

Barbara Borowska



Kształtowanie umiejętności czytania w edukacji przedszkolnej



Studium porównawcze metod
analityczno-syntetycznej i glottodydaktyki

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II
Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki



Barbara Borowska



Kształtowanie umiejętności czytania
w edukacji przedszkolnej



Studium porównawcze metod
analityczno-syntetycznej i glottodydaktyki

Wydawnictwo KUL

Lublin 2021

Recenzenci

prof. dr hab. Bronisław Roślowski, APS

dr hab. Eugenia Rostańska, prof. AWSB

Opracowanie redakcyjne

Lucyna Cynarzewska-Włazłik

Opracowanie komputerowe

Adam Niezbecki

Projekt okładki i stron tytułowych

Agnieszka Gawryszuk

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2021

ISBN 978-83-8061-916-6

Wydawnictwo KUL, ul. Konstantynów 1 H, 20-708 Lublin, tel. 81 740-93-40,
e-mail: wydawnictwo@kul.lublin.pl, <http://wydawnictwo.kul.lublin.pl>

Druk i oprawa: volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7-9, 71-063 Szczecin, tel. 91 812 09 08, e-mail: druk@volumina.pl

Mojej Rodzinie

Spis treści

Table of Contents	11
Wprowadzenie	15
1. Nauka czytania w przedszkolu w latach 1970–2020 w unormowaniach prawnych	27
1.1. Wytyczne kształtowania umiejętności czytania w przedszkolu zawarte w ustawach o systemie oświaty w latach 90. ubiegłego stulecia	29
1.2. Regulacje dotyczące nauki czytania w edukacji przedszkolnej wprowadzone na początku XXI wieku	38
1.3. Konsekwencje zmian w zakresie kształtowania nauki czytania w przedszkolach wynikające z decyzji Ministra Edukacji Narodowej z 2007 roku	40
1.4. Zalecenia dotyczące nauki czytania wprowadzone przez reformę oświaty w 2016 roku	49
2. Dojrzałość szkolna dzieci w zakresie nabywania umiejętności czytania	59
2.1. Ustalenia dotyczące kształtowania dojrzałości dzieci do nauki czytania	61
2.2. Przegląd wybranych koncepcji i metod badania dojrzałości szkolnej z uwzględnieniem kształtowania umiejętności czytania	67
3. Wyznaczniki umiejętności czytania w edukacji przedszkolnej	81
3.1. Czytanie i jego znaczenie	83

3.2. Sposoby i techniki czytania	88
3.3. Rozumienie tekstu czytanego	92
3.4. Czytanie krytyczno-twórcze	95
3.5. Rola percepcji wzrokowej w czytaniu dzieci	98
3.6. Percepcja słuchowa i jej funkcje w nabywaniu umiejętności czytania	100
3.7. Znaczenie mowy i poprawnej artykulacji w procesie czytania	104
4. Założenia i metody nauki czytania w przedszkolu	111
4.1. Kształtowanie umiejętności czytania w metodach syntetycznych i analitycznych	113
4.2. Koncepcja nauki czytania w metodach mieszanych (analityczno-syntetycznych lub syntetyczno-analitycznych)	118
4.3. Założenia metod globalnych	120
4.4. Metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym Ewy i Feliksa Przyłubskich	122
4.5. Nauka czytania i pisanie metodą glottodydaktyki Bronisława Rocławskiego	124
4.6. Odimienna metoda nauki czytania Ireny Majchrzak	132
4.7. Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania® Jagody Cieszyńskiej-Rożek	136
5. Program badań własnych	145
5.1. Motywy podjęcia analizy porównawczej nauki czytania w przedszkolach zgodnie z metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Rocławskiego	147
5.2. Przedmiot i cel badań	150
5.3. Problemy badawcze, hipotezy, zmienne i wskaźniki	152
5.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze	155
5.5. Dobór próby i organizacja prowadzonych badań	160
6. Charakterystyka badanej populacji oraz jej środowiska wychowawczego	165
6.1. Warunki kształtowania umiejętności czytania w wybranych przedszkolach	167
6.2. Charakterystyka badanych dzieci	177
6.3. Przygotowanie nauczycieli do nauki czytania w przedszkolu	189

7. Wyniki badań umiejętności czytania dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego	193
7.1. Sposoby prowadzenia analizy porównawczej kształtowania umiejętności czytania u badanych dzieci	195
7.2. Pamięć fonetyczna badanych sześciolatek kształconych metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego	197
7.3. Tworzenie wyrazów z fonemów przez dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego	211
7.4. Porównanie znajomości liter wśród dzieci nabywających umiejętność czytania metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego	220
7.5. Tempo czytania badanych przedszkolaków kształconych metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego	228
7.6. Analiza porównawcza technik czytania stosowanych przez dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego	237
7.7. Rozumienie tekstu czytanego przez dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego	259
7.8. Kształtowanie umiejętności czytania przez nauczycieli stosujących metodę analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodę glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego	285
8. Wnioski z badań nabywania umiejętności czytania przez dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego	299
8.1. Wkład prezentowanych badań do pedagogiki w zakresie kształtowania umiejętności czytania w edukacji przedszkolnej	301
8.2. Rekomendacje do praktyki w edukacji przedszkolnej w odniesieniu do kształtowania umiejętności czytania	320

Zakończenie	325
Bibliografia	331
Spis wykresów	353
Spis tabel	355
Aneksy	357
1. Fotografie	359
2. Narzędzia badawcze	366
3. Tabele statystyczne	370
Abstract	421

Table of Contents

Introduction	15
1. Teaching reading in kindergarten regulated by legal norms in the period of 1970–2020	27
1.1. Guidelines for shaping reading skills in kindergarten included in the acts on the educational system in the 90s of the last century	29
1.2. Regulations of teaching reading in pre-school education introduced at the beginning of the 21st century	38
1.3. Consequences of changes in the scope of teaching reading in kindergartens resulting from the Minister of National of Education decision of the year 2007	40
1.4. Recommendations for learning to read introduced by the educational reform in 2016	49
2. Children’s school readiness in the acquisition of reading skills	59
2.1. Findings on the formation of children’s reading readiness	61
2.2. Review of selected concepts and methods of school readiness research with regard to the formation of reading skills	67
3. Determinants of reading literacy in preschool education	81
3.1. Reading and its importance	83
3.2. Methods and techniques of reading	88
3.3. Reading comprehension	92
3.4. Critical-creative reading	95

3.5. The role of visual perception in children's reading	98
3.6. Auditory perception and its functions in the acquisition of reading skills	100
3.7. The importance of speech and correct articulation in the reading process	104
4. Assumptions and methods of learning to read in kindergarten	111
4.1. The formation of reading skills in synthetic and analytical methods	113
4.2. The concept of learning to read in mixed methods (analytic-synthetic or synthetic-analytic)	118
4.3. Assumptions of global methods	120
4.4. The analytic-synthetic method of functional type developed by Ewa and Feliks Przyłubski	122
4.5. Learning to read and write with the use of the glottodydactic method by Bronisław Rocławski	124
4.6. Odimienna (By the name) method of learning to read by Irena Majchrzak	132
4.7. The Simultaneous and Sequential Teaching of Reading® by Jagoda Cieszyńska-Rożek	136
5. Research design	145
5.1. Motives of comparative analysis of learning to read in kindergartens according to the analytical-synthetic method of Ewa and Feliks Przyłubski and the method of glottodidactics by Bronisław Rocławski	147
5.2. The subject and purpose of the research	150
5.3. Research problems, hypotheses, variables and indicators	152
5.4. Methods, techniques and research tools	155
5.5. Selection of the sample and organization of the conducted research	160
6. Characteristics of the studied population and its educational environment	165
6.1. Conditions of shaping reading skills in selected kindergartens	167
6.2. Characteristics of the research sample	177
6.3. Preparation of teachers for learning to read in kindergartens	189

7. Results of the study of reading skills of children educated by the analytical-synthetic method of Ewa and Feliks Przyłubski and the glottodidactic method of Bronisław Ročlawski	193
7.1. Methods of comparative analysis of reading skills training in the research sample	195
7.2. Phonetic memory of the examined six-year-olds trained using the analytical-synthetic method of Ewa and Feliks Przyłubski and the glottodidactic method of Bronisław Ročlawski	197
7.3. Creation of words from phonemes by children taught with the analytical-synthetic method of Ewa and Feliks Przyłubski and the glottodidactic method of Bronisław Ročlawski	211
7.4. Comparison of the knowledge of letters among children learning to read using the analytical-synthetic method of Ewa and Feliks Przyłubski and the glottodidactic method of Bronisław Ročlawski	220
7.5. Reading speed of the research participants educated with the analytical-synthetic method of Ewa and Feliks Przyłubski and the glottodidactic method of Bronisław Ročlawski	228
7.6. Comparative analysis of reading techniques used by children educated with the analytical-synthetic method of Ewa and Feliks Przyłubski and the glottodidactic method of Bronisław Ročlawski	237
7.7. Reading comprehension of children taught by the analytical-synthetic method of Ewa and Feliks Przyłubski and Bronisław Ročlawski's glottodidactic method	259
7.8. Formation of reading comprehension skills by teachers using the analytical-synthetic method of Ewa and Feliks Przyłubski and the glottodidactic method by Bronisław Ročlawski	285
8. Conclusions on the acquisition of reading skills by children educated by the analytic-synthetic method of Ewa and Feliks Przyłubski and the glottodidactic method of Bronisław Ročlawski	299
8.1. Research implications for pedagogy in the field of formation of reading skills in pre-school education	301
8.2. Recommendations for practice in pre-school education in relation to the formation of reading skills	320

Summary	325
Bibliography	331
List of charts	353
List of tables	355
Annexes	357
1. Photographs	359
2. Research tools	366
3. Tables with statistical data	370
Abstract	421

Wprowadzenie

Prezentowana monografia dotyczy kształtowania umiejętności czytania w edukacji przedszkolnej. Powstała na podstawie badań empirycznych prowadzonych w latach 2016–2018 w wybranych przedszkolach na obszarze dwóch województw – lubelskiego i mazowieckiego.

Przedmiotem przeprowadzonych badań było porównanie efektów kształtowania umiejętności czytania dzieci w edukacji przedszkolnej według metody analityczno-syntetycznej Ewy i Feliksa Przyłubskich i metody glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego.

W edukacji przedszkolnej nauczyciele realizują rózne koncepcje kształtowania umiejętności czytania, wśród nich dużą popularnością cieszy się nadal metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym E. i F. Przyłubskich i metoda glottodydaktyki B. Ročławskiego. Porównując te dwie koncepcje, nie zakładałm prezentacji ich efektów w opozycji względem siebie, lecz zbadałm, które wyznaczniki przynoszą lepsze rezultaty kształtowania umiejętności czytania w edukacji przedszkolnej, przy zastosowaniu dwóch róznych metod. Chcąc zapewnić obiektywność uzyskanych wyników, zdecydowałm się na przeprowadzenie badan porównawczych, aby zgromadzone w ten sposób dane naukowe pozwoliły obiektywnie wykaza efektywność edukacyjną nabywania umiejętności czytania przez dzieci nauczane tymi dwoma metodami.

Celem przeprowadzonych badan była eksploracja i opis porównania efektów umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metod analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich i metod glottodydaktyki w koncepcji B. Ročławskiego.

wiadoma wyznaczników nauki czytania postanowiłm porwnać efekty edukacyjne obu metod w najstarszych grupach przedszkolnych. W analizowanych wynikach skoncentrowałm się na najbardziej istotnych problemach badawczych dotyczących umiejętności czytania dzieci w edukacji przedszkolnej.

Założyłam, że wnioski z tych badań będą przydatne w dążeniu do podniesienia skuteczności nauki czytania realizowanej w polskich przedszkolach bez względu na stosowaną metodę.

W procesie prowadzonych badań porównawczych wyróżniłam dwie warstwy. W pierwszej, kiedy analizowałam efekty edukacyjne, stosowałam metody jakościowe i ilościowe. Natomiast w drugiej warstwie dokonałam analizy porównawczej metody analityczno-syntetycznej według E. i F. Przyłubskich i metody glottodydaktyki w koncepcji B. Ročławskiego. Dobrą stroną tak skomponowanych warstw badawczych jest możliwość ustalenia, które wyznaczniki badanych zmiennych zależnych przynoszą lepsze efekty pedagogiczne i która metoda jest skuteczniejsza w edukacji przedszkolnej.

Prezentowana monografia składa się z ośmiu rozdziałów napisanych w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Taki opis umożliwia oddzielenie własnych przemyśleń i wniosków od przedstawionych ustaleń pedagogów, psychologów i językoznawców zajmujących się kształtowaniem umiejętności czytania, nie tylko na poziomie wychowania przedszkolnego.

Publikację rozpoczęłam rozdziałem zawierającym analizę dokumentów regulujących kształtowanie umiejętności czytania w przedszkolu w latach 1970–2020, ponieważ edukację w Polsce wytyczają unormowania prawne Ministerstwa Edukacji Narodowej. Zagadnienia dotyczące nauki czytania w zakresie treści programowych edukacji przedszkolnej w Polsce po raz pierwszy pojawiły się w rozporządzeniach w latach 70. XX wieku. Znaczący przełom zapoczątkowała transformacja ustrojowa przeprowadzona w latach 90. ubiegłego stulecia. Wprowadzono wówczas minimum programowe wychowania przedszkolnego (Ustawa, 1991, art. 14, pkt 2), a nowelizacja ustawy o systemie oświaty z 1995 roku (Ustawa, 1995) spowodowała, że w miejsce „minimum programowego” wprowadzono „podstawy programowe”. Natomiast kształtowanie umiejętności czytania postanowiono przenieść do edukacji przedszkolnej.

Kolejnym przełomowym okresem była modernizacja ustroju szkolnictwa zapoczątkowana w 1999 roku. Wprowadzone modyfikacje przepisów były zachętą do tworzenia autorskich programów zawierających treści dotyczące nauki czytania w przedszkolu. Dynamiczne zmiany aktów prawnych i programów nauczania powodowały, że nauczyciele nie nadążali za śledzeniem przeobrażeń, nie dostrzegali różnic i nie rozumieli ich zasadności. Dlatego w 2007 roku po ponownej modyfikacji podstawy programowej zaczął się czas ostrej dyskusji o roli przygotowania dzieci przedszkolnych do nauki szkolnej. W efekcie tej polemiki w 2008 roku wprowadzono kolejne zmiany. Oprócz stopniowego obejmowania dzieci sześciolletnich obowiązkiem szkolnym znowelizowano pod-

stawę programową wychowania przedszkolnego, w której umiejętność czytania i pisania przeniesiono do edukacji wczesnoszkolnej, a w edukacji przedszkolnej pozostawiono przygotowanie do nauki czytania i pisania.

Obniżenie wieku rozpoczęcia nauki w szkole przez dzieci sześciolatnie nie zyskało powszechnego poparcia społecznego. Wobec licznych protestów w 2016 roku sześciolatki ponownie zostały objęte obowiązkiem odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego, a czynności nauki czytania powróciły do edukacji przedszkolnej. W konsekwencji permanentnych zmian zachodzących w polskiej oświacie i po zatoczeniu koła dotyczącego nauki czytania w edukacji przedszkolnej postanowiłam zbadać: Jakie efekty w zakresie umiejętności czytania osiągają dzieci sześciolatnie?

Trzy kolejne rozdziały (drugi, trzeci i czwarty) monografii zawierają ustalenia określające ramy merytoryczne i metodologiczne prowadzonych badań – paradygmaty wyznaczające podstawy kształtowania umiejętności czytania dzieci.

W rozdziale drugim przedstawiłam istotne poglądy dotyczące zależności nabywania umiejętności czytania od dojrzałości umysłowej dziecka. Powołałam się na ustalenia Stefana Szumana (1962), który wyróżnił problemy gotowości i wrażliwości dzieci, oraz Barbary Wilgockiej-Okoń (2003) uznającej gotowość szkolną za proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i dorosłych. Spośród wielu oczekiwań, którym powinno sprostać dziecko rozpoczynające naukę w szkole, omówiłam rozwój gotowości do nauki czytania, powołując się na poglądy: Anny Brzezińskiej (1987), Grażyny Krasowicz-Kupis (1999, 2004, 2006), Janiny Malendowicz (1978), Eve Malmquista (1987) i Danuty Waloszek (2014). W rozdziale tym przedstawiłam także trzy zweryfikowane badawczo koncepcje diagnostyczne (Wczesne zapisy dzieci do szkoły, Diagnoza dojrzałości szkolnej według Barbary Wilgockiej-Okoń, Skala Gotowości Szkolnej) oraz Metodę Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, która służy do kształtowania gotowości dzieci do nauki szkolnej. Z metody tej korzystali niektórzy badani przeze mnie nauczyciele, jako uzupełnienie innych form wspomagających kształtowanie dojrzałości do nauki czytania dzieci.

W rozdziale trzecim uznałam za zasadne podać ważniejsze ustalenia odnoszące się do umiejętności czytania. Złożoność tego procesu można odnaleźć w wielu definicjach, które w zwięzły sposób próbują przedstawić jego istotę. Większość ustaleń zawartych w tym rozdziale obejmuje nabywanie sprawności nauki czytania przez dzieci, ponieważ monografia dotyczy kształtowania umiejętności i efektywności czytania w przedszkolu. Analizując pojęcia, koncepcje i wyznaczniki umiejętności czytania, odwołałam się do poglądów pedagogów, psychologów i językoznawców, m.in.: Józefy Bałachowicz (1988),

Rogera Bearda (2003), Judith A. Bowey (2005), A. Brzezińskiej (1987), Marii Cackowskiej (1984), Jadwigi Chylińskiej (1984), Jagody Cieszyńskiej-Rożek (2013), Haliny Cybulskiej (1997), Danuty Czelakowskiej (2009), Jana W. Dawida (1927), Hanny Dobrowolskiej-Bogusławskiej (1991), Raymonda Dodge'a (1900, 1906), Zofii Dołęgi (2003), Roberta Dottrensa (1970), Daniiła B. Elkonina (1961), Kennetha S. Goodmana i Yetty M. Goodman (2009), Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej (2019), Edmunda B. Hueya (1908), Anny Jakubowicz, Krystyny Lenartowskiej i Marii Plenkiewicz (1999), Moniki Jurewicz (2010), Andrzeja Jurkowskiego (1972), Marcela A. Justa i Patrice A. Carpenter (1980), Leona Kaczmarka (1988), Józefa T. Kanii (1976), Marii Kielar-Turskiej (2003), Doroty Klus-Stańskiej i Marzeny Nowickiej (2009), G. Krasowicz-Kupis (2002), Mieczysława Kreutza (1968), Jana Kulpy i Ryszarda Więckowskiego (1983), Idy Kurcz (1992), K. Lenartowskiej i Waławy Świętek (1982), Zofii Lorenc i Tadeusza Wróbla (1990), Aleksandra R. Łurii (1976), J. Malendowicz (1974, 1978), E. Malmquista (1987), Roberta J. Marzano i Diane E. Paynter (2004), Heleny Metery (1978), Haliny Mystkowskiej (1977, 1991), Danuty Ostaszewskiej i Jolanty Tambor (2002), Reginy Pawłowskiej (1992), Jeana Piageta (1992), Elise A. Piazzzy, Mariusa C. Iordana i Caseya Lew-Williamsa (2017), Józefa Pietera (1967), M. Plenkiewicz (1994, 2003), M. Przetacznik-Gierowskiej i Grażyny Makiełło-Jarży (1985), Marii Radwiłowicz i Zofii Morawskiej (1986), Keith Raynera (1998), Daniela Richardsona, Ricka Dale i Michaela Spiveya (2007), B. Rocławskiego (1986, 1990, 2001, 2010b, 2012a), Józefy Rytłowej (1963), Rudolpfa H. Schaffera (2017), Krystyny Sochackiej (2004), Manfreda Spitzera (2013), Roberta J. Sternberga (2001), Ireny Styczek (1982), Władysława Szewczuka (1968), Joy Taylora (1973), Milesa A. Tinkera (1980), D. Waloszek (1993, 2014), Brora Zachrissona (1970), Jana Zborowskiego (1959).

Do prezentacji stanu wiedzy dołączyłam własne komentarze i ustalenia dotyczące edukacji przedszkolnej, gdyż od 10 lat zajmuję się edukacją elementarną szczególnie w zakresie nabywania umiejętności czytania.

W rozdziale czwartym przedstawiłam – zgodnie z porządkiem historycznym – założenia metod syntetycznych i analitycznych oraz metod mieszanych (analityczno-syntetycznych i syntetyczno-analitycznych). Zwróciłam uwagę na powody, które skłoniły pedagogów do opracowania koncepcji założeń metod analityczno-syntetycznych o charakterze funkcjonalnym. Ponieważ rdzeniem mojej monografii jest analiza porównawcza efektów edukacyjnych nauki czytania prowadzonej według metody analityczno-syntetycznej E. i F. Przyłubskich i metody glottodydaktyki B. Rocławskiego, znaczną część rozważań poświęciłam

na omówienie tych koncepcji. W końcowej części rozdziału przedstawiłam dwie kolejne metody, tj.: Odimienną metodę nauki czytania Ireny Majchrzak oraz Symultaniczno-Sekwencyjną Naukę Czytania® Jagody Cieszyńskiej-Rożek, które często są stosowane przez nauczycieli w kształtowaniu umiejętności czytania wśród dzieci. Dodam, że z tych koncepcji korzystali także nauczyciele w przedszkolach, które objęłam badaniami.

W zarysie programu badań zawartym w rozdziale piątym przedstawiłam motywy podjęcia badań porównawczych umiejętności czytania dzieci przedszkolnych zgodnie z metodą analityczno-syntetyczną E. i F. Przyłubskich i metodą glottodydaktyki B. Rocławskiego oraz omówiłam ramy teoretyczne i wynikające z nich założenia, które przyjął w programie badań. Następnie określiłam przedmiot i cel badań (wymienione wcześniej). W odniesieniu do przyjętego celu sformułowałam problemy badawcze, hipotezy, zmienne i ich wskaźniki.

Właściwie określone problemy badawcze nadają sens badaniom naukowym oraz gwarantują ich rzetelność, dlatego wyznaczyłam problem główny i problemy szczegółowe. Mając na uwadze cel badań, określiłam problem główny:

Czy istnieją – a jeśli tak, to jakie – różnice w umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki na poziomie pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomości liter, w tempie i sposobach czytania oraz w rozumieniu czytanego tekstu i czynników społeczno-demograficznych?

Chcąc uzyskać odpowiedź na tak sformułowany problem główny, określiłam cztery problemy szczegółowe, które wymagały postawienia hipotez – ogólnej i szczegółowych. Przyjęta hipoteza ogólna brzmiała:

Między efektami umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki nie istnieje różnica w poziomie pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomości liter, w tempie i sposobach czytania oraz w rozumieniu czytanego tekstu, nie występują także różnice na poziomie czynników społeczno-demograficznych. W odniesieniu do hipotezy ogólnej określiłam cztery hipotezy szczegółowe.

W przeprowadzonych badaniach jako zmienne zależne przyjął: pamięć fonetyczną, syntetyzowanie wyrazów z fonemów, znajomość liter, tempo i techniki czytania oraz rozumienie czytanego tekstu. Zmienne niezależne stanowiły: metoda analityczno-syntetyczna E. i F. Przyłubskich i metoda glottodydaktyki B. Rocławskiego. Natomiast zmiennymi pośredniczącymi (społeczno-demograficznymi) były: płeć dzieci, okres uczęszczania do przedszkola, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców. Zmienne te kontrolowałam dwukrotnie –

w styczniu, koncentrując się na dojrzałości dzieci do nauki czytania i stopniu opanowanych już umiejętności czytania, oraz w czerwcu, skupiając się na efektach nauki czytania uzyskanych z zastosowaniem obu badanych metod. Dla ustalenia, czy badane problemy występują lub nie, relacje między zmiennymi zależnymi i niezależnymi oraz pośredniczącymi zostały wyrażone wskaźnikami. W analizie wskaźników społeczno-demograficznych uwzględniłam także dane dotyczące nauczycieli badanych dzieci (staż pracy, wykształcenie, awans zawodowy, stosowana metoda).

W programie badań uzasadniłam dobór metod, technik i narzędzi badawczych, które przedstawiłam i opisałam. Rozdział piąty zakończyłam prezentacją próby badawczej i organizacji prowadzonych badań. Chcąc uzyskać dokładne dane liczbowe, nacisk położyłam na pogłębioną analizę statystyczną, która pozwoliła mi jednoznacznie określić, w której z tych stosowanych metod dzieci uzyskują lepsze efekty czytania i wyprowadzić wnioski pozwalające obiektywnie spojrzeć na wartości i mankamenty (mocne i słabe strony) obu metod.

Wyniki badań przedstawiłam w dwóch rozdziałach – szóstym i siódmym. W rozdziale szóstym opisałam placówki, do których uczęszczały badane dzieci oraz warunki, w jakich kształtowały umiejętność czytania. Następnie przeprowadziłam charakterystykę i analizę próby badawczej, uwzględniając zmienne pośredniczące. W rozdziale tym przedstawiłam także przygotowanie nauczycieli do nauki czytania w wybranych do badań przedszkolach.

W rozdziale siódmym zaprezentowałam wyniki badań dotyczące zmiennych zależnych. Dążąc do precyzyjnego określenia efektów edukacyjnych uzyskanych przez dzieci nauczone badanymi metodami, zastosowałam pakiet metod statystycznych, które opisałam w podrozdziale pierwszym. Zgromadzone dane wyjaśniły istotne zależności – zarówno ilościowe, jak i jakościowe – między zmiennymi zależnymi i niezależnymi oraz pośredniczącymi. Ze względu na obszerność prezentowanych analiz i dużą liczbę tabel większość z nich umieściłam w *Aneksie*.

W rozdziale ósmym przedstawiłam wnioski z podjętych badań, z których wynika jednoznacznie, że bez względu na stosowaną metodę nauczania widoczny był przyrost umiejętności pomiędzy pomiarami (styczeń i czerwiec) wśród badanych dzieci sześciolatków we wszystkich zmiennych zależnych (pamięć fonetyczna, synteza wyrazowa, znajomość liter, tempo i techniki czytania, rozumienie czytanego tekstu). Rezultat ten wskazywał na prawidłowy rozwój dzieci i skuteczność kształtowania wśród sześciolatków gotowości do nauki w szkole. Prezentowane wyniki badań pokazały także, że metoda glottodydaktyki w koncepcji B. Ročławskiego jest skuteczniejsza i daje dużo lepsze efekty kształcenia

umiejętności czytania dzieci przedszkolnych niż metoda analityczno-syntetyczna według E. i F. Przyłubskich.

Zestawienia rezultatów badań porównujących wyniki między metodami pokazały, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki wykazały się zdecydowanie lepszą pamięcią fonetyczną, dużo lepszą umiejętnością syntezy wyrazowej i zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze zdecydowanie lepszą znajomością liter niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. W zakresie tempa czytania przedszkolaki kształcone metodą glottodydaktyki uzyskały nie tylko wyższe wyniki niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną, ale dynamika przyrostu tempa czytania w odstępie półroczna wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki była zdecydowanie większa niż wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Analiza wyników technik czytania wykazała także, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki zdecydowanie częściej czytały sylabami lub czytały płynnie niż dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną. Natomiast dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną częściej literowały bez syntezy i z błędną synteza niż dzieci uczone metodą glottodydaktyki. W odniesieniu do czytania ze zrozumieniem ponownie dzieci uczone metodą glottodydaktyki częściej odpowiadały z pamięci na dwa pytania dotyczące przeczytanego tekstu niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Zróżnicowanie to nie tylko nie zanikło, ale pogłębiło się wraz z wpływem czasu między pomiarami.

Wyniki testu pierwszego i drugiego pomiaru wykazały również bardzo istotne zależności dotyczące zmiennych pośredniczących. Otóż w odniesieniu do okresu uczęszczania do przedszkola obie grupy dzieci z dłuższym „stażem” przedszkolnym (od 4 do 5 lat) uzyskały zdecydowanie wyższe wyniki we wszystkich zmiennych zależnych niż dzieci, które uczęszczały do przedszkola krócej (do 3 lat).

Analiza korelacji wyników badań pokazała, że bez względu na metodę nauczania oraz pomiar dzieci czytające płynnie charakteryzowały się lepszą pamięcią fonetyczną, lepiej znały litery i miały bardziej rozwiniętą umiejętność syntezy wyrazowej oraz czytały szybciej niż pozostałe sześciolatki. Natomiast dzieci, które literowały z błędną synteza, charakteryzowały się niższym poziomem pamięci fonetycznej, słabszą umiejętnością syntezy wyrazowej i wolniejszym tempem czytania. Podobne zależności dotyczyły dzieci, które odpowiadały na dwa pytania z pamięci lub nie odpowiedziały na żadne pytanie.

W proponowanych rekomendacjach zwróciłam uwagę na istotne czynniki, które wpływają na efektywną umiejętność czytania dzieci. Jednym z nich jest poprawne wybrzmiewanie głosek w izolacji („czystość fonemowa”), na którą w metodzie glottodydaktyki kładzie się największy nacisk. Natomiast w meto-

dzie analityczno-syntetycznej problem ten jest słabiej podkreślany, co powoduje błędną lub niepoprawną syntezę wyrazową, a tym samym niezrozumienie czytanych słów i tekstu.

Ważnym czynnikiem wpływającym na efektywność czytania przedszkolaków jest czas przeznaczony na kształtowanie tej umiejętności, który powinien być rozpisany na dłuższy okres realizacji. Skomasowanie nauki czytania w ostatnim roku pobytu dzieci w przedszkolu – jak to bywa często realizowane w metodzie analityczno-syntetycznej – ma niekorzystne działanie. W programie B. Rocławskiego umiejętność czytania dzieci rozpoczyna się już od trzylatków.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na efektywność czytania dzieci jest przygotowanie nauczycieli w zakresie kształtowania umiejętności czytania i pisanie w przedszkolu. W ramach studiów nauczyciele zdecydowanie lepiej są przygotowani do kształtowania umiejętności czytania metodą analityczno-syntetyczną. Metoda glottodydaktyki wymaga specjalistycznego szkolenia i odpowiednich pomocy dydaktycznych. Nauczyciele muszą zgłębić zakres nauczania, który nie jest realizowany w ramach studiów i ukończyć kurs prowadzony przez Autora tej metody. Do kształtowania umiejętności czytania wśród dzieci są pomocne także środki dydaktyczne, których do metody glottodydaktyki – jak stwierdzili nauczyciele – jest za mało i są za drogie. Natomiast na rynku wydawniczym w większości znajdują się pakiety edukacyjne adresowane do nauczycieli pracujących metodą analityczno-syntetyczną. Jednak prezentowane wyniki badań we wszystkich zmiennych zależnych pokazały, że dużo lepsze efekty osiągają dzieci kształcone metodą glottodydaktyki B. Rocławskiego niż metodą analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich. Może więc warto poszerzyć zakres kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej o metodę glottodydaktyki, szczególnie że od roku akademickiego 2019/2020 powrócono do jednolitych studiów magisterskich (pięcioletnich).

Zgromadzone i przedstawione dowody (fakty) naukowe pozwoliły mi na wykazanie efektywności edukacyjnej nabywania umiejętności czytania przez dzieci przedszkolne kształcone wyróżnionymi metodami. Ustalenie efektywności tak prowadzonego procesu kształtowania umiejętności czytania wśród dzieci przyczyni się do pogłębienia istniejącej wiedzy o tym, co sprzyja, a co utrudnia dzieciom przedszkolnym opanowanie tej ważnej i trudnej umiejętności.

Zarówno temat, jak i treści zawarte w tej monografii dotyczą edukacji przedszkolnej¹, ale nauka czytania jest uregulowana w dokumentach prawnych

¹ Pojęcie „edukacja” w szerokim ujęciu zdefiniował Zbigniew Kwieciński (Kwieciński, Śliwerski, 2003, s. 11–12). Obejmuje procesy i działania wychowania i kształcenia oraz

(ustawy, rozporządzenia, zarządzenia), w których stosuje się określenie „wychowanie przedszkolne”. Pojęciem tym posługują się także Autorzy cytowanych programów. Dlatego w monografii wprowadziłam dwa określenia: „edukacja przedszkolna” – prezentując analizę i wnioski z badań, oraz „wychowanie przedszkolne” – w odniesieniu do rozporządzeń prawnych oraz tytułów i treści zawartych w programach przedszkolnych.

Publikacja zawiera także *Zakończenie*, *Bibliografię*, *Spis wykresów* i *Spis tabel* (analizuję je w tekście głównym) oraz *Aneks*, w którym zamieściłam fotografie przedszkoli objętych badaniami, narzędzia badawcze i tabele statystyczne dopełniające analizę rozdziałów empirycznych.

* * *

Mam nadzieję, że moje badania i wnioski będą przydatne dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, doradców metodycznych, władz oświatowych, Autorów podstaw programowych i programów nauczania oraz wszystkich, którym bliska jest edukacja polonistyczna. Być może prezentowane treści staną się inspiracją dla dociekliwych badaczy, którzy mają odwagę wkra-
czać na nową drogę poszukiwania prawdy naukowej.

Serdeczne podziękowania składam wszystkim Osobom, które na etapie prowadzonych badań i pisania rozprawy przyczyniły się do powstania tej monografii. Dziękuję za cenne uwagi i okazane mi dobro.

Słowa wdzięczności kieruję do dyrektorów przedszkoli², którzy zgodzili się na badania w swoich placówkach i umożliwili mi ich sprawne przeprowadzenie. Szczególne podziękowania składam nauczycielom i dzieciom oraz ich rodzicom.

wszelkie zorganizowane czynności nauczania, uczenia się i wychowania na wszystkich szczeblach: od państwa do instytucji prowadzących te działania zarówno bezpośrednio (np. sąsiedztwo, rówieśnicy, przedszkole, szkoła, uniwersytet, poradnia, społeczność lokalna, samorząd, stowarzyszenia, kluby i organizacje, parafia), jak i pośrednio (np. rząd, parlament, ministerstwo, instytucje oceniania i kontroli, czy też treści i formy medialnego masowego przekazu informacji i kultury w telewizji, radiu, internecie, prasie, książkach, w imprezach masowych, reklamie, modzie). W ujęciu Bogusława Śliwerskiego (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 54) edukacja jest to ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka. Natomiast Krzysztof Rubacha (2003, s. 11–12) twierdzi, że edukacja jest m.in. oddziaływaniem instytucjonalnym, systematycznym i zaplanowanym, np. w szkole.

² Dziękuję: Iwone Chmurzyńskiej dyrektor Miejskiego Przedszkola nr 5 w Puławach; Iwone Czech dyrektor Miejskiego Przedszkola nr 7 w Puławach; Zofii Krężolek dyrektor

Wyrazy wdzięczności kieruję do mojej najbliższej rodziny, męża i syna za pomoc w prowadzonych badaniach i wsparcie w trudnych chwilach.

Barbara Borowska

Miejskiego Przedszkola nr 18 w Puławach; Justynie Tomczyk dyrektor Przedszkola Publicznego Samorządowego w Lipsku; s. Małgorzacie Demenga i Urszuli Kulczyńskiej dyrektorom Katolickiego Przedszkola Niepublicznego im. św. Józefa w Lublinie; Teresie Kachniarz dyrektor Przedszkola nr 50 w Lublinie; Elżbiecie Siebielec dyrektor Przedszkola nr 54 w Lublinie; Ewie Szablak i Ewie Gołofit-Pizoń dyrektorom Niepublicznego Przedszkola „Miasto Dzieci” w Warszawie; Agacie Wawer dyrektor Niepublicznych Przedszkoli Ciuchcia Puch Puch w Warszawie; Aleksandrze Mińkowskiej dyrektor Niepublicznego Przedszkola Ciuchcia Puch Puch Bielany; Magdalenie Wiśniowskiej dyrektor Niepublicznego Przedszkola Ciuchcia Puch Puch Targówek; Małgorzacie Motek dyrektor Samorządowego Przedszkola nr 3 w Biłgoraju; Teresie Oleszko dyrektor Miejskiego Przedszkola nr 1 z oddziałami integracyjnymi w Lubartowie; s. Sylwii Kukielce dyrektor Przedszkola Parafialnego im. bł. Honorata Koźmińskiego w Lublinie.

1 Nauka czytania w przedszkolu w latach 1970–2020 w unormowaniach prawnych

1.1. Wytyczne kształtowania umiejętności czytania w przedszkolu zawarte w ustawach o systemie oświaty w latach 90. ubiegłego stulecia

Zagadnienia dotyczące nauki czytania w zakresie treści programowych edukacji przedszkolnej w Polsce po raz pierwszy pojawiły się w latach 70. XX wieku. Zarówno *Program wychowania w przedszkolu* (1973), jak i jego ulepszona wersja *Program pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi sześciolatkami objętymi jednorocznym oddziaływaniem przedszkolnym* (1977) zakładał przygotowanie dzieci do nauki czytania już od najmłodszych lat poprzez rozbudzenie poznawcze i zainteresowanie tekstem drukowanym. Ćwiczenia słuchowe, oddechowe i artykulacyjne miały pomóc dzieciom w poprawnym wybrzmiewaniu głosek w izolacji oraz w syntezie i analizie wyrazowej. Program ten zakładał poznanie 22 fonemów oraz liter drukowanych małych i wielkich. Do treści programu z 1977 roku wprowadzono dodatkowo czytanie wyrazów o prostej budowie fonetycznej oraz krótkich tekstów, ale tylko dla dzieci sześciolatków.

Środkiem dydaktycznym pomocnym w tych zaleceniach była publikacja *Mam 6 lat. Wyprawka dla sześciolatka* E. i F. Przyłubskich (1977). Zestaw ten zawierał książkę, przewodnik dla nauczyciela i materiały do ćwiczeń, które służyły do nauki czytania. Dzieci klas zerowych, korzystając z tych pomocy, poznawały 22 litery podstawowe, które stopniowo odczytywały w sylabach, wyrazach i zdaniach. Czytanie poprzedzone było ćwiczeniami analizy i syntezy słuchowej wyrazów. Dodatkowym walorem tych pomocy dydaktycznych była atrakcyjność tematyczna tekstów i ich bliskość zainteresowaniom dzieci, należących do tej grupy wiekowej.

Ten sam zakres wymagań obowiązywał w latach 80. XX wieku. Nauka czytania odbywała się na podstawie jednego obowiązującego *Programu wycho-*

wania w przedszkolu (1981), który został scalony z dwóch poprzednich z lat 70. ubiegłego stulecia.

W zaleceniach metodycznych dotyczących nauki czytania w przedszkolu zawartych w tym programie wyodrębniono dwa etapy: wyrabianie gotowości do nauki i nauka właściwa. Pierwszy z nich odbywał się poprzez:

- rozwijanie słuchu przez dostrzeganie, poznawanie i różnicowanie dźwięków z otoczenia (np. barwy głosu, instrumentu itp.);
- poprawne wymawianie wszystkich głosek i grup spółgłoskowych;
- doskonalenie umiejętności wyrazistego mówienia (regulowanie oddechu, odpowiednie stosowanie pauz, wybrzmiewanie wszystkich głosek wyrazu itp.);
- wyróżnianie, rozpoznawanie i powtarzanie głosek;
- analiza i synteza dźwiękowa (głoskowanie) wyrazów o prostej budowie fonetycznej zgodnej z zapisem, wyodrębnianie wybranych głosek w nagłosie, wygłosie i w środku wyrazu, ich przeliczanie i określenie kolejności;
- rozwijanie spostrzegawczości wzrokowej.

Wprowadzanie elementów czytania:

- zaznajamianie z istotą symbolu graficznego (np. umowne oznaczanie pogody przy pomocy symbolicznych obrazków, wykorzystywanie znaczków rozpoznawczych, znaków informacyjnych w grach terenowych itp.);
- wprowadzanie zapisu graficznego wybranych treści znajdujących zastosowanie w działalności dzieci (w formie napisów wykonanych małymi i wielkimi literami drukowanymi);
- kształtowanie motywacji do samodzielnego czytania;
- analiza i synteza słuchowo-wzrokowa znanych wyrazów o prostej budowie fonetycznej, zgodnej z zapisem;
- kojarzenie głosek z odpowiednimi literami;
- tworzenie (za pomocą alfabetu ruchomego, klocków literowych, stempli itp.) i odczytywanie odpowiednio dobranych wyrazów z wprowadzeniem 22 liter drukowanych, małych i wielkich: a, b, c, d, e, f, g, i, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, w, y, z;
- przyporządkowywanie napisów do odpowiednich ilustracji, przedmiotów i własnych rysunków (w formie podpisu);
- układanie (za pomocą rozsypanki wyrazowej) i odczytywanie równoważników i krótkich zdań;
- czytanie krótkich tekstów w powiązaniu z oglądaniem odpowiednich ilustracji (korzystanie z *Wyprawki dla sześciolatka*, z książeczek obrazkowych i pisemek dziecięcych) (*Program wychowania w przedszkolu*, 1981, s. 80–81).

Maria Burtowy (1985), komentując założenia i treści przygotowania dzieci do nauki czytania i pisania w przedszkolu, zwróciła uwagę na formy pracy z dziećmi, tj. „zabawę, zajęcia organizowane przez nauczycielkę, czynności zawierające elementy pracy, kontakty z otoczeniem społecznym, przyrodą, techniką i sztuką, spacer i wycieczki” (s. 109). Formy te miały wprowadzić dzieci do nauki czytania i pisania metodami typowymi dla przedszkola, a nie metodami szkolnymi.

Zdaniem Ireny Dudzińskiej (1986), autorytetu w sprawach edukacji przedszkolnej, w procesie nauki czytania sześciolatków szczególne znaczenie ma poznawanie i utrwalanie liter, rozwijanie i doskonalenie umiejętności czytania poprzez podział wyrazów na sylaby oraz dążenie do opanowania przez dziecko umiejętności rozumienia czytanego tekstu. Autorka podkreśla zainteresowanie dziecka nauką czytania i aktywizowanie jego myślenia. Istotne jest także zrozumienie przez dziecko znaków interpunkcyjnych (kropki, przecinka, pytajnika, wykrzyknika), jak również inspirowanie go do samodzielnego czytania.

Umiejętności wyniesione przez dziecko z przedszkola stanowiły podstawę do szkolnej nauki czytania. Świadczy o tym zapis w *Programie nauczania początkowego. Klasa I* (1978):

Dzieci rozpoczynające naukę szkolną w klasie I powinny opanować wskazany w programie pracy wychowawczo-dydaktycznej dla sześciolatków, określony zasób wiadomości, umiejętności i nawyków. Stąd też podstawowym zadaniem nauczycieli klasy I jest, już w pierwszych dniach pobytu dziecka w szkole, dokonanie możliwie szczegółowego rozpoznania w tym zakresie. To rozpoznanie pozwoli na właściwe kontynuowanie w klasach I–III jednolitego procesu wychowawczo-dydaktycznego, zapoczątkowanego już w toku wychowania przedszkolnego (s. 10).

Z powyższej analizy wynika, że do lat 90. XX wieku nauczyciele przedszkola korzystali z jednego programu nauczania obowiązującego w całej Polsce w zakresie edukacji przedszkolnej. Taka koncepcja programowa była bardzo dobrym rozwiązaniem ze względu na możliwość porównania efektywności kształcenia, dotyczyła wyłącznego monopolu państwa na podręczniki szkolne, a kształcenie nauczycieli odbywało się na podobnych zasadach.

Przełomowe zmiany w edukacji przedszkolnej przyniosła transformacja ustrojowa zapoczątkowana w latach 90. XX wieku. Ustawa o systemie oświaty (Ustawa, 1991, art. 14, pkt 1 i 3) określała, że edukacja przedszkolna obejmuje dzieci w wieku od trzech do sześciu lat, a dziecko w wieku sześciu lat ma prawo do jednorocznego przygotowania przedszkolnego (rok zerowy).

W polskiej historii oświaty¹ po raz pierwszy wprowadzono minimum programowe wychowania przedszkolnego (Ustawa, 1991, pkt 2) ustalone w drodze rozporządzeń przez Ministra Edukacji Narodowej. Dokument ten stanowił pierwowzór kolejnych podstaw programowych obowiązujących od lat 90. ubiegłego stulecia. Minimum programowe wychowania przedszkolnego (Zarządzenie, 1992, § 1, pkt 1 i 2) zawierało „podstawowe cele, zadania i treści wychowania przedszkolnego dzieci w wieku 3–6 lat”, a jego nadrzędnym celem był rozwój dziecka oraz dbanie o jego zdrowie i bezpieczeństwo.

Przedszkola i oddziały przedszkolne organizowane w szkołach zobowiązane były stosować program opracowany na podstawie minimum programowego wybranego z zestawu programów dopuszczonych do użytku przez Ministra Edukacji Narodowej (Zarządzenie, 1992, Załącznik 2. Zestaw programów wychowania przedszkolnego: *Program wychowania w przedszkolu*, 1992; *Program pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi sześciolletnimi objętymi jednorocznym oddziaływaniem przedszkolnym*, 1992; *Program wychowania w przedszkolu dzieci 3 – 6-letnich*, 1992). W wyniku tych rozporządzeń nauczyciele przedszkoli i oddziałów przedszkolnych byli zobligowani realizować działalność pedagogiczną według jednego wybranego programu dopuszczonego do użytku przez Ministra Edukacji Narodowej, respektującego minimum programowe. Na podstawie wybranego programu nauczyciele byli zobowiązani opracować miesięczne plany pracy, które obejmowały zadania zawarte w programie oraz określały dostosowane do nich formy i metody pracy z uwzględnieniem warunków, potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci (Zarządzenie, 1992, § 2, pkt 1 i 2).

Treści programowe zawarte w minimum programowym zostały podzielone na następujące obszary (Zarządzenie, 1992):

¹ W rozdziale tym przedstawiam unormowania prawne regulujące kształtowanie umiejętności czytania w przedszkolach w Polsce, ponieważ rozprawa dotyczy procesu czytania według dwóch metod najczęściej stosowanych przez nauczycieli w przedszkolach polskich, czyli metody analityczno-syntetycznej w koncepcji E. i F. Przyłubskich i metody glottodydaktyki w koncepcji B. Rocławskiego. Nie odnoszę się do dokumentów regulujących naukę czytania w innych krajach. Taka analiza porównawcza mieści się w obszarze badań komparatystycznych. Pedagogiczne aspekty dydaktyki i wychowania dzieci w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej badaczy i praktyków licznych środowisk akademickich zarówno w Polsce, jak i w innych państwach (Izrael, Francja, Liban, Włochy, Słowacja, Serbia, Ukraina) można pogłębić w dwóch publikacjach mojej współredakcji: *Pedagogika wczesnoszkolna w Polsce i na świecie. Teoria i badania* (Borowska, Buk-Cegiełka, 2019a) oraz *Pedagogika wczesnoszkolna w Polsce i na świecie. Teoria i implikacje praktyczne* (Borowska, Buk-Cegiełka, 2019b).

1. *Zdrowie – aktywność ruchowa – rozwój fizyczny.*
2. *Dziecko – rodzina – środowisko.*
3. *Aktywność intelektualna – rozwój umysłowy.*
4. *Wrażliwość estetyczna – aktywność twórcza.*

Jednym z punktów zawartych w obszarze aktywności intelektualnej i rozwoju umysłowego dzieci było tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających nabywaniu i rozwijaniu umiejętności czytania i pisania, a w szczególności:

- kształtowanie motywacji do samodzielnego czytania;
- rozwijanie spostrzegawczości wzrokowej i słuchowej;
- zapoznavanie z istotą symbolu graficznego;
- rozpoznawanie liter drukowanych i pisanych wielkich i małych;
- doskonalenie orientacji przestrzennej;
- doskonalenie sprawności manualnych w trakcie różnorodnych działań, a także celowo organizowanych ćwiczeń;
- czytanie wyrazów, zdań oraz krótkich tekstów;
- próby pisania podejmowane z inicjatywy dzieci (Zarządzenie, 1992).

Czytanie w minimum programowym zostało potraktowane łącznie z pisanem i chociaż umiejętności te różnią się w sposób znaczący, to jednak metodyczna poprawność wskazywałaby na to, aby pisanie odbywało się bezpośrednio po śladach czytania. Dyspozycje psychofizyczne rozwijane w toku czytania są podstawą do opanowania umiejętności pisania.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 21 lipca 1995 roku (Ustawa, 1995) wdrożyła pewne zmiany. Jedną z nich dotyczyła wprowadzenia „podstawy programowej” (w miejsce „minimum programowego”; Ustawa, 1995, § 13, art. 14b, ust. 2). Inna odnosiła się do opracowania autorskich programów edukacji przedszkolnej, w których zawarta była podstawa programowa. Programy te zatwierdzał Minister Edukacji Narodowej (Ustawa, 1995, art. 1, pkt 20b).

W wyniku tych i wcześniej przeprowadzonych zmian w 1992 roku po raz pierwszy w polskiej historii edukacji przedszkolnej zostały opracowane przez Ministra Edukacji Narodowej i dopuszczone do użytku przedszkolnego trzy nowe programy:

1. *Program wychowania w przedszkolu (1992).*
2. *Program pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi sześciolletnimi objętymi jednorocznym oddziaływaniem przedszkolnym (1992).*
3. *Program wychowania w przedszkolu dzieci 3 – 6-letnich (1992).*

Zarówno pierwszy, jak i drugi program proponował prawie jednakowe treści gotowości dzieci do czytania, czyli przyswajania elementarnej nauki czytania wśród sześciolatków, m.in.:

rozwijanie słuchu, poprawne wymawianie głosek i grup spółgłoskowych, doskonalenie umiejętności wyrazistego mówienia, wyróżnianie, rozpoznawanie i powtarzanie głosek, rozwijanie spostrzegawczości wzrokowej, zaznajamianie z istotą symbolu graficznego, wprowadzenie zapisu graficznego wybranych treści, kształtowanie motywacji do samodzielnego czytania, analiza i synteza słuchowo-wzrokowa znanych wyrazów o prostej budowie fonetycznej, tworzenie i odczytywanie wyrazów z małych i wielkich liter: a, b, c, d, e, f, g, i, k, l, ł, m, n, o, p, r, s, t, u, w, z (ewentualnie litery „j”), przyporządkowywanie napisów do odpowiednich ilustracji, układanie i odczytywanie równoważników i krótkich zdań oraz czytanie krótkich tekstów (*Program pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi sześciolletnimi objętymi jednorocznym oddziaływaniem przedszkolnym*, 1992, s. 20–21; *Program wychowania w przedszkolu*, 1992, s. 52–53).

Z analizy tych dwóch programów wynika, że niektóre elementy, wprowadzające dzieci do nauki czytania poprzez rozwijanie słuchu i mowy, pojawiły się już w treściach programowych dla dzieci trzy-, cztero- i pięcioletnich.

Trzeci z wymienionych *Program wychowania w przedszkolu dzieci 3 – 6-letnich* był pierwszym w historii edukacji przedszkolnej programem autorskim. Został on opracowany przez zespół kompetentnych osób z Wrocławia². We wstępie tego programu Autorki zwróciły uwagę na indywidualny rozwój dziecka charakteryzujący się jego odrębnym rytmem i tempem czasu, w wyniku którego osiągnięcie tego samego wieku biologicznego nie jest równoznaczne z uzyskaniem takich samych efektów rozwoju we wszystkich sferach.

Autorki uznały podział treści programowych na grupy wiekowe za zabieg nieadekwatny do aktualnego poziomu rozwoju poszczególnych dzieci i zaproponowały program, który dawał dużą swobodę w doborze treści z różnych działów w zależności od zadania, problemu, możliwości i doświadczeń dzieci oraz potrzeb środowiska przedszkolnego i lokalnego. Program ten składał się z trzech dziedzin:

1. *Zdrowie i aktywność ruchowa.*
2. *Dziecko – rodzina – środowisko.*
3. *Estetyka i aktywność twórcza.*

W drugim dziale tego programu, w toku organizowania zabaw rozwijających mowę i myślenie dzieci z uwzględnieniem najistotniejszych zagadnień

² Pierwszy autorski program opracowały: Halina Cebula i Danuta Pacholicka – wizytatorzy Wrocławskiego Kuratorium Oświaty, Anna Mysiała – dyrektor Przedszkola nr 120 we Wrocławiu, Izabela Starzec i Krystyna Wójcicka – doradcy metodyczni w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym we Wrocławiu.

sprzyjających elementarnej nauce czytania, Autorki zaproponowały krótkie treści, takie jak:

1. Doskonalenie sprawności poznawczych i kształtowanie umiejętności komunikatywnego wypowiedzania się poprzez:
 - stwarzanie sytuacji aktywizujących procesy poznawcze;
 - kształtowanie umiejętności dokonywania prostych operacji umysłowych – analiza i synteza, porównywanie, klasyfikowanie, wnioskowanie, próby uogólniania, zachęcanie do swobodnych wypowiedzi, wzbogacanie słownika oraz doskonalenie mowy komunikatywnej, poprawnej pod względem gramatycznym;
 - doskonalenie wymowy poprzez stosowanie zabaw i ćwiczeń oddechowych, słuchowych i artykulacyjnych.
2. Organizowanie zabaw sprzyjających przyswajaniu elementarnej umiejętności czytania:
 - kształtowanie umiejętności dokonywania analizy i syntezy słuchowo-wzrokowej;
 - poznawanie liter drukowanych i pisanych małych i wielkich;
 - kształtowanie motywacji do samodzielnego czytania;
 - umożliwianie nabywania umiejętności czytania ze zrozumieniem wyrazów, równoważników i prostych zdań oraz krótkich tekstów (*Program wychowania w przedszkolu dzieci 3 – 6-letnich*, 1992, s. 4–5, 8–9).

Tak elastyczna organizacja procesu wychowawczo-dydaktycznego w przedszkolu wynikała z doświadczeń pedagogicznych Auterek programu oraz kontaktów z nauczycielami przedszkola.

W latach 90. ubiegłego stulecia stwierdzono, że programy szkolne są przepełnione różnymi treściami nauczania, dlatego kształtowanie umiejętności czytania postanowiono przenieść do edukacji przedszkolnej. Natomiast od uczniów rozpoczynających naukę w szkole oczekiwano już umiejętności czytania. Niestety w rezultacie tych zmian w przedszkolach zaczęto organizować naukę czytania na wzór szkolny (według metodyki szkolnej). Sprzyjał temu sposób kształcenia nauczycieli, gdyż edukację przedszkolną łączono z nauczaniem początkowym (edukacja wczesnoszkolna). W trakcie takiego kształcenia większość czasu obejmowała metodyka nauczania początkowego. Z tego i z innych jeszcze powodów³ nauczyciele byli lepiej przygotowani do pracy w szkole niż w przedszkolu.

³ W latach 70. XX wieku wyodrębniono edukację przedszkolną i wprowadzono korzystne zmiany w kształceniu nauczycieli. W 1970 roku uchwalono obowiązującą do tej pory Kartę Praw i Obowiązków Nauczyciela. Stosując się do zawartych w niej zaleceń, organizowano uniwersyteckie studia magisterskie z jednolitymi programami pedagogicznego

Niemniej reforma szkolnictwa wprowadzona ustawą z 1995 roku spowodowała, że nauczyciele z zadowoleniem przyjęli wdrożenie nauki czytania i kształtowanie dojrzałość do pisania w przedszkolu. Zmiany te podniosły ich prestiż jako nauczyciela przedszkola, głównie w oczach rodziców, którzy przyjęli tę decyzję bardzo korzystnie, uważając, że im dziecko wcześniej nauczy się ważnych szkolnych wiadomości, tym będzie miało lepsze rezultaty w szkole i w ten sposób uchroni się je przed niepowodzeniami szkolnymi. Sytuacja ta spowodowała, że początkowa nauka czytania w przedszkolu zaczęła wypierać wszystkie inne zakresy kształcenia, czyli zaczęła dominować pod względem czasu i form organizacyjnych.

Przesunięcie kształtowania umiejętności czytania ze szkoły do przedszkola spowodowało rozdzielenie nauki czytania od pisania. Były ku temu dwa powody. Przede wszystkim zwracano uwagę na to, że pisanie wiąże się z silnym napięciem mięśni ręki (palców, nadgarstka, przedramienia, barku). Biorąc pod uwagę wiek dziecka i ruchy rąk, które u większości dzieci w wieku przedszkolnym nie są jeszcze płynne (występuje geometryzacja i brak precyzji), uznano, że wiele dzieci nie będzie chciało pisać, literki nie będą mieściły się w linii i nie będą ze sobą powiązane, a pismo będzie mało kształtne. Drugi powód związany był z wyposażeniem przedszkola. Ponieważ dzieci siedzą na małych krzesłach i przy małych stolikach, uznano, że nie mają warunków do kształtowania umiejętności pisania (por. Cackowska, 1984; Dmochowska, 1976; Wróbel, 1978).

W praktyce rozdzielenie nauki czytania od pisania spowodowało komplikacje. Mianowicie różnice indywidualne w tempie rozwoju umysłowego sprawiły, że wiele dzieci w wieku przedszkolnym nie potrafiło opanować umiejętności czytania, gdyż nie były należycie wspomagane w kształtowaniu dojrzałości do opanowania tych umiejętności. Dlatego w klasach pierwszych były dzieci, które czytały bardzo dobrze oraz takie, które nie potrafiły czytać. W tej sytuacji podejmowano decyzje, aby wszystkie dzieci uczyły się czytać w klasie pierwszej od początku. Paradoksalnie, mimo że dzieci uczyły się czytać dwa razy, pojawiły się niepowodzenia w opanowaniu tej ważnej umiejętności.

W latach 1994–2000 Sabina Guz (2006, s. 148) przeprowadziła w Lublinie liczne badania porównawcze wśród dzieci przedszkolnych⁴. Jednym z obszarów tych badań było określenie poziomu sprawności językowych dzieci. Na

kształcenia nauczycieli, także dla nauczycieli przedszkoli. Zaczęto też masowo kształcić pracujących już nauczycieli w ramach studiów zaocznych (Gruszczyk-Kolczyńska, 2005b).

⁴ Badania te miały na celu zdiagnozowanie rozwoju i umiejętności dzieci uczęszczających do przedszkoli i szkół Montessori oraz placówek, w których kształcono dzieci innymi

podstawie zebranych wyników Autorka stwierdziła, że większy wzrost sprawności językowych u dzieci występuje między czwartym a piątym rokiem życia, a mniejszy między piątym i szóstym. Oznacza to, że wczesne lata przedszkolne są bardzo ważne dla rozwoju możliwości językowych. Natomiast w wieku sześciu lat dzieci mają już określone kompetencje językowe, które nie podlegają tak dużej dynamice, jak w latach wcześniejszych.

Dowodem na trudności w opanowaniu wysokiego poziomu umiejętności czytania były badania A. Brzezińskiej (2004, s. 11–30) prowadzone w latach 2001–2003 wśród uczniów klas czwartych i szóstych szkół podstawowych. Badaniom poddano dwa wymiary umiejętności czytania – dekodowanie i rozumienie. Uzyskane wyniki pokazały istotną różnicę w umiejętności dekodowania tekstu, którą uczniowie opanowali lepiej niż umiejętność czytania ze zrozumieniem. Tendencja ta wzbudziła niepokój Autorki badań, zwłaszcza wśród uczniów klas szóstych, którą nazwała efektem „siadania”, będącą rezultatem braku odpowiedniej stymulacji lub doskonalenia tego, co zostało już nabyte. Badania te pokazały także niepokojący efekt „siadania” wśród uczniów gorzej czytających, którzy nie otrzymywali wystarczającego wsparcia od nauczycieli, aby pokonać te trudności. Z badań tych wynikało, że uczniowie z klas czwartych i szóstych byli bardziej homogeniczni niż uczniowie klas piątych. Różnice te były spowodowane niesystematyczną pracą nauczycieli z uczniami nad dalszym rozwijaniem i wzbogacaniem umiejętności czytania w stosunku do osiągnięć, które dzieci wykazywały pod koniec klasy trzeciej. Różnice wynikały także ze środowiska, w którym dzieci mieszkają i chodzą do szkoły. Uczniowie szkół wiejskich na każdym poziomie wiekowym uzyskali wyniki niższe niż ich rówieśnicy ze szkół miejskich i byli to w większości chłopcy niż dziewczynki.

W konsekwencji tak niskiej efektywności czytania szukano drogi wyjścia z zaistniałego problemu. W ramach działań naprawczych pojawiły się różne koncepcje i metody nauki czytania i pisanie⁵ dostosowane do możliwości umysłowych dzieci młodszych. Natomiast w instytucjach oświatowych powstały liczne kursy oraz nowe inicjatywy doskonalące i kształcące nauczycieli w zakresie edukacji przedszkolnej.

programami. Uzyskane wyniki pokazały, że dzieci z przedszkoli Montessori osiągały lepsze rezultaty niż ich rówieśnicy z grupy kontrolnej.

⁵ Charakterystyka wybranych koncepcji i metod nauki czytania i pisanie została przedstawiona w rozdziale trzecim tej książki.

1.2. Regulacje dotyczące nauki czytania w edukacji przedszkolnej wprowadzone na początku XXI wieku

Po reformie oświaty z 1991 roku przełomowym okresem dla polskiego szkolnictwa była modyfikacja przepisów wprowadzających modernizację ustroju szkolnego, którą zapoczątkowała ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku (Ustawa, 1999) oraz przepisy wdrażające tę reformę rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 1999 roku, powtórzone w niezmienionej postaci w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lutego 2002 roku (Rozporządzenie, 1999; Rozporządzenie, 2002) w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Rozporządzenie to wprowadziło kolejną podstawę programową.

W obszarze pierwszym tego dokumentu nazwanym *Poznanie i rozumienie siebie i świata* znalazło się zalecenie: „Tworzenie warunków i doświadczeń językowych w zakresie reprezentatywnej i komunikatywnej funkcji języka (ze szczególnym uwzględnieniem nabywania i rozwijania umiejętności czytania i pisania)” (Rozporządzenie, 2002, Załącznik 1, s. 3598), które było zachętą do tworzenia autorskich programów zawierających treści dotyczące nauki czytania w przedszkolu.

Małgorzata Kwaśniewska (2009, s. 149), analizując programy do edukacji przedszkolnej, wyjaśniła, że od momentu wprowadzenia zarządzenia z 2002 roku do 23 sierpnia 2007 roku, czyli powstania znowelizowanej podstawy programowej (Rozporządzenie, 2007), wydano aż 52 programy do edukacji przedszkolnej. Część z nich miało charakter ogólny zawierający wszystkie obszary edukacyjne przeznaczone dla każdej grupy wiekowej dzieci, inne zaś służyły do nauczania konkretnych obszarów np. matematyki (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2000) czy edukacji zdrowotnej (Dudkiewicz, Kamińska, 2001) lub przeznaczone były dla dzieci sześciolletnich (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, Grabowska, 2003).

O roli i znaczeniu programów edukacyjnych wypowiedziała się D. Waloszek (2005, s. 42–43), stwierdzając, że konstruowanie lub wybór programu jest trudnym zadaniem, ponieważ wiąże się z odpowiedzialnością autora lub nauczyciela za dobór treści i ich prezentację, które mają duży wpływ na ukształtowanie osobowości młodego człowieka.

Biorąc pod uwagę liczbę i różnorodność powstałych programów, nie sposób jest dokonać analizy wszystkich zatwierdzonych do użytku, dlatego omówię tylko trzy, ze względu na ich renomę na rynku wydawniczym⁶. Są to:

1. *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku* (Łada-Grodzicka, Belczewska, Herde, Kwiatkowska, Wasilewska, 2000).
2. *Program edukacji przedszkolnej dla dzieci od 3 do 6 lat. Świat przedszkolaka* (Bednarczyk, Królicza, Maciąg, 2001).
3. *Program wychowania przedszkolnego. Moje przedszkole* (Cyrański, Kwaśniewska, 2004).

Przedstawione trzy programy były zgodne z podstawą programową wychowania przedszkolnego. W każdym z nich występowało odejście od podziału treści programowych na poszczególne grupy wiekowe.

Pierwszy z wymienionych wprowadzał podział na poziomy umiejętności o wzrastającym stopniu trudności. Treści wychowania i kształcenia zostały przedstawione wokół wydzielonych obszarów edukacyjnych oraz zagadnień rozszerzających. Stworzenie poziomów pozwoliło nauczycielom na swobodne poruszanie się w ich obrębie, dało możliwość wyboru materiału i dostosowanie go do predyspozycji grupy, z którą nauczyciel pracował.

W *Programie edukacji przedszkolnej dla dzieci od 3 do 6 lat. Świat przedszkolaka* Autorki zaproponowały podział na: znak, nauka czytania, technika, cechy czytania, czasopisma i książki dla dzieci. Natomiast w *Programie wychowania przedszkolnego. Moje przedszkole* podział treści z zakresu nauki czytania skupiony był wokół haseł programowych.

W dwóch z prezentowanych programów zaproponowano wykorzystanie nowoczesnych metod nauki czytania. W *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku* poprzez ćwiczenie „leniwe ósemki” propagowano metodę Paula Dennisona, amerykańskiego twórcy kinezjologii edukacyjnej, której celem jest, jak twierdzi P. Dennison, wspomaganie pamięci, wydolności mózgu, koordynacji motoryki ciała, zwłaszcza współpracy dłoni ze zmysłem wzroku. Z kolei *Program wychowania przedszkolnego. Moje przedszkole* wprowadzał elementy metody Ireny Majchrzak poprzez rozpoznawanie napisu swojego imienia wśród innych imion oraz Metodę Dobrego Startu Marty Bogdanowicz w przygotowaniu do pisania. Programy te nie ograniczały inwencji twórczej nauczyciela, a nadrzędnym ich celem była przydatność, wyrażająca się w praktyczności, czytelności i przejrzystości treści.

Ustawa o systemie oświaty z 1995 roku (z modyfikacją z 1999 roku) umożliwiła nauczycielom wybór programu (z listy zalecanej przez Ministra Edukacji

⁶ Renoma ta wynikała z rankingu prowadzonego przez czołowe wydawnictwa oświatowe, tj. WSiP i MAC Edukacja. Dane z tych rankingów prowadzonych systematycznie otrzymałam od kierowników regionalnych tych wydawnictw.

Narodowej) oraz tworzenie autorskich wersji. Wówczas na rynku wydawniczym ukazało się wiele przewodników metodycznych dla nauczycieli i zeszytów ćwiczeń dla dzieci w edukacji przedszkolnej, m.in. serie wydawnicze: *ABC sześciolatka. Przygotowanie do czytania. Cz. 1. Poznaję litery. Cz. 2. Zaczynam czytać* (Łada-Grodzicka, 1999), *Moje 3–6 lat* (Żaba-Żabińska, Cyrański, 2004), *Wesoła szkoła sześciolatka. Kształcenie zintegrowane* (Łukasik, Petkiewicz, Karaszewski, 2004), *Bawię się i uczę* (Żaba-Żabińska, Cyrański, 2005), *Mój kuferek* (Boniecka, Kozyra, Wypchło, 2004), *Szkoła trzylatka, czterolatka, pięciolatka i sześciolatka* (Żaba-Żabińska, Cyrański, 2006), *Księga pomysłów* (Kozyra, Soból, 2007), *Księga uśmiechu* (Kowalczyk, Kozłowska, Krawczyńska, Olszak, 2007).

Zadaniem nauczycieli w przedszkolu było i jest gruntowne przygotowanie dzieci sześciolatków do podjęcia obowiązków szkolnych oraz przybliżenie treści z tych dziedzin, które są przewidziane w programach klasy pierwszej. Wczesne zainteresowanie dzieci nauką czytania świadczy o dużych możliwościach umysłowych, a z chwilą opanowania tej umiejętności, rozszerza się ich zakres dostępnych informacji, które powodują rozwój dziecięcego intelektu. Kształtowanie umiejętności czytania i pisanja zajmuje centralne miejsce w pierwszym roku nauki szkolnej. Chodzi bowiem o to, aby mali uczniowie jak najszybciej mogli korzystać z informacji znajdujących się w ich podręcznikach i zeszytach ćwiczeń, a także nauczyli się zapisywać podawane im informacje.

1.3. Konsekwencje zmian w zakresie kształtowania nauki czytania w przedszkolach wynikające z decyzji Ministra Edukacji Narodowej z 2007 roku

W ustawie o systemie oświaty z dnia 11 kwietnia 2007 roku (Ustawa, 2007) wprowadzono korektę do zapisu dotyczącą programów edukacji przedszkolnej. Zachowano możliwość wyboru programu, spośród dopuszczonych do użytku szkolnego, ale zobowiązano nauczycieli do przedstawienia go radzie pedagogicznej, a ta z kolei ustalała w drodze uchwały, po zasięgnięciu opinii rady rodziców, odpowiedni zestaw programów edukacji przedszkolnej, biorąc pod uwagę możliwości dzieci.

Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego wprowadzona rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 roku (Rozporządzenie, 2007) zawierała zapis dotyczący nauki czytania w nieco zmienionej formie niż w poprzedniej wersji podstawy, mianowicie: „Tworzenie wa-

runków i doświadczeń językowych w zakresie reprezentatywnej i komunikatywnej funkcji języka (ze szczególnym uwzględnieniem nabywania i rozwijania umiejętności czytania i pisania, w tym czytania i pisania liczb)” (Załącznik 1, s. 11558). Zmiana ta była powodem do opracowania nowych programów, obowiązujących od roku szkolnego 2008/2009.

Spośród wielu programów do edukacji przedszkolnej oferowanych na rynku wydawniczym *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej* (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2008, s. 24–30) był dostosowany do wymogów rozporządzenia z 2007 roku. Zawarte w nim treści, dotyczące czytania, zostały umieszczone w obszarze edukacyjnym, rozwijającym dziecięcą aktywność językową, które obejmowały grupy treściowe, takie jak:

1. *Potrafimy słuchać.*
2. *Mówimy wyraźnie.*
3. *Opowiadamy.*
4. *Interesujemy się książką.*
5. *Uczymy się czytać.*
6. *Przygotowujemy się do pisania.*

W części *Uczymy się czytać* umieszczono hasła programowe bez podziału na grupy wiekowe, z zachowaniem zasady stopniowania trudności, skupiające się m.in. wokół rozwijania spostrzegawczości wzrokowej i słuchu fonemowego oraz innych aspektów przygotowujących do poprawnej nauki czytania. Program ten zawierał także propozycje haseł rozszerzających zakres czytania, wykraczające poza minimum programowe. Zapis zawarty w podstawie dotyczący czytania i pisania liczb umieszczono w dziale *Nasza edukacja matematyczna* poprzez „poznawanie cyfr: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 i zapisywanie cyfr i liczb według wzoru” (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2008, s. 36).

Efektom rozwijania aktywności językowej, zgodnie z tym programem, powinno być posiadanie przez dzieci zakresu kompetencji, takiego jak:

- przejawianie wrażliwości słuchowej;
- uważne słuchanie rozmówcy;
- prawidłowe artykułowanie głosek;
- swobodne posługiwanie się mową dla wyrażania swoich myśli, potrzeb, stanów emocjonalnych;
- formułowanie zdań poprawnych pod względem gramatycznym;
- stosowanie pozawerbalnych środków wyrazu;
- chętnie korzystanie z książek dla dzieci;
- recytowanie z pamięci wierszy lub ich fragmentów;
- przejawianie wrażliwości wzrokowej;

- posiadanie rozwiniętego słuchu fonetycznego;
- rozumienie znaczenia znaków i symboli graficznych;
- czytanie wyrazów i krótkich tekstów;
- zainteresowanie pisaniem;
- dysponowanie sprawnościami niezbędnymi do nauki pisania;
- prawidłowe odwzorowywanie liter;
- rozumienie istoty czytania i pisania jako nośnika informacji;
- przejawianie postawy twórczej w toku mówienia, czytania i pisania (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2008, s. 31).

Tak dynamiczne modyfikowanie aktów prawnych i programów nauczania powodowało, że nauczyciele nie nadążali ze śledzeniem przeobrażeń, nie dostrzegali różnic i nie rozumieli ich zasadności. O ciągłych reformach w oświacie wypowiadał się Stanisław Siekierski (2006), który pisał: „Obserwując przez pół wieku permanentne reformy szkolnictwa, odnoszę wrażenie, że ukształtował się zawód reformatora, którego głównym celem jest reformowanie, nie zaś doskonalenie dydaktyki” (s. 225).

Po rocznym przygotowaniu modyfikacji do podstawy programowej zaczął się czas ostrej dyskusji i polemiki o roli przygotowania dzieci przedszkolnych do nauki szkolnej. Jednocześnie organizowano manifestacje i protesty, w których żądano odstąpienia od tych modyfikacji. W efekcie licznych nacisków wprowadzono rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku (Rozporządzenie, 2008) kolejną zmianę organizacji systemu oświaty, którą powtórzono w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku (Rozporządzenie, 2012). Obok zasadniczej zmiany, czyli stopniowego obejmowania dzieci sześciolletnich obowiązkiem szkolnym, wprowadzono podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie, 2012, § 1, pkt 1).

Ujęcie programowe w zakresie kompetencji dzieci przedszkolnych w tej podstawie realizowano poprzez cele i 15 obszarów działalności edukacyjnej przedszkola. W każdym z tych zakresów zostały podane wiadomości i umiejętności, którymi powinny wykazać się dzieci pod koniec edukacji przedszkolnej. W punkcie 14 znalazła się tematyka wymagań dotyczących kształtowania gotowości do nauki czytania i pisania. W wyniku realizacji tego zakresu, dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole:

- potrafi określić kierunki oraz miejsca na kartce papieru, rozumie polecenia typu: narysuj kółko w lewym górnym rogu kartki, narysuj szlaczek, zaczynając od lewej strony kartki;

- potrafi uważnie patrzeć (organizuje pole spostrzeżeniowe), aby rozpoznać i zapamiętać to, co jest przedstawione na obrazkach;
- dysponuje sprawnością rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do rysowania, wycinania i nauki pisania;
- interesuje się czytaniem i pisaniem; jest gotowe do nauki czytania i pisania;
- słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich; interesuje się książkami;
- układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy, dzieli wyrazy na sylaby; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej;
- rozumie sens informacji podanych w formie uproszczonych rysunków oraz często stosowanych oznaczeń i symboli, np. w przedszkolu, na ulicy, na dworcu (Rozporządzenie, 2012, Załącznik 1, s. 7).

Podstawa ta zapoczątkowała istotne zmiany jakościowe w edukacji przedszkolnej, ponieważ wprowadziła kształcenie gotowości i dojrzałości dziecka do nauki czytania i pisania. Natomiast cały etap poznawania liter oraz umiejętność czytania i pisania zostały przeniesione wraz z dziećmi sześciolletnimi do klasy pierwszej szkoły podstawowej.

Wobec powyższych zmian na rynku wydawniczym pojawiły się programy do edukacji przedszkolnej dostosowane do nowej podstawy programowej, m.in.: *Program wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków* (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2007), *Wesołe przedszkole. Program wychowania i edukacji przedszkolnej* (Walczak-Sarao, Kręcisz, 2008), *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci* (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2009), *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego* (Andrzejewska, Wierucka, 2009), *Wesołe przedszkole i przyjaciele. Program wychowania i edukacji przedszkolnej* (Walczak-Sarao, Kręcisz, 2009), *Od przedszkola do pierwszaka. Program wychowania przedszkolnego* (Broda, 2010).

Spośród przedstawionych programów omówię te, które cieszyły się największą popularnością wśród nauczycieli w edukacji przedszkolnej⁷.

W programie *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci* Autorki wprowadziły częściowe zmiany, korygując poprzednie wydanie tego programu m.in. w obszarze edukacyjnym rozwijającym dziecięcą aktywność językową. Zakres treści *Uczymy się czytać* zastąpiono *Przygotowujemy się do nauki czytania*, które realizowano poprzez rozwijanie

⁷ Stwierdzenie to wynikało z rankingu prowadzonego przez czołowe wydawnictwa oświatowe, tj. WSiP, Nowa Era i MAC Edukacja, dotyczącego najlepiej sprzedających się programów na rynku wydawniczym, a tym samym cieszących się popularnością wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej. Dane z tych rankingów prowadzonych systematycznie otrzymałam od kierowników regionalnych tych wydawnictw.

spostrzegawczości wzrokowej i słuchu fonemowego oraz przygotowania do czytania. Z zakresu kompetencji zniknęły efekty takie jak: czytanie wyrazów i krótkich tekstów, prawidłowe odwzorowywanie liter, rozumienie istoty czytania i pisania jako nośnika informacji oraz przejawianie postawy twórczej w toku mówienia, czytania i pisania, które uzupełniono takimi efektami:

- mówiąc, przejawia postawę twórczą (swoista intonacja, wykonanie, interpretacja);
- zna nazwiska wybranych autorów i tytuły wybranych pozycji klasycznej literatury dziecięcej (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2009, s. 33).

Natomiast *Program wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków* skierowany był do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych czterolatków oraz pięcioletków.

W pierwszej części tego programu Autorki określiły założenia pedagogiczne i psychologiczne wychowania i kształcenia przedszkolaków. W poszczególnych rozdziałach tej części skupiły swoją uwagę m.in. na sposobie organizowania procesu uczenia się starszych przedszkolaków, na dziecięcych zabawach, które intensywnie wpływają na proces uczenia się oraz na zgubnych skutkach ograniczania czasu zabawy i przeznaczania go na zajęcia dydaktyczne. Zwróciły także uwagę na proces uczenia się dzieci w trakcie przedszkolnych uroczystości, omówiły mocne i słabe strony organizowania zajęć dydaktycznych i ich rozsądną granicę po to, aby metodyka edukacji przedszkolnej nie była wypierana przez metodykę szkolnego nauczania, wskazując jednocześnie jej negatywne skutki stosowania w edukacji przedszkolnej. Autorki poświęciły sporo uwagi na analizę umiejętności uczenia się dzieci w sytuacjach zadaniowych oraz rozsądne kierowanie rozumowaniem dzieci, aby dostrzegały sens w tym, co robią (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2007, s. 24–80).

W drugiej części tego programu Autorki zaprezentowały założenia i główne cele oraz proces wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji dzieci w 16 obszarach przedszkolnej działalności pedagogicznej. Jeden z rozdziałów tej części został zatytułowany *Przybliżanie dzieciom sensu kodowania informacji jako wprowadzenie do nauki pisania i czytania: kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania*. W obszarze tym zostały przedstawione przyczyny, dla których dzieci powinny zrozumieć, że ludzie porozumiewają się także za pomocą narysowanych lub zapisanych symboli oraz przybliżony został sens kodowania i dekodowania informacji jako wprowadzenie do nauki czytania i pisania wraz z poziomem kształtowania gotowości do nauki czytania i pisania (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2007, s. 253–273).

Program ten był przydatny także do nauczycielskiej diagnozy dzieci i intensywnego wspomaganie ich rozwoju, a także do prowadzenia zajęć ze starszymi przedszkolakami i pedagogizacji ich rodziców.

W programie *Wesołe przedszkole i przyjaciele. Program wychowania i edukacji przedszkolnej w części Od adaptacji do gotowości szkolnej i edukacyjnego sukcesu* Autorki przedstawiły najważniejsze elementy gotowości szkolnej dziecka, wśród których znalazło się jako bardzo ważne przygotowanie dziecka do nauki czytania i pisania, czyli osiągnięcie odpowiedniego poziomu rozwoju:

- procesów analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej;
- koordynacji wzrokowo-słuchowej i słuchowo-ruchowej;
- grafomotoryki, sprawności kierowania czynnościami drobnych mięśni dłoni i palców;
- procesów emocjonalno-motywacyjnych, kształtowania pozytywnego stosunku dziecka do nauki czytania, refleksyjnego ustosunkowania się do wysłuchanych treści, stymulowania dziecka do samodzielnych poszukiwań i dociekań w zakresie poznawania istoty pisma, rozbudzanie zainteresowań książką (Walczak-Sarao, Kręcisz, 2009, s. 7).

Treści i struktura tego programu zostały skomponowane w odniesieniu do obszarów sfer rozwojowych dziecka. Gotowość dzieci do nauki czytania i pisania odnaleźć można w sferze rozwoju poznawczego w zakresie treści językowych, w których Autorki wyszczególniły następujące zagadnienia:

- komunikowanie się niewerbalne;
- doskonalenie wrażliwości zmysłów;
- rozwijanie mowy;
- rozwijanie ekspresji werbalnej;
- doskonalenie umiejętności komunikowania się;
- rozwijanie zainteresowania słowem pisanym, utworem literackim, książką i ilustracją;
- kształtowanie motywacji do nauki czytania;
- doskonalenie w toku zabaw słuchu fonematycznego;
- przygotowanie do nauki czytania;
- tworzenie motywacji do opanowania umiejętności pisania;
- wykonywanie ćwiczeń doskonalących sprawności manualne, przygotowujących do pisania (Walczak-Sarao, Kręcisz, 2009, s. 22–25).

W wyniku zmian zachodzących w polskiej oświacie każda kolejna wprowadzana podstawa programowa określała minimum programowe, czyli nauczyciele mogli realizować więcej zagadnień ponad te, które były w podstawie. Wobec tych

założeń w wielu przedszkolach nauczyciele nadal uczyli dzieci czytać, oprócz pisania, czyli kontynuowali tę samą pracę, którą wykonywali do tej pory.

Mimo różnych koncepcji nauki czytania w wieku przedszkolnym poziom umiejętności dzieci był zaskakująco słaby, świadczą o tym m.in. ogólnopolskie badania poziomu czytania sześciolatków i jego uwarunkowań prowadzone w 2006 roku przez G. Krasowicz-Kupis (2006). Badania te pokazały, że w populacji sześciolatków znajdowały się dzieci, które czytały szybko, płynnie i poprawnie, z wykorzystaniem strategii całościowej wyrazowej, oraz te, które nie czytały w ogóle. Wyniki te świadczyły o tym, że badane dzieci znajdowały się na różnych etapach rozwoju umiejętności czytania. Żadnego wyrazu nie przeczytało 50% badanych, a znaczna część głośkowała bez syntezy. Dzieci słabo czytające nie potrafiły korzystać ani z techniki głośkowania, ani z techniki sylabowej, co pogłębiało ich trudności. W przypadku tekstu 50% dzieci czytało maksymalnie trzy wyrazy za pomocą strategii całościowej wyrazowej. Poziom czytania i strategie stosowane przez dzieci wykazały duże zróżnicowanie indywidualne. Skuteczniejsza okazała się technika sylabowa niż głośkowa. Przy tak dużym zróżnicowaniu poziomu czytania jednolita metoda nauczania czytania, zdaniem Autorki, nie była skuteczna.

Natomiast ogólnopolskie badania sfer rozwojowych sześciolatków prowadzone w 2006 roku zawierały badania gotowości dzieci do nauki czytania i pisania prowadzone przez Aldonę Kopik (2007, s. 138–142). Głównym celem tych badań była diagnoza przygotowania dzieci sześciolatków do podjęcia edukacji szkolnej. Analiza wyników z pierwszego etapu badań wykazała, że dzieci kończące edukację przedszkolną były przygotowane do podjęcia nauki czytania. Prawie połowa badanych dzieci osiągnęła wysoki poziom gotowości do czytania, ale też duże trudności wystąpiły u 2,5% badanych. W drugim etapie zbadano gotowość do nauki czytania i pisania u dzieci pięcioletnich⁸. Wyniki drugiej sekwencji badań pokazały, że dzieci rozpoczynające roczne przygotowanie przedszkolne były dopiero w trakcie kształtowania się umiejętności czytania (najniższy rezultat w tej kategorii, wskazujący na duże trudności w tym zakresie, uzyskało 11,6% badanych).

Z kolei w Ogólnopolskim Teście Umiejętności na Starcie Szkolnym, prowadzonym przez Instytut Badań Edukacyjnych w roku szkolnym 2012/2013 (Kaczan, Rycielski, 2014), wzięło udział 3000 sześci- i siedmiolatków z przedszkoli oraz z klas pierwszych i drugich. Celem tych badań było porównanie umiejętności i postępów w nauce dzieci sześci- i siedmioletnich uczęszczających

⁸ Powodem przeprowadzenia badań wśród pięcioletników były zawirowania spowodowane zmianami w przepisach rozpoczynania obowiązkowego roku szkolnego.

do różnych typów placówek oświatowych. Dla oceny przyrostu umiejętności, badania przeprowadzono dwukrotnie – na początku i na końcu roku szkolnego 2012/2013. Wyniki poziomu umiejętności dzieci z zakresu czytania były istotnie różne między grupą dzieci w zerówkach (szkolnej i przedszkolnej) a grupą dzieci w pierwszych klasach (sześć- i siedmiolatki) oraz między wymienionymi grupami a dziećmi z drugiej klasy. Najbardziej intensywnie rozwijały się pod tym względem dzieci w pierwszych klasach i zerówkach. Nieco mniejsza dynamika przyrostu poziomu umiejętności czytania została zaobserwowana w grupie dzieci siedmioletnich uczęszczających do klasy drugiej. Sześciolatki w szkole szybciej uczyły się czytania i pisania niż siedmiolatki. Dzieci sześciolatnie o przyspieszonym rozwoju w klasie pierwszej zwalniały tempo zdobywania nowych umiejętności. Jednocześnie największe postępy robiły dzieci słabsze.

Wyniki tego testu wykorzystano jako argument w dyskusji, by rodzice posyłali sześciolatki do szkoły. Jednak wątpliwości budziła kwestia obowiązującej wówczas podstawy programowej, czyli nauka czytania i pisania była obowiązkowa w szkole, natomiast w przedszkolu raczej niemile widziana. Decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej usunięto zalecenie dotyczące kształtowania umiejętności czytania z programów przedszkolnych, co wiele placówek interpretowało jako zakaz poznawania liter w przedszkolu. Zawierowania wokół kształtowania umiejętności czytania miały negatywny wpływ na efekty kształcenia tej umiejętności w szkole podstawowej.

Badania umiejętności czytania uczniów klas czwartych szkoły podstawowej prowadzone przez Olgę Przybyłą i Joannę Turek (2013, s. 24–50) pokazały, że ponad połowa uczniów czytała poniżej normy, z tego 8,6% na poziomie trzeciej klasy, 28,6% na poziomie drugiej klasy, 11,4% na poziomie pierwszej klasy, a 11,4% poniżej poziomu pierwszej klasy. Najniższe wyniki w tempie czytania uzyskali uczniowie, którzy posługiwali się strategią analityczną i fonologiczną w czytaniu, polegającą na sekwencyjnej zamianie liter na poszczególne głoski, a następnie na łączeniu ich w wyrazy.

W ciągu dwóch pierwszych dekad nowego stulecia przeprowadzono wiele badań zarówno o zasięgu ogólnopolskim, jak i międzynarodowym na reprezentatywnych próbach dzieci. Badania te dotyczyły umiejętności czytania tak sześciolatek (Kaczan, Rycielski, 2014; Kopik, 2007; Krasowicz-Kupis, 2006), jak i dzieci kończących pierwszy etap edukacji szkolnej (Dagiel, Żytko, 2009; Dąbrowski, 2009, 2011; Dąbrowski, Żytko, 2007, 2008; Murawska, Żytko, 2012)⁹.

⁹ W latach 2006–2011 w Centralnej Komisji Edukacyjnej przeprowadzono ogólnopolskie badania trzecioklasistów monitorujące umiejętności językowe i matematyczne uc-

Inną propozycją było Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT), w których znajdowały się kompetencje polonistyczne (Brożek i in., 2013; Karpiński, Nowakowska, Orzechowska, Sosulska, Zambrowska, 2014; Pregler, Wiatrak, 2011, 2012)¹⁰. Z kolei w 2015 roku przeprowadzono również badanie kompetencji polonistycznych trzecioklasistów (Białek, Bordzoł, 2015), które koncentrowało się na umiejętnościach związanych z odbiorem treści o charakterze popularnonaukowym. Natomiast Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS)¹¹ sprawdzało umiejętności rozumienia czytanego tekstu w dwóch formach: tekstu literackiego i użytkowego.

Podsumowując rozważania nad badaniami umiejętności czytania dzieci, należy podkreślić, że gotowość do nauki czytania i pisanie inspirowała wielu badaczy, którzy poszukiwali odpowiedzi na pytanie o znaczenie i możliwości optymalizacji przygotowania dziecka do podjęcia nauki w szkole. Były to badania m.in.: M. Bogdanowicz (1996, s. 13–23), A. Brzezińskiej (1987), G. Krasowicz-Kupis (1999, 2002, 2004). Znaczące także były badania nad uczeniem się matematyki prowadzone przez E. Gruszczyk-Kolczyńską (2002, s. 53–68)¹².

niów kończących pierwszy etap edukacji oraz ich kontekst związany ze środowiskiem szkolnym i rodzinnym.

¹⁰ Projekt ten realizowano w latach 2011–2014. Celem OBUT było m.in. dostarczenie szkołom informacji, która pogłębiała wiedzę na temat poziomu wiadomości i umiejętności poszczególnych uczniów oraz całych zespołów klasowych, kończących pierwszy etap edukacji. W badaniach tych dokonano diagnozy poziomu opanowania umiejętności językowych i matematycznych uczniów, przygotowano rekomendacje wskazujące możliwości i kierunki wprowadzania zmian w dotychczasowych działaniach edukacyjnych oraz wykorzystanie efektów badań do podnoszenia jakości pracy szkoły.

¹¹ Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (ang. *Progress in International Reading Literacy Study*) w skali międzynarodowej jest koordynowane przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA) z siedzibą w Amsterdamie, a w Polsce przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Jest przeprowadzane co pięć lat. Pierwsza edycja tego badania odbyła się w 2001 roku, w której Polska nie wzięła udziału. Kolejne cykle miały miejsce w 2006, 2011 i 2016 roku. W ostatnich trzech edycjach wzięli udział także uczniowie z trzecich i czwartych klas szkoły podstawowej z Polski (ponad 5000 uczniów ze 150 szkół podstawowych).

¹² Edyta Gruszczyk-Kolczyńska jest autorytetem w zakresie kształcenia i edukacji dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, nie tylko w obszarze edukacji matematycznej. Kojarzy się z edukacją matematyczną dzieci, ponieważ jest Autorką pierwszych obszernych badań nad przyczynami niepowodzeń w nauce matematyki dzieci. Opracowała także koncepcję kształcenia, nazwaną dziecięcą matematyką, stosowaną powszechnie w polskich przedszkolach i w pierwszych latach szkolnej edukacji. W jej dorobku znajduje się wiele innych publikacji dotyczących kształcenia i rozwoju dzieci w edukacji

Obniżenie wieku rozpoczęcia nauki w szkole przez dzieci sześciolatnie wprowadzone ustawą z 2009 roku nie zyskało powszechnego poparcia społecznego. Początkowo planowano, że obowiązek nauki dla sześciolatek rozpocznie się w 2009 roku. Następnie zdecydowano się wprowadzić trzyletni okres przejściowy. O pójściu dziecka do szkoły w wieku sześciu lat mieli decydować rodzice. Jednak po licznych protestach okres ten został wydłużony o kolejne dwa lata. Niemniej w ustawie z dnia 30 sierpnia 2013 roku (Ustawa, 2013) wprowadzono przepisy uzupełniające, które dotyczyły spełniania obowiązku szkolnego. Zmiany te miały na celu nie tylko stopniowe wprowadzanie sześciolatek do szkoły podstawowej w latach szkolnych 2014/2015 i 2015/2016, ale również stworzenie w klasach od pierwszej do trzeciej szkoły podstawowej warunków edukacji podobnych do tych, z którymi dziecko miało do czynienia, korzystając z edukacji przedszkolnej.

Szybkie tempo wprowadzania zmian od ustawy z dnia 19 marca 2009 roku (Ustawa, 2009) spowodowało, że w konsekwencji działalności pedagogicznej coraz więcej nauczycieli kształtowało umiejętność czytania poprzez „papierową edukację”, tzn. strona po stronie, kartka po kartce realizowano produkowane masowo zeszyty ćwiczeń i karty pracy dla dzieci w wieku przedszkolnym. Przykładem mogą być serie wydawnicze takie jak: *Bawię się i przygotowuję do szkoły* (Doroszuk, Gawryszewska, Hermanowska, 2007), *Razem w przedszkolu* (Łada-Grodzicka, Piotrowska, 2009), *Świat pięciolatka* (Kamińska, Stadnik, 2009), *Bawię się i uczę* (Żaba-Żabińska, Cyrański, 2010), *Kuferek pięciolatka. Roczne przygotowanie przedszkolne* (Kamińska, Stadnik, 2010), *Wesołe przedszkole i przyjaciele. Zanim zostaniesz pierwszakiem* (Kręcisz, Walczak-Sarao, 2011), *A ja rosnę i rosnę* (Gorajska, Golc, Stańczyk, Cyrański, 2012), *ABC Smyka* (Żaba-Żabińska, Cyrański, 2013), *Odkrywam siebie* (Żaba-Żabińska, Cyrański, 2014), *Kraina przedszkolaka* (Szurowska, 2015), *Kolorowy start* (Żaba-Żabińska, 2016).

1.4. Zalecenia dotyczące nauki czytania wprowadzone przez reformę oświaty w 2016 roku

Kolejne zmiany zachodzące w polskiej oświacie wynikały m.in. z założeń reformy zapoczątkowanej w 2009 roku, które budziły wiele emocji i kontrowersji zarówno wśród rodziców, jak i nauczycieli. Wobec licznych protestów dnia 29 grudnia 2015 roku Sejm uchwalił ustawę (Ustawa, 2015), której przepisy

przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a nawet małych dzieci w okresie żłobkowym. Część z nich jest cytowanych w tej monografii.

weszły w życie dnia 23 stycznia 2016 roku, i dotyczyły przywrócenia poprzednio obowiązującego wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego wynoszącego siedem lat. Ustawa ta zniósła także obowiązek szkolny dla sześciolatków i przedszkolny dla pięciolatków. Dzieci sześciolatki zostały objęte obowiązkiem odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego.

W następstwie tej ustawy pojawiły się rozporządzenia wprowadzające kolejną reformę szkolnictwa, m.in. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie, 2016) oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku także w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie, 2017).

Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego określiła 17 zadań, wśród których „systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie poziomu umożliwiającego podjęcie nauki w szkole” odnosi się do umiejętności czytania, ponieważ zalecenia kształtujące umiejętność czytania są wpisane we wszystkie zakresy działalności pedagogicznej (zalecenia te zaznaczono pogrubieniem).

Osiągnięcia dziecka na koniec edukacji przedszkolnej w proponowanej podstawie zostały wpisane w cztery obszary jego rozwoju. Obszar czwarty – poznawczy – określa przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole poprzez czynniki, takie jak:

- wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą komunikatów pozawerbalnych: tańca, intencjonalnego ruchu, gestów, impresji plastycznych, technicznych, teatralnych, mimicznych, konstrukcji i modeli z tworzyw i materiału naturalnego;
- wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą języka mówionego, posługuje się językiem polskim w mowie zrozumiałej dla dzieci i osób dorosłych, mówi płynnie, wyraźnie, rytmicznie, poprawnie wypowiada ciche i głośne dźwięki mowy, rozróżnia głoski na początku i końcu w wybranych prostych fonetycznie słowach;
- odróżnia elementy świata fikcji od realnej rzeczywistości; byty rzeczywiste od medialnych, byty realistyczne od fikcyjnych;
- rozpoznaje litery, którymi jest zainteresowane na skutek zabawy i spontanicznych odkryć, odczytuje krótkie wyrazy utworzone z poznanych liter w formie napisów drukowanych dotyczące treści znajdujących zastosowanie w codziennej aktywności;

- odpowiada na pytania, opowiada o zdarzeniach z przedszkola, objaśnia kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układa historyjki obrazkowe, recytuje wierszyki, układa i rozwiązuje zagadki;
- wykonuje własne eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom, nazywa je, tworzy żarty językowe i sytuacyjne, uważnie słucha i nadaje znaczenie swym doświadczeniom;
- eksperymentuje rytmem, głosem, dźwiękami i ruchem, rozwijając swoją wyobraźnię muzyczną; słucha, odtwarza i tworzy muzykę, śpiewa piosenki, porusza się przy muzyce i do muzyki, dostrzega zmiany charakteru muzyki, np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku oraz wyraża ją ruchem, reaguje na sygnały, muzykuje z użyciem instrumentów oraz innych źródeł dźwięku; śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym muzykowaniu; wyraża emocje i zjawiska pozamuzyczne różnymi środkami aktywności muzycznej; aktywnie słucha muzyki; wykonuje lub rozpoznaje melodie, piosenki i pieśni, np. ważne dla wszystkich dzieci w przedszkolu, np. hymn przedszkola, charakterystyczne dla uroczystości narodowych (hymn narodowy), potrzebne do organizacji uroczystości np. Dnia Babci i Dziadka, święta przedszkolaka (piosenki okazjonalne) i inne; w skupieniu słucha muzyki;
- wykonuje własne eksperymenty graficzne farbą, kredką, ołówkiem, mazakiem itp., tworzy proste i złożone znaki, nadając im znaczenie, odkrywa w nich fragmenty wybranych liter, cyfr, kreśli wybrane litery i cyfry na gładkiej kartce papieru, wyjaśnia sposób powstania wykreślonych, narysowanych lub zapisanych kształtów, przetwarza obraz ruchowy na graficzny i odwrotnie, samodzielnie planuje ruch przed zapisaniem, np. znaku graficznego, litery i innych w przestrzeni sieci kwadratowej lub liniatury, określa kierunki i miejsca na kartce papieru;
- czyta obrazy, wyodrębnia i nazywa ich elementy, nazywa symbole i znaki znajdujące się w otoczeniu, wyjaśnia ich znaczenie;
- wymienia nazwę swojego kraju i jego stolicy, rozpoznaje symbole narodowe (godło, flaga, hymn), nazywa wybrane symbole związane z regionami Polski ukryte w podaniach, przysłowiaach, legendach, bajkach, np. o smoku wawelskim, orientuje się, że Polska jest jednym z krajów Unii Europejskiej;
- wyraża ekspresję twórczą podczas czynności konstrukcyjnych i zabawy, zagospodarowuje przestrzeń, nadając znaczenie umieszczonym w niej przedmiotom, określa ich położenie, liczbę, kształt, wielkość, ciężar, porównuje przedmioty w swoim otoczeniu z uwagi na wybraną cechę;

- klasyfikuje przedmioty według: wielkości, kształtu, koloru, przeznaczenia, układa przedmioty w grupy, szeregi, rytmy, odtwarza układy przedmiotów i tworzy własne, nadając im znaczenie, rozróżnia podstawowe figury geometryczne (koło, kwadrat, trójkąt, prostokąt);
- eksperymentuje, szacuje, przewiduje, dokonuje pomiaru długości przedmiotów, wykorzystując np. dłoń, stopę, but;
- określa kierunki i ustala położenie przedmiotów w stosunku do własnej osoby, a także w stosunku do innych przedmiotów, rozróżnia stronę lewą i prawą;
- przelicza elementy zbiorów w czasie zabawy, prac porządkowych, ćwiczeń i wykonywania innych czynności, posługuje się liczebnikami głównymi i porządkowymi, rozpoznaje cyfry oznaczające liczby od 0 do 10, eksperymentuje z tworzeniem kolejnych liczb, wykonuje dodawanie i odejmowanie w sytuacji użytkowej, liczy obiekty, odróżnia liczenie błędne od poprawnego;
- posługuje się w zabawie i w trakcie wykonywania innych czynności pojęciami dotyczącymi następstwa czasu np. wczoraj, dzisiaj, jutro, rano, wieczorem, w tym nazwami pór roku, nazwami dni tygodnia i miesięcy;
- rozpoznaje modele monet i banknotów o niskich nominałach, porządkuje je, rozumie, do czego służą pieniądze w gospodarstwie domowym;
- posługuje się pojęciami dotyczącymi zjawisk przyrodniczych, np. tęcza, deszcz, burza, opadanie liści z drzew, sezonowa wędrówka ptaków, kwitnienie drzew, zamarzanie wody, dotyczącymi życia zwierząt, roślin, ludzi w środowisku przyrodniczym, korzystania z dóbr przyrody, np. grzybów, owoców, ziół;
- **podejmuje samodzielną aktywność poznawczą np. oglądanie książek, zagospodarowywanie przestrzeni własnymi pomysłami konstrukcyjnymi, korzystanie z nowoczesnej technologii itd.;**
- wskazuje zawody wykonywane przez rodziców i osoby z najbliższego otoczenia, wyjaśnia, czym zajmuje się osoba wykonująca dany zawód;
- rozumie bardzo proste polecenia w języku obcym nowożytnym i reaguje na nie; uczestniczy w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych; używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie dla danej zabawy lub innych podejmowanych czynności; powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki w grupie; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami;
- reaguje na proste polecenie w języku mniejszości narodowej lub etnicznej, używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie w zabawie i innych

podejmowanych czynnościach: powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych wspieranych np. obrazkiem, rekwizytem, gestem; zna godło (symbol) swojej wspólnoty narodowej lub etnicznej;

- reaguje na proste polecenie w języku regionalnym – kaszubskim, używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie w zabawie i innych podejmowanych czynnościach: powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych wspieranych np. obrazkiem, rekwizytem, gestem, zna godło (symbol) swojej wspólnoty regionalnej – kaszubskiej (Rozporządzenie, 2017, Załącznik 1, s. 6–8).

W odniesieniu do warunków i sposobu realizacji określonych obszarów rozwoju dziecka w podstawie tej można wyczytać, że:

Nauczyciele, organizując zajęcia kierowane, biorą pod uwagę możliwości dzieci, ich oczekiwania poznawcze i potrzeby wyrażania swoich stanów emocjonalnych, komunikacji oraz chęci zabawy. Wykorzystują każdą naturalnie pojawiającą się sytuację edukacyjną prowadzącą do osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Sytuacje edukacyjne wywołane np. oczekiwaniem poznania liter skutkują zabawami w ich rozpoznawaniu. Jeżeli dzieci w sposób naturalny są zainteresowane zabawami prowadzącymi do ćwiczeń czynności złożonych, takich jak liczenie, czytanie, a nawet pisanie, nauczyciel przygotowuje dzieci do wykonywania tychże czynności zgodnie z fizjologią i naturą pojawiania się tych procesów.

Przedszkole jest miejscem, w którym poprzez zabawę dziecko poznaje alfabet liter drukowanych. Zabawa rozwija w dziecku oczekiwania poznawcze w tym zakresie i jest najlepszym rozwiązaniem metodycznym, które sprzyja jego rozwojowi. Zabawy przygotowujące do nauki pisania liter prowadzić powinny jedynie do optymalizacji napięcia mięśniowego, ćwiczeń planowania ruchu przy kreśleniu znaków o charakterze litero podobnym, ćwiczeń czytania liniatury, wodzenia po śladzie i zapisu wybranego znaku graficznego. W trakcie wychowania przedszkolnego dziecko nie uczy się czynności złożonych z udziałem całej grupy, lecz przygotowuje się do nauki czytania i pisania oraz uczestniczy w procesie alfabetyzacji (Rozporządzenie, 2017, Załącznik 1, s. 6–8).

Z założeń zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego obowiązującej od 2017 roku wynika, że **nauczyciele przedszkoli są zobligowani**

ponownie do kształcenia gotowości do nauki czytania. Jeśli dziecko wykaże się gotowością, powinni kształtować umiejętność czytania i pisanie.

Wraz z kolejną podstawą programową na rynku wydawniczym pojawiły się programy do edukacji przedszkolnej z nową obudową, czyli z przewodnikami metodycznymi dla nauczycieli i kartami ćwiczeń dla dzieci. Są to m.in.:

1. *Wokół przedszkola. Program wychowania przedszkolnego* (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, Lendzion, 2018) i obudowa do programu *Olek i Ada* (Żaba-Żabińska, 2018) oraz *Nowe przygody Olka i Ady* (Żaba-Żabińska, Bober, 2019).
2. *Elementarz sześciolatka. Program wychowania przedszkolnego* (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, Grabowska, 2017). Program ten został opracowany w 2007 roku, a ze względu na popularność wśród nauczycieli wznowiono jego wydanie wraz z obudową *Elementarz sześciolatka* (Doroszuk, Gawryszewska, Hermanowska, 2017).
3. *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci* (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2017) i obudowa do programu *Mały elementarz* (Żaba-Żabińska, 2017).
4. *Szkoła za rok. Program wychowania przedszkolnego. Roczne przygotowanie do szkoły* (Kucharska, Pawłowska-Niedbała, Pietrzak, Sikora-Banasik, Wilkos, Zbrozczyk, 2017) z obudową do programu *Kolekcja sześciolatka* (Krzemień i in., 2017).
5. *Od zabawy do nauki. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki* (Kucharska, Pawłowska-Niedbała, Sikora-Banasik, Zbrozczyk, 2017), obudowę do tego programu stanowiła seria: *Entliczek* (Sosnowska, Pietrusiewicz, Kurek, 2016).
6. *Rozwój – wychowanie – edukacja. Program wychowania przedszkolnego* (Stalmach-Tkacz, Mucha, 2018b) wraz z obudową *Dzieciaki w akcji* (Stalmach-Tkacz, Mucha, 2018a).
7. *Kocham przedszkole. Program wychowania przedszkolnego* (Pleskot, Staszewska-Mieszek, 2017) oraz obudowa do programu *Kocham przedszkole. Zestaw pomocy demonstracyjnych przedszkolaka. Cz. 1–4* (2017).
8. *Plac zabaw. Program wychowania przedszkolnego* (Janus, 2019) z obudową do programu pod tym samym tytułem (Idzikowska-Guzy, Janus, 2018).

Wszystkie wyróżnione programy są dostosowane do założeń podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego (Zarządzenie, 2017). Zawierają treści wykraczające poza zakres ustalony w podstawie programowej i są dostosowane do potrzeb oraz możliwości dzieci zgodnie z ustawą o systemie oświaty (Ustawa, 1991,

art. 22). Spośród wymienionych programów omówię trzy, które w rankingach wydawnictw cieszyły się największym powodzeniem wśród nauczycieli¹³.

Program *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci* autorstwa M. Kwaśniewskiej i Wiesławy Żaby-Żabińskiej, który od początku wydania cieszył się dużą popularnością wśród nauczycieli przedszkola, w 2017 roku ponownie został zmodyfikowany i dostosowany do nowej podstawy programowej. Autorki, od początku powstania tego programu, założyły pełną elastyczność wykorzystania proponowanych treści w pracy pedagogicznej, zaktualizowanie stawianych zadań do potrzeb dzieci i dowolność interpretacji treści oraz wykraczanie ponad zakres materiału edukacyjnego. Obszar aktywności językowej, oprócz treści takich jak: *Potrafimy słuchać, Mówimy wyraźnie, Opowiadamy, Interesujemy się książką, Przygotowujemy się do pisania*, zawiera kolejny raz umiejętność *Uczymy się czytać* oraz poszerza swoje zagadnienia zgodnie z podstawą programową o problematykę: *Przygotowujemy się do nauki języka obcego i poznajemy język mniejszości narodowej, etnicznej lub język regionalny* (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2017, s. 3). Treści zawarte w obszarze *Uczymy się czytać* powinny być realizowane poprzez rozwijanie spostrzegania wzrokowego, rozwijanie słuchu fonetycznego, przygotowanie do czytania oraz elementarną naukę czytania. Dziecko, kończąc edukację przedszkolną, w efekcie tej formy aktywności powinno:

- przejawiać wrażliwość słuchową;
- uważnie słuchać rozmówcy;
- prawidłowo artykułować głoski;
- swobodnie posługiwać się mową dla wyrażania swoich myśli, potrzeb, stanów emocjonalnych w codziennych sytuacjach;
- formułować zdania poprawne pod względem gramatycznym;
- w toku komunikowania się z innymi stosować pozawerbalne środki wyrazu;
- mówiąc, przejawiać postawę twórczą (swoista intonacja, wykonanie, interpretacja);
- chętnie korzystać z książek dla dzieci;
- znać nazwiska wybranych autorów i tytuły wybranych pozycji klasycznej literatury dziecięcej;

¹³ Jak już wcześniej pisałam, ranking najlepiej sprzedających się programów na rynku wydawniczym prowadzony jest przez czołowe wydawnictwa oświatowe, tj. WSiP, Nowa Era i MAC Edukacja, publikujące programy wraz z obudową do edukacji przedszkolnej. Dane z tych rankingów prowadzonych systematycznie otrzymałam od kierowników regionalnych tych wydawnictw.

- recytować z pamięci wiersze lub ich fragmenty;
- przejawiać wrażliwość wzrokową;
- mieć rozwinięty słuch fonematyczny;
- rozumieć znaczenie znaków i symboli graficznych;
- **potrafić czytać**;
- być zainteresowane pisaniem;
- dysponować sprawnościami niezbędnymi do nauki pisania;
- rozumieć istotę czytania i pisania jako nośnika informacji (międzyludzkiej komunikacji językowej);
- aktywnie uczestniczyć w zabawach i zajęciach z elementami posługiwania się językiem obcym nowożytnym;
- aktywnie uczestniczyć w zabawach i zajęciach z elementami posługiwania się językiem mniejszości narodowej, etnicznej lub językiem regionalnym (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2017, s. 45).

Koncepcję programu *Rozwój – wychowanie – edukacja. Program wychowania przedszkolnego* Autorki oparły na Platońskiej triadzie: Dobro, Prawda, Piękno, wpisanej w podstawę programową¹⁴, zakładając, że dziecko w procesie swojego rozwoju potrzebuje wsparcia w wychowaniu i edukacji bazującej na wiedzy uzyskanej poprzez diagnozę rozwoju dziecka, wspomaganej oddziaływaniem wychowawczym i dydaktycznym, we współpracy z domem rodzinnym i dostosowanej do wymagań podstawy programowej dającej gwarancję sukcesu każdemu dziecku, które rozpocznie naukę w szkole.

Treści tego programu koncentrują się wokół wieku rozwojowego dziecka i jego umiejętności w zakresie rozwoju fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego. Umiejętność czytania w rozwoju poznawczym została wpisana w wieku pięciu lat, która polega na rozróżnianiu liter, przeczytaniu swojego imienia i innych prostych wyrazów, różnicowaniu dźwięków oraz prawidłowej wymowie wszystkich głosek.

Program ten zawiera różnorodną propozycję metod wychowawczych i edukacyjnych wspierających proces indywidualizacji działań nauczycieli i specjalistów. Autorki założyły, że najlepsze wyniki w nauczaniu i uczeniu się zostaną osiągnięte dzięki zastosowaniu sojuszu metod, w ramach którego nauczyciel połą-

¹⁴ „Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna” (Rozporządzenie, 2017, Załącznik 1, s. 2).

czy metody czynne, słowne i percepcyjne (Stalmach-Tkacz, Mucha, 2018b, s. 79). Ten podstawowy zestaw metod nauczania i uczenia się Autorki zaproponowały na bazie tytułu *Podstawy pedagogiki przedszkolnej* Marii Kwiatkowskiej (1985).

Inne propozycje pracy z dziećmi zawarte w tym programie odnoszą się do:

- metody Weroniki Sherborne, w której podstawą komunikowania się jest „język ciała”;
- koncepcji nauki matematyki Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Ewy Zielińskiej wspomagającej rozwój umiejętności matematycznych, radzenia sobie z emocjami, stymulowania uzdolnień matematycznych dzieci i przygotowania ich do nauki matematyki w szkole;
- Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz;
- Odimiennej metody nauki czytania Ireny Majchrzak;
- Symultaniczno-Sekwencyjnej Metody Nauki Czytania* Jagody Cieszyńskiej-Rożek;
- dramy i metody projektów (Stalmach-Tkacz, Mucha, 2018b, s. 80–85).

Realizację zadań edukacyjno-wychowawczych w programie *Kocham przedszkole. Program wychowania przedszkolnego* Autorki osadziły w kontekście konstruktywistycznej teorii uczenia się Renaty Michalak (2005). W ten sposób podkreśliły indywidualne podejście do wiedzy poprzez konstruowanie, interpretowanie i modyfikowanie osobistych doświadczeń dzieci. W programie tym zostały wykorzystane także sfery najbliższego i aktualnego rozwoju według Lwa S. Wygotskiego (1971), który twierdził, że: „To, co dziecko robi dziś przy pomocy dorosłych, zrobi jutro samodzielnie” (s. 542).

Innowacyjne zdobywanie wiedzy przez dzieci w tym programie powinno być realizowane przez nauczycieli z wykorzystaniem metody projektów i metody okazji sytuacyjnych (Pleskot, Staszewska-Mieszek, 2017, s. 6).

Treści zawarte w nim zostały pogrupowane w ośmiu obszarach działalności dziecka, w których określono tematykę szczegółową, obejmującą trzy przedziały wiekowe: trzy- i czterolatki, cztero- i pięciolatki oraz pięcio- i sześciolatki, pozwalającą w sposób elastyczny dostosowywać zagadnienia do dzieci młodszych i starszych. Obszar szósty tego programu nosi tytuł *Będę czytać i pisać* i zawiera wiadomości w zakresie patrzenia, słuchania, czytania i piania. W części *Będę czytać* najmłodsza grupa wiekowa dzieci powinna starać się z uwagą i zrozumieniem słuchać teksty literackie, omawiać ilustracje w książkach i czasopismach oraz przedstawiać treści wysłuchanego utworu w małych formach teatralnych, np. z wykorzystaniem pacynki czy kukielki. Dzieci cztero- i pięcioletnie powinny opowiadać o bohaterach występujących w tekstach literackich, tworzyć książeczki ilustrujące te teksty, układać zakończenia bajek i opowiadań. Natomiast

najstarsza grupa przedszkolaków jest zobowiązana osiągnąć umiejętność czytania prostych tekstów, czytać ze zrozumieniem oraz dokonać analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej wyrazów.

Z powyższych analiz ustaw, rozporządzeń, podstaw programowych oraz programów nauczania zatwierdzonych i wdrażanych w edukacji przedszkolnej na przestrzeni ostatnich 50 lat wynika, że nauka czytania najpierw była przeniesiona ze szkoły do klasy zerowej, a nawet do młodszych grup przedszkolnych, w ten sposób próbowano obniżyć granice wiekowe kształtowania tej umiejętności. Następnie umiejętność czytania i pisania przeniesiono do edukacji wczesnoszkolnej, natomiast w edukacji przedszkolnej pozostawiono przygotowanie do nauki czytania i pisanie. Po kolejnej reformie oświaty w 2016 roku czynności nauki czytania przez dzieci ponownie powróciły do edukacji przedszkolnej. Wszystkie dotychczasowe zmiany zachodzące w edukacji przedszkolnej dotyczyły nauki czytania, ponieważ opanowanie umiejętności pisania wymaga określonych warunków, do których nie są przystosowane przedszkola. Nie można także przyspieszyć procesu rozwoju psychoruchowego dziecka ani decyzjami, ani przepisami. W konsekwencji permanentnych zmian zachodzących w polskiej oświacie i po zatoczeniu koła dotyczącego nauki czytania w edukacji przedszkolnej postanowiłam zbadać, jakie efekty w zakresie umiejętności czytania osiągają dzieci sześciolatnie.

2 Dojrzałość szkolna dzieci w zakresie nabywania umiejętności czytania

2.1. Ustalenia dotyczące kształtowania dojrzałości dzieci do nauki czytania

W Polsce dojrzałością szkolną dzieci zaczęto interesować się już przed II wojną światową. Ponowne zainteresowanie tą problematyką nasiliło się w latach 60. i 70. XX wieku oraz na początku nowego stulecia¹. Przedstawienie tak długich dokonań, chociaż w największym skrócie, przekracza ramy tej monografii i zaburzyłoby porządek rozważań nad problemami merytorycznymi zawartymi w niej, dlatego uznałam za stosowne skupić się na ustaleniach sformułowanych od czasu ukazania się rozprawy S. Szumana (1962, s. 9–10), który wyróżnił problemy gotowości i wrażliwości dzieci, twierdząc, że:

- dojrzałość szkolna polega na osiągnięciu przez dzieci w pewnym wieku wrażliwości i podatności na nauczanie i wychowanie szkolne;
- wrażliwość na naukę szkolną polega na zainteresowaniu dziecka nauką i wiedzą w tym zakresie i w tej postaci, w jakiej się ją podaje uczniom w szkole;
- podatność na nauczanie i wychowanie w szkole dotyczy wiedzy, którą dzieci będą zdobywać w klasie pierwszej. Wiedza ta powinna być na tyle przystępna, żeby była zrozumiała i zapamiętana.

Autor dodaje, że podatność na nauczanie i wychowanie w szkole zakłada także posiadanie pewnych umiejętności podporządkowania się wymaganiom szkoły w zakresie skupiania uwagi na lekcjach, odrabiania zadań w domu oraz harmonijnego współżycia z kolegami. Na taki sposób ujęcia zakresu dojrzałości szkolnej powołują się pedagodzy od pół wieku.

¹ Osoby zainteresowane głębszym poznaniem wiedzy z wymienionych okresów znajdują potrzebne informacje i obszerny wykaz publikacji w książce *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole* (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2009).

Pojęcie „gotowość szkolna” po raz pierwszy zostało użyte przez B. Wilgocką-Okoń (2003, s. 12) – autorytet w zakresie diagnozy dzieci rozpoczynających naukę w szkole. Zdaniem Autorki jest to proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i dorosłych tworzących warunki do uczenia się, jako efekt interakcji, „współgry” właściwości dziecka i szkoły.

Obowiązek szkolny został określony w ustawie z dnia 14 grudnia 2016 roku². Wszystkie dzieci, które w danym roku kalendarzowym kończą siedem lat, rozpoczynają naukę w szkole. Zatem edukacja szkolna i jej organizacja zakłada, że dzieci urodzone w danym roku kalendarzowym mają podobne możliwości umysłowe, dlatego też uczą się tego samego, z tych samych podręczników i zeszytów ćwiczeń oraz wykonują te same polecenia w takim samym czasie³. Tak dopasowany proces kształcenia uwzględnia przeciętność dziecka.

Wobec tych założeń we wrześniu w każdej klasie pierwszej są dzieci, które mają 7 lat i 9 miesięcy (urodziły się w styczniu) i 6 lat i 9 miesięcy (urodziły się w grudniu). Jeden rok w życiu siedmiolatka, jak twierdzi E. Gruszczyk-Kolczyńska (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2009, s. 7), to jest 1/7 jego doświadczeń życiowych, dlatego obowiązek szkolny powinien być określony nie tylko metryką urodzenia, ale przede wszystkim stanem dojrzałości szkolnej. Różnice pomiędzy dziećmi młodszymi i starszymi można zaobserwować w zakresie umiejętności, takich jak: liczenie, czytanie, wymowa, pisanie oraz wiedza ogólna. Dlatego bardzo ważną rolę w dojrzałości dziecka odgrywa rzetelne przygotowanie do szkoły w przedszkolu i w domu rodzinnym.

Zarówno dla nauczyciela, jak i rodzica istotny jest czynnik rozwojowy dziecka: czy jest gotowe i czy poradzi sobie w szkole. Okazuje się, że nie wszystkie dzieci są gotowe sprostać wymaganiom realizowanym w procesie edukacyjnym. W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, rozpoczęcie spełniania obowiązku szkolnego może być odroczone, jednak nie dłużej niż do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy dziewięć lat (Ustawa, 2016, art. 38).

Zakres kompetencji dziecka, które rozpocznie naukę w szkole, został określony w ramach programowych edukacji przedszkolnej. Spośród wielu wymienionych oczekiwań, którym powinno sprostać dziecko rozpoczynające naukę

² Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy siedem lat, oraz trwa do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia (Ustawa, 2016, art. 35, ust. 2).

³ Zasady te określają programy autorskie wybrane przez nauczycieli i podstawa programowa.

w szkole, w tej części monografii omówię rozwój gotowości do nauki czytania, warunkujący pokonanie trudności nie tylko w szkole.

Jednym z głównych celów edukacji w klasie pierwszej jest nauka czytania i pisania, która umożliwi dzieciom w miarę szybkie korzystanie z wiedzy podręcznikowej i wypowiedzanie się na piśmie. Przygotowanie dzieci do tych umiejętności jest procesem długotrwałym i wymaga dojrzałości wielu funkcji fizycznych oraz psychicznych. Dlatego od początku nauki szkolnej nauczyciele powinni dbać o rozwój tych funkcji.

Problem nauki czytania w edukacji początkowej wiąże się z dość krótkim czasem zdobycia umiejętności syntezy i analizy wyrazowej czy różnicowania głosek w nagłosie, śródgłosie i w wygłosie (nie mówiąc już o sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-ruchowej, które są niezbędne w nauce pisania). Żeby dziecko chciało nauczyć się czytać, przede wszystkim ma być rozbudzone poznawczo, czyli interesować się książkami, ze skupieniem i uwagą słuchać opowiadań, baśni itp. i rozmawiać o nich. Powinno umieć także układać krótkie zdania, dzielić je na wyrazy, a te z kolei na sylaby oraz wyodrębniać głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej. Dla zrozumienia istoty kodowania i dekodowania treści dziecko ma znać sens informacji podanych w formie ilustracji, rysunków oraz innych symboli, a także odczytywać krótkie podpisy pod obrazkami lub napisy na szyldach itp. Właśnie z tych powodów nauczyciele powinni skupić więcej uwagi na czynnościach związanych z nauką czytania w edukacji przedszkolnej.

Od początku edukacji skupienie uwagi dziecka powinno zmierzać do dłuższej koncentracji na czytaniu bez materiału ilustracyjnego, które często nuży dziecko i powoduje, że zaczyna być niespokojne. Z chwilą rozpoczęcia nauki szkolnej istotna jest także gotowość pamięci. O ile wcześniej dziecko mogło zapamiętać mechanicznie np. piosenkę czy wierszyk, to w szkole wymagane jest zapamiętanie materiału lekcyjnego ze zrozumieniem. Dlatego istotna jest taka gotowość pamięci dziecka, by w każdej chwili mogło przypomnieć sobie, co zapamiętało wcześniej.

Wielu pedagogów i psychologów wypowiadało się na temat niezbędnych umiejętności, które umożliwiają osiągnięcie przez dziecko dojrzałości czy gotowości do nauki czytania. Przedstawię kilka, które wyszły poza ustalenia S. Szumana.

Z rozważań J. Malendowicz (1978) wynika, że dojrzałość dzieci do nauki czytania wymaga odpowiedniej sprawności fizycznej, prawidłowego rozwoju mowy i dojrzałości umysłowej, która wpływa na rozwój intelektualny, zdolność koncentracji uwagi i poziom percepcji. Według E. Malmquista (1987, s. 49)

gotowość szkolną warunkują: ogólna dojrzałość fizyczna dziecka, odpowiedni poziom inteligencji, rozwój percepcji wzrokowej i słuchowej, koordynacja motoryczna na odpowiednim poziomie, prawidłowa wymowa oraz rozwój myślenia pojęciowego.

Szerzej dojrzałość do nauki czytania przedstawiła A. Brzezińska (1987), twierdząc, że

gotowość do czytania i pisania to taki stan w rozwoju dziecka, który jest rezultatem dojrzewania oraz dotychczasowego treningu wychowawczego przede wszystkim na terenie rodziny, który czyni go wrażliwym na znaki, ich istotę i znaczenie w procesie komunikowania się ludzi, a jednocześnie gotowym do odnoszenia korzyści ze wskazówek otoczenia dotyczących opanowania umiejętności czytania i pisania (s. 43).

Autorka uważa, że gotowość dziecka do nauki czytania obejmuje następujące sfery:

- sferę procesów psychomotorycznych (funkcje analizatora wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego, aparat artykulacyjny i sprawność manualną);
- sferę procesów poznawczych (myślenie, dla którego materiałem jest zasób pojęciowy dziecka);
- sferę procesów emocjonalno-motywacyjnych warunkujących nastawienie dziecka do nauki czytania.

Poglądy dotyczące dojrzałości szkolnej dzieci do nauki czytania, w aspekcie treści i formy językowej budowanych przez dziecko wypowiedzi słownych oraz ich rozumienie, szeroko omówiła w swoich publikacjach G. Krasowicz-Kupis (1999, 2004, 2006). Autorka stwierdziła, że dojrzałość do nauki czytania i pisanie posiada specyficzne komponenty związane z faktem, iż czytanie i pisanie są to formy porozumiewania się językowego oparte na piśmie, czyli linearnym ciągu znaków graficznych rządzących się swoistymi dla danego języka regułami. Dlatego specyfiką czytania i pisanie jest świadomość języka i pisma.

Gotowość do nauki czytania według G. Krasowicz-Kupis (2004, s. 5) jest wypadkową wielu kompetencji szczegółowych, wśród których wyróżnia:

1. Komponenty nieswoiste:
 - nastawienie i motywacja;
 - rozwój intelektualny (w tym rozwój myślenia na poziomie operacyjnym);
 - funkcje percepcyjno-motoryczne i ich integracja.

2. Komponenty swoiste:

- rozwój mowy i języka (umiejętności komunikacyjne, przyswojenie systemu językowego);
- świadomość językowa;
- świadomość pisma.

Niespecyficzne dla czytania i pisania jest nastawienie i motywacja, ponieważ w obu zakresach chodzi o pozytywne podejście do posługiwania się pismem. Zarówno nastawienie, jak i motywacja rozwijają się poprzez interakcje dziecka z opiekunami w sytuacji wspólnego czytania, a książka staje się atrakcyjnym obiektem do eksploracji. Kontakt z pismem, jako źródłem ciekawych informacji, w połączeniu z relacją bliskiej osoby jest dla dziecka przyjemny i staje się źródłem pozytywnego nastawienia emocjonalnego do czytania. Istotnymi elementami w obu komponentach jest uczenie się przez obserwację osób czytających w otoczeniu dziecka. Ważne jest rozbudzenie zainteresowania czytaniem i zaangażowanie opiekuna podczas prób samodzielnego czytania przez dziecko.

Decentracja oraz pojęcie stałości przedmiotu i jego cech są warunkiem posługiwania się znakami graficznymi alfabetu, które różnią się kształtem, wielkością i położeniem. Natomiast pisanie wymaga nie tylko opanowania reguły reprezentowania dźwięków przez litery, ale także stosowania zasad ortograficznych i ortofonicznych.

Sprawności percepcyjno-motoryczne oraz ich integracja wskazuje na istotną rolę funkcjonowania analizatora wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego dla opanowania komunikacji pisemnej. Mają one fundamentalne znaczenie w początkowym okresie nauki czytania i pisania, gdy istotne jest różnicowanie wzrokowe liter.

Mowa i język odnoszą się do przyswojenia systemu językowego we wszystkich jego aspektach. Polega na opanowaniu symboli i reguł językowych poprzez umiejętności fonologiczne, morfologiczno-składniowe i semantyczne. Umiejętności fonologiczne obejmują słuch fonematyczny/fonetyczny, analizę i syntezę sylab oraz głosek, rozpoznawanie rymów, a także dostrzeganie podobieństw między słowami. Umiejętności morfologiczno-składniowe odnoszą się do budowy i odmiany wyrazów oraz do budowy zdań. Umiejętności semantyczne dotyczą także trafności komunikacyjnej, czyli doboru słownictwa, adekwatnego użycia słów, umiejętności konstruowania wypowiedzi oraz rozumienia.

Świadomość językowa oznacza uświadomienie sobie przez dziecko istnienia symboli językowych i reguł języka. Ujawnia się dość wcześnie podczas zabaw językowych dziecka poprzez świadome użycie środków językowych i kontrolowanie poprawności języka.

Natomiast świadomość pisma oznacza zrozumienie jego funkcji i zastosowania. Składnikami tej świadomości są:

- wiedza o funkcji pisma (przekazywanie informacji);
- wiedza o zasadach pisma (kierunek, segmentacja tekstu);
- wiedza dotycząca własnej kompetencji w tym zakresie (zrozumienie, czy dziecko umie czytać i pisać albo – czego potrzebuje, by się tego nauczyć);
- znajomość terminologii i pojęć metajęzykowych (np. litera, głoska, kropka).

O dojrzałości dziecka do nauki w szkole wypowiedziała się także Bożena Janiszewska (2012, s. 31), która stwierdziła, że dziecko, rozpoczynając naukę w przedszkolu, posługuje się językiem mówionym, który przyjęło w sposób naturalny przez naśladownictwo. Dzieci sześciolatnie, używają już wszystkich części mowy, również przyimków, prawidłowo artykułują głoski, mają bogatsze słownictwo, budują dłuższe wypowiedzi oraz relacjonują to, co jest dla nich ważne i emocjonalne.

Zdaniem D. Waloszek (2014, s. 365) obraz dziecka do podjęcia nauki w szkole jest wielowymiarowy, ponieważ koncentruje się na:

- kondycji biologiczno-życiowej (fizycznej, fizjologicznej, zdrowotnej);
- umiejętnościach i sprawnościach umysłowych;
- nabytych umiejętnościach zachowania się w społeczeństwie;
- radzeniu sobie z emocjonalnością.

Dlatego obraz dziecka rozpoczynającego proces edukacji w szkole jest początkiem do działania i współzawodnictwa oraz radzenia sobie w życiu.

Podsumowując zagadnienie dojrzałości i gotowości szkolnej do nauki czytania dziecka sześciolatniego, należy podkreślić, że w procesie tym niezwykle istotne są czynniki indywidualne warunkujące dojrzałość dziecka, jego potrzeby i predyspozycje rozwojowe. Ważny jest także nauczyciel, jego osobowość i kompetencje oraz styl wypowiedzi, który kształtuje mowę i sposób narracji dziecka, jego styl komunikowania się, kultura języka, staranność i poprawność wypowiedzi, szacunek do języka, prawidłowa artykulacja, dobór literatury, metod i form pracy z dzieckiem. Istotna jest także higiena czytania, czyli właściwy dobór krzeseł i ławek szkolnych, oświetlenie oraz cisza w sali potrzebna dziecku do skupienia. Znaczący jest pozytywny obraz szkoły i przekonanie, że dziecko poradzi sobie, dlatego rodzice powinni doświadczać wsparcia ze strony nauczycieli. Podzielam stwierdzenie S. Guz (1996, s. 102), że gdy istnieją prawidłowe relacje między rodziną a przedszkolem, można zapewnić dogodne warunki do wszechstronnego rozwoju dziecka, ale żeby to korzystne współdziałanie między rodzicami a przedszkolem mogło zaistnieć, nauczyciel powinien być elastyczny w wykonywaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Podobnego zdania jest

s. Maria Opiela (2013, s. 363–364), twierdząc, że we współczesnej edukacji przedszkolnej bardzo ważna jest współpraca z rodzicami i opiekunami dziecka, która powinna polegać nie tylko na przekazywaniu informacji w kwestii adaptacji dziecka do nowych warunków w placówce i postępów w jego rozwoju, ale przede wszystkim szerzenia wiedzy pedagogicznej.

2.2. Przegląd wybranych koncepcji i metod badania dojrzałości szkolnej z uwzględnieniem kształtowania umiejętności czytania

Spośród wielu propozycji ustalania u dzieci dojrzałości/gotowości do nauki szkolnej na uwagę zasługują trzy zweryfikowane badawczo koncepcje diagnostyczne:

1. Wczesne zapisy dzieci do szkoły.
2. Diagnoza dojrzałości szkolnej według Barbary Wilgockiej-Okoń.
3. Skala Gotowości Szkolnej (SGS).

W tej części monografii przedstawię również Metodę Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, która służy do kształtowania gotowości dzieci do nauki szkolnej. Z wywiadu przeprowadzonego wśród nauczycieli w badanych przedszkolach wynika, że metodę tę stosowano jako uzupełnienie innych form wspomagających kształtowanie dojrzałości do nauki czytania dzieci.

Wczesne zapisy dzieci do klasy pierwszej powstały w 1969 roku⁴. Istotą tej koncepcji jest diagnoza dojrzałości szkolnej dzieci, która została połączona z pedagogizacją rodziców i organizowaniem wsparcia w formie zajęć korekcyjno-wyrównawczych dla dzieci, które tego wymagały. Koncepcję tę opracowano w wersji skróconej i rozszerzonej. Druga z nich zakładała organizowanie w szkole (najlepiej w styczniu) zapisów dzieci, które we wrześniu miały rozpocząć naukę w klasie pierwszej. W koncepcji tej podano szczegółowe informacje dotyczące

⁴ Do opracowania tej koncepcji zaangażowano duży zespół specjalistów i pedagogów praktyków. Znana jest także jako: Koncepcja wczesnych zapisów Alicji Szemińskiej. Dodam, że Autorka wraz z J. Piagetem prowadziła badania na początku ubiegłego stulecia nad zdolnościami dzieci do budowy reprezentacji mentalnych, niezależnie od obiektów, ich różnorodności, a także ich właściwości percepcyjnych. Szczególnie ważny jest jej wkład do odkrycia zjawiska braku stałości ilości cieczy (*non-conservation de la quantité*) i braku stałości liczby kardynalnej u dziecka pod koniec okresu przedszkolnego. Odkrycia te J. Piaget (1950) włączył do swoich kryteriów przejścia dziecka ze stadium przedoperacyjnego do stadium operacji konkretnych.

przygotowania pomieszczeń (sale pobytu i obserwacji dzieci i sale dla rodziców) oraz ich wyposażenia (Szemińska, 1969, s. 9–21).

Według założeń koncepcji wczesnych zapisów Alicji Szemińskiej (1969, s. 22–23) w ustalonych terminach zaprasza się do szkoły rodziców i dzieci, które wkrótce mają rozpocząć naukę w szkole. Dzieci łączy się w grupy pięcioosobowe (miniatura zespołu klasowego) i obserwuje, jak zachowują się w trakcie swobodnej zabawy⁵. Następnie organizowane są serie sytuacji zadaniowych⁶, w których zwraca się uwagę na zachowanie dzieci.

Po serii sytuacji diagnostycznych organizowane są zajęcia indywidualne, w których obserwuje się i analizuje zachowania każdego dziecka podczas:

- opowiadania tego, co przedstawia obrazek;
- rozmowy kierowanej;
- zagadki obrazkowej;
- zadań wymagających dokończenia wyrazów dwusylabowych oraz wyodrębnienia samogłoski i spółgłoski na początku słowa⁷ (Szemińska, 1969, s. 24–58).

⁵ W publikacji A. Szemińskiej (1969) znajduje się dokładna instrukcja do prowadzenia obserwacji dzieci.

⁶ Sytuacje zadaniowe obejmują:

- rysunek na dowolny temat (ocenia się sposób rysowania człowieka oraz innych obiektów, ich wzajemne ustawienie, charakter linii i kompozycję całości);
- odwzorowywanie według podanego wzoru (dzieci mają odwzorować rąb, spiralę i szlaczek). Zwraca się uwagę na stopień wierności odwzorowywania, kierunek kreślenia i charakter kreski;
- układankę obrazkową (dzieci układają pocięte obrazki w sensowną całość. Na ułożenie obrazka przeznaczają się 3–4 minuty, jeżeli dziecko upora się z układaniem łatwiejszej ilustracji, otrzymuje do ułożenia obrazek nieco trudniejszy);
- liczenie (zawiera cztery zadania. W pierwszym dzieci mają policzyć i zapamiętać dwa i trzy kwadraty w dwóch kartonach, a potem mają narysować je razem. W drugim zadaniu są dwa trójkąty i pięć trójkątów. W trzecim dziecko ma narysować tyle piłeczek, aby każdy z dziewięciu misiów miał jedną piłeczkę. W czwartym zadaniu ma odszukać element w uporządkowanym zbiorze);
- zabawy ruchowe (dzieci ustawiają się w kole i realizują następujące zadania: trzymają się za ręce i biegają w kole, starają się złapać piłkę obiema rękami i rzucić piłkę jedną ręką, obracają się w lewo, w prawo i skaczą na jednej, a potem na drugiej nodze, przechodzą po równoważni, przewlekają sznurek przez dziurki, wiążą kokardkę).

⁷ Przedstawione sytuacje diagnostyczne (indywidualne i zespołowe) organizowane dla dzieci zostały opisane dokładnie pod względem organizacyjnym, analizy i oceny dziecięcych zachowań w publikacji A. Szemińskiej (1969).

Osoba zajmująca się diagnozą dzieci zapisuje wyniki prowadzonych analiz na *Arkuszu obserwacyjnym dziecka* (Szemińska, 1969, s. 59–62). Na podstawie tych zapisów podejmuje się decyzję w sprawie dalszego postępowania z dzieckiem.

Koncepcja wczesnego zapisu dzieci do szkoły zawiera także wskazówki do zajęć wyrównawczych przeznaczone dla dzieci, które nie wykazały się dojrzałością szkolną. W informacjach zawartych do tych zajęć zostały omówione założenia organizacyjne, ogólne zadania i zasady prowadzenia zajęć wyrównawczych z dziećmi oraz pomoce potrzebne do ich realizacji. W opisie zadań znajdują się przykłady zajęć z dziećmi z podziałem na ćwiczenia doskonalące:

- procesy poznawcze;
- rozwój mowy;
- różnicowanie wielkości, ujmowanie stosunków w przestrzeni i w czasie, liczenie, dodawanie i odejmowanie.

Wyodrębniono i szczegółowo opisano także:

- zajęcia artystyczno-graficzne (ze szczególnym uwzględnieniem zajęć dla dzieci o słabej sprawności rąk);
- ćwiczenia usprawniające rozwój ruchowy dzieci.

Przewidziano również zajęcia specjalne dla dzieci charakteryzujących się:

- zaburzeniami w zakresie analizy wzrokowej i słuchowej;
- zaburzeniami wymowy;
- niekorzystną dominacją wzrokowo-ruchową z punktu widzenia nauki czytania i pisania.

W końcowej części tej publikacji omówiono sprawdzenie skuteczności zajęć wyrównawczych. Rodzicom dzieci, które nie osiągnęły dojrzałości szkolnej w wyniku zajęć wyrównawczych, proponuje się odroczenie dziecka z obowiązku podjęcia nauki szkolnej (Szemińska, 1969, s. 90–173).

W podsumowaniu analizy tej koncepcji należy stwierdzić, że na początku lat 70. XX wieku była ona wdrażana w kilku województwach Polski. Wychoząc naprzeciw zainteresowaniom społecznym, opublikowano podręcznik wraz z kompletem metod do badania dojrzałości szkolnej. Rodzice, zainteresowani tym badaniem, korzystając z podręcznika, zaczęli przygotowywać swoje dzieci, by osiągnęły możliwie dobre wyniki badań. Upowszechnienie tej koncepcji spowodowało, że metody zawarte w niej utraciły wartości diagnostyczne.

Kolejną koncepcją jest **Diagnoza dojrzałości szkolnej Barbary Wilgockiej-Okoń**, którą opublikowano w dwóch wersjach z 1972 i 2003 roku⁸. Omówię

⁸ Warto dodać, że w ostatniej części publikacji z 1972 roku podane są wyniki badań uzyskane testem do badania dojrzałości szkolnej, kontrolujące diagnostyczność wyników

drugą wersję, ponieważ jest stosowana obecnie i różni się od wersji pierwszej. Głównym narzędziem diagnostycznym w tej koncepcji jest *Test do badania gotowości szkolnej* dzieci w wieku od szóstego do siódmego roku życia, nazwany w skrócie DS1, który – jak zapewnia Autorka (2003, s. 24–25) – jest prosty i łatwy w użyciu.

Test DS1 określa aktualny poziom rozwoju dziecka. Natomiast sposób samodzielnego rozwiązywania przez dziecko kolejnych zadań testowych jest podstawą wnioskowania o stopniu jego gotowości do nauki szkolnej. Barbara Wilgocka-Okoń (2003, s. 26–29) określa dokładnie warunki, czas, miejsce oraz czynności wstępne przeprowadzenia badań. Wiele uwagi poświęca też postawie badającego i przygotowaniu do badań rodziców dzieci, które rozpoczną edukację w szkole. W strukturze testu zostały wyróżnione badania zbiorowe i indywidualne dzieci, a także wywiady z ich rodzicami lub opiekunami. Test DS1 zawiera pomoce i szczegółową instrukcję do badań dojrzałości szkolnej. Znajdują się w nim także wytyczne do oceny wyników badań, sposób oceniania poszczególnych zadań, klucz do oceny oddzielnych znaków graficznych, porównawcze skale ocen oraz wskazówki do interpretacji i wykorzystania efektów badań. Wyniki, które dziecko uzyskało w teście DS1, zapisywane są w karcie informacyjnej o badanym⁹ oraz w kwestionariuszu do obserwacji zachowania się dziecka podczas badania.

Oto krótki opis zadań, które dziecko ma wykonać w badaniu dojrzałości szkolnej zarówno zespołowym, jak i indywidualnym (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 30–35). W badaniu zespołowym dziecko powinno wykonać serię zadań, wykazując się następującymi kompetencjami:

- porównywania i różnicowania obiektów przedstawionych na obrazkach (są to trzy serie zadań testowych o narastającym stopniu trudności, a w każdej następnej serii dzieci mogą wykazać się coraz większą precyzją porównywania, różnicowania, segregowania i uogólniania);
- odwzorowywania i związanej z tym sprawności motorycznej (dzieci powinny wykazać się umiejętnością wyodrębnienia poszczególnych elementów

badan m.in., czy dzieci, które uzyskały wysokie wyniki w badaniach, dobrze radzą sobie w szkole. Jestem pełna uznania dla tego narzędzia diagnostycznego, ze względu na jego prognostyczność.

⁹ Są to informacje o rodzinie dziecka (wykształcenie i zawód rodziców lub opiekunów, liczba rodzeństwa itp.), warunkach domowych (wielkość mieszkania, liczba osób, posiadanie radia, telewizora, komputera itp.) i zdrowiu dziecka (ewentualne wady wymowy, słuchu, wzroku itp.).

znaku graficznego, połączyć je w sensowną całość i możliwie wiernie odтворzyć znak);

- analizy i syntezy wzrokowej (wśród wielu elementów dziecko powinno skreślić te, które są potrzebne do zbudowania obiektu przedstawionego na obrazku, powinno ustalić konstrukcję tego obiektu i dopasować części do całości);
- wiadomości i umiejętności matematycznych (należy wykazać się umiejętnością liczenia, ustalania równoliczności rozpatrywanych zbiorów, rozdzielania na dwie równe części itp.).

W badaniach indywidualnych dziecko powinno rozwiązać trzy serie zadań testowych, wykazując się:

- rozumowaniem krytycznym na płaszczyźnie percepcyjnej i symbolicznej (należy wykryć nieprawidłowości w rysunkowym przedstawieniu obiektów);
- rozumowaniem potrzebnym do ustalenia równej liczebności w figurach liczbowych (należy policzyć kółeczka, a potem wybrać te figury, które mają po trzy elementy);
- myśleniem przyczynowo-skutkowym (z trzech, czterech i pięciu obrazków należy ułożyć historyjki w logicznej kolejności, następnie wybrać jedną z nich i opowiedzieć o tej historyjce).

Polecenia do zadań testowych dziecko otrzymuje na kartce papieru, na której przedstawia swoje rozwiązania. Metodą towarzyszącą badaniu jest obserwacja i analiza dziecięcych zachowań, w której zwraca się uwagę na trzy istotne zakresy:

- stosunek dziecka do zadań;
- samodzielność;
- współdziałanie w grupie rówieśniczej.

W pierwszym z wymienionych zakresów uwaga badającego koncentruje się na realizacji przez dziecko poleceń, jego wytrwałości i skupienia uwagi. W zakresie samodzielności uwzględnia się umiejętności samoobsługowe dziecka. Natomiast we współżyciu i współdziałaniu dziecka w grupie dorosłych i rówieśników jest znaczące, w jaki sposób znosi ono rozstanie z opiekunami i jak kontaktuje się z innymi dziećmi.

W analizie wymienionych zakresów funkcjonowania dzieci w sytuacjach zadaniowych i społecznych zastosowano trójstopniową skalę. Jako istotne uznano także zwrócenie uwagi, czy w zachowaniu dziecka dominują reakcje świadczące o zrównoważeniu, zahamowaniu lub nadpobudliwości psychoruchowej.

Znaczącym zakresem w tej diagnozie jest analiza środowiska wychowawczego, którą określa się w trakcie wywiadu prowadzonego z rodzicami lub opiekunami dziecka. Zebrane informacje odnotowuje się w karcie informacyjnej badanego dziecka.

Na szczególną uwagę zasługuje także analiza losów szkolnych uczniów klasy pierwszej badanych tym testem i przedstawionych w publikacji B. Wilgockiej-Okoń (2003, s. 19–20, 61–69). Wyniki tego testu pokazały istotną zależność pomiędzy dojrzałością szkolną a powodzeniem szkolnym. Zdaniem Autorki zależność ta mogłaby wzrosnąć znacznie, gdyby szkoła w swym oddziaływaniu dydaktyczno-wychowawczym bardziej nawiązywała do możliwości poznawczych dzieci. W badaniu tym określono także silne związki pomiędzy warunkami życia dzieci a ich środowiskiem wychowawczym. Natomiast odmienne warunki życia dzieci mieszkających na wsi i w mieście spowodowały znaczne różnice w poziomie gotowości dzieci do szkoły, na niekorzyść dzieci wiejskich. Badania te pokazały także, że nie tylko wiek decyduje o dojrzałości szkolnej, lecz także uwarunkowania środowiskowe dziecka, które rozpocznie edukację szkolną. Wysoka diagnostyczność tego narzędzia była potwierdzona w badaniach dzieci po kilku miesiącach nauki w szkole, według wymagań edukacyjnych z początku lat 70. XX wieku¹⁰.

W podsumowaniu tej koncepcji warto podkreślić, że test DS1 należy do nielicznych narzędzi diagnostycznych zweryfikowanych badawczo, a przedstawiony pakiet metod jest cały czas stosowany w poradniach psychologiczno-pedagogicznych dla dzieci i młodzieży. Niemniej, stosując obecnie test DS1, w rozważaniach i badaniach gotowości dzieci do nauki szkolnej, należy wziąć pod uwagę, że od czasu jego wydania zmieniły się znacznie treści kształcenia i metody stosowane przez nauczycieli w klasach pierwszych, a także wymagania stawiane dzieciom w pierwszym roku nauki szkolnej.

W 2006 roku, w ramach projektu „Dziecko sześćioletnie u progu nauki szkolnej”¹¹, zrealizowano badania¹² pod kierunkiem Elżbiety Koźniewskiej, których efektem była publikacja *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju* (Kopik, 2007)¹³ oraz narzędzie diagnostyczne *Skala*

¹⁰ Ustalono wówczas, że dzieci osiągające wysokie wyniki w tym teście z powodzeniem spełniały oczekiwania stawiane im w klasach pierwszych, a dzieci z niskimi wynikami tego testu doznawały nadmiernych trudności.

¹¹ Dodam, że projekt ten był finansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich.

¹² Badania te realizowano w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej przy Ministerstwie Edukacji Narodowej.

¹³ Oszacowano, że badaniami objęto ponad 4000 dzieci. Były to jedyne badania, od zakończenia II wojny światowej, obejmujące tak dużą liczbę sześciolatek w Polsce (Kopik, 2013).

Gotowości Szkolnej (SGS)¹⁴ udostępnione w formie podręcznika do badań i arkusza obserwacyjnego¹⁵.

W publikacji Anny Frydrychowicz, E. Koźniewskiej, Andrzeja Matuszewskiego i Elżbiety Zwierzyńskiej (2006) podano dokładną charakterystykę SGS oraz wyniki w badanej próbie sześciolatków. Wskazano czynniki sprzyjające i niekorzystne dla osiągnięcia gotowości szkolnej oraz analizę trafności i rzetelności metody. Opisano również statystyczną interpretację wyników w postaci stopni gotowości szkolnej dla sześciu wyodrębnionych podskal, takich jak:

1. Umiejętności Szkolne.
2. Kompetencje Poznawcze.
3. Sprawność Motoryczna.
4. Samodzielność.
5. Niekonfliktowość.
6. Aktywność Społeczna.

Wyjaśniono także, w jaki sposób nauczyciel może korzystać z narzędzia SGS w ocenie gotowości szkolnej sześciolatków (procedura, warunki, pomoce, interpretacja profili).

W koncepcji SGS kryterium poziomu rozwoju dziecka zostało zastąpione przez kryterium osiągnięcia postępów. Taka ocena gotowości szkolnej powinna służyć uwzględnieniu potrzeb edukacyjnych, społecznych i uczuciowych wszystkich dzieci. Szczególnie w wyrównywaniu startu szkolnego dzieci, które mają trudności w sprostaniu wymogom szkolnym.

Skala Gotowości Szkolnej składa się z pięciu części, które odnoszą się do wyróżnionych aspektów gotowości szkolnej i zarazem obszarów aktywności dzieci. Są to:

1. *Poznawanie świata i siebie (A).*
2. *Zabawa i nauka w grupie rówieśników (B).*
3. *Samodzielność w trudnych sytuacjach (C).*
4. *Podejmowanie zadań i praca pod kierunkiem nauczyciela (D).*
5. *Przygotowanie do nauki czytania, pisania i matematyki (E).*

¹⁴ Charakterystykę Skali Gotowości Szkolnej (SGS) opracowała E. Koźniewska z Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

¹⁵ Badania odbyły się w maju i czerwcu 2006 roku, kiedy dzieci kończyły rok obowiązkowej edukacji przedszkolnej (większość dzieci miała wówczas od 6 lat i 4 miesięcy do 7 lat i 4 miesięcy). W trakcie pracy nad tą skalą obniżono wiek rozpoczynania nauki szkolnej.

W obszarach tych zostały wyróżnione zachowania i umiejętności dzieci. Zadaniem nauczyciela jest oszacowanie częstości występowania tych zachowań lub umiejętności w czterostopniowej skali („tak”, „raczej tak”, „raczej nie”, „nie”).

Narzędzie SGS polega na obserwacji i analizie funkcjonowania dzieci przedszkolnych w trakcie codziennych zajęć. Wymaga od nauczyciela zaplanowania określonego procesu ustalania gotowości dzieci do nauki szkolnej, m.in. zapoznania się z SGS i przedstawienia jej rodzicom oraz uzyskania ich zgody na jej zastosowanie, następnie przygotowania pomocy i prowadzenia obserwacji wybranych dziesięciorga dzieci przez okres dwóch tygodni.

Obserwację należy przeprowadzić dwukrotnie w ciągu roku edukacji przedszkolnej (pod koniec pierwszego semestru i na zakończenie roku obowiązkowej edukacji przedszkolnej). Wyniki wstępnej obserwacji powinny pomóc nauczycielowi ustalić, co sprawi dziecku trudności w szkole i z czym nie będzie miało problemów. Interpretacja ta pomoże nauczycielom zaprojektować zajęcia wspomagające rozwój dziecka i przygotować go do edukacji szkolnej. Natomiast obserwacja przeprowadzona na koniec roku może służyć ocenie postępów dziecka i oszacowaniu stopni gotowości szkolnej w wyróżnionych podskalach. Taka interpretacja pozwala na odniesienie wyników dziecka do badanej próby sześciolatek prezentowanej w SGS.

W podsumowaniu charakterystyki tej metody warto zaznaczyć, że obserwacja z zastosowaniem SGS dostarcza wielu informacji o dziecku w różnych sytuacjach i ukierunkowuje obserwację nauczyciela nie tylko na zachowania dziecka, ale również na jego umiejętności. Wyniki badania można przekazać rodzicom w formie udokumentowanej opinii, bez krytycznych i formalnych ocen. Metoda ta jest standaryzowana, ma dobre parametry rzetelności i trafności diagnostycznej, występuje w wersji elektronicznej ułatwiającej liczenie wyników. Mimo niewątpliwych zalet tej metody jest rzadko stosowana w poradnictwie pedagogiczno-psychologicznym prawdopodobnie ze względu na pracochłonność badań i konieczność współpracy pracowników poradni z nauczycielami przedszkola.

Na zakończenie prezentacji koncepcji i metod badania gotowości szkolnej przedstawię **Metodę Dobrego Startu Marty Bogdanowicz (MDS)**. Metoda ta służy do kształtowania gotowości dzieci do nauki szkolnej. Dodatkowym argumentem jest fakt, że została wskazana przez nauczycieli, którzy uczyli badane przeze mnie dzieci, jako narzędzie kształtowania dojrzałości do nauki czytania.

Metoda Dobrego Startu stanowi modyfikację francuskiej metody Le Bon Départ. Jej adaptację do warunków polskich dla dzieci z trudnościami w pisaniu i czytaniu dokonała M. Bogdanowicz (1989, s. 7–9). Metoda ta odbiega znacznie

od francuskiego pierwowzoru. Autorka wprowadziła szereg modyfikacji oraz wzbogaciła jej koncepcję o wiele nowych elementów, m.in. odeszła od obcojęzycznego nazewnictwa, zostawiając ogólną ideę oraz niektóre techniki i kilka wzorów graficznych. W opracowanej przez siebie wersji przetworzyła strukturę zajęć, zmieniła formułę i przebieg ćwiczeń, dopełniając wszystko zestawem polskich piosenek ludowych i dziecięcych (Kamińska, 2004, s. 66).

Metoda M. Bogdanowicz może być stosowana podczas zajęć zbiorowych i indywidualnych w szkołach, przedszkolach, ogniskach przedszkolnych, poradniach i ośrodkach leczniczo-pedagogicznych. Stosuje się ją w terapii i profilaktyce w odniesieniu do dzieci, których rozwój jest zaburzony, usprawniając nieprawidłowo rozwijające się funkcje, oraz wśród dzieci o prawidłowym rozwoju psychomotorycznym i umysłowym, dlatego może być stosowana jako wprowadzenie do nauki czytania zarówno dla dzieci zdrowych, jak i z zaburzeniami w rozwoju poszczególnych funkcji.

W modyfikacji tej metody M. Bogdanowicz (1989, s. 15) wyodrębniła trzy podstawowe rodzaje ćwiczeń: ruchowe, ruchowo-słuchowe i ruchowo-słuchowo-wzrokowe oraz trzy nowe warianty: dla dzieci od trzech lat *Piosenki do rysowania* (Bogdanowicz, Szlagowska, 1996), dla dzieci od pięciu do dziesięciu lat *Piosenki i znaki* (poprzednia nazwa: *Metoda Dobrego Startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat*, Bogdanowicz, 1989) i dla sześć- i siedmiolatków *Piosenki na literki* (Bogdanowicz, Tomaszewska, 1993). W kształtowaniu dojrzałości do nauki czytania modyfikacje Metody Dobrego Startu nawzajem uzupełniają się, stanowiąc kolejne etapy pracy stymulacyjno-terapeutycznej, początkowo na materiale Nieliterowym, a następnie na materiale obejmującym litery drukowane i pisane. Wszystkie trzy warianty mogą być wykorzystywane także w rehabilitacji dzieci. Oto ich krótka charakterystyka.

Modyfikacja *Piosenki do rysowania* stanowi zestaw ćwiczeń przeznaczonych dla dzieci najmłodszych, począwszy od trzeciego roku życia. Rozpoczyna się cyklem zajęć, który daje możliwość kontynuacji przez cały okres przedszkolny. Wariant ten może być stosowany wśród dzieci z tzw. ryzyka dysleksji oraz z poważnymi zaburzeniami rozwoju.

Modyfikacja *Piosenki i znaki* jest kontynuacją wariantu pierwszego, lecz realizuje się ją na innym materiale ćwiczeniowym przez cały okres przedszkolny, a nawet dłużej. Przeznaczona jest także dla dzieci z ryzyka dysleksji oraz w okresie poprzedzającym naukę liter, jak również dla dzieci starszych, powyżej siódmego roku życia opóźnionych w rozwoju.

Wariant ostatni – *Piosenki na literki* – ułatwia naukę czytania. W tej modyfikacji piosenki zostały dobrane w szczególny sposób, by w tytule i tekście

występował wyraz zaczynający się głoską, zgodną z literą będącą przedmiotem poznania i utrwalania. Jednocześnie rytm piosenki został dostosowany do struktury litery w powiązaniu z odpowiednim kształtem. Wówczas możliwe jest odtwarzanie lub kreślenie kształtu litery w powietrzu z równoczesnym śpiewem. Zapamiętywanie zapisu graficznego litery odbywa się za pomocą wzroku, dotyku i ruchu. Również i ta propozycja przeznaczona jest dla dzieci z grupy ryzyka dysleksji i dyslektycznych oraz mających trudności w nauce czytania i pisania, a także opóźnionych w rozwoju. Wszystkie modyfikacje wzajemnie się uzupełniają, stanowiąc kolejne etapy oddziaływań stymulacyjno-terapeutycznych.

Zajęcia prowadzone Metodą Dobrego Startu przebiegają zawsze zgodnie ze stałym schematem dla wszystkich wariantów. Jedynie zmieniają się proporcje poszczególnych części struktury zajęć, które zależne są od wieku dzieci i przyjętego modelu. Ponadto modyfikacje uwzględniają każdorazowo inne potrzeby edukacyjne dziecka, jego możliwości i ograniczenia. Model ten składa się z zajęć: wprowadzających, właściwych i końcowych (Bogdanowicz, 1989, s. 15–46; Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2008).

W czasie zajęć **wprowadzających** dzieci usprawniają przede wszystkim koncentrację uwagi, orientację w schemacie ciała i przestrzeni oraz rozwijają motorykę i kompetencje językowe, które dotyczą struktury wypowiedzi uwzględniającej poprawność gramatyczną w kontekście przekazanej informacji oraz umiejętności odbioru podanej wiadomości. Piosenka, jako element wiążący większość zabaw i ćwiczeń, rozwija kompetencje językowe w zakresie fonetyki, semantyki i syntaktyki. Ułatwia również rozumienie i operowanie symbolami. Śpiewana podczas ćwiczeń z odtwarzaniem wzoru graficznego staje się ośrodkiem tematycznym, wokół którego można budować cały program danego zajęcia. Pozwala też łączyć wszystkie etapy zajęć w tematyczną całość. Element wzoru i związana z nim piosenka zmieniają się, dlatego dzieci na kolejnych zajęciach mają inną zabawę ruchową powiązaną z nową piosenką i inny wzór graficzny do opanowania. Tekst piosenki wzbogaca wiedzę dziecka, utrwała reguły gramatyczne i prawidłową budowę zdań. Nauczyciel zwraca uwagę na poprawne wybrzmiewanie głosek, formułowanie wypowiedzi i jej sens oraz bezbłędną wymowę.

W **zajęciach właściwych** zostały wyodrębnione ćwiczenia ruchowe, ruchowo-słuchowe i ruchowo-słuchowo-wzrokowe. Dziecko – poprzez łączenie różnego rodzaju aktywności – śpiewa, dotyka, słucha, rysuje, pisze, wykonuje ćwiczenia relaksacyjne i ruchowe. W ten sposób odbywa się integracja wzrokowo-słuchowo-dotykowo-ruchowa, która jest niezbędna do prawidłowego opanowania umiejętności czytania i pisania. Czynności właściwe nawiązują przeważnie do treści piosenki stanowiącej osnowę zajęć.

Pierwszy etap zajęć właściwych stanowią **ćwiczenia ruchowe** o charakterze usprawniającym i relaksacyjnym. Dzieci wykonują ćwiczenia ruchowe (najpierw motoryki dużej i całego ciała, następnie motoryki małej – usprawniania ruchów rąk), przechodząc od ćwiczeń łatwych do trudnych w różnym tempie. Podczas tych ćwiczeń dzieci utrwalają orientację w schemacie ciała i przestrzeni.

W drugim etapie realizowane są **ćwiczenia ruchowo-słuchowe** z elementem muzycznym, wierszykiem lub wyliczanką¹⁶. Ćwiczenia te kształcą percepcję i elastyczność ruchów, koordynację obu rąk i usprawniają funkcjonowanie analizatora kinestetyczno-ruchowego. Element muzyczny i rytmiczny rozwija u dzieci percepcję słuchową i poczucie rytmu oraz aktywizuje czynność analizatora słuchowego. Ćwiczenia uwzględniające kierunki przestrzeni, połączone z nazywaniem stron ciała, rozwijają koordynację słuchowo-ruchową, kształcą orientację w lewej i prawej stronie ciała i w przestrzeni.

Trzeci etap zajęć stanowią **ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe**. Ich podstawą są wzory graficzne, prezentowane w kolejności uwzględniającej zasadę stopniowania trudności. Najpierw występują wzory zawierające linie (pionowe, poziome, ukośne, łamane), następnie figury geometryczne (koło, kwadrat, prostokąt, trójkąt), na końcu linie krzywe, wymagające przy odtwarzaniu największej precyzji ruchów. Do tych wymogów dobrane są piosenki, których rytm jest zgodny z układem elementów we wzorze. Ćwiczenia polegają na odtwarzaniu ruchem (element ruchowy) wzorów graficznych (element wzrokowy) w rytm jednocześnie śpiewanej piosenki (element słuchowy). Kolejność etapów ruchowo-słuchowo-wzrokowych jest następująca:

- demonstracja wzoru;
- wodzenie palcem po wzorze;
- odtwarzanie wzoru w powietrzu;

¹⁶ Ćwiczenia mogą odbywać się w postawie siedzącej. Polegają na rytmicznym uderzaniu pięścią, dłonią lub palcami w leżący przed dzieckiem woreczek z piaskiem i wystukiwanie w ten sposób rytmu śpiewanej piosenki. Najłatwiejsze są ćwiczenia pięścią. Najpierw uderzamy stroną wewnętrzną, zewnętrzną i brzegiem dłoni, a na końcu palcami, co sprawia największą trudność, gdyż wymaga coraz większej precyzji ruchów. Pamiętając o konieczności stopniowania trudności, rozpoczyna się od ćwiczeń jedną ręką, potem obiema, początkowo dotykając woreczka w tym samym miejscu. Kolejnym utrudnieniem jest przemieszczanie w przestrzeni, czyli wystukiwanie rytmu od lewej do prawej, tam i z powrotem. Jest to ćwiczenie trudne, zwłaszcza przy wykonywaniu obiema rękami, ponieważ każda z nich porusza się w innym kierunku. Dla ułatwienia można na początku ćwiczeń stosować głośne liczenie zamiast piosenki. Po zakończeniu ćwiczeń na woreczkach można przejść do ćwiczeń ruchów całego ciała, powiązanych ze śpiewaną piosenką (np. ilustracja ruchem treści piosenki).

- odtwarzanie wzoru w powietrzu z pamięci;
- odtwarzanie wzoru przez wodzenie po powierzchni stołu;
- odtwarzanie wzoru na tackach z piaskiem;
- odtwarzanie wzoru na dużym arkuszu papieru kredą lub węglem;
- odtwarzanie wzoru pędzlem na kartce;
- odtwarzanie wzoru w liniaturze zeszytu za pomocą ołówka i długopisu.

Etapy tych ćwiczeń występują we wszystkich zajęciach prowadzonych Metodą Dobrego Startu. Nauczyciel, prezentując wzór graficzny, przedstawia go jako znak-symbol danej piosenki. Wzory graficzne, które same w sobie nic nie oznaczają, w połączeniu z piosenką, której stają się symbolem, przyzwyczajają dzieci do posługiwania się symbolami, co ma szczególne znaczenie przy nauce czytania, pisania i liczenia (np. abstrakcyjny kształt litery /a/ zaczyna oznaczać określony dźwięk – konkretną głoskę).

Ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe kształtują najbardziej wszechstronne funkcje psychomotoryczne. W pierwszej fazie ćwiczeń dziecko utrwała prawidłową orientację w przestrzeni oraz rozwija analizę i syntezę wzrokową. Istotne jest zachowanie właściwego kierunku kreślenia wzoru, np. zgodnego z zapisem graficznym wprowadzonej litery i adekwatny do śpiewanego fragmentu piosenki. Wraz z upływem czasu są wprowadzane coraz bardziej skomplikowane wzory. Od najprostszych w zapisie liter /o/, /l/, poprzez litery podobne w swoim zapisie, różniące się tylko kierunkiem kreślenia i ułożeniem w przestrzeni (np.: p, d, m, w), do bardziej skomplikowanych w swojej budowie (np.: g, h, r, f).

Ostatnim elementem w strukturze zajęć właściwych są **zajęcia końcowe**, które mają charakter ćwiczeń wokalnie-rytmicznych i relaksacyjnych.

Celem tej metody jest jednoczesne usprawnienie czynności analizatorów: wzrokowego (wzory graficzne), słuchowego (piosenka) i kinestetyczno-ruchowego (wykonywanie ruchów zorganizowanych w czasie i przestrzeni, odtwarzanie wzorów graficznych zharmonizowanych z rytmem piosenki). Metoda Dobrego Startu mimo ukierunkowania na rozwijanie funkcji percepcyjno-motorycznych kształci i usprawnia inne funkcje psychiczne, m.in. lateralizację, orientację w schemacie ciała i przestrzeni, mowę, myślenie, dojrzałość społeczną, co ma szczególne znaczenie dla dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Zespołowa forma prowadzenia zajęć ułatwia nawiązanie kontaktów społecznych i uczy dzieci współdziałania. Wiązanie śpiewu, ruchu, muzyki i plastyki aktywizuje cały układ nerwowy, dlatego metoda ta może być stosowana jako jeden ze sposobów oddziaływania pedagogicznego w przedszkolu lub jako całkiem odrębna, specyficzna metoda (Bogdanowicz, 1989, s. 13).

Podsumowując analizę Metody Dobrego Startu, należy podkreślić, że koncepcja ta wykorzystuje naturalną kreatywność dziecka, ciekawe piosenki, wierszyki, zabawy ruchowe i elementy plastyczne. Wielozmysłowa stymulacja tej metody wpływa pozytywnie na pamięć, uwagę, wyobraźnię i kształcenie mowy. Niemniej wiele ćwiczeń w tej metodzie bazuje na motoryce małej, która nie jest jeszcze dobrze rozwinięta u młodszych dzieci. Skuteczność tej metody zależy także od wiernego i dokładnego wykonywania wszystkich zalecanych przez Autorkę ćwiczeń, jak również od zdolności nauczyciela do modyfikowania założeń z uwzględnieniem potrzeb i możliwości dziecka.

Kończąc zagadnienie koncepcji i metod badania dojrzałości szkolnej dzieci sześciolletnich, należy podkreślić, że prezentowane opisy tych koncepcji pokazały silne powiązanie dojrzałości szkolnej z całokształtem codziennych doświadczeń dziecka, ponieważ poziom gotowości szkolnej jest zależny od wieku dziecka, stanu jego zdrowia, sytuacji środowiska domowego i szkolnego, kompetencji nauczyciela, sposobu spędzania czasu wolnego rodziny i okresu realizacji wychowania przedszkolnego.

3 Wyznaczniki umiejętności czytania w edukacji przedszkolnej

3.1. Czytanie i jego znaczenie

Wiele uwagi w literaturze naukowej poświęca się na kształcenie umiejętności czytania i pisania. Proces ten najpełniej jest opisany w odniesieniu do uczniów w okresie szkolnym i ludzi dorosłych. O kształtowaniu predyspozycji czytania dzieci w wieku przedszkolnym jest stosunkowo mało publikacji. Większość ustaleń zawartych w tym rozdziale obejmuje nabywanie sprawności nauki czytania przez dzieci, ponieważ monografia dotyczy kształtowania umiejętności czytania w przedszkolu. W rozdziale tym uznałam za stosowne podać ważniejsze ustalenia odnoszące się do procesu czytania, starając się utrzymać porządek chronologiczny. Do prezentacji stanu wiedzy dołączyłam własne komentarze i ustalenia dotyczące wychowania przedszkolnego.

Czytanie jest jedną z wielu umiejętności nabywanych przez dzieci w procesie edukacji, która umożliwia odbiór informacji przekazywanych za pomocą języka pisanego. Choć u większości dzieci przebiega sprawnie i uchodzi za czynność łatwą, w rzeczywistości jest procesem niezwykle skomplikowanym. Złożoność tego procesu odnaleźć można w wielu definicjach, które w zwięzły sposób próbują przedstawić jego istotę. W odniesieniu do omawianego tematu większość uwagi skupię na twierdzeniach podkreślających aspekt edukacji językowej dzieci oraz umiejętności i efektywności czytania.

Według J. Zborowskiego (1959, s. 146) na rozwój umiejętności czytania składają się trzy główne elementy: wzrokowy, słuchowo-dźwiękowy i znaczeniowy. Pierwsze dwa stanowią układ percepcyjny, trzeci dotyczy semantycznej strony czytania. Natomiast B. Zachrisson (1970) stwierdził, że czytelność jest jakością recepcji tekstu w określonym czasie.

Czytanie zdefiniował także Janusz Dunin (1998), który wyjaśnił, że jest to „umiejętność rozumienia mowy ludzkiej zakodowanej w graficznej formie

jakiegokolwiek pisma” (s. 5). Ustalenia te są zgodne z pojęciem czytania według Wincentego Okonia (2001) jako „kojarzenie znaków pisma (druku) jakiegoś języka z treścią danego tekstu” (s. 65).

W pedagogice spotyka się wiele definicji próbujących uściślić pojęcie umiejętności czytania. Wyróżnia się jednak dwa zasadnicze podejścia: lingwistyczne i psychologiczne. Proces umiejętności czytania w aspekcie lingwistycznym po raz pierwszy zaprezentował D. B. Elkonin¹ (1961, s. 22–23). Twierdził on, że istotą czytania jest utworzenie prawidłowej formy dźwiękowej wyrazu na podstawie jego obrazu graficznego. Słowa te mogą być znane czytającemu lub takie, z którymi nigdy się nie spotkał.

Szerzej strukturę czytania przedstawiła J. Malendowicz (1978). Według niej czytanie

polega na pojmowaniu myśli wyrażonych za pomocą umownych znaków graficznych – symboli wzrokowych [...], które tworzą tekst i aby móc go czytać trzeba:

- znać symbole i ich funkcje;
- umieć odbierać symbole w postaci określonych mniejszych lub większych całości, układów zwanych tekstami, czyli dokonywać syntezy znaków tworzących odczytywany tekst;
- umieć dokonać właściwej interpretacji sensu przytaczanego tekstu, czyli rozumieć tekst;
- umieć zastosować zrozumiałą treść tekstu do aktualnych celów i potrzeb (s. 10).

¹ Danił B. Elkonin (rosyjski psycholog dziecięcy) jest twórcą metody modelowania dźwiękowej struktury słów, jako nauki czytania, którą upowszechnił w *Bukwarze* (elementarz rosyjski nadal wznawiany). W metodzie tej Autor wykorzystał teorię kształtowania działań umysłowych Aleksieja Nikołajewicza Leontjewa i Piotra Jakowlewicza Galpierina, bazującą na koncepcji strefy najbliższego rozwoju L. S. Wygotskiego. Za jedną z najważniejszych prac D. B. Elkonina Rosjanie uznają monografię *Как научить детей читать* z 1976 roku (Anna Jurek przetłumaczyła tę książkę na język polski w 2015 roku; zob. Elkonin, 2015).

Metoda nauki czytania D. B. Elkonina składa się z kilku faz, które stopniowo doprowadzają dzieci do wymawiania fonemów na głos oraz zdobycia umiejętności czytania. Zrozumienie przez dzieci, że słowa składają się z pojedynczych dźwięków, które można zapisać za pomocą liter, stanowi przełomowy moment w zdobyciu przez nie umiejętności posługiwania się językiem pisanym. Z koncepcji nauki czytania D. B. Elkonina korzystało wielu uczonych. W latach 70. ubiegłego stulecia dźwiękowa struktura słów D. B. Elkonina była inspiracją do tworzenia metod na gruncie języka polskiego m.in. przez H. Meterę.

Inne spojrzenie na czytanie prezentowała H. Metera (1978). Twierdziła, że w nauce czytania zarówno analiza, jak i synteza dotyczą strony graficznej wyrazu, który jest materialną osnową do analizy i syntezy słuchowej. Natomiast M. Cackowska (1984) uważała, że „czytanie zaczyna się od spostrzegania zespołu liter, które muszą być zidentyfikowane i dokładnie zróżnicowane pod względem kształtu i położenia, następnie trzeba je przełożyć na system dźwięków (obrazy słowno-artykulacyjne), by na tej podstawie rozpoznać ich znaczenie” (s. 11).

Analizując pojęcie czytania, należałoby zwrócić uwagę na jego cel i znaczenie rozumienia czytanego tekstu. Wagę tego procesu przedstawił M. A. Tinker (1980), twierdząc, że „czytanie polega na rozpoznawaniu drukowanych lub pianych symboli służących jako bodźce do przywoływania znaczeń nagromadzonych dzięki wcześniejszym doświadczeniom życiowym i tworzeniu nowych znaczeń drogą manipulowania pojęciami, które czytelnikowi są już znane” (s. 15). Powyższe podejście zaprezentowała również H. Mystkowska (1977), uważając, że „proces czytania polega na rozpoznawaniu, identyfikowaniu i odróżnianiu wzrokiem znaków i obrazów graficznych, wiązaniu ich z wyobrażeniem słuchowym oraz ze znaczeniem” (s. 8).

Inne podejście prezentował E. Malmquist (1987, s. 24). Stwierdził on, że czytanie jest aktywnością wieloczynnościową, powiązaną uczuciowym zaangażowaniem i zainteresowaniem, składającą się z wielu komponentów, takich jak: wrażeń wzrokowych, percepcji w kontekście rozumienia poszczególnych wyrazów, funkcji mięśni oczu, zapamiętywania przeczytanego tekstu, przechowywania w pamięci faktów z przeszłości, oraz działań asocjacyjnych i przetwarzających, w wyniku wcześniej nabytych doświadczeń. Autor twierdził, że „czytanie należy rozumieć jako szereg wspólnych umysłowych działań, które w dużym stopniu są odmienne, bo zróżnicowane w zależności od wieku i dojrzałości czytającego, od rodzaju czytanego tekstu, stopnia jego trudności oraz od celu czytania” (s. 117).

Koncepcję istoty czytania przedstawiła także A. Brzezińska (1987), charakteryzując je jako podejście lingwistyczne i psychologiczne. W pierwszym z nich Autorka przytacza definicję D. B. Elkonina, który w opanowaniu umiejętności czytania nie podkreślał roli rozumienia tekstu. Natomiast w podejściu psychologicznym rozumienie czytanej treści jest bardzo istotne, dlatego A. Brzezińska (1987, s. 30–31) przytacza za B. Claudem Mathisem, że „uczenie się czytania polega na uczeniu się rozpoznawania i identyfikowania symboli oraz na uczeniu się znaczeń tychże symboli”. Autorka stwierdziła, że czytanie należy rozpatrywać jako „zjawisko wymagające współdziałania szeregu właściwości psychicznych człowieka, tj. współdziałania analizatorów (wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego), sprawnego przebiegu procesów myślowych, odpowiedzialnych za

prawidłową analizę i syntezę informacji, ich przetworzenie, skojarzenie z wcześniejszym doświadczeniem”.

W związku z tak zdefiniowanym pojęciem A. Brzezińska (Brzezińska, Burdutowy, 1985, s. 99–101) wyróżniła trzy aspekty czytania:

- techniczny, który odnosi się do rozpoznawania, kojarzenia i różnicowania grafemów i fonemów, ich odtwarzania werbalnego w odpowiednim czasie;
- semantyczny, który związany jest z rozumieniem czytanego tekstu (dekodowanie znaków graficznych i fonicznych);
- krytyczno-twórczy, który polega na refleksyjnym oraz krytycznym ustosunkowaniu się do odczytywanego tekstu.

Nieco inne spojrzenie prezentuje B. Rocławski (1990, s. 5), który czytanie w sensie podstawowym pojmuje jako docieranie do treści zakodowanej znakami graficznymi (literami), zaś w sensie technicznym jako proces przyporządkowania wyraźnie określonym jednostkom graficznym wyraźnie określonych jednostek fonicznych języka naturalnego.

Krystyna Sochacka (2004), definiując czytanie, przypomniała podstawowy aspekt czytania D. B. Elkonina, czyli dekodowanie zawierające element wzrokowy i słuchowo-dźwiękowy oraz rozumienie jako element znaczeniowy i uzasadniła, że dziecko powinno najpierw rozpoznać znaki graficzne, następnie skojarzyć je z obrazem dźwiękowym po to, aby zrozumieć sens tekstu.

Obszerną definicję czytania sformułowała G. Krasowicz-Kupis (1999), w której wyszczególniła wszystkie najważniejsze cechy tej umiejętności i uznała, że

czytanie, jako odbiór tekstu pisanego, stanowi złożony proces psycholingwistyczny, oparty na dekodowaniu tekstu oraz interpretowaniu jego treści. Wymaga to od czytającego sprawności językowej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym oraz sprawności poznawczych, głównie w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej, procesów pamięciowych oraz dokonywania operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego (s. 19).

Czytanie jest pojmowane także jako proces emocjonalny. Pobudzenie emocjonalne wywołuje u dzieci chęć dokonywania analizy znaków graficznych i wiązania ich z odpowiednikami dźwiękowymi. Wrażenia emocjonalne powodują poszukiwanie przyczyn i następstw przedstawionych faktów, które aktywizują nie tylko zainteresowanie czytaniem, ale także pobudzają czynności intelektualne, takie jak: mowę, pamięć, umiejętność porównywania, wyobraźnię, dokładność spostrzeżeń czy umiejętność przewidywania dalszego toku zdarzeń (Mystkowska, 1977, s. 12).

Przedstawione pojęcia czytania zostały zapoczątkowane przez dwa główne podejścia do tego procesu, czyli strategię wstępującą i zstępującą, które są opisywane jako nabywanie umiejętności i podejście całościowe. Obie strategie różnią się między sobą. Wstępująca polega na rozpoznawaniu najmniejszych części języka i dobudowywaniu do nich kolejnych wyrazów. Natomiast punktem wyjścia w strategii zstępującej jest cały tekst, a czytanie zaczyna się od próby uchwycenia jego ogólnego sensu².

Poniżej przedstawię krótko każdą z tych strategii. Strategia wstępująca prezentuje proces czytania składający się z trzech elementów, tj. rozpoznania znaków graficznych i łączenia ich w konkretny wzór, odszukania w pamięci słowa i dopasowania go do danego wzoru oraz umieszczenia rozpoznanego słowa w pamięci semantycznej. W ten sposób czytelnik – także dziecko – rozpoznaje znaczenie kolejnych słów i łączy je, tworząc całe zdania, a następnie fragmenty tekstu. Brak jednej z tych umiejętności uniemożliwia lub zakłóca czytanie (por. Beard 2003; Marzano, Paynter, 2004; Taylor, 1973).

Strategię zstępującą opracował K. S. Goodman (K. S. Goodman, Y. M. Goodman, 2009, s. 92–95), który stwierdził, że czytanie zależy od umiejętności posługiwania się językiem i jest naturalnym przedłużeniem ewolucji ludzkiej mowy. Nabywanie umiejętności czytania polega na zrozumieniu języka pisanego i wspieraniu rozwoju umiejętności rozumienia. Czytania uczymy się, wychodząc od całości tekstu do jego części, a teksty pisane powinny być autentyczne i zrozumiałe. To nabywanie umiejętności czytania, nazwane później całościowym, składa się z kilku etapów – od wzrokowego, poprzez percepcyjny i leksyko-gramatyczny, aż do uzyskania znaczenia, czyli rozumienia tekstu.

Proces czytania nie kończy się wraz ze zdobyciem umiejętności dekodowania pisma. Są jeszcze następne szczeble opanowania tej umiejętności, które wiążą się z osiąganiem biegłości w poruszaniu się w świecie różnych utworów pisanych. Samodzielne czytanie tekstów powoduje satysfakcję wychowanków z pokonywanych trudności zarówno odbioru, jak i pojmowania znaków graficznych oraz sprawia, że uczniowie stają się niezależni. Czytanie wpływa pozytywnie na życie społeczne dzieci i młodzieży. Dzielenie się przeczytanym tekstem w gronie rówieśników podnosi ich pozycję w grupie, powoduje wymianę myśli i ciekawych treści, zachęca do zgłębiania wybranej książki czy opowiadania. Nie ulega wątpliwości, że czytanie rozwija wszechstronnie osobowość dziecka, jego ogólną kulturę oraz kształtuje szacunek do książki. Część tej wiedzy uzyskuje

² W polskiej literaturze przedmiotu strategię tę opisała A. Brzezińska (1987), która połączyła oba modele.

przyszły czytelnik w szkole, a dalsze jej doskonalenie odbywa się wraz ze zdobywaniem praktyki czytelniczej, czyli inaczej czyta się książkę, inaczej gazetę, a jeszcze inaczej tekst online. Suma tych indywidualnych czytań tworzy proces nazywany czytelnictwem (Borowska, 2013, s. 65–111).

Podsumowując, należy stwierdzić, że proces kształtowania umiejętności czytania w przedszkolu rozpoczyna się od rozwijania gotowości dzieci do czytania i pisania w grupach młodszych do elementarnej umiejętności czytania w grupach najstarszych. Nauka czytania w edukacji przedszkolnej polega m.in. na dekodowaniu znaków graficznych za pomocą fonemów. Dziecko, chcąc wykonać dekodowanie, musi być na tyle dojrzałe intelektualnie, żeby móc nauczyć się rozpoznawać i wiedzieć, co to jest znak, na czym polega kodowanie i dekodowanie oraz rozumieć, co je dokonuje. Dziecko nie opanuje umiejętności czytania, jeżeli tylko będzie poprawnie reprodukowało dźwięki i zapisane obrazy, nie rozumiejąc ich sensu i znaczenia. Dobrze przygotowany nauczyciel ma za zadanie nauczyć dziecko poprawnie czytać ze zrozumieniem i śledzić jego działania po to, aby w sytuacji popełnienia błędu mógł rozpoznać jego przyczynę i pomóc dziecku pokonać trudność.

3.2. Sposoby i techniki czytania

W edukacji początkowej zarówno w procesie lekcyjnym, jak i w trakcie nauki w domu występują dwa podstawowe rodzaje czytania – **głośne** i **ciche**. Na temat tych sposobów wypowiadał się J. Zborowski (1959, s. 168–169), dzieląc je na czytanie głosem i wzrokiem. Podczas czytania głośnego oko wyprzedza głos, powodując „rozstępek wzrokowo-słuchowy”, czyli w chwili wybrzmiewania głoski, sylaby czy wyrazu, ruch oka czytającego przesuwają się do kolejnej głoski, sylaby lub wyrazu. Podobnie czynność głośnego czytania opisała J. Chylińska (1984, s. 31) twierdząc, że właściwością czytania głośnego jest wyprzedzanie głosu wzrokiem w pewnych odstępach czasowych, które nie są jednakowe i stałe dla wszystkich osób czytających, lecz zmieniają się od stopnia sprawności czytania danej osoby. Tempo czytania na głos bywa ograniczone artykulacją i modulacją głosu podczas wypowiedzania słów, dlatego jest dłuższe w stosunku do czytania cichego.

Czytanie głośne jest bardziej skomplikowane niż czytanie ciche, ponieważ towarzyszą mu dodatkowe czynności, takie jak przenoszenie impulsów z ośrodków wzrokowych w mózgu do ośrodków motorycznych mowy, czyli odpowiednich narządów artykulacyjnych, tj. strun głosowych, języka i warg (Malendowicz, 1974, s. 160). Polega także na poprawnym i płynnym wybrzmiewaniu wyrazów

oraz ich właściwym akcentowaniu, jak również przestrzeganiu interpunkcji i dynamiki czytania (Lorenc, Wróbel, 1990, s. 216). Czytanie głośne jest czynnością niezbędną i konieczną w początkowej fazie nauki ze względu na sposób poznawania liter, które muszą być związane z odpowiadającymi im głoskami oraz na konieczność wykształcenia poprawnej wymowy dźwięków (Malendowicz, 1978, s. 10–11). Czytanie głośne pomaga głównie w początkowym etapie nauki tej umiejętności i należy go zredukować w dalszej edukacji, gdyż, jak twierdzą D. Klus-Stańska i M. Nowicka (2009), „sztucznie podtrzymywane stanowi dodatkowe utrudnienie i zmniejsza czas treningu czytelniczego” (s. 29).

Do **technik czytania głośnego** zaliczane jest czytanie: płynne, poprawne, biegle i wyraziste zwane także ekspresyjnym³. Dziecko:

- **czyta płynnie**, jeżeli wybrzmiewa każdy wyraz jako całość, nie czyta poszczególnych głosek, nie zatrzymuje się zbyt długo nad trudnymi wyrazami, czyli czyta równomiernie, nie szepce poszczególnych głosek, nie składa liter, nie głoskuje, nie sylabizuje;
- **czyta poprawnie**, gdy wybrzmiewa starannie wszystkie głoski, czyta je wyraźnie, nie sepleni, nie przekręca i nie opuszcza liter, głosek i wyrazów, ani też ich nie dodaje, nie zatrzymuje się przed trudniejszymi wyrazami i zwraca uwagę na znaki interpunkcyjne. Czysta artykulacja i precyzyjna wymowa wywierają duży wpływ na poprawność głośnego czytania, które wiąże się ze znajomością słownictwa zawartego w tekście, dlatego nauczyciele mają zwracać uwagę na ćwiczenia słownikowe i frazeologiczne poprzedzające czytanie;
- **czyta biegle**, zaznaczając akcent logiczny w taki sposób, aby słuchacze zrozumieli tekst i jego związki znaczeniowe. Czytający biegle ma na tyle rozszerzone pole czytania, że potrafi uchwycić następny wyraz, zanim go wypowie. Czytanie biegle polega na indywidualnym, świadomym stosowaniu właściwego tempa czytania, umożliwiającego uchwycenie treści poszczególnych wyrazów;
- **czyta wyraziście (ekspresyjnie)**, ale bez wykrzykiwania, stosując poprawną intonację, z zachowaniem pauzy gramatycznej, logicznej, odpowiedniego tempa i rytmu oraz modulacji głosu. Czytanie wyraziste można osiągnąć jedynie na podstawie dobrego zrozumienia tekstu, które powinno wydobyć walory uczuciowe, odpowiedni nastrój i różne związki treściowe.

³ Przedstawione techniki czytania głośnego można odnaleźć w publikacjach: D. Czelałkowskiej (2009, s. 94–95); A. Jakubowicz, K. Lenartowskiej, M. Pleniewicz (1999, s. 22–27); J. Kulpy, R. Więckowskiego (1983, s. 76); K. Lenartowskiej, W. Świętek (1982, s. 18–19); Z. Lorenc, T. Wróbel (1990, s. 216–217); M. Radwiłowicz, Z. Morawskiej (1986, s. 86); J. Rytłowej (1963, s. 23–36).

Zwolennikiem głośnego czytania w edukacji przedszkolnej jest także B. Rocławski (2012a, s. 28), który wyodrębnił trzy techniki głośnego czytania: **płynne**, **„ślizganie się” po sylabach** i **„ślizganie się” po głoskach (literach)**. Wszystkie inne sposoby spotykane w praktyce szkolnej Autor traktuje jako pseudotechniki, którym stanowczo się przeciwstawia. Szczególnie krytycznie odnosi się do techniki zwanej głoskowaniem lub literowaniem.

W „ślizganiu się”, czyli płynnym łączeniu głosek i sylab, podczas czytania dzieci pokonują trudności związane ze znajomością liter i z syntezą fonemową. Do tej techniki uczniowie przygotowani są poprzez ćwiczenia, w których wydłuża się głoski w wyrazach, np. dziecko, trzymając w ręku klocek LOGO⁴ z literą, przesuwając go powoli („ślizga się”), wybrzmiewając głoskę, którą obrazuje litera, a gdy kończy ją wymawiać, zatrzymuje klocek. Czas „ślizgania się” nie powinien być dwu- lub trzykrotnie dłuższy od czasu, w jakim dziecko wymawia wyrazy w swobodnych wypowiedziach. Wydłuża się tylko głoski trwałe, czyli te, które można wypowiadać długo w izolacji, a ich brzmienie pozostaje bez zmian. Należą do nich samogłoski: i, y, e, a, o, u (poza ą, ę) oraz część spółgłosek: m, n, z, s, sz, ch, ż, w, f, r, ś, ź. Umiejętność poprawnego wydłużania głosek trwałych oraz sama świadomość istnienia spółgłosek mających tę wspólną z samogłoskami cechę dla dziecka jest bardzo przydatna przy nauce czytania (Borowska, 2017, s. 167; 2018, s. 216–218).

Czytanie techniką „ślizgania się” po sylabach i głoskach (literach), zdaniem B. Rocławskiego, jest pomostem do czytania płynnego, które rozpoczyna się od krótkich wyrazów i sylab, a następnie przechodzi się do prostych tekstów. W ten sposób, jak twierdzi Autor, dzieci szybko osiągają poziom dojrzałego czytelnika, lubią czytać i chętnie sięgają po książki (Borowska, 2015, s. 451).

Na przyspieszanie „ślizgania się” duży wpływ ma umiejętność szybkiego rozpoznawania często występujących wyrazów: *nie, do, na, po, przy, jest, był,*

⁴ Klocki LOGO® autorstwa B. Rocławskiego służą do zabawy i nauki wymowy, czytania, pisania, ortografii i matematyki. W opakowaniu znajduje się 150 klocków z umieszczonym na nich pełnym zestawem 44 liter (36 liter podstawowych i 30 liter niepodstawowych oznaczonych kolorem czerwonym oraz osiem wieloznaków), cyfr, znaków interpunkcyjnych i matematycznych. Klocki zawierają cztery podstawowe możliwości grafemu, czyli litery małe i wielkie pisane oraz małe i wielkie drukowane. Każdy z tych wariantów odnosi się do tego samego fonemu (głoski). Wielka i mała litera pisana jest podana w liniaturze. Na dole każdego klocka znajduje się zielony pasek, który umożliwia dzieciom właściwe ustawienie klocka i poprawną obserwację każdej litery lub cyfry. Alfabet przedstawiony na klockach różni się nieco od alfabetu stosowanego w podręcznikach szkolnych. Autor włączył do niego nowe wieloznaki: ni, zi, ci, dzi, si, oraz wprowadził litery: q, v, x. Wszystkie wieloznaki zostały nazwane literami alfabetu.

się, który, dla itd. Do czytania tekstu nauczyciel przygotowuje dziecko poprzez sprawdzenie, które litery mogą sprawiać trudność w czasie wiązania ich z odpowiednimi fonemami oraz które fragmenty wyrazów mogą być trudne do odczytania i niezrozumiałe. Pierwsze czytanie przez dzieci może zaważyć na dalszych ich losach w czytaniu i pisaniu, dlatego najpierw uczy się czytać krótkie sylaby i wyrazy, a potem prosty tekst. Dzieci mogą stosować technikę „ślizgania się”, kiedy dobrze opanują umiejętność syntezy wyrazów z głosek wraz z utrudnieniami. Czas stosowania tej techniki skracany jest w miarę doskonalenia umiejętności „ślizgania się” z litery na literę po to, aby przejść do globalnego czytania wyrazów. Nie należy przyspieszać tempa czytania ponad poziom umiejętności dziecka. Istotny jest dobór odpowiednich tekstów, adekwatnych do umiejętności uczniów. Doskonaląc czytanie, zastępujemy tę technikę czytaniem płynnym, które kończy się umiejętnością cichego czytania (Borowska, 2016a, s. 118–120).

Wśród sposobów czytania głośnego w edukacji początkowej J. Rytłowa (1963, s. 23–36) wyróżniła czytanie głośne nauczyciela obok czytania głośnego dziecka, które może być jednostkowe i zbiorowe oraz z podziałem na role.

Czytanie głośne nauczyciela, jak twierdzi J. Rytłowa, traktowane jest jako wzór, dlatego powinno być poprawne i wyraźne z zachowaniem odpowiedniego tempa, uwzględniające zmianę siły i tonu głosu oraz znaki interpunkcyjne. Stosuje się je w celu zapoznania dzieci z nowym tekstem literackim lub poetyckim, z utworem trudnym pod względem językowym, czy też w celu wprowadzenia dzieci w odpowiedni nastrój. Podczas głośnego czytania dzieci obserwują nauczyciela, jego modulację głosu, mimikę, postawę, gesty. Innego postępowania wymaga tekst napisany językiem trudnym dla dziecka. W takiej sytuacji śledzą wzrokiem odczytywane przez nauczyciela wyrazy, kojarząc ich obraz z właściwym brzmieniem i znaczeniem, podnosząc w ten sposób swoją technikę czytania.

Czytanie jednostkowe (indywidualne) całego tekstu lub wybranego fragmentu polega na sprawdzeniu umiejętności czytania przez dziecko. Wszelkiego rodzaju niedociągnięcia (opuszczanie liter, sylab, wyrazów, nabieranie oddechu w połowie słowa, ignorowanie znaków przestankowych, nadmierny pośpiech czy zdenerwowanie) ujawniają się właśnie podczas głośnego czytania indywidualnego.

Czytanie zbiorowe polega na wspólnym, chóralnym czytaniu tekstu przez wszystkie dzieci, ale powinno być poprzedzone kilkakrotnym czytaniem głośnym jednostkowym. W dydaktyce stosowane jest rzadko, ponieważ wymaga odpowiedniego tempa, akcentu logicznego i pauzy. Częściej praktykowane jest czytanie dialogów z **podziałem na role**, które można wykorzystać w inscenizacjach teatralnych (Jakubowicz, Lenartowska, Plenkiewicz, 1999, s. 37).

Zdaniem D. Waloszek (2014) „dziecko nie powinno być przymuszane do głośnego czytania ponad potrzebę” (s. 196), ponieważ każdy z nas odczuwa indywidualną chęć dekodowania treści i rozumienia jej sensu. Czytanie, podobnie jak pisanie, powinno być środkiem do celu, a nie celem samym w sobie.

Mechanizm czytania cichego różni się od czytania głośnego. Przede wszystkim jest procesem krótszym i prostszym oraz wymaga mniejszego wkładu energii fizycznej. Pole postrzegania przy czytaniu cichym jest większe, rytm ruchów oka jest bardziej regularny, a przerwy spoczynkowe krótsze i rzadsze, co przyczynia się do zwiększenia szybkości czytania (Malendowicz, 1978, s. 19). Czytanie ciche nie angażuje ośrodków motorycznych mowy, ponieważ ułatwia przyswojenie odpowiedniej techniki czytania i wyrabia właściwą metodę pracy umysłowej (Kulpa, Więckowski, 1983, s. 73). Zdaniem R. Dottrensa (1970, s. 119) czytanie ciche odgrywa ważną rolę w rozwoju intelektualnym uczniów ze względu na rodzaj pracy, jakiej się od nich wymaga, np. przeczytać tekst zadania, które trzeba rozwiązać lub ćwiczenia gramatycznego, w którym zostały zawarte jakieś trudności.

Najczęściej spotykane **techniki cichego czytania** to: czytanie szeptem, „w myśli” i „wzrokiem”. Podział ten jest umowny, ponieważ wzrok i myśli są niezbędne w każdym czytaniu, niezależnie od rodzaju, sposobu lub techniki czytania. Jadwiga Chylińska (1984, s. 32) twierdzi, że **czytanie szeptem** odbywa się podczas cichego wymawiania słów lub cząstkowych ruchów warg i języka. **Czytanie „w myśli”** polega na „wymawianiu” słów w myślach bez artykułowania ich, a **czytanie „wzrokiem”** bazuje na wodzeniu wzrokiem po wierszach tekstu i kojarzeniu słów z ich odpowiednikami znaczeniowymi bez wymawiania, które niesłusznie utożsamia się z czytaniem powierzchniowym i małowartościowym.

3.3. Rozumienie tekstu czytanego

Rozumienie tekstu czytanego – potocznie nazywane „czytaniem ze zrozumieniem” – jest zdolnością fundamentalną warunkującą nie tylko osiągnięcia szkolne we wszystkich dziedzinach kształcenia, ale także uczestnictwo w kulturze i życiu społecznym. Badania nad rozumieniem tekstu zainicjował J. W. Dawid (1927, s. 77), który uważał, że polega ono na wiązaniu określonych wyobrażeń, pojęć i sądów z pewnymi znakami, wyrazami czy gestami. Złożoność procesu rozumienia treści czytanych opisywał J. Pieter (1967). Twierdził on, że pojmowanie tekstu jest głównym składnikiem myślenia odtwórczego. Występuje ono w myśleniu twórczym, gdy czytelnik odkrywa w tekście związki ukryte lub nie-

znane. Znaczenie rozumienia tekstu w procesie uczenia się i podnoszenia swoich umiejętności wyróżnił M. Kreutz (1968), uzasadniając swoje poglądy stwierdzeniem: jeżeli uczący się nie rozumie czytanego utworu, wówczas pojawiają się trudności z zapamiętaniem i wykorzystaniem zawartych w nim informacji. Problematyką rozumienia czytanego utworu zajmował się także W. Szewczuk (1968). Według niego – podczas czytania – istotna jest motywacja poznania i odbiór tekstu oraz zdobyty zasób wiedzy, na podstawie której możliwa staje się ocena, sądy i opinie, czyli czytanie krytyczne treści.

Podjęcie do rozumienia treści czytanych prezentował także J. Zborowski (1959, s. 163), który uważał, że istotą nauki czytania jest przede wszystkim rozumienie tego, co się czyta. Proces rozumienia czytanego tekstu pojmował jako:

- spostrzeganie graficznych znaków słów;
- wiązanie wyobrażeń wzrokowych ze słuchowo-dźwiękowymi w celu wykrycia znaczeń określonych słów;
- pamiętanie sensu przeczytanych wyrazów w momencie, gdy czyta się już następne wyrazy;
- przewidywanie dalszego ciągu czytanego tekstu od strony gramatycznej lub semantycznej;
- kojarzenie wyróżnionych ogniw znaczeniowych w całości myślowe;
- kontrolę przewidywań na podstawie ponownego czytania tekstu lub szukanie logicznych powiązań elementów.

Z powyższych ustaleń wynika, że uchwycenie sensu czytanego tekstu jest procesem złożonym, na który składa się:

- spostrzeganie obrazów graficznych;
- wiązanie obrazów graficznych z wyobrażeniami pozajęzykowymi, czyli zrozumienie znaczenia grupy przeczytanych słów;
- pamiętanie sensu przeczytanych wyrazów w czasie czytania następnych grup wyrazowych;
- domyślanie się dalszego ciągu czytanego tekstu, czyli przewidywanie;
- kojarzenie znaczeń w pewne całości myślowe;
- kontrola – weryfikacja przewidywań (Radwiłowicz, Morawska, 1986, s. 94).

Nadrzędnym celem nauki czytania w edukacji początkowej jest opanowanie przez uczniów zarówno głośnego, jak i cichego czytania w sposób szybki i dokładny ze świadomością treści czytanego tekstu, czyli czytania ze zrozumieniem. Nauka czytania, która nie prowadzi do osiągnięcia tego celu – jak twierdzi J. Bałachowicz (1988, s. 18) – jest sprzeczna z założeniami nowoczesnej dydaktyki.

Rozumienie treści tekstu, według J. Bałachowicz (1988, s. 17–30), wymaga od dziecka odnalezienia związków rzeczowych i logicznych między zdaniem

oraz powiązania ich w pewną całość. Sposób rozumienia tekstu zmienia się wraz ze wzrastającym doświadczeniem dziecka – od rozumienia dosłownej warstwy tekstu, czyli informacji podanej w sposób bezpośredni, do rozumienia informacji domyslniej, ukrytej w tekstach wielowarstwowych. Umiejętność wychodzenia poza konkretną treść i poza dostarczone informacje prowadzi do zrozumienia treści na coraz to wyższym poziomie.

W swoich dociekaniach J. Bałachowicz (1988, s. 72–76) podjęła problem rozumienia przez dzieci dwóch warstw tekstu. Według Autorki dzieci rozumieją każdą z tych warstw na trzech różnych jakościowo poziomach. Pierwsza z nich obejmuje:

1. Poziom konkretny (wystarczy dzieciom znajomość treści i odnalezienie związków między przedstawionymi zdarzeniami bez wyjaśniania ich w świetle posiadanej wiedzy. Dzieci nie wychodzą w procesie myślenia poza fakty przedstawione w tekście).
2. Poziom wyjaśniający (dzieci wyjaśniają przyczyny zachowania bohaterów lub przebiegu wydarzeń, dopełniając treść własnym doświadczeniem, chociaż nie odrywają tego wyjaśnienia od konkretnego bohatera czy zdarzenia z tekstu).
3. Poziom wyjaśniająco-uogólniający (dzieci świadomie rozpatrują poprzez pryzmat znanych pojęć i norm społeczno-moralnych przedstawione zdarzenia, oceniają i wyjaśniają zdarzenia czy postępowanie bohaterów. W efekcie przetworzenia informacji z tekstu i własnej wiedzy rozwiązują postawione przez autora zadanie).

Każdy wyróżniony poziom rozumienia warstwy drugiej stanowi odmienne ujęcie myśli przewodniej tekstu:

1. Poziom realistyczny (jest wynikiem dosłownego trzymania się tekstu. Dzieci w swoich odpowiedziach nie powtarzają całego opowiadania, lecz najistotniejszy wątek, nie rozpatrując go w świetle znanych pojęć społeczno-moralnych. Nie odkrywają nowych znaczeń, intencjonalnie ukrytych przez autora w tekście).
2. Poziom normatywny (stanowi rezultat poszukiwania w rzeczywistych zdarzeniach nowych znaczeń. Wyprowadzone normy są związane z przedstawionymi zdarzeniami).
3. Poziom normatywno-uogólniający (uczniowie ujmują „nauki moralne” wynikające z treści tekstu w kategoriach ogólniejszych. Wyprowadzona norma jest oderwana od konkretnej warstwy tekstu).

Na proces rozumienia czytanego tekstu składa się wiele umiejętności, które dzieci zdobywają w edukacji przedszkolnej i szkolnej, dlatego M. Pleniewicz

(1994, s. 53–54) wyróżniła cztery stopnie rozumienia, warunkujące uzyskanie określonego poziomu czytania:

- rozumienie słów i związków frazeologicznych (znaczenia słów wynikające z kontekstu, pojęcie wieloznaczności wyrazów, stosowanie związków frazeologicznych);
- rozumienie szczegółowej informacji (rozumienie myśli i informacji zawartych w zdaniu oraz prostych związków przyczynowo-skutkowych);
- rozumienie myśli przewodniej (istotnego sensu czytanego tekstu);
- rozumienie wartości tekstu (umiejętność projektowania przez ucznia dalszego ciągu zdarzeń, krytycznej oceny faktów, postaw, identyfikacji gatunku literackiego i charakteru przekazywanych informacji).

Proces rozumienia utworu zależy od wiedzy i motywacji czytającego, przystępności tekstu, jakości działań związanych z jego strukturą i oceną argumentów oraz sytuacją związaną z obecnością osób współpracujących (Jurewicz, 2010).

Zatem rozumienie czytanego tekstu może być dosłowne lub domyślne (ukryte), a jego jakościowe różnice zależą od wieku dziecka, jego rozwoju umysłowego, od celu czytania, bogactwa treści i sposobu analizy tekstu. W początkowym etapie nauki czytania dzieci odbierają tekst w sposób dosłowny. Wyrabianie nawyku poprawnego czytania ze zrozumieniem w edukacji początkowej otwiera przed dzieckiem perspektywę systematycznego i skutecznego uczenia się oraz opanowania i pogłębiania wiedzy. Informacje, które dziecko rozumie, motywują je do czytania, a jeżeli nie rozumie czytanego tekstu, wówczas zużywa więcej czasu na przeczytanie (często rezygnuje z lektury) lub uczy się na pamięć. Przygotowując dzieci do nauki czytania, nauczyciel organizuje zabawy sprzyjające swobodnemu komunikowaniu się dziecka z otoczeniem, za pomocą mówienia, słuchania, czytania, kreślenia i rysowania, oraz stymuluje rozwój motywacji dziecka do czytania.

3.4. Czytanie krytyczno-twórcze

Myślenie krytyczno-twórcze jest najważniejszą umiejętnością we współczesnym świecie, a jego rozwój jest kluczowym elementem przygotowującym dziecko do dalszej edukacji. Zatem istotny cel nauki czytania polega na kształtowaniu u dzieci umiejętności krytycznego myślenia i twórczej wyobraźni. Badania A. Brzezińskiej (1987), E. Malmquista (1987), R. Pawłowskiej (1992), M. A. Tinkera (1980) dotyczące krytycznego czytania pokazały, że dziecko jest zdolne do kształtowania twórczych umiejętności na wszystkich poziomach edukacji początkowej. Dzieci, które „potrafią przemyśleć to, co przeczytają,

rozpatrzyć tekst w świetle swej wiedzy i doświadczenia i krytycznie się do niego ustosunkować” czują się przygotowane do świadomego i odpowiedzialnego życia w dorosłym świecie (Dobrowolska-Bogusławska, 1991, s. 131).

Podstawą czytania krytycznego jest myślenie twórcze polegające na dynamicznym rozumowaniu i stawianiu pytań, na kwestionowaniu dowodów, przekonań i definicji, rozważaniu nad tym, co było, co jest lub mogło być i może być (Fahim, Masouleh, 2012). Dziecko, czytające krytycznie, opanowało umiejętność dokonywania oceny wartości przedstawionych idei, interpretowania zdarzeń i tworzenia uogólnień wynikających z tekstu, właściwie reaguje na to, co czyta, co ocenia i co przeczytało (Brzezińska, 1987, s. 111). Zdaniem E. Malmquista (1987, s. 177–178) krytyczne czytanie kształtuje umiejętność oceny czytanego tekstu, „oznacza też zdolność odsunięcia ostatecznego osądu, pozostawienia jakiegoś problemu otwartego, próby ustalenia motywów autora”.

Czytanie krytyczno-twórcze, według R. Pawłowskiej (1992, s. 31), jest najtrudniejszą umiejętnością dla dzieci, ale niezbędną w nauce i w życiu. Polega na trafności oceny tekstu w stosunku do tematu i głównej idei, poprawności wyboru struktur językowych do przedstawionej rzeczywistości, wykrywaniu zdań nieprawdziwych, wnioskowaniu, sprzeczności poglądów oraz rozpoznawaniu mechanizmów manipulacji językowej.

Walory czytania krytyczno-twórczego, które kształtują u uczniów rozumienie tekstu, omawia szerzej H. Cybulska (1997). Według niej podstawę czytania krytycznego stanowią czynności, takie jak:

- ocena wartości, wiarygodności i logiczności czytanego tekstu;
- synteza spostrzeżeń dokonanych w procesie czytania, docieranie do ukrytego sensu, czyli tekstu naddanego;
- świadomość lub intuicyjne przecucie fikcji literackiej w utworze oraz nieakceptowanie wszystkich treści, jako prawdy zgodnej z rzeczywistością;
- interpretacja zdarzeń i ocena bohaterów wraz z uzasadnieniem własnych sądów;
- rozpoznanie autorskich intencji dotyczących zakresu informacji, przeżyć, uczuć, nastrojów oraz środków językowych i kompozycyjnych, za pomocą których autor proponuje czytelnikowi własne widzenie świata.

Czytanie twórcze uznawane jest za najwyższą postać rozumienia tekstu, a jego charakterystyczne postawy czytelnika wobec utworu ujawniają się w:

- niekonwencjonalnych uogólnieniach, wnioskach czy w dalszym ciągu fabuły odbiegającej od reguł tworzenia tekstu;
- wyodrębnianiu nowych stosunków między elementami treści oraz w różnych przekształceniach jego struktury;
- nietypowych formach wykorzystania tekstu (Cybulska, 1997, s. 63–64).

Kształcenie krytycznego i twórczego czytania oraz samodzielnego dociekania, różnicowania i wybierania informacji z czytanego utworu jest wskazane, ponieważ, jak twierdzi M. Pleniewicz (2003), uczniowie najczęściej nie wykazują umiejętności powątpiewania o prawdziwości wielu twierdzeń, nie zadają sobie trudu porównywania ich z innymi sędami i zdaniem na ten sam temat, nie umieją porządkować i oceniać informacji czy stawiać pytań.

Krytyczno-twórcze rozumienie czytanego tekstu jest istotnym celem nauki czytania w szkole, ale powinno być kształcone już w edukacji elementarnej. Nie wystarczy, aby uczniowie potrafili rozumieć tekst dosłownie, powinni także umieć odnieść się do faktów i zdarzeń, czyli krytycznie je ocenić. Dlatego już od pierwszych ćwiczeń czytania krytyczno-twórczego nauczyciel ma za zadanie pobudzać aktywność dzieci w zakresie myślenia oraz oceny tekstu zarówno w trakcie, jak i po zakończeniu czytania. Umiejętność krytycznego czytania nie należy do łatwych, ale jest cenne dla współczesnego człowieka.

Problemem otwartym pozostaje pytanie: Kiedy należy rozpocząć naukę krytycznego czytania? Anna Brzezińska (1987) stwierdziła, że: „Umiejętności krytycznego ustosunkowania się do słyszanych lub odczytywanych treści należy uczyć już od początku nauki dziecka w przedszkolu, tym bardziej że dzieci w wieku przedszkolnym są bardzo podatne na wszelkie bodźce i wpływy” (s. 110). Studiując literaturę, nie spotyka się zbyt wiele wskazań, jak należy przełożyć na język pedagogiczny umiejętność krytycznego i twórczego czytania, zwłaszcza wśród dzieci w przedszkolu. Natomiast mówi się dużo o gotowości do nauki czytania i pisania, a wskazania dotyczące myślenia krytyczno-twórczego przenosi się do szkoły.

Wyjątek stanowią przytoczone wypowiedzi różnych Autorów, które pozwoliły poznać ich poglądy dotyczące istoty czytania i udowodniły, że proces dojrzałości do rozumienia tekstu przebiega w czasie, a opanowanie umiejętności czytania w proponowanych przez nich aspektach (techniki czytania, rozumienia dosłownego, rozumienia interpretacyjno-wartościującego i twórczego) powinno dokonywać się równolegle, choć z różnym zakresem proporcji i stopniem nasilenia w zależności od możliwości uczniów.

Podsumowując, należy stwierdzić, że na bazie dobrze opanowanej przez dzieci techniki czytania głośnego rozwija się czytanie ciche. Zarówno jedno, jak i drugie jest bardzo ważne, ponieważ spełnia określone cele. Czytanie głośne zaspokaja potrzeby społeczne, a czytanie ciche potrzeby indywidualne. Proces czytania jest skuteczny wówczas, gdy nauczyciel umie określić poziom sprawności każdego dziecka w zakresie poszczególnych kompetencji związanych z czytaniem tekstu. Nauczyciele, którzy pracują w edukacji przedszkolnej, najczęściej

ćwiczą z dziećmi techniczną umiejętność czytania. Głównie jest to rozpoznawanie i różnicowanie grafemów i fonemów oraz werbalną umiejętność ich wybrzmiewania w odpowiednim czasie. Istotą tego poziomu czytania jest kojarzenie znaków graficznych z fonicznymi i odwrotnie. Dzieci w okresie przedszkolnym oprócz dekodowania znaków uczą się także rozumienia dosłownego wyrazów, zdań i krótkich tekstów, lecz czytanie nie polega tylko na odszyfrowaniu zapisu graficznego, ale wraz z rozwojem dziecka stanowi zrozumienie treści zarówno dosłownej, jak i wartościującej czy oceniającej słuszność przedstawianych w tekście poglądów. Przeżycie utworu i jego interpretacja połączona z nawiązaniem do własnych doświadczeń, które wzbogacą naszą wiedzę, jest kwintesencją umiejętności czytania.

3.5. Rola percepcji wzrokowej w czytaniu dzieci

W okresie elementarnej nauki czytania rola percepcji wzrokowej i jej rozwój nabiera szczególnego znaczenia. Percepcja wzrokowa jest zdolnością do postrzegania, rozpoznawania i interpretowania bodźców wzrokowych, m.in. znaków graficznych głosek i liczb, które wymagają precyzji w spostrzeganiu (Sternberg, 2001). Czytanie jest zależne od systemu nerwowego i budowy oka. Wymaga dużej koncentracji, napięcia uwagi, szybkiego, sprawnego funkcjonowania umysłu (rozumowania, kojarzenia, wywoływania w wyobraźni nowych obrazów, przeżywania uczuć i natężenia pamięci), ciągłego operowania słowem, czyli jest czynnikiem pojęciowym i abstrakcyjnym (Jakubowicz, Lenartowska, Plenkiewicz, 1999, s. 12–14).

W badaniach nad czytaniem – rozpoczętych w drugiej połowie XIX wieku – stworzono teorię, która sprowadzała umiejętność czytania do ruchów oczu i wielkości pola spostrzeżeniowego. W wyniku twierdzeń wyodrębniono ruchy gałek ocznych, takie jak: skokowe, wsteczne, przerwy fiksacyjne, dzięki którym czytelnik najpierw analizuje spostrzegany tekst, jego elementy, a potem zatrzymuje się na szczegółach najbardziej informacyjnych, które pozwalają mu ustalić treść spostrzeganego obrazu. Czynność czytania rozpoczyna się od wzrokowego spostrzegania znaków graficznych pisma. Litery są obrazami pod wieloma względami podobnymi do siebie. Zbudowane są z linii prostych i krzywych o kształcie owalnym. Różnicuje je połączenie przestrzenne w stosunku do osi pionowej i poziomej, ich wielkość, grubość, krój, wzajemne proporcje i połączenia. Rozpoznawanie tak licznych grafemów jest dla dziecka czynnością trudną, ponieważ musi przeanalizować poszczególne elementy składowe liter,

aby móc je potem odczytać (por. Dodge, 1900, 1906; Huey, 1908; Richardson, Dale, Spivey, 2007).

Dalsze badania dowiodły, że podstawowymi jednostkami czytania są wyrazy i ich zespoły rozpoznawane na podstawie charakterystycznych cech układów literowych. Stąd szczególna rola w nabywaniu umiejętności czytania. Proces ten szerzej zbadano w latach 70. XX wieku. Analizator wzrokowy w czasie czynności czytania wykonuje trzy rodzaje ruchów: postępujący (od lewej do prawej strony wiersza), zwrotny (od końca jednej linii do początku następczej) i wsteczny (ma na celu ponowną kontrolę spostrzeganych znaków). Ruchy gałki ocznej mają charakter skokowy, przedzielony fiksacjami, czyli przerwami spoczynkowymi. Ruchy skokowe (postępujące) dokonują się w trzech fazach: przyspieszenie ruchu gałki ocznej, utrzymanie tej szybkości przez dłuższy czas, zwolnienie ruchów gałki i zatrzymanie się. Ruchy wsteczne (regresyjne) umożliwiają kontrolę poprawności spostrzeganych obrazów, pozwalają korygować niedokładności spostrzegania, umożliwiają rozumienie nowych słów, wyrażeń i zdań. Właściwe spostrzeganie, czyli odczytywanie odbywa się podczas przerw fiksacyjnych, w których dokonuje się analiza i synteza obrazów graficznych i dekodowanie ich znaczenia (por. Just, Carpenter, 1980; Rayner, 1998). Takie same stwierdzenia można odnaleźć także w publikacjach J. Zborowskiego (1959).

Nieco później M. Radwiłowicz i Z. Morawska (1986, s. 77), analizując metodykę nauczania początkowego, w percepcji wzrokowej wyróżniły następujące etapy:

- objęcie okiem pola przestrzeni;
- odbiór wrażenia tekstu na siatkówce oka;
- ruchy oczu (postępowy, wsteczny, zwrotny);
- transmisja impulsów z siatkówki do wzrokowych ośrodków mózgowych.

Czytanie, które zależne jest od ruchów gałki ocznej, nie jest równomierne. Im przerwy spoczynkowe są krótsze, tym proces czytania jest szybszy i sprawniejszy. U dzieci w edukacji elementarnej rytm poruszeń oka i występowanie przerw spoczynkowych zależne są od jakości wzroku dziecka, wielkości czcionki, układu i treści tekstu, a także nabytej umiejętności czytania. Przy takim rozdrobnieniu procesu spostrzegania zmniejsza się także możliwość zrozumienia czytanego tekstu.

Przedstawione ustalenia dotyczą nauki czytania w szkole podstawowej, w odniesieniu do dzieci przedszkolnych – w literaturze metodycznej dla nauczycieli – percepcja wzrokowa jest rozpatrywana w zakresie wspomagania dzieci poprzez różne ćwiczenia. Mimo starań nie udało mi się dotrzeć do opublikowanych

wyników badań nad możliwościami percepcyjnymi wzroku, które wskazywałyby na występowanie różnic indywidualnych u dzieci w wieku przedszkolnym, które mogłyby być przydatne w pracy dydaktycznej. Natomiast w obrębie zaleceń metodycznych dla nauczycieli spotyka się informacje, jak należy wspomagać dzieci⁵ w doskonaleniu umiejętności czytania, ćwicząc percepcję wzrokową.

3.6. Percepcja słuchowa i jej funkcje w nabywaniu umiejętności czytania

Percepcja słuchowa, mówiąc najkrócej, polega na rejestrowaniu i identyfikowaniu bodźców dźwiękowych z otoczenia, które towarzyszą dźwiękowemu odtwarzaniu słów z zapisanych liter. Podczas czytania istotną funkcję pełni analizator słuchowy, który służy do wyodrębniania i przyporządkowania właściwych dźwięków. Składa się z receptora, czyli ucha, które odbiera bodźce słuchowe i przekłada je na pobudzenia nerwowe, znajdujące się w korowej części analizatora, gdzie w wyniku nerwów odśrodkowych dokonuje się analiza i synteza bodźców dźwiękowych, które przekazują impulsy z mózgu do określonych narządów artykulacyjnych.

W opracowaniach polskich występuje wiele terminologii wyodrębniających pojęcia takie jak: fonetyka, fonologia, słuch fonologiczny (fonetyczny) czy fonematyczny, przy czym nie wszystkie te terminy traktowane są synonimicznie⁶. Zanim wyjaśnię znaczenie percepcji słuchowej w czytaniu, podam ustalenia dotyczące wymienionych pojęć. Zatem fonetyka bada i opisuje dźwięki mowy ze względu na ich właściwości fizyczne, czyli cechy artykulacyjne i akustyczne analizowanego dźwięku, skupiając się głównie na analizie głoski (Ostaszewska, Tambor, 2002, s. 101). Fonologia zajmuje się dźwiękami mowy w aspekcie pełnionej przez nie funkcji w procesie komunikacji. Przedmiotem badań fonologii jest fonem, czyli najmniejsza, abstrakcyjna, funkcjonalna jednostka systemu językowego. Składa się z zespołu współwystępujących fonologicznych cech dystrynktywnych, służących odróżnieniu go od innych fonemów (Kamińska-Szmaj, 2005). Wróćmy do słuchu fonematycznego. Zdaniem I. Styczek (1982) jest to „umiejętność różnicowania najmniejszych elementów składowych wyrazów,

⁵ Zarówno w metodzie analityczno-syntetycznej według E. i F. Przyłubskich, jak i w metodzie B. Rocławskiego występuje wyodrębnienie kolorystyczne liter, które określają samogłoskę lub spółgłoskę, zaś w metodzie glottodydaktyki głoski trwałe i nietrwałe.

⁶ Więcej informacji podają: J. T. Kania (1976); D. Ostaszewska, J. Tambor (2002); B. Rocławski (1986, 2010a, 2010b, 2010c); I. Styczek (1982).

czyli fonemów” (s. 6). Słuch fonematyczny jest także umiejętnością utożsamiania głóski dzięki stałym i istotnym jej cechom dystynktywnym. Oznacza on przystosowanie układu słuchowego do odbioru specyficznych właściwości fonematycznych danego języka i umożliwiania różnicowania dźwięków mowy, czyli zdolności do ich analizy i syntezy. Zabezpiecza również wyodrębnianie z potoku dźwięków mowy tych cech, które odgrywają szczególną rolę dla identyfikacji określonego fonemu, dzięki czemu dany wyraz można odróżnić od innych o odmiennym znaczeniu.

Inne zdanie ma B. Roślowski (2010b, s. 7). Analizując podejście A. R. Łurii (1976), stwierdził, że „przymiotnik fonematyczny może być w pełni zastąpiony przymiotnikiem fonologiczny, a ten kieruje nas w stronę fonologii i fonemu”. Jednocześnie zaznacza, że zgodnie z koncepcją A. R. Łurii proces analizy i syntezy na poziomie fonematycznym (fonologicznym) nie odnosi się do analizy wyrazów na fonemy (głóska) i syntezy z fonemów. W ujęciu szczegółowym, odnoszącym się do fonemu, słuch fonologiczny utożsamiany jest ze słuchem fonemowym.

Zgodnie z tą koncepcją B. Roślowski (1986) stwierdził, że „słuch fonemowy jest to zdolność do kwalifikowania wyróżnionych z potoku mowy głósek jako przynależnych do określonych, fonologicznie zdeterminowanych klas głósek” (s. 8). Zaburzenia słuchu fonemowego mogą być spowodowane brakiem tej umiejętności lub zakłóceniem w kwalifikowaniu głósek. Słuch fonemowy odpowiada za zdolność wyodrębniania i różnicowania poszczególnych głósek w strukturze dźwiękowej języka oraz za zakwalifikowanie ich do właściwej klasy pod względem znaczeniowym.

W wyniku sprawnie funkcjonującego słuchu fonemowego dziecko posiada wzorce prawidłowego brzmienia słów, potrafi także dostrzec błędną wymowę otoczenia. Wobec tego B. Roślowski (2001) uważa, że słuch fonetyczny jest to zdolność odróżniania głósek i zjawisk prozodycznych mowy. Jest ściśle związany ze słuchem muzycznym, który umożliwia dostrzeganie cech fizycznych dźwięku oraz jego identyfikację, gdy wymawiany jest w różnym tempie, z różnym natężeniem, nawet szeptem, przez głosy o różnej barwie. Pozwala na zauważenie zmian w intonacji i akcencie. Umożliwia także rozpoznanie słów w przypadku zmiany miejsca artykulacji głósek, dzięki czemu ułatwia eliminowanie niekształceń głósek w wymowie. Od sprawności w zakresie słuchu fonetycznego zależy wyrazistość i piękno mowy.

Prawidłowo rozwinięty słuch fonematyczny, jak i poziom analizy i syntezy słuchowej są istotnym wskaźnikiem osiągnięcia przez dziecko dojrzałości szkolnej. To właśnie słuch fonematyczny w dużym stopniu warunkuje osiągnięcie prawidłowego rozwoju mowy dziecka oraz opanowania umiejętności czytania

i pisania w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Zaburzenia słuchu fonematycznego utrudniają rozumienie mowy i są przyczyną:

- wadliwej realizacji głosek (opuszczanie, przestawianie lub dodawanie różnych głosek, sylab), powodującej trudności w czytaniu i pisaniu wyrazów ze słuchu;
- opóźnionego rozwoju mowy i wad wymowy. Dziecko dobrze słyszy słowa, lecz w ciągu mownym nie potrafi rozróżnić pojedynczych dźwięków lub złożyć je w całość dźwiękową;
- trudności w rozumieniu poleceń słownych;
- trudności w tworzeniu zdań i opowiadań, ubogi zasób słów;
- trudności w pisowni wyrazów ze zmiękczeniami (ń-ni, ć-ci, ś-si), opuszczanie wyrazów, końcówek wyrazów, zamiana głosek dźwięcznych na bezdźwięczne;
- problemów z różnicowaniem głosek (mało precyzyjne różnicowanie słyszanych dźwięków często powoduje wady wymowy, polegające na nieprawidłowej realizacji głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych – b/p, d/t, g/k, w/f itp.);
- trudności w zapamiętywaniu ciągów słownych, np. dni tygodnia, nazw miesięcy oraz treści wierszy i piosenek, a także trudności w nauce tabliczki mnożenia;
- trudności w nauce języków obcych;
- trudności w różnicowaniu dźwięków mowy (głównie tych o podobnym brzmieniu) i określeniu ich położenia w wyrazie w nagłosie, śródgłosie i w wygłosie;
- trudności z rozróżnianiem tzw. paronimów, czyli słów różniących się jedną głoską np.: bal – pal, rak – mak, masa – kasa;
- problemów z dokonywaniem analizy sylabowej i głoskowej wyrazów;
- trudności w syntetyzowaniu sylab i głosek w wyrazie;
- problemów w pisaniu, zwłaszcza z dwuznakami, spółgłoskami miękkimi, dźwięcznymi i bezdźwięcznymi;
- przekręcania tekstu przy pisaniu ze słuchu;
- trudności w stosowaniu reguł ortograficznych (np. zasady wymienności głosek w wyrazie), łączenie przyimków z rzeczownikami;
- trudności w odróżnianiu samogłosek nosowych /ą/ i /ę/ od innych głosek albo od zespołów dźwiękowych: -on, -om, -en, -em;
- rozdzielania albo łączenia sąsiadujących ze sobą wyrazów;
- przekręcania wyrazów (część odczytywanie, część zgadywanie);
- czytania nierytmicznego;
- wolnego tempa czytania;

- uporczywego literowania (głoskowanie) bez możliwości dokonania syntezy wyrazu;
- utrudnionego przejścia od literowania i sylabizowania do czytania całościowego;
- zamiany głosek, opuszczania głosek lub sylab;
- mylenia wyrazów podobnych;
- nie płynności czytania (zacinanie się i jąkanie);
- zaburzenia intonacji i akcentu zdaniowego;
- słabego rozumienia bardziej skomplikowanych instrukcji i poleceń słownych oraz dłuższych wypowiedzi.

Zatem cechą dźwięków mowy są fonemy (głoski), które swoją jakością i układem decydują o znaczeniu słów. Niektóre z nich oznaczone są dwiema, a nawet trzema literami i chcąc zrozumieć czytany tekst, należy gruntownie go zanalizować – wyodrębnić wyrazy i litery, przyporządkować im głoski, dokonać syntezy i rekonstrukcji tekstu w całości znaczeniowej (Borowska, 2016b, s. 205–209).

Sprawność słuchu fonemowego zdecydowanie wpływa na postępy w nauce czytania i pisania, dlatego w rozwoju mowy dziecka niezbędna jest stymulacja percepcji słuchowej, czyli właściwe przetwarzanie fonologiczne, na które składa się odbiór i różnicowanie (percepcja), zapamiętywanie (kodowanie w umyśle) oraz wydobywanie z pamięci w celu poprawnego mówienia, czytania i pisania – produkcji wytworów mowy (Bowey, 2005).

Nabywanie przez dziecko kompetencji fonologicznej jest stopniowe i rozłożone w czasie. W okresie kształtowania się umiejętności różnicowania dźwięków mowy, język – którym posługują się osoby z otoczenia – wpływa na rozróżnianie przez dziecko kontrastów fonetyczno-fonologicznych. Z procesem nabywania kompetencji fonologicznej nierozzerwalnie łączy się słuch fonemowy (Borowska, 2016b, s. 204). Z kolei D. Waloszek (1993) stwierdziła, że „sytuacje rozwijające umiejętność rozpoznawania fonemów wynikają z kontaktów dziecka z rówieśnikami i dorosłymi” (s. 58–59). Dzieci tworzą je, komunikując się między sobą, a dorośli podczas aranżowania próśb, poleceń lub rozmów.

Zdaniem B. Rocławskiego (2010b) badania nad stanem słuchu fonemowego w wieku przedszkolnym pokazały, że dzieci już w drugim roku życia intensywnie opanowują system fonologiczny języka, odróżniając znaczną liczbę fonemów. Rozpoznawanie dźwięków jest procesem naturalnym, już niemowlę reaguje na głosy najbliższych członków rodziny oraz rozpoznaje barwę głosu i wyrażane w ten sposób emocje. Identyfikuje także inne dźwięki usłyszane wokół siebie, takie jak: kroki, zamknięcie drzwi, odgłosy sprzętów domowych. Prawidłowo

wykształcony słuch fonemowy u dzieci starszych umożliwia poprawną artykulację, wychwytywanie różnic między słowami podobnie brzmiącymi, ale mającymi inne znaczenie oraz dokonywanie syntezy i analizy słuchowej wyrazów, co stanowi podstawę do nauki czytania i pisania.

Z wcześniejszych stwierdzeń wynika, że słuch fonemowy (fonologiczny lub fonematyczny) pozwala wyodrębnić z mowy słowa i kolejność w nich głosek oraz odróżnić głoski dźwięczne od bezdźwięcznych. Natomiast słuch fonetyczny jest zdolnością spostrzegania różnic między głoskami należącymi do tej samej klasy, stanowiącymi ten sam fonem i odróżniania zjawisk prozodycznych mowy (miejsca akcentu, intonacji zdaniowej, tempa mowy). Umiejętność rozróżniania fonemów nie jest zdolnością wrodzoną, lecz kształtuje się w dzieciństwie, pod wpływem bodźców słuchowych. U dzieci w wieku przedszkolnym, wraz z nabywaniem umiejętności posługiwania się językiem, stopniowo rozwija się świadomość fonologiczna. Dzieci, które nie znają jeszcze liter, dostrzegają dźwiękowe podobieństwa i różnice między słowami, ale bez umiejętności wskazania, na czym one polegają. Podczas analizy i syntezy sylabowej czy fonemowej koncentrują się na brzmieniu słów, abstrahując od ich znaczenia. Potrafią wskazać podobieństwa dźwiękowe początkowo w odniesieniu do zgłosek, potem do struktur wewnątrz sylabowych (aliteracji i rymów), a następnie w odniesieniu do poszczególnych fonemów. Mowa ludzka jest tak bogatym zjawiskiem, że jej różnorodność dostrzegania zależności jest uwarunkowana od indywidualnych zdolności muzycznych, poetyckich, aktorskich i wokalnych, które można ćwiczyć całe życie.

3.7. Znaczenie mowy i poprawnej artykulacji w procesie czytania

W obrębie mowy kształtowane są kompetencje językowe i komunikacyjne. Mowa składa się z dźwięków wydawanych ustnie w celu przekazania informacji. Jej znajomość mierzona jest poprzez porównanie zestawu pojedynczych brzmień i ich kombinacji stosowanych przez dziecko z normą odpowiadającą danej grupie wiekowej (por. Jurkowski, 1972; Kurcz, 1992; Piaget, 1992; Przetacznik-Gierowska, Makięło-Jarża, 1985). Rozwój mowy jest procesem nabywania sprawności językowych i komunikacyjnych, czyli percepcji mowy, opanowania reguł gramatycznych, wypowiedzi językowych i umiejętności posługiwania się mową w różnych sytuacjach społecznych (Kielar-Turska, 2003).

Każde dziecko charakteryzuje się własnym tempem i rytmem rozwoju, wynikającym z możliwości jego organizmu i warunków środowiskowych, dlatego

u niektórych dzieci mowa pojawia się wcześniej, a u innych później. Nabywanie kompetencji językowych jest procesem długotrwałym, trwa od narodzin dziecka aż do końca życia człowieka. Mowa szczególnie intensywnie rozwija się w okresie dzieciństwa w wyniku wzmożonej nauki, która przebiega płynnie etapami zachodzącymi na siebie. Ustalono, że już w pierwszym roku życia u dziecka rozwija się początkowa faza artykulacji nazwana etapem melodii. W okresie tym dziecko kształtuje swój aparat głosowy poprzez głużenie. Kolejną formą jest gaworzenie, które polega na wymawianiu powtarzalnych sylab, niemających jeszcze dla dziecka określonego znaczenia. W echolalii, ostatniej fazie tego etapu, dziecko powtarza zasłyszane słowa, chociaż nie bardzo rozumie ich znaczenie. Drugim etapem mowy jest okres wyrazu, trwający w przybliżeniu do drugiego roku życia, cechujący się dużym postępem wymowy dziecka, które formułuje jedno- i dwuwyrzowe wypowiedzi, często koncentrując się na akcentowanej sylabie, pierwszej lub ostatniej, oraz używa wyrażeń dźwiękonaśladowczych. Charakterystyczna dla tego okresu jest substytucja głoskowa, polegająca na zamianie głosek sprawiających trudności w mówieniu. Na przełomie drugiego i trzeciego roku życia, czyli na etapie zdania i w okresie, w którym dziecko może już uczęszczać do przedszkola, operuje wypowiedziami dwu- i trójwyrzowymi, wymawiając także samogłoski ustne i nosowe, a głoski trudniejsze zastępuje łatwiejszymi w wypowiedzi, co jest związane z niewykształconymi w pełni możliwościami artykulacyjnymi. Ostatnie stadium swoistej mowy dziecka trwa do siódmego roku życia, w którym doskonalą mowę pod względem dźwiękowym, a pod koniec tego okresu buduje zdania spójne logicznie i składniowo (por. Kaczmarek, 1988; Schaffer, 2017, s. 301).

Wszelkie opóźnienia w rozwoju mowy (zaburzenia artykulacji, zbyt proste konstrukcje składniowe, ubogie słownictwo, ograniczenia w werbalnym komunikowaniu się) wpływają negatywnie na rozwój osobowości dziecka. Są to powody, dla których wspomaganie dzieci w rozwoju mowy i kształtowanie ich kultury językowej zajmuje uprzywilejowane miejsce w edukacji przedszkolnej (por. Gruszczyk-Kolczyńska, 2019; Mystkowska, 1991).

Podstawowym warunkiem powstania mowy jest prawidłowy rozwój anatomiczny i fizjologiczny. Istotne jest, aby prawidłowo funkcjonował ośrodkowy układ nerwowy, obwodowy aparat mowy (jama ustna, nosowa, gardło, język, narząd zębowy, podniebienie) oraz narząd słuchu, co podkreśla Z. Dołęga (2003). W psychologii zwraca się uwagę na czynniki biologiczne (stan anatomiczno-fizjologiczny podłoża czynności mownych decydujący o dojrzałości ośrodków centralnego układu nerwowego, dynamika procesów mielinizacyjnych szlaków i struktur nerwowych biorących udział w czynnościach komunikowania się). Do

czynników psychicznych kształtowania się mowy zaliczane są procesy i dynamizmy aktywności dziecka (więź emocjonalna z osobą będącą wzorem mowy, potrzeba kontaktu społecznego, motywacja i gotowość do komunikowania się oraz potrzeba poznawcza).

Doskonalenie sprawności językowej może także odbywać się w trakcie nauki czytania. Ułatwi to również nabywanie wszystkich rodzajów kompetencji koniecznych do prawidłowego funkcjonowania w świecie, w którym wszelkie interakcje bazują na elokwencji językowej. Zatem istotne jest, w jakim środowisku wychowuje się dziecko (dom dziecka, rodzina, żłobek, przedszkole, szkoła, grupy rówieśnicze).

Naturalnym środowiskiem dla rozwoju mowy dziecka jest dom rodzinny. Danuta Czelakowska (2009) zwraca uwagę, że późniejsze opanowanie języka jest na ogół powtarzaniem i modyfikowaniem wcześniejszego stylu werbalnego utrwalonego w dzieciństwie.

Dziecko, które uczy się mówić, musi słyszeć mowę w swym otoczeniu. Przez lata rodzice byli utwierdzani w przekonaniu, że do dzieci należy mówić jak do dorosłych. Krytykowano używanie zdrobnień i seplenienie. „W wielu poradnikach dla rodziców można odnaleźć przestrożę, że «pieszczenie się» spowalnia naukę mówienia oraz powoduje, że dzieci nabywają od matki lub opiekuna złe nawyki” (Gruszczyk-Kolczyńska, 2019, s. 109–110). Tymczasem badania E. A. Piazzzy, M. C. Iordana i C. Lew-Williamsa (2017) pokazały, że infantylny głos matki ma bardzo dobry wpływ na rozwój mowy dziecka. Łagodny i dziecinny głos matczyny jest jak „odcisk palca”, który daje dziecku poczucie bezpieczeństwa. Dzieci, do których matki mówią pieszczotliwie, szybciej poznają mowę, lepiej różnicują sylaby i mają bogatsze słownictwo.

Rozwój słownictwa dzieci, a tym samym mowy – zdaniem R. H. Schaffera (2017, s. 301–307) – na początku jest powolny, ale już pod koniec drugiego roku życia dziecko posługuje się około 272 wyrazami, a w wieku sześciu lat zna około 14 tys. słów. Okres przedszkolny jest czasem zarówno semantycznego (znaczenie słów), składniowego (łączenie słów w zdania), jak i pragmatycznego rozwoju języka dziecka, który wiąże się z możliwością wyrażenia swoich intencji. Dorosli zaś powinni wysłuchać, co dziecko mówi lub daje starszym do zrozumienia. Istotne jest, aby komunikaty kierowane do dziecka miały charakter podmiotowy, czyli mówienie w pierwszej osobie i w liczbie pojedynczej.

Uczestnictwo dzieci w rozmowie skłania do wyboru wyrazów zakodowanych w umyśle, ułatwia uczenie poszczególnych słów i ich znaczeń, ale przede wszystkim formułowania wypowiedzi. Dziecko, które zbyt dużo czasu spędza przed ekranem telewizora, może mieć problem z komunikacją werbalną i nie

ma wiele okazji na bezpośredni kontakt słowny z rodzicami. Przebywając w pomieszczeniu, w którym włączony jest telewizor, odbiera mowę jako dźwięk, ale jej nie słyszy jako przekąźnik znaczeń. Dziecko, które nie ma okazji do rozmów z rodzicami, a tylko korzysta z elektronicznych mediów wizualnych, ma zahamowany rozwój ekspresji językowej, uboższe słownictwo oraz trudności z wyrażeniem swoich myśli i uczuć w sposób poprawny. Nawet najlepszy program edukacyjny nie jest w stanie nauczyć dzieci poprawnej artykulacji i nie jest w stanie zastąpić słów wypowiedzianych przez drugiego człowieka (Cieszyńska-Rożek, 2013).

Artykulacja pełni niezwykle ważną funkcję w początkowych etapach nauki czytania, ponieważ pomaga dziecku odróżniać dźwięki według miejsca i sposobu ich wytwarzania. Czytanie początkowe przebiega łatwiej, jeśli odbywa się poprzez głośną artykulację z określeniem cech dystynktywnych wyartykułowanych głosek, pomagając w ten sposób odróżnić dźwięki i przekształcać je w odrębne fonemy. Wymawianie kontroluje słyszenie, a słuchanie poprawia artykulację. W początkowych etapach nauki czytania współdziałające ze sobą operacje syntezy i analizy, realizowane w poszczególnych analizatorach, łączą się z czynnościami umysłowymi i z doświadczeniami czytelnika (Borowska, 2016b).

Kończąc rozważania, należałoby poruszyć problem wpływu publicznej telewizji i elektronicznych form przekazu, które towarzyszą dziecku od chwili jego narodzin. Oprócz mowy dorosłych dziecko słyszy wypowiedzi różnych osób, często w telewizji i w innych środkach społecznego przekazu, które są wielokrotnie powtarzanymi sloganami. W ten sposób dziecko styka się z pewnymi wzorcami językowymi, którymi nie posługują się osoby z najbliższego kręgu. Przyswaja te wzorce i powtarza je bez zrozumienia sensu i kontekstu. Rozwój mowy zależy nie tylko od częstości mówienia, ale również od jakości i przebiegu komunikacji. Dlatego, aby mowa dziecka mogła rozwijać się w sposób prawidłowy, potrzebny jest dialog rodziców z dzieckiem.

Fatalne skutki dydaktyczno-wychowawcze nadmiernego oglądania telewizji przez dzieci opisała E. Gruszczyk-Kolczyńska (2019, s. 124–125), gdzie życie rodzinne skupia się wokół kanapy i ławy stojącej przed telewizorem, który jest włączony cały dzień, a jego szum wpływa ujemnie na komunikację dzieci z rodzicami oraz na spontaniczne zabawy dziecka. Przytaczając szereg badań, Autorka pokazuje negatywny wpływ oglądania telewizji na sen dzieci oraz na szkolne funkcjonowanie, czyli im więcej oglądają telewizję przed trzecim rokiem życia, tym w późniejszym wieku mniej uczestniczą w zajęciach szkolnych.

Współcześnie żyjemy w świecie komunikacji medialnej, posługując się językiem „nowoczesnych technologii”. Prawie każdy człowiek (szczególnie dzieci

i młodzież) korzysta z wielu urządzeń informacyjnych i telekomunikacyjnych: telefonii komórkowej, telewizji cyfrowej, kablowej, satelitarnej, internetu, tabletów. Urządzenia te z pewnością ułatwiają funkcjonowanie człowieka. Jednak nieumiejętne korzystanie z nich, szczególnie w przypadku małych dzieci, może mieć złe skutki. Z badań M. Spitzera (2013) wynika, że dzieci i młodzież spędzają 7,5 godziny dziennie na korzystaniu z mediów elektronicznych, czyli niejednokrotnie więcej niż wynosi ich czas spania. Sytuacja ta może powodować zaburzenia rozwoju mowy, problemy z koncentracją i problemy z czytaniem. Autor stwierdził, że korzystanie przez dzieci z internetu i nowych mediów wpływa na gorsze zapamiętywanie i powierzchowne myślenie, wywołuje skutki uboczne prowadzące do zaburzeń zachowania, wzrostu agresji i przemocy. Nadto zanalizował argument, który jest często przytaczany przez zwolenników nowoczesnych technologii, że nowe media stały się elementem codzienności i należy oswajać z nimi dzieci od najwcześniejszych lat. Manfred Spitzer przywołał przykłady programów dla niemowląt i małych dzieci, które mają rzekomo pozytywnie wpłynąć na ich rozwój. Stwierdził, że w latach 70. ubiegłego stulecia przeciętny wiek dziecka oglądającego telewizję wynosił cztery lata, a współcześnie zmniejszył się do czterech miesięcy. Pokazał także, jak ważny dla dzieci jest kontakt z rzeczywistością. Proces uczenia się nie zależy wyłącznie od doznań zmysłowych, lecz także od rzeczywistych kontaktów ze światem zewnętrznym, dlatego wprowadzenie cyfrowych mediów do szkół i przedszkoli na szeroką skalę nie jest w pełni zasadne.

W przedstawionych rozważaniach należy zauważyć, że nabywanie mowy i języka przez dzieci jest procesem wymagającym czasu i zależy od wielu czynników, m.in. sprawnej percepcji wzrokowej, słuchowej, poprawnej artykulacji, umiejętności fonologicznych, semantycznych, składniowych i pragmatyki. Dzieci uczą się mówić w sposób naturalny. Rozwijają tę umiejętność od pierwszych dni życia, dzięki nabytym doświadczeniom w kontakcie z otoczeniem, w tym doświadczeniom językowym. We wczesnym dzieciństwie odkrywają, że komunikowanie werbalne jest jednym ze sposobów kontaktowania się z ludźmi. Wypowiadając zbitki głosek lub sylab, dostrzegają możliwości łączenia ich w znaczące całości – słowa. Dzieci obserwują i słuchają mówiących, w ten sposób odkrywają pojęcia i reguły własnego języka, dlatego istotna jest interakcja z rodziną. Motywacja do uczenia się mowy nie wypływa z oglądania telewizji czy wirtualnych mediów, lecz z naturalnych potrzeb dziecka do komunikowania się z otoczeniem. Z tego samego powodu dzieci interesują się też słowem drukowanym. Potrzeba komunikowania się z innymi i rozumienia sensu pisanego słowa motywuje dzieci do nauki czytania.

Mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie to cztery równoległe umiejętności komunikowania wspierające się nawzajem w rozwoju. Dzieci uczą się języka mówionego bez formalnego nauczania, ale czytania i pisanie mogą nauczyć się tylko przy odpowiednim ukierunkowaniu i pomocy nauczyciela oraz rodziny. Opanowanie umiejętności czytania wymaga od dziecka świadomego wysiłku intelektualnego, pozytywnej motywacji i rozumienia funkcji, jaką pełni.

Wiedza o procesie czytania jest punktem wyjścia dla nauczycieli w podejmowaniu działań edukacyjnych mających na celu przygotowanie dziecka do podjęcia nauki czytania. Za organizację i przebieg tego procesu odpowiadają przede wszystkim nauczyciele, a przygotowanie to realizowane jest od pierwszych chwil pobytu dziecka w przedszkolu. Powodzenie w nauce czytania i osiągnięcie przez dziecko założonej umiejętności wymaga od nauczyciela zintegrowanej, systemowej, operatywnej i aktualnej wiedzy metodycznej. Nauka czytania jest możliwa w przedszkolu. Dziecko może spełnić jej wyznaczniki, ponieważ wskazuje na to jego rozwój psychoruchowy. Jeżeli w wychowaniu przedszkolnym włączy się wspomaganie rozwoju w każdej z omówionych powyżej funkcji, wówczas jest możliwe przygotowanie dzieci do nauki czytania, ale wszystko zależy od metody kształcącej tę umiejętność.

4 Założenia i metody nauki czytania w przedszkolu

4.1. Kształtowanie umiejętności czytania w metodach syntetycznych i analitycznych

Określenie wieku, w którym dziecko powinno nauczyć się czytać, nie jest proste, ponieważ tę umiejętność opanowuje stopniowo i w ustalonych etapach. Należy jednak pamiętać, że zarówno wiek kalendarzowy, jak i możliwości czy predyspozycje oraz aktywność poznawcza dziecka powodują, że samo wyczuwa właściwy moment do rozpoczęcia nauki czytania. Wówczas interesuje się tekstem pisanym i próbuje rozszyfrować zawarte w nim tajemnice. Nie bez znaczenia jest także wpływ środowiska (czytające rodzeństwo, rodzice i inni domownicy), który przyspiesza dziecięcą ciekawość i chęć czytania. Niektóre dzieci spontanicznie, „bawiąc się w czytanie”, zdobywają umiejętność dekodowania krótkich wyrazów (por. Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2015).

Dziecko odczuwa największą radość wówczas, gdy samo próbuje ustalić, co oznaczają zapisane komunikaty. Samodzielnie podejmowane próby czytania przebiegają w różnorodny sposób, najczęściej metodą globalną poprzez czytanie całych wyrazów, innym razem na zasadzie eksperymentowania poprzez wyodrębnianie głosek lub sylab.

Gdy o przebiegu nauki czytania decydują osoby dorosłe, zdarza się, że wytyczają drogę poznania nieodpowiednią dla dziecka, lecz właściwą dla siebie. Niestety, jak twierdzi Krystyna Kamińska (2004), czasami nieudolność dorosłych potrafi przemienić dziecięce pragnienie w smutną konieczność poprzez wyciszenie pierwszych spontanicznych zainteresowań pismem czy drukiem lub przez przyspieszenie tempa nauki czytania, aby ten proces zakończyć jak najszybciej umiejętnością głośnego, płynnego czytania. Podobnego zdania jest Antoni Balejko (1999), twierdząc, że nie wszystkie dzieci są w stanie nauczyć się czytać w przeznaczonym czasie na naukę. Jako przyczyny tych niepowodzeń

Autor wskazał przede wszystkim na niewłaściwe metody nauczania i późne rozpoczynanie nauki czytania, które powodują także utrudniony start szkolny.

W związku z powszechną tendencją do obniżania wieku rozpoczynania nauki czytania, duże znaczenie mają metody pracy z dzieckiem, dostosowane do jego możliwości umysłowych. Zarówno teoretycy w dziedzinie edukacji, jak i nauczyciele praktycy od lat poszukują optymalnej i efektywnej metody przygotowującej dzieci w wieku przedszkolnym do podjęcia nauki czytania. Temat ten wywołuje wiele emocji. Jedni i drudzy zgodni są, że złożoność problemu i jego wieloaspektowość utrudnia znalezienie uniwersalnej metody nauki czytania, która byłaby odpowiednia dla wszystkich dzieci (por. Kamińska, 2004, s. 11; Krasowicz-Kupis, 2006, s. 36). Oczywiście jest, że w przedszkolu niewskazane są metody szkolne. Pożądana jest nauka odbywająca się poprzez zabawę, uwzględniająca indywidualny poziom rozwoju dziecka i jego zainteresowania. Istotne jest zachęcenie do spontanicznej nauki, a przede wszystkim przekazanie czerpania radości i przyjemności z umiejętności czytania.

Pojęcie metody nauki czytania K. Kamińska (2004) zdefiniowała jako „pewien zespół teoretycznie uzasadnionych działań, zmierzających tak w swoim założeniu, jak i praktycznie, do zrealizowania określonego celu, którym jest opanowanie umiejętności czytania” (s. 45). Kryterium podziału metod Autorka przyjęła za R. Więckowskim jako:

- „wartości fonetyczne języka – metody: alfabetyczna, fonetyczna, sylabowa, wyrazowa, zdaniowa;
- proces psychiczny uczestniczący w toku czytania – metody: syntetyczne, analityczne, analityczno-syntetyczne;
- udział organów zmysłowych w procesie czytania – metody: słuchowa, wzrokowa, kinestetyczna” (s. 46).

Najbardziej powszechna klasyfikacja metod nauki czytania obejmuje cztery podstawowe grupy: syntetyczne, analityczne, analityczno-syntetyczne i globalne. Każdej z nich przyporządkowane są metody szczegółowe.

Podziału metod nauki czytania w edukacji początkowej dokonała także Anna Jurek (2012a, s. 161–165), która poza wyróżnionymi wyżej dodała jeszcze metody eksperymentalne (wprowadzające innowacje poznawcze) i eklektyczne (kombinowane). Wymienione rodzaje metod mogą występować w różnych wariantach i odmianach. Wśród często stosowanych przez nauczycieli alternatywnych metod nauki czytania w edukacji przedszkolnej Anna Klim-Klimaszewska (2011) wyodrębniła: Odmienną metodę nauki czytania Ireny Majchrzak, Metodę Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, Symultaniczno-Sekwencyjną Metodę Nauki Czytania® Jagody Cieszyńskiej-Rożek, metodę fonetyczno-literowo-

-barwną Bronisława Rocławskiego, metodę barwno-dźwiękową Heleny Metery, Naturalną naukę języka Wendy Pye, Zabawę w czytanie Glenna Domana i Sojusz metod Ewy Arciszewskiej¹.

Wielu nauczycieli wychowania przedszkolnego poszukuje innowacyjnych, efektywnych rozwiązań metodyczno-programowych poprzez realizację różnych modeli nauki czytania. Zainteresowanie tymi metodami – zdaniem E. Arciszewskiej (2002) – prawdopodobnie wynika z dostępności materiałów, z nieskomplikowanych sposobów realizacji innowacyjnych propozycji metodycznych oraz przypuszczalnie z mody na odchodzenie od stereotypowego myślenia o charakterze zobowiązań edukacji wobec małego dziecka.

W Polsce na przestrzeni ostatnich 50 lat pojawiło się wiele innowacyjnych sposobów nauki czytania, umownie nazywanych „metodami”. Obecnie nauczyciele mają do wyboru różne, unowocześnione koncepcje nauki czytania. Niektóre są stworzone przez polskich pedagogów, część stanowią metody zagraniczne przystosowane (z lepszym lub gorszym skutkiem) do specyficznych potrzeb języka polskiego. W rozdziale tym przedstawię zgodnie z porządkiem historycznym założenia metod syntetycznych i analitycznych oraz metod mieszanych (analityczno-syntetycznych i syntetyczno-analitycznych). Zwrócę uwagę na powody, które skłoniły pedagogów do opracowania koncepcji założeń metod analityczno-syntetycznych o charakterze funkcjonalnym. Ponieważ rdzeniem monografii jest analiza porównawcza efektów edukacyjnych nauki czytania prowadzonej według metody analityczno-syntetycznej o charakterze funkcjonalnym E. i F. Przyłubskich i metody glottodydaktyki B. Rocławskiego, znaczną część uwagi poświęcę na omówienie tych koncepcji. W końcowej części tego rozdziału przedstawię dwie kolejne koncepcje nauki czytania, tj. Odmienną metodę nauki czytania Ireny Majchrzak oraz Symultaniczno-Sekwencyjną Naukę Czytania® Jagody Cieszyńskiej-Rożek, które często są stosowane przez nauczycieli

¹ Chcę dodać, że Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz nie jest metodą nauki czytania, lecz metodą kształtowania do dojrzałości szkolnej. Ponadto M. Bogdanowicz wyjaśnia, że tę metodę (*Le Bon Départ*) opracowała we Francji Théa Bugnet (Holenderka z pochodzenia). Zgodnie z założeniami, sformułowanymi w okresie I wojny światowej, metoda ta przeznaczona była do rehabilitacji osób z nabytymi zaburzeniami ruchowymi, później poszerzono jej zakres o elementy związane z usprawnianiem percepcji i przystosowano do pracy z dziećmi. Metoda ta jest szeroko stosowana we Francji, głównie do rehabilitacji psychomotorycznej. W Polsce informacje na temat tej metody pojawiły się w latach 60. XX wieku za pośrednictwem lekarzy zwiedzających ośrodki neuropsychiatrii dziecięcej we Francji. Po raz pierwszy metoda ta została przedstawiona w referacie przez M. Bogdanowicz, Hannę Jaklewicz i W. Loebel na forum ogólnopolskim w 1969 roku w Warszawie (Bogdanowicz, 1989, s. 7–10).

w kształtowaniu umiejętności czytania wśród dzieci. Dodam, że z tych koncepcji korzystali także nauczyciele w przedszkolach, które objęłam badaniami.

Historycznie **metody syntetyczne** należą do najstarszych znanych metod nauki czytania i cały czas są wykorzystywane przez nauczycieli w opanowaniu przez dzieci umiejętnej sprawności czytania. Ich istotą jest przechodzenie od szczegółu do całości. Elementem może być dźwięk (głoska/fonem, w odmianie fonetycznej/fonicznej) lub znak graficzny (litera w odmianie alfabetycznej), a całością sylaba, zgłoska, wyraz lub zdanie.

Ze względu na podstawę syntezy K. Kamińska (2004, s. 46) wyróżniła metodę: alfabetyczną (sylabizowanie), fonetyczną (głoskową) i sylabową (zgłoskową).

Pierwsza z nich historycznie najstarsza, która przetrwała do początków XIX wieku, była w nauce czytania metodą żmudną i długotrwałą, ponieważ wymagała wyuczenia na pamięć poszczególnych liter w porządku alfabetycznym². Utrudniało to rozpoznawanie i nazywanie liter w wyrazie oraz tworzenie sylab. Trudności w składaniu liter starano się zmniejszyć, wymawiając łącznie spółgłoskę z samogłoską. Podjęto również próbę ujednoczenia przydechu samogłoskowego u spółgłosek, nazywając litery, np.: be, ce, de. Ułatwiało to składanie prostych sylab, ale zawodziło w przypadku zbitek spółgłoskowych.

Wraz z udoskonalaniem metody alfabetycznej zbliżano się do fonetycznego artykułowania wszystkich spółgłosek przez krótkie i ciche wymawianie przydechu samogłosek kończących nazwy liter. W metodzie fonetycznej czytanie rozpoczyna się od rozkładu wyrazu na fonemy (głoski), wyjaśniając ich artykulację oraz znaki graficzne (litery) tych głosek. Metoda fonetyczna rozwinęła się w dwóch kierunkach – analitycznym i syntetycznym. Nauka czytania tą metodą odbywa się od poznania, w toku wymawiania, samogłosek, następnie spółgłosek i ich odpowiedników literowych, do umiejętności czytania poprzez tworzenie sylab i wyrazów, czyli droga opanowania umiejętności czytania prowadzi, podobnie jak w metodzie alfabetycznej, od elementu do całości. Metoda fonetyczna okazała się równie trudna i powolna, jak stale modyfikowane wersje metody alfabetycznej. W nauce czytania metodami syntetycznymi atrakcyjne pedagogicznie były te, które dotyczyły rozkładu wyrazów na dźwięki. Nabywanie umiejętności rozłożenia wyrazu na fonemy ułatwia dzieciom wymawianie poszczególnych głosek oraz przejście od litery do odpowiadającego jej dźwięku. Dlatego opracowano metodę fonetyczną o kierunku analitycznym. Ułatwia ona składanie pojedynczych dźwięków

² Sposób pracy metodą alfabetyczną opisali: Wiktor Gomulicki w powieści *Wspomnienia niebieskiego mundurka* (1906) oraz Bolesław Prus w noweli *Antek* (2019, s. 10–11).

w całości wyrazów poprzez analizę słuchową. Pozwala także na ponowne scalenie elementów wyrazu (syntezę).

Z kolei syntetyczna nauka czytania metodą sylabową (zgłoskową) przebiega w kilku fazach: najpierw od poznania zgłosek samogłoskowych: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /y/, poprzez zgłoski złożone z dźwięku spółgłoskowego i samogłoskowego, np.: *ma, me, mi, mo*, do poznania zgłosek, w których samogłoska wyprzedza spółgłoskę, np.: *ul, om, am*. W dalszym toku nauki następuje poznanie zgłosek, w których oprócz samogłoski występuje połączenie dwóch lub więcej spółgłosek, np.: *kra, brda* itd. Jednak taki sposób nauki czytania przedłużał okres mechanicznego składania wyrazów bez zrozumienia ich sensu. W przypadku skomplikowanej budowy zgłoskowej wyrazów nie nadawał się do ilustracji krótkich słów jednosylabowych lub dwusylabowych (Zborowski, 1959, s. 10–22).

Anna Jurek (2012a), doceniając wartości pedagogiczne metod syntetycznych, podkreśla, że są przydatne w nauce czytania, ponieważ mają duży wpływ na poprawność i dokładność czytania, ale są trudne i czasochłonne, ponieważ punktem wyjścia są abstrakcyjne elementy (litery lub zgłoski), które mogą być dla dzieci mało interesujące i nużące.

Warto dodać, że dorośli w wychowaniu domowym stosują metody syntetyczne w sposób intuicyjny, gdy dziecko garnie się do czytania. Chcąc pomóc dziecku przeczytać, co oznaczają napisy na szyldach sklepów, dorośli najpierw odczytują cały wyraz, a potem dokonują analizy, np. wyraz *apteka* czytają: a, pe, te, e, ka, a.

Wiele dzieci, kształconych przez nauczycieli metodą głośkowania, podczas wybrzmiewania spółgłosek w izolacji z wokalizą /y/ (np. wyraz *dom* – dy, o, my) nie potrafi scalić je w słowa, a tym samym trudno im uchwycić sens czytanych wyrazów. Zdarza się także, że wypowiedzany w ten sposób wyraz przybiera zadziwiającą postać liczby mnogiej. Sytuacja ta powoduje zniechęcenie dziecka do nauki czytania i późniejsze poważne problemy w dalszej edukacji szkolnej.

Metody analityczne wywodzą się z kierunku metod syntetycznych i przebiegają od całości do części. Zdania dzieli się na mniejsze części wyrazowe, a te z kolei na sylaby i fonemy. Istotą tych metod jest połączenie analizy słuchowej z analizą wzrokową. W ten sposób rozszerzają i wzbogacają zakres nauki czytania oraz nie pozwalają na odczytywanie nowych wyrazów lub zdań na podstawie uprzednio poznanych liter.

Grupa koncepcji metod analitycznych dzieli się na wyrazowe i zdaniowe. Pierwsza z nich polega na wprowadzeniu większej liczby znanych dziecku wyrazów, by mogły posłużyć do tworzenia zdań i ułatwić przeprowadzenie analizy z wyodrębnieniem poszczególnych liter. Naukę czytania rozpoczyna się od zapo-

znania dziecka z określonym wyrazem, słuchając jego brzmienia w połączeniu z ilustracją. Gdy dziecko potrafi rozpoznać słowa w tekście, wówczas odbywa się analiza słuchowo-wzrokowa na elementy składowe (literowo-zgłoskowe) wyrazów. Stosowane ilustracje w tej metodzie dobiera się na zasadzie łatwości wymowy i umiejętności kreślenia liter danego wyrazu.

Metoda zdaniowa tworzy logiczną całość. Zakłada zrozumienie tekstu poprzez zidentyfikowanie w zdaniu wyrazów jako elementów składowych. Rozwija równoległe mowę i myślenie dziecka oraz skłania do zrozumienia sensu czytanego tekstu. W metodzie tej wykorzystuje się całe cykle zdań ilustrowanych obrazkami, ale każde wypowiedzenie musi zawierać tylko jedną nowo poznaną literę. Koncepcja metod analitycznych doprowadziła do powstania metody globalnej (Kamińska, 2004, s. 49).

Podobnego zdania jest A. Jurek (2012a, 2012b), twierdząc, że metody analityczne budzą ciekawość dzieci, ponieważ poznają znaczenie wyrazu lub zdania, które mogą rozłożyć na mniejsze elementy składowe. Analiza jest też czynnością umysłowo łatwiejszą do przeprowadzenia przez dziecko niż synteza.

Metody analityczne mimo pozytywnych cech mają także poważne wady w opanowaniu przez dzieci umiejętności czytania. W praktyce stosowania tej metody dzieci długo głoskują. Dotyczy to szczególnie dłuższych wyrazów. Długi czas głoskowania utrudnia dziecku dokonanie prawidłowej syntezy. Z tego powodu tworzą metody mieszane.

4.2. Koncepcja nauki czytania w metodach mieszanych (analityczno-syntetycznych lub syntetyczno-analitycznych)

Metody mieszane są uznawane za najbardziej skuteczne w nauce czytania w edukacji początkowej (por. Jurek, 2012a, 2012b; Kamińska, 2004; Więckowski, 1997; Zborowski, 1959). Z jednej strony zapewniają poznanie znaków graficznych języka pisanego, z drugiej zaś umożliwiają rozumienie czytanego tekstu. Ich zaletą jest odciążenie od zapamiętywania zbyt dużej liczby wyrazów oraz względna równowaga między technicznym aspektem czytania, typowym dla metod syntetycznych, a aspektem znaczeniowym charakterystycznym dla metod analitycznych.

Koncepcje analityczno-syntetyczne dominują w językach fleksyjnych, a takim jest język polski. W nauce czytania wyodrębnia się z określonej całości odpowiednie części składowe (proces analizy) oraz łączy się w całość nowe wyrazy z poznanych liter (proces syntezy). Punktem wyjścia metod analityczno-syntetycznych jest wyraz lub zdanie. Za pomocą analizy słuchowej lub wzrokowej następuje przejście od

zdania do wyrazu lub od wyrazu do sylaby i głoski (fonemu) oraz litery. Ze słów lub zdań – najpierw słuchowo – wyodrębnia się odpowiednie głoski, początkowo samogłoski, a później spółgłoski. Następnie wzrokowo wydziela się odpowiednie zapisy graficzne głosek, czyli litery. W ten sposób w wyrazach obok głosek już znanych pojawiają się głoski nieznanne wcześniej. Metoda ta pozwala na tworzenie nowych wyrazów z poznanych wcześniej fonemów. Po opanowaniu umiejętności analizy słuchowej i wzrokowej dokonuje się identyfikacja głoski – litery, czyli dekodowanie znaku, następnie powraca się do syntezy, która ułatwia zrozumienie treści poprzez odkodowanie znaczenia wyrazów i zdań. Poznanie nowej litery na podstawie sylaby lub wyrazu łączy się ze znanymi już samogłoskami i spółgłoskami.

Ryszard Więckowski (1997) wyróżnił dwie postaci metod analityczno-syntetycznych: zgłoskową i wyrazową. W koncepcji analityczno-syntetycznej, dokonując analizy zgłoskowej, nauka czytania rozpoczyna się od zapoznania z samogłoskami, poprzez dobór odpowiednich wyrazów. Następnie przechodzi się do zgłosek złożonych z dwóch lub większej liczby fonemów. Po analizie następuje łączenie w całość, czyli synteza. Jeżeli podstawą dokonywanej analizy i syntezy jest wyraz, wówczas nauka czytania odbywa się poprzez poznawanie litery jako znaku graficznego lub głoski (fonemu), czyli słyszanego dźwięku.

Krystyna Kamińska (2004, s. 50–51), powołując się na R. Więckowskiego, przedstawiła trzy odmiany metod analityczno-syntetycznych o charakterze wzrokowym, fonetycznym i funkcjonalnym. W każdej z nich podstawą analizy są wyrazy, których dobór opiera się najczęściej na dwóch kryteriach: fonetycznym i graficznym. Pierwszy z nich polega na zgodności wymowy z zapisem graficznym, w drugim zaś uwzględnia się łatwość kreślenia liter składających się na dany wyraz. W metodzie analityczno-syntetycznej o charakterze wzrokowym proces nauki czytania odbywa się poprzez przejście od analizy wzrokowej, w której zostaje wyodrębniony znak graficzny w postaci litery do jej obrazu dźwiękowego, a następnie połączenie tych liter i głosek w wyraz.

W metodzie analityczno-syntetycznej o charakterze fonetycznym najpierw poznaje się strukturę dźwiękową wyrazu, następnie wyodrębnienia się w nim głoski, którym przyporządkowuje się kolorowy kartonik, zamiast symbolu litery. Po biegłym opanowaniu fonetycznym wyrazów i głosek kolorowy schemat wyrazu zastępuje się symbolami literowymi. W metodzie analityczno-syntetycznej o charakterze funkcjonalnym stosuje się różne koncepcje wspierające poziom rozwoju funkcji psychicznych dziecka, czyli wzrok, słuch, a nawet elementy metody sylabowej (globalnej). Integracja różnych koncepcji powoduje, że analiza odbywa się od wyrazu, poprzez sylabę, do głoski – litery, natomiast synteza przebiega w odwrotnej kolejności.

W procesie nauki czytania metody mieszane pozwalają dziecku dostrzec odwracalność operacji umysłowych. Podczas analizy dokonuje się zrozumienie czynności procesu czytania, a w syntezie odbywa się rekonstrukcja i tworzenie wyrazów lub zdań. W obu czynnościach kładzie się nacisk zarówno na techniczną, jak i semantyczną stronę procesu czytania. Nauka prowadzona z udziałem tych metod pomaga dzieciom nie tylko umiejętnie czytać, ale również poprzez analizę poprawnie zapisać nowo poznane wyrazy.

Metody mieszane nazywane są także szkolnymi, ponieważ większość z nas nauczana była w ten sposób w szkole i nadal stanowią podstawę opracowywania polskich programów i podręczników. Koncepcję syntetyczno-analityczną o charakterze fonetycznym zastosował również Marian Falski w swoim *Elementarzu*. Jednak metody mieszane nie nadają się do pracy z dziećmi z poważnymi zaburzeniami rozwojowymi, ponieważ wymagają abstrakcyjnego myślenia oraz sprawnej percepcji wzrokowo-słuchowej i dobrej pamięci.

4.3. Założenia metod globalnych

Nauka czytania z wykorzystaniem metod globalnych polega na zapamiętaniu postaci graficznej wyrazu lub zdania w sposób całościowy i znaczeniowy, bez zapoznawania się z ich poszczególnymi elementami na rzecz rozpoznawania wyrazów na podstawie wyglądu ogólnego. Wyodrębnienie poszczególnych dźwięków i liter ma na celu utrwalenie wyrazu i podkreślenie różnic pomiędzy poszczególnymi słowami, a nie badanie ich struktury literowo-głoskowej. Ten specyficzny przebieg analizy poprzez zestawienie, porównanie i wyszukiwanie powtarzających się elementów, prowadzi do poznania liter. Umiejętność czytania metodą globalną wpływa na lepsze rozumienie treści, gdyż znacznie mniej wysiłku i uwagi poświęca się formalnej stronie czytania. W początkowej fazie nauki tą metodą zestawia się wyrazy o różnej liczbie liter lub różnych układach graficznych. W ten sposób rozwija się u dzieci postrzeganie znaków w coraz dłuższych wyrazach. Metoda ta sprawdza się w systemach alfabetycznych, natomiast w językach, w których występuje wyraźna różnica między pisownią a wymową, ta sama głoska może być wyrażana za pomocą różnych znaków graficznych. W nauce czytania metodą globalną kładzie się nacisk na rozpoznawanie kształtu wyrazu w powiązaniu z kontekstem zdania (Kamińska, 2004, s. 51–52).

Twórcą metody globalnej jest Glenn Doman (1992, s. 47–65). Nauka czytania w jego koncepcji składa się z pięciu etapów:

- Etap I. Pojedyncze słowa³.
- Etap II. Wyrażenia dwuwyrzowe⁴.
- Etap III. Proste zdania⁵.
- Etap IV. Rozbudowane zdania⁶.
- Etap V. Książeczka⁷.

Według G. Domana (1992, s. 16–22) naukę czytania globalnego dziecko powinno rozpocząć już od najmłodszych lat, a nawet miesięcy. Czytanie należy traktować jako radosną zabawę, dostarczającą dziecku zasób nowych słów poprzez głośną i wyraźną mowę. Sesje powinny być wykonane systematycznie (nie należy cofać się) w sposób dynamiczny – „im szybciej, tym lepiej”, a pochwały i uściski są dobrą formą nagrody i motywacji dla dziecka.

³ Pierwszego dnia pokazuje się dziecku zestaw pięciu słów, trzy razy dziennie (słowa – drukowane na tekturowych kartonach, koloru czerwonego, czcionka ośmiocentymetrowa – są znane dziecku z jego najbliższego otoczenia). Odstęp między sesjami nie powinny być krótsze niż pół godziny (jedna sesja trwa kilka sekund). Drugiego i trzeciego dnia dokłada się po jednym zestawie słów więcej. Czwartego i piątego dnia wykonuje się swobodne zabawy z dzieckiem kartami z wyrazami. W drugim, trzecim i czwartym tygodniu z każdego zestawu należy wyjąć po jednej karcie i wprowadzić do znanych dziecku słów nowe wyrazy. Czynność powtarza się każdego dnia, wymieniając z zestawu jedno znane dziecku słowo na nowy wyraz.

⁴ Na tym etapie łączy się w pary słowa, które dziecko już przyswoiło po kilku dniach ekspozycji (np.: mama lubi). W pierwszym tygodniu pokazuje się pięć kart codziennie, nadal według schematu trzy razy dziennie bez wymieniania kart. Wciąż pokazuje się dziecku dwa zestawy wyrazów podstawowych, z których codziennie usuwa się słowa znane na korzyść nowych wyrazów. Słowa są cały czas w kolorze czerwonym, ale wyrażenia są już napisane mniejszą czcionką. Nadal wprowadza się nowe pojedyncze słowa. W ten sposób poszerza się ich znajomość.

⁵ Na etapie trzecim tworzy się proste zdania trójwyrzowe w dwóch zestawach po pięć kart. Każdego dnia wprowadza się nowe zdanie. Z trzech zestawów z poprzedniego tygodnia zostawia się pięć wyrażen dwuwyrzowych, które były najmniej dziecku znane. Z tego zestawu codziennie wymienia się jedną kartę, którą zastępuje się prostym trójwyrzowym wypowiedzeniem. Zdania buduje się z wyrazów poznanych przez dziecko we wcześniejszych etapach.

⁶ Na tym etapie pracuje się z zestawem łatwych zdań pojedynczych i złożonych. Zwiększa się ilość słów oraz zmienia się kolor druku z czerwonego na czarny.

⁷ W piątym etapie kończy się praca z planszami i wprowadza się książeczki wykonane domowym sposobem. Na każdej stronie książeczki powinna znajdować się ilustracja i jedno zdanie z określonym wymiarem czcionki, oddzielone od obrazka. Książeczkę czytamy dwa–trzy razy dziennie przez kilka dni. Możemy dodawać kolejne strony ze zdaniami wraz z fotografią.

W opinii A. Jurek (2012a) metody globalne nadmiernie obciążają pamięć dzieci, przyczyniając się głównie do zgadywania słów. Przez naukę całościowego rozpoznawania wyrazów dzieci mogą mieć problemy z opanowaniem techniki dokładnego i biegłego czytania oraz poważne trudności z pisownią.

Podsumowując, należy stwierdzić, że metoda G. Domana została opracowana na gruncie języka angielskiego i nie jest dostosowana do specyfiki nauczania języka polskiego⁸. Metody globalne sprawdzają się w językach alfabetycznych. Pozytywne rezultaty tych metod widoczne są w nauczaniu języka angielskiego jako obcego, np. wśród uczniów z dysfunkcjami słuchu (por. Domagała-Zyśk, 2013, s. 201–206).

4.4. Metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym Ewy i Feliksa Przyłubskich

Koncepcja nauki czytania E. i F. Przyłubskich opracowana w latach 70. XX wieku wywodzi się z metod analityczno-syntetycznych i syntetyczno-analitycznych stosowanych w procesie nauki czytania, dlatego skupię się na tych elementach, które świadczą o jej odrębności.

Nauka czytania prowadzona w edukacji przedszkolnej stanowi jeden z istotnych elementów stymulujących ogólny rozwój dziecka. Zatem nie może być oparta wyłącznie na mechanicznym rozpoznawaniu i składaniu liter. Dlatego twórcy metody analityczno-syntetycznej o charakterze funkcjonalnym wprowadzili określone modyfikacje przeznaczone dla dzieci w wieku przedszkolnym. We wstępnym okresie nauki czytania (przedliterowym) Autorzy zaproponowali stosowanie elementów metody globalnej, czyli punktem wyjścia jest zawsze wyraz, znany dziecku z otaczającej go rzeczywistości, a nie litera jako znak graficzny, który początkowo nie ma dla dziecka żadnego znaczenia. Rozpoznawanie poszczególnych wyrazów odbywa się poprzez odkrycie różnicujących je cech występujących w zapisie graficznym, np. cechy dystynktywne liter, sposób ułożenia ich w przestrzeni lub względem siebie. Wyrazy przeznaczone do czytania globalnego nie są przedmiotem analizy i syntezy oraz nie wykorzystuje się ich jako słów podstawowych, ale mają za zadanie uzmysłowić dziecku, że nie tylko słowo mówione, ale także

⁸ Na przykład w języku polskim słowo *kot* jest pisane jako: kota, kotu, z kotem, o kocie, koty, kotów, kotom itd. Wyrazy te są zupełnie inne, różnią się obrazem graficznym, kształtem i długością. Tymczasem w języku angielskim jest ten sam wyraz *cat*, a w liczbie mnogiej tylko *cats*. W odniesieniu do czasowników sytuacja przedstawia się jeszcze trudniej.

jego obraz graficzny służy przekazywaniu określonych informacji. W edukacji przedszkolnej, w zależności od stopnia zainteresowania dziecka i jego możliwości rozwojowych, wprowadza się elementy czytania, rozumiane przez twórców tej metody jako zapoznanie dziecka z ograniczoną liczbą liter lub wyrabianie umiejętności analizy i syntezy słuchowo-wzrokowej wyrazów oraz rozumienie treści przeczytanego i odpowiednio dobranego tekstu. Dopiero wtedy sukcesywnie, ale w sposób sprowokowany przez osobę dorosłą, dziecko zaczyna wyodrębniać w wyrazie głoski. Początkowo pierwszą głoskę, potem ostatnią, a na końcu środkowe. Po opanowaniu przez dzieci umiejętności wybrzmiewania wybranych głosek można przejść do budowania dźwiękowego schematu wyrazu, w którym zapoznają się z symbolami graficznymi głosek, czyli literami.

Twórcy metody analityczno-syntetycznej o charakterze funkcjonalnym przyjęli zasadę, że poznawanie kolejnych liter powinno odbywać się według określonego schematu:

- omówienie odpowiednio dobranej ilustracji, która rozpoczyna się od głoski wprowadzanej litery ze zwróceniem uwagi na napis pod obrazkiem;
- skupienie uwagi na analizie fonemowej wprowadzonej litery w nagłosie, śródgłosie i w wygłosie;
- przedstawienie wyrazu za pomocą schematu z kartoników;
- skupienie się na pierwszej głosce w wyrazie i wskazanie jej w innych słowach znanych dzieciom;
- prezentacja litery (wielkiej i małej) będącej podstawą zapisu wyodrębnionej z wyrazu pierwszej głoski, zwrócenie uwagi na jej cechy dystynktywne;
- wycięcie kartonika z nową literą z alfabetu ruchomego (Przyłubska, 1988, s. 30–32).

Ten podstawowy schemat zapoznawania dzieci z nową literą został poszerzony o elementy związane z czytaniem połączeń nowej litery z dotychczas poznanymi i tworzeniem sylaby oraz odczytaniem samodzielnym przez dziecko wyrazu podstawowego lub tekstu znajdującego się pod obrazkiem.

Ryszard Więckowski (1992), analizując metodę E. i F. Przyłubskich, podkreślił, że istotne funkcje stanowią w niej percepcja wzrokowa i słuchowa oraz procesy kinestetyczno-ruchowe, uwzględniające poziom rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych dziecka. Autorzy metody wprowadzili także ogniwo pośrednie w postaci sylaby w celu poszerzenia pola czytania. W związku z tym analiza przebiega od wyrazu, poprzez sylabę, do głoski, a synteza odwrotnie. Dopelnieniem są elementy metody globalnej, gdzie dziecko poznaje całościowo określone wyrazy, wynikające z kontekstu oglądanej ilustracji, które później rozpoznaje pośród innych wyrazów.

Metoda E. i F. Przyłubskich została opracowana do nauki czytania dla klas pierwszych edukacji wczesnoszkolnej i do specyfiki kształcenia umiejętności czytania w edukacji przedszkolnej. W modelu tym zasadniczą była metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym. Koncepcja ta została oparta na założeniach cechujących model fonologiczny. Autorzy starali się, aby sposób jego realizacji był jak najbardziej przyjazny sześciolatkom, dlatego wprowadzili elementy metody globalnej i barwno-dźwiękowej. Ponadto zastosowali sylabę jako element pośredni między głosem a wyrazem. Taki model metody jest określany mianem eklektycznej, w której wykorzystuje się elementy innych metod i łączy się różne podejścia. Schemat ogólny zaproponowany przez Autorów jest stosowany przez nauczycieli przedszkolnych i w tej konwencji konstruowane są także pakiety edukacyjne. Jednak w praktyce nauczyciele często modyfikują ten schemat, łącząc zaproponowany przez Autorów model nauki czytania z innymi metodami, np. z metodą I. Majchrzak (wprowadzanie liter), metodą globalną (nazywanie obiektów w sali), metodą J. Cieszyńskiej-Rożek (zabawy z sylabami). Dodam, że wprowadzanie elementów innych metod do stosowanej powszechnie klasycznej metody analityczno-syntetycznej przynosi pozytywne efekty w nauce czytania dzieci przedszkolnych.

4.5. Nauka czytania i pisanie metodą glottodydaktyki Bronisława Rocławskiego⁹

Mimo niewątpliwych korzyści edukacyjnych metod analityczno-syntetycznych w latach 70. XX wieku zaczęto poszukiwać innych koncepcji nauki czytania, które przyniosłyby zadowalające efekty zarówno dzieciom, jak i nauczycielom. Wówczas opracowano proces przejścia (interioryzacji), w którego obszarze mieściła się koncepcja D. B. Elkonina wprowadzająca oznaczenie fonemu (głoski) kolorem w zależności od rodzaju (samogłoski, spółgłoski). W Polsce koncepcję tę zaadoptowała w latach 70. ubiegłego stulecia H. Metera (1976), stosując metodę barwno-dźwiękową w wybranych szkołach w formie eksperymentu. Chociaż

⁹ Charakterystykę tej metody przedstawię, kierując się ustaleniami zawartymi w publikacjach B. Rocławskiego (1999, 2008, 2010a, 2010c, 2011, 2012a, 2012b) i opracowaniami własnymi (Borowska, 2015, 2016a, 2016b, 2017, 2018). Dodam, że w 2014 roku ukończyłam szkolenie (150 godzin) prowadzone przez Autora metody i posiadam licencję z glottodydaktyki ojczystojęzycznej i glottoterapii oraz kwalifikacje do prowadzenia zajęć systemem edukacyjnym B. Rocławskiego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

metoda ta nie jest już stosowana, wydaje się właściwe krótkie przypomnienie. Autorka tej metody wyróżniła dwa okresy nauki czytania:

- przedliterowy, w którym dziecko poznaje dźwiękową budowę wyrazów;
- literowy, w którym wprowadzany jest zapis graficzny poszczególnych dźwięków – liter i właściwa nauka czytania.

Nauka czytania w tej metodzie ma ściśle określony przebieg. Rozpoczyna się od poznania struktury dźwiękowej wyrazów poprzez wprowadzenie ich graficznego schematu. W początkowym okresie jest dokonywana analiza fonemowa. Dopiero później wprowadza się kolorowe kartoniki (na początku jednokolorowe, potem różnokolorowe, w zależności od rodzaju samogłoski i spółgłoski), służące do przykrywania poszczególnych pól szablonu. Schemat budowy dźwiękowej wyrazu to prostokąt podzielony na pola, a liczba pól odpowiada liczbie głosek zilustrowanego wyrazu, które do analizy słuchowej powinny być odpowiednio wyselekcjonowane, zgodnie z zasadą stopniowania trudności.

Bronisław Ročławski, pisząc recenzję elementarza H. Metery, wypracował pewne rozwiązania, które koncentrowały się wokół umiejętności czytania i pisania małych dzieci. Na podstawie wieloletnich wyników badań (pedolingwistycznych i glottodydaktycznych) doszedł do własnych rozwiązań, które nazwał glottodydaktyką¹⁰ ojczysojęzyczną.

Metoda B. Ročławskiego nazywana jest także fonetyczno-literowo-barwną. Stanowi koncepcję stworzoną przez B. Ročławskiego, językoznawcę, specjalistę w dziedzinie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Koncepcja ta ma silne podstawy naukowe, bazuje na rzetelnych badaniach, które Autor rozpoczął w latach 70. ubiegłego stulecia. Impulsem do pracy nad glottodydaktyką stał się fakt coraz częściej występujących wśród uczniów trudności w czytaniu, pisaniu i rozumieniu tekstu oraz liczne diagnozy o dysleksji. Autor stwierdził, że główna przyczyna tych niepowodzeń tkwi w niewłaściwym przekazywaniu nauczycielom i studentom wiedzy lingwistycznej, która jest niezbędna, aby uczyć języka ojczysoego bez niepowodzeń.

Efekty swojej wieloletniej pracy naukowej B. Ročławski sprawdził praktycznie w jednym z trójmiejskich przedszkoli oraz w licznych przedszkolach w Polsce i za granicą. Po wielu latach badań stwierdził, że „zmiany w nauczaniu były gruntowne i rewolucyjne, ale dały znakomite rezultaty”. Jednak nie była to rewolucja wśród

¹⁰ Glottodydaktyka – nauka zajmująca się badaniem procesu nauczania i uczenia się języków obcych, a także praktycznym nauczaniem języków obcych. Niektórzy usiłują włączać również naukę o procesie przyswajania języka ojczysoego, którym zajmuje się psychologia rozwojowa oraz psycholingwistyka. Problematyka nauczania języka ojczysoego stanowi przedmiot tzw. metodyki nauczania (Polański, 1999, s. 202–203).

dzieci. Największe problemy z wejściem w świat „głosek i liter” mieli nauczyciele. Zostali postawieni wobec konieczności całkowitego przebudowania wyuczonego wcześniej podejścia do edukacji językowej, ponieważ „przyczyna niepowodzeń dzieci w czytaniu i pisaniu tkwi w braku elementarnej wiedzy u nauczycieli”.

Autor glottodydaktyki stworzył program *Nauki czytania i pisania* (2008), obejmujący wszystkie ważniejsze zagadnienia związane z nauką czytania i pisanie w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W ten sposób opowiedział się za radykalną zmianą przygotowywania dzieci do nauki czytania i pisanie oraz uczenia technik płynnego czytania ze zrozumieniem i technik pisanie, a także kształtowania nawyków czytelniczych i świadomości ortograficznej. Podstawą tego programu jest stwierdzenie, że „zabawy dydaktyczne przygotowujące dzieci do nauki czytania i pisanie, można prowadzić już w najmłodszej grupie przedszkolnej, a nawet wcześniej”.

W glottodydaktyce nauka czytania i pisanie wymaga spełnienia dwóch zasadniczych warunków, tj. dobrej, biernej znajomości całego alfabetu oraz umiejętności syntezy i analizy fonemowej wyrazów.

Główne zasady tej metody polegają na¹¹:

- wyjściu od języka mówionego, czyli takiego, z którym dziecko styka się od narodzin;
- wprowadzeniu zabaw doskonalących mowę od najmłodszej grupy przedszkolnej;
- wydłużeniu czasu na przygotowanie do czytania i pisanie oraz skróceniu czasu do opanowania płynnego pisanie i sprawnego czytania ze zrozumieniem;
- dbaniu o osiągnięcie przez dziecko najwyższej sprawności analizatora słuchowego i wzrokowego;
- efektywnym rozwijaniu koordynacji wzrokowo-ruchowej i przestrzennej, jako ważnego elementu w nauce czytania i pisanie;
- wydłużaniu głosek „trwałych” w wyrazach jako pomoc w nauce czytania;
- doskonaleniu pamięci fonetycznej i wzrokowej;
- wprowadzeniu liter podstawowych i niepodstawowych;
- wdrażaniu do czytania metodą „ślizgania się” z litery na literę;
- wprowadzeniu pisma „pętłkowego”;
- wyróżnieniu lewej strony w zeszycie przez umieszczenie serduszka;
- czytaniu własnego pisma w całym procesie nauki czytania;
- kształtowaniu wrażliwości i świadomości ortograficznej.

¹¹ Zasady podaję w wersji Autora metody.

Według B. Ročławskiego kształcenie językowe jest procesem trudnym, złożonym i długotrwałym, dlatego trzeba o nie dbać przez cały okres przedszkolny. Istotne jest, aby jak najwcześniej rozpocząć z dzieckiem ćwiczenia i zabawy językowe. Odpowiedni ich dobór powinien być uzależniony od poziomu rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka oraz od jego sprawności artykulacyjnej i słuchowej. Mała aktywność dziecka i niedostateczne zainteresowanie otoczeniem, w którym przebywa, wpływa na słaby rozwój mowy, a to z kolei powoduje ograniczony zasób słów. W związku z tym metoda glottodydaktyki kładzie duży nacisk na doskonalenie sprawności komunikowania się. Nauczyciel, pracujący tą metodą, zwraca szczególną uwagę na postać ortofoniczną wyrazów wypowiadanych przez dziecko oraz na narządy mowy i ich pracę w czasie mówienia. Dzieci w zabawie mogą odkrywać funkcjonowanie więzadeł głosowych, warg i języka.

Cenne są również ćwiczenia emisyjne głosu. Dziecko, które opanuje podział wyrazów na głoski i powtórne ich scalanie w wyrazy oraz dokona syntezy i analizy fonemowej, może być wprowadzane w „świat liter”. Nauczyciele, pracując metodą glottodydaktyki, od najmłodszych lat kontaktują dziecko z wszystkimi literami. W zabawach dzieci mają możliwość zestawiania i porównywania liter, a tym samym poznawania ich poprzez cechy dystynktywne. Zainteresowanie literami pojawia się już w trzecim roku życia, dlatego nauczyciele, bawiąc się z dziećmi literami, kształtują w ten sposób dobrą podstawę do czynnego ich poznawania wyrażającego się poprawnym odtwarzaniem danej litery i jej zapisem.

Metoda glottodydaktyki wymaga od nauczycieli sporo wysiłku, ponieważ muszą pokonać wiele stereotypów. Najtrudniejsze jest odróżnienie „świata liter” od „świata głosek” oraz poprawne wybrzmiewanie fonemów (głosek) w izolacji. Umiejętność ta jest lekceważona lub źle interpretowana. Dobra znajomość budowy głoskowej wyrazów oraz ich prawidłowe wybrzmiewanie w izolacji pozwala nauczyć każde dziecko syntetyzowania wyrazów z głosek, a czynność ta jest podstawą nauki czytania i pisania w tej metodzie.

Z badań B. Ročławskiego wynika, że wśród nauczycieli istnieje powszechna praktyka uczenia dzieci wymawiania spółgłosek z elementem wokalicznym, którym jest najczęściej samogłoska /y/, np. litera /m/ jest wprowadzana jako znak dla sylaby *my*, litera /t/ jako znak dla sylaby *ty* itp., więc do dziecka nie dociera jedna głoska, lecz dwie.

Dziecko słyszy: *my+a+my+a* i ma problem z połączeniem tych głosek w wyraz. Wiele dzieci zauważa, że w wyrazie tym są cztery litery i cztery głoski, inne zaś brną dalej w niewiedzy. Tymczasem nauczycielka podaje inne głoski do złożenia: *dy+zy+i+a+dy+zy+i+o*, gdzie dziecko słyszy 12 głosek, a wyraz ten

składa się tylko z 4 głosek. Przed dzieckiem powstaje coraz więcej trudności, dlatego staje się nerwowe i niechętnie do czytania (Borowska, 2016a, s. 115).

Właśnie w tej dziedzinie wiedzy lingwistycznej Autor widzi największe zaniedbanie w przygotowaniu nauczycieli do nauczania dzieci czytania i pisania.

Koncepcja programu B. Ročławskiego uwzględnia **44-literowy alfabet** zawierający zmiękczenia i wieloznaki, który ma następującą postać: a, ą, b, c, ch, ci, cz, ć, d, dz, dzi, dź, dż, e, ę, f, g, h, i, j, k, l, ł, m, n, ni, ń, o, ó, p, r, rz, s, si, sz, ś, t, u, w, y, z, ź, ż, ż. Autor metody wprowadził podział na:

- **głoski dźwięczne** (d, b, w, z, g, dz, ź, dź, j, ł, r, l, m, n, ń, ź, dź, a, o, e, i, u, ą, ę, y);
- **głoski bezdźwięczne** (t, p, f, s, k, c, sz, cz, ch, ś, ć);
- **głoski trwałe** (i, y, e, a, o, m, n, z, s, sz, ch, ż, w, f, r, ś, ź, u) można wypowiadać długo w izolacji, a ich brzmienie pozostanie bez zmian;
- **głoski nietrwałe** (ą, ę, b, p, t, d, c, dz, dź, dż, g, k, l, ł, j, ń, ć) należy wypowiadać krótko, aby uniknąć zniekształceń. Ich prawidłowe wybrzmiewanie jest trudniejsze.

Ten 44-literowy alfabet Autor podzielił na **litery podstawowe** (a, ą, b, c, cz, ć, d, dz, dź, dż, e, ę, f, g, ch, i, j, k, l, ł, m, n, ń, o, p, r, s, sz, ś, t, u, w, y, z, ź, ż) zapisywane kolorem czarnym i **litery niepodstawowe** (ci, dzi, h, ni, ó, rz, si, zi) oznaczane kolorem czerwonym. Zapis ten B. Ročławski nazwał ortograficzno-ortofonicznym¹², zapewniając, że wyklucza on wiele trudności, które kryje tekst pisany. W piśmie alfabetycznym taki podział liter nie byłby możliwy, ponieważ jest ono oparte na zasadzie, gdzie każdej głosce odpowiada tylko jedna litera (podstawowa). Jeśli pismo nie jest w pełni alfabetyczne (np. język polski), wówczas występują w nim głoski, które są oznaczane dwiema i więcej literami (np. baśń, nosić, gryźć). Zapis ortograficzno-ortofoniczny podpowiada, jaka ma być wymowa wyrazu i uczy dobrej znajomości struktury głoskowej. Dzieci kształcone metodą glottodydaktyki zdobywają świadomość ortograficzną już na pierwszym etapie przygotowania do nauki czytania i pisania.

W czasie czytania i podczas oglądania zapisanych wyrazów dzieci dowiadują się o głoskach trudnych ortograficznie i o problemach reguł pisowni. Podstawą nauczania ortografii jest świadomość występowania problemów ortograficznych. Zapis ortograficzno-ortofoniczny – zdaniem B. Ročławskiego – wyodrębia świadomość, a przedstawiony podział ułatwia opanowanie budowy literowej

¹² Poprawny zapis ortograficzno-ortofoniczny został szczegółowo wyjaśniony w *Słowniku ortograficzno-ortofonicznym* (Ročławski, 2011).

wyrazów. W ten sposób, jak twierdzi Autor, znika wiele problemów ortofonicznych, a czytanie staje się przyjemnością.

Reguły ortograficzne można odkrywać w różny sposób, np. dzieci wpisują wyrazy do tabelki, posługując się *Słownikiem ortograficzno-ortofonicznym* (2011) i po sprawdzeniu poprawności na wielu przykładach odkrywają reguły pisowni. Błędem w pisowni zapobiega także okienko ortograficzne, które pojawia się wówczas, gdy nie ma w danej chwili możliwości ustalenia sposobu zapisywania danej głoski. Reguły te nauczyciel tworzy również na bazie ortofonicznej, szukając z dzieckiem prawidłowej pisowni na drodze dedukcji. Dzieci powinny same zauważyć zmianę w sposobie zapisywania wyrazów, czyli odkryć przyczynę oznaczania niektórych liter kolorem czerwonym (np.: fonem /sz/ w słowie *kosz* zapisujemy literą podstawową /sz/ – kosz, w słowie *jesz* zapisujemy literą niepodstawową /ż/ – jeż, w słowie *pesz* zapisujemy literą niepodstawową /rz/ – perz), a tym samym zwrócić uwagę na trudność ortofoniczną, która polega na tym, że ta sama litera oznacza dwie głoski (litera niepodstawowa /rz/ oznacza głoski /sz/ i /ż/, litera niepodstawowa /z/ oznacza głoski /s/ i /ź/, litera niepodstawowa /dz/ oznacza głoski /c/ i /dź/) lub grupy głosek (litera niepodstawowa /ę/ oznacza głoski: /e/, /em/, /en/, /eń/, litera niepodstawowa /ą/ oznacza głoski: /o/, /om/, /on/, /oń/). Trudność ortograficzna polega na tym, że fonem (głoska) jest oznaczany dwiema lub więcej literami (np.: głoska /e/ jest oznaczana literą /e/ i /ę/, głoska /o/ literą /o/ i /ą/, głoska /u/ literą /u/ i /ó/, głoska /ś/ literami: /ś/, /si/, /s/, /ź/ itd.). W metodzie glottodydaktyki nauka ortofonii i ortografii odbywa się z udziałem dzieci, które odkrywają reguły ortofoniczne i ortograficzne oraz zbierają i przetwarzają informacje, czyli myślą.

Zasadniczą rolę w tej metodzie odgrywają zabawy służące rozwijaniu sprawności językowej i kształceniu poprawnej wymowy u dzieci oraz zabawy prowadzone w zakresie syntezy i analizy sylabowej i głoskowej. Autor tej metody postuluje rozpoczęcie ćwiczeń wdrażających do nauki czytania i pisania już w wieku trzech lat. W okresie tym dzieci są rozbudzone poznawczo i gotowe do zabaw z sylabami oraz literami. Zwlekanie z nauką czytania może mieć negatywny wpływ na rozwój umysłowy dziecka, szczególnie kiedy samo interesuje się czytaniem. Zdaniem B. Ročławskiego sukces w nauce czytania i pisania zależy od zainteresowania samego dziecka otaczającym go światem oraz właściwej zachęty ze strony nauczyciela, a nie od realizacji kolejnych fragmentów podręcznika czy programu. Dlatego w programie B. Ročławskiego nie ma podręcznika, który wskazywałby kolejne, konieczne etapy nauki czytania.

O sukcesie w czytaniu i pisaniu decyduje stan przygotowania dziecka z zakresu syntezy i analizy fonemowej. W metodzie tej podstawą nauki czytania jest

oś **syntezy**, czyli działania syntetyczne składania z mniejszych części w większe. Natomiast podstawą nauki pisania jest oś **analizy** (dzielenia wyrazów), którą rozpoczynamy, gdy dziecko nie ma już kłopotów z syntezą. Z kolei oś **liter** służy do działań graficznych, jako wiązki cech dystynktywnych, oraz wiązania liter z fonemami (w połączeniu z osią syntezy i analizy).

Proces syntezy i analizy sprawia dzieciom wiele kłopotów, dlatego B. Rocławski ustalił określoną kolejność tej metody:

- **synteza sylabowa**, ponieważ dziecko styka się z nią już od urodzenia. Początkowo nauczyciel wypowiada słowa dwusylabowe, następnie trój- i czterosylabowe itd. Podział wyrazów powinien przebiegać między samogłoską i spółgłoską lub między spółgłoskami (np.: ko-tek, War-sza-wa). Dzieci najczęściej przenoszą grupę składającą się ze spółgłosek do następnej sylaby (np. Wa-rsza-wa);
- **synteza morfemowa**, która składa się z tematu słowotwórczego i morfemu przyrostkowego, czyli formantu (np.: dom-ek, pies-ek). Granica podziału w morfemie przebiega między spółgłoską a samogłoską;
- **synteza logotomowa** (*logos* – słowo, *tom* – część), czyli część wyrazu, która nie jest ani sylabą, ani morfemem. Wyrazy dzieli się na tyle części, ile jest możliwe, a podział przebiega cały czas między spółgłoską a samogłoską (np.: sar-enk-a, sob-ot-a). Nie wolno wymagać od dziecka, aby samo dokonywało takiego podziału wyrazów;
- **synteza logotomowo-fonemowa**, która polega na odłączeniu ostatniego fonemu od wyrazu (np.: samolo-t, pomido-r, state-k);
- **synteza fonemowo-logotomowa**, w której na zasadzie odwrotności przechodzimy do odłączenia pierwszej głoski od reszty wyrazu (np.: k-oteczek, sz-ałas, w-orek). Zadaniem dziecka jest połączenie wyrazu w całość i podanie jego pełnego brzmienia;
- **synteza fonemowa**, w której ćwiczenia należy rozpocząć od krótkich słów (np.: u-l, o-s-a, n-o-s) aż po wyrazy cztero- i pięciofonemowe, pamiętając o poprawnym wybrzmiewaniu głosek. Zadaniem dziecka jest prawidłowe złożenie wyrazu.

Gdy dzieci radzą sobie dobrze ze składaniem wyrazów, należy wprowadzić **utrudnienia**¹³, które mają spowodować u dziecka umiejętność wykonywania

¹³ Utrudnienia polegają na wtrąceniu między głoskami lub sylabami innych głosek, klaskania, tupnięcia nogą itp. (np. nauczyciel wybrzmiewa głoski w wyrazie *kot*, a po każdej z nich dziecko wypowiada słowo *hej* (/k/ *hej* /o/ *hej* /t/ *hej*), na koniec dziecko składa cały wyraz *kot*.

poza syntezą jeszcze jednego zadania. W ten sposób tworzymy rezerwę intelektualną, która zostanie wykorzystana na etapie czytania do identyfikowania liter.

Proces analizy nauczyciel wprowadza jednocześnie z syntezą. Dzieci dokonują analizy sylabowej, logotomowo-fonemowej i fonemowo-logotomowej, następnie fonemowej i fonemowej z utrudnieniami. Jeśli na etapie syntezy wszystkie procesy przebiegają prawidłowo, to podczas procesu analizy nauczyciel może przejść z analizy sylabowej do fonemowej, na których stosuje się utrudnienia, aby wyzwolić rezerwę intelektualną dzieci.

W metodzie tej czytanie rozpoczyna się od połączenia głoski /O/ z literą, ponieważ układ ust w czasie wybrzmiewania jest podobny do znaku graficznego. Nie wprowadza się wyrazów podstawowych (np. *O-osa*), lecz literę pokazuje się na tle innych, by dostrzec jej cechy dystynktywne. Bardzo ważna jest dobra bierna znajomość liter, gdyż jest mocno związana z ich czynną znajomością. W czasie czytania uczniowie muszą zastąpić literę właściwą głoską.

W myśl założeń metody B. Ročławskiego nauka czytania powinna rozpoczynać się wówczas, gdy zostanie ustalony poziom sprawności komunikowania się dziecka, określane na podstawie poziomu rozwoju percepcji (zasób słownictwa, znajomość jednostek językowych odbieranych za pomocą wzroku i słuchu), poziomu słuchu fonemowego oraz pamięci. Poznanie dziecka i jego możliwości pozwala na rozpoczęcie właściwych ćwiczeń doskonalących kompetencje językowe, które umożliwiają naukę czytania i pisania. W metodzie tej występują trzy techniki czytania: płynne, „ślizganie się” po sylabach i „ślizganie się” po głoskach (literach)¹⁴.

Metoda glottodydaktyki wymaga od dziecka dobrej orientacji w przestrzeni, więc już u dzieci w najmłodszej grupie wiekowej wyrabia się umiejętność orientacji w schemacie własnego ciała. Punktem odniesienia w czasie zabaw jest serce i lewa strona. Po opanowaniu tej umiejętności przechodzi się do orientacji w przestrzeni, która jest bardzo ważna przy porównywaniu, identyfikowaniu, rozpoznawaniu oraz kreśleniu liter, dlatego równoległe z nauką czytania wprowadzana jest umiejętność pisania. Autor prezentowanej metody opracował pismo „pętelkowe”, które ma prowadzić do płynnego pisania, i pismo „bezpętelkowe”. W przygotowaniu do pisania liter kładzie się nacisk na prawidłowy kierunek kreślenia. Służą temu ćwiczenia na materiale literowym z zaznaczonymi strzałkami i kierunkiem pisania po to, by dziecko samo mogło dokonywać kontroli prawidłowości kreślenia. Po zakończeniu etapu usprawniania ręki dzieci ćwiczą pisanie liter – bez liniatury. Nauczyciel zwraca uwagę na poprawne kreślenie i łą-

¹⁴ Dokładny opis tych technik został przedstawiony w rozdziale trzecim tej książki.

czenie liter, grupując je według podobieństwa, drogi kreślenia i sposobu łączenia. W pisaniu bardzo ważną rolę odgrywa dobór pomocy do kreślenia. Narzędzie musi pozostawiać ślad na kartce, gdy dziecko przesuwa je bez naciskania.

W glottodydaktyce ojczytostajęzycznej dzieci uczą się poprzez zabawę, do której wykorzystują wiele pomocy dydaktycznych, m.in. alfabet ruchomy GLOT-TO i klocki LOGO® autorstwa B. Rocławskiego, rozsypanki obrazkowo-literowe lub glottodywaniki.

Nie ulega wątpliwości, że metoda glottodydaktyki łączy technikę płynnego czytania ze zrozumieniem oraz naukę pisania i wymowy. Rozwija analizę i syntezę zarówno na poziomie fonemowym (dźwięków) czy morfemowym (częstek znaczących i gramatycznych), jak i sylabowym. W ten sposób daje solidne podstawy do porządkowania przyswajanej wiedzy, uczy rozwiązywania zasad ortofonicznych i ortograficznych języka polskiego, rozwija koordynację słuchowo-ruchową i orientację przestrzenną. Aktywizuje dzieci i pozwala im uczyć się przez zabawę, wykorzystując różne pomoce. Umożliwia także indywidualne dostosowanie tempa pracy do każdego dziecka, a dzięki obcowaniu z całym alfabetem dzieci potrafią przeczytać każdy tekst. Jednak może być stosowana wyłącznie przez nauczycieli posiadających licencję, którą otrzymuje się po ukończeniu kursu prowadzonego przez B. Rocławskiego. Z wywiadu przeprowadzonego z nauczycielami pracującymi tą metodą wynika, że metoda ta jest trudna dla rodziców, a od nauczycieli wymaga wiele pracy i specjalistycznego przygotowania z zakresu językowej edukacji dzieci oraz przestrzegania z góry ustalonego programu i licznych reguł, jak również zakupu specjalnych i dość kosztownych materiałów dydaktycznych.

4.6. Odimienna metoda nauki czytania Ireny Majchrzak

Nieco inny sposób nauki czytania wprowadziła I. Majchrzak, pedagog i socjolog. W latach 80. XX wieku przebywała w Meksyku i pracowała nad studium naukowym dotyczącym stanu oświaty dzieci tamtejszych Indian. Przełomowym momentem w tych badaniach było – jak twierdzi I. Majchrzak (2004, s. 7) – spotkanie z ośmioletnią Simoną, która poprosiła ją o pomoc w przygotowaniu pracy domowej. Dziewczynka знаła wszystkie litery alfabetu, ale nie potrafiła złożyć je w słowa. Kiedy I. Majchrzak napisała na kartce papieru imię Simona, nie było wątpliwości, że dziewczynka ujrzała to słowo pierwszy raz, które miało dla niej jakieś znaczenie i wyjaśniło jej świat pisma. W ten sposób Autorka Odimiennej metody nauki czytania odkryła, że dzieci lepiej kojarzą obraz niż

dźwięk, dlatego swoją metodę oparła na percepcji wzrokowej, w opozycji do powszechnie stosowanej metody fonetycznej. Ponadto ustaliła, że imię jest szczególnie bliskie dzieciom, a kodowanie i dekodowanie imienia buduje motywację do nauki czytania. Koncepcja ta z powodzeniem była stosowana w nauce czytania w Meksyku zarówno wśród dzieci, jak i dorosłych, a w latach 90. ubiegłego stulecia była opublikowana i realizowana także w Polsce, znajdując zwolenników wśród nauczycieli przedszkola. We wrześniu 2010 roku (po otrzymaniu akceptacji Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu) rozpoczęto także wdrażanie tej metody wśród dzieci romskich mieszkających w Polsce.

W rozważaniach na temat nauki czytania w wieku przedszkolnym I. Majchrzak (1995, s. 52–53) neguje konieczność kształtowania u dzieci świadomości fonologicznej, ponieważ sprzyja przekonaniu, że każdej głosce odpowiada tylko jeden znak. Jak wiemy, o umiejętności czytania decyduje umysł i wzrok, dlatego w swoich założeniach pomija analizę i syntezę słuchową, twierdząc, że czyta się nie litery, lecz ich sens. Nowością tej metody jest kształcenie umiejętności czytania przy jednoczesnym wprowadzeniu dziecka w świat pisma. Naukę rozpoczyna się od czytania globalnego imienia dziecka. Umiejętność głoskowania jest zbędna, ponieważ dziecko zna swoje imię i wymawia je bezbłędnie. Powinno jedynie przyswoić kształt napisanego imienia oraz informację, że znane mu jest jego brzmienie zapisane za pomocą szczególnej kombinacji kilku liter. Kontakt z własnym imieniem jest aktem inicjacji otwierającym dalszą drogę poznania (Majchrzak, 1995, s. 19).

Odimienna metoda nauki czytania składa się z kilku etapów mających charakter gier i zabaw. Naukę rozpoczyna się z każdym dzieckiem niezależnie od jego wieku. Największą korzyść odnoszą dzieci najmłodsze.

Pierwszym magicznym i symbolicznym krokiem w świecie pisma jest **inicjacja** (wtajemniczenie)¹⁵. Dzięki temu odkryciu dziecko wie, że jego imię może być „napisane” i „przeczytane”, czyli wyrażone za pomocą liter. W akcie inicjacji

¹⁵ Podczas inicjacji dziecko siedzi po lewej stronie nauczyciela, by mogło obserwować ruchy jego prawej ręki. Nauczyciel, pisząc i wybrzmiewając poszczególne litery imienia dziecka, pozwala mu obserwować cały zapis. Następnie pokazuje wizytówkę ze swoim własnym imieniem i zaprasza dziecko do szukania w obu imionach wspólnych i różnych cech liter. Później na oddzielnych karteczkach pisze wszystkie litery imienia dziecka, miesza je i prosi o poskładanie w poprawnej kolejności. Proces inicjacji przebiega bez pośpiechu. Nie wyręcza się dziecka, ale pomaga, jeśli jest to konieczne. Nie dąży się za wszelką cenę do wykonania zadania. Po złożeniu swojej wizytówki dziecko umieszcza ją w miejscu przez siebie wybranym. Podczas zabawy dziecko rozpoznaje także imiona innych dzieci i porównuje je z własnym (Majchrzak, 2005).

dziecko otrzymuje duży ładunek przeżyć i wiedzy. W ten sposób – jak twierdzi I. Majchrzak – wchodzi w świat pisma jako określonych znaczeń, a nie oddzielnych liter, ma poczucie własnej tożsamości, dostrzega różnice w kształcie liter i zauważa związek pomiędzy znakiem graficznym a głosem.

W metodzie tej Autorka podkreśla, że dziecko poznaje litery przez obserwację, dlatego kolejny etap nazywa „ścianą pełną liter”¹⁶. Każdego dnia podczas zabawy dziecko zapoznaje się z inną literą. Czas i tempo poznania liter zależy od zainteresowania dziecka i jego wieku. Samo decyduje, która litera go najbardziej interesuje i posługuje się nią w zabawie z rówieśnikami. Zdaniem I. Majchrzak nie wolno „odpytywać” dzieci z poznanych liter i przekazanych wiadomości.

„Targ liter”¹⁷ jest następnym etapem wprowadzającym dzieci w świat kodowania i dekodowania. Podczas różnorodnych gier i zabaw dziecko kojarzy dźwięk głoski z zapisem graficznym (literą) oraz odkrywa inne słowa i jego znaczenie. Poznając imiona dzieci, zauważa także, że każdą literę wymawia się w szczególny sposób i nie zawsze tak samo, np. /n/ inaczej brzmi w imieniu Wanda niż w imieniu Ania.

Następny etap jest to seria ćwiczeń, które Autorka nazwała „grą w sylaby”¹⁸. Sprzyjają one powolnemu przejściu do czytania ze zrozumieniem. Kolejny etap „nazywanie świata”¹⁹ jest to zbiór wyrazów i ilustracji. Zadaniem dziecka jest przyporządkowanie zapisu graficznego do odpowiedniego obrazka.

„Gry czytelnicze” kończą realizację omawianych etapów zabaw, w których dzieci, doskonaląc sprawność czytania, przechodzą od jednowyrazowych

¹⁶ Polega na umieszczeniu na białej ścianie wszystkich czarnych liter alfabetu (wielkich, małych, pisanych i drukowanych) wraz z wizytówkami imion dzieci. Podczas gier i zabaw nauczyciel prezentuje kolejne litery alfabetu, omawiając cechy dystynktywne (Majchrzak, 2005).

¹⁷ Każde dziecko dostaje kopertę z literami własnego imienia, aby je złożyć. Na kopercie jest napisane imię dziecka. Następnie z liter własnego imienia układa inne słowa, gdy nie może ułożyć wszystkich słów, wówczas nauczyciel wprowadza grę w zdobywanie liter, np. Piotr dostaje: e, k, u, ś i układa swoje imię w różnych konfiguracjach (Piotr, Piotrek, Piotruś). Najpierw otrzymuje brakujące litery od nauczyciela, a potem zdobywa inne litery, wymieniając się z dziećmi (Majchrzak, 2005).

¹⁸ Zabawa polega na składaniu kartek z sylabami w taki sposób, aby utworzyć wyraz. Dziecko otrzymuje na kartkach papieru sylaby (zgodnie z zasadą stopniowania trudności – od najprostszych do bardziej skomplikowanych), z których układa słowa. Dziecko, które ma trudności z ułożeniem wyrazu, nie zwraca się o pomoc do nauczyciela, lecz do koleżanek lub kolegów, którzy opanowali dobrze analizę i syntezę wyrazów.

¹⁹ Podczas zabawy dzieci mogą układać wyrazy, które określają otaczający je świat (np. dom i wszystko, co się w nim znajduje) i dopasować do nich ilustracje (Majchrzak, 2005).

układanek słowno-obrazkowych do coraz bardziej skomplikowanych tekstów. Rezultatem jest uczucie radości dziecka związane z rozumieniem pisma i z umiejętnością poprawnego czytania. W opinii I. Majchrzak istotne jest stworzenie rytuału związanego z czytaniem. „Przede wszystkim wyznaczyć czas specjalny, stałą porę dnia, w której klasa zamieni się w czytelnię, czyli miejsce, gdzie panuje cisza i gdzie każdy się skupia na własnym tekście. Byłyby to pierwsze sesje czytania” (Majchrzak, 1995, s. 19–41).

Odimienna metoda nauki czytania posiada założenia pedagogiki konstruktywistycznej, gdyż zawiera zestaw różnych zajęć, zabaw i gier, dzięki którym dziecko w drodze samodzielnego rozumowania odkrywa i przyswaja logikę alfabetycznego szyfru. Każdy etap tej metody jest skoncentrowany na rozwoju umysłowym dziecka poprzez stwarzanie mu warunków do samodzielnej obserwacji, dostrzegania różnic i podobieństw między poszczególnymi elementami pisma i w efekcie do stawiania własnych przypuszczeń i wyciągania właściwych wniosków o treści czytanego tekstu.

Nauka czytania I. Majchrzak ma wielu zwolenników wśród nauczycieli w przedszkolach, ale też jest oceniana krytycznie. Niestety jest próbą adaptacji dostosowania tej metody – opracowanej w Meksyku – do nauki czytania w języku polskim, dlatego nie uwzględnia specyfiki naszego języka, zwłaszcza różnic między strukturą foniczną niektórych wyrazów a ich zapisem graficznym. W związku z tym analiza i synteza słuchowa jest niezbędną w tworzeniu trwałych skojarzeń między głoskami i odpowiadającymi im literami. Dziecko powinno odkryć, że w jego mowie znajdują się nie tylko słowa i zdania, ale także sylaby i głoski, które same nie mają żadnego znaczenia, ale decydują o istocie słów i zdań. Gry z użyciem liter lub sylab oraz incydentalna pomoc innego dziecka nie mogą zastąpić analizy i syntezy słuchowej, które są niezbędne w trakcie nauki czytania w języku polskim oraz w nabywaniu i utrwalaniu skojarzenia głoska – litera.

Podkreśla się także, że w opisie tej metody miesza się zalecenia do nauki indywidualnej z możliwością kształcenia nauki czytania w grupach przedszkolnych, np. Autorka zaleca, żeby dziecko siedziało po lewej stronie nauczyciela, by mogło obserwować ruchy jego prawej ręki. W wychowaniu przedszkolnym grupa dzieci liczy od 25 osób i nie sposób spełnić tego zalecenia. W realiach edukacji przedszkolnej trudno także spełnić zalecenia, aby każde dziecko w grupie samo wyznaczało tempo przechodzenia z jednego etapu do kolejnych. Zastrzeżenia budziły także proponowane przez Autorkę środki dydaktyczne do gier i zabaw na etapie „nazywania i poznawania świata”, gdyż obrazki i ilustracje do tych zabaw Autorka osadziła w kulturze meksykańskiej. Zapewne z tych powodów

nauczyciele stosują fragmenty tej metody, łącząc ją z innymi, np. metodami mieszanymi.

4.7. Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania® Jagody Cieszyńskiej-Rożek

Koncepcja opracowana przez J. Cieszyńską-Rożek, psychologa, logopedę, znana jest także jako Metoda Krakowska lub Metoda Sylabowa. Przeznaczona jest dla dzieci z opóźnieniami w rozwoju, problemami logopedycznymi i dysleksyjnymi, stosuje się ją również u dzieci zdrowych.

Nazwa metody Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania® wskazuje na źródło metody, czyli mechanizm przetwarzania języka i informacji w strukturach lewej i prawej półkuli mózgu. Jagoda Cieszyńska-Rożek (Cieszyńska, 2009, s. 268–269) przyjęła, że:

- prawa półkula mózgu transformuje **symultanicznie** (holistycznie, globalnie), szukając podobieństw. Rozpoznaje, zapamiętuje i przetwarza, np.: znaki ikoniczne, piktogramy, obrazy całościowe ze wszystkich zmysłów, muzykę, negatywne emocje, argumenty matematyczne. Natomiast z informacji językowych rozpoznaje, zapamiętuje i przetwarza: samogłoski, wyrażenia dźwiękonaśladowcze, konkretne rzeczowniki, kontroluje kierunek czytania, intonację, akcent i rytm wypowiedzi, jest aktywna podczas powtarzania, koncentruje się na języku mówionym;
- lewa półkula mózgu przetwarza wszelkie informacje w sposób **sekwencyjny**, analizując relacje między bodźcami, czyli odbiera, identyfikuje i różnicuje dźwięki mowy, co aktywizuje lewą okolicę skroniowo-ciemieniową, pracuje nad materiałem związanym z cichym czytaniem, powodując aktywność przede wszystkim okolicy wzrokowej, odnajduje rymy, które są zależne od pracy okolicy skroniowej i dokonuje złożonych operacji werbalnych związanych z aktywnością kory czołowej.

Obie półkule mózgowie, regulując zachowanie człowieka, realizują odmienne funkcje. Zwykle – podkreśla to J. Cieszyńska-Rożek – z lewą półkulą związane są funkcje mowy, czytanie i pisanie. Prawa zaś dominuje podczas rozwiązywania zadań matematycznych, przestrzennych, muzycznych, ale także niektórych językowych. Z tego względu niezwykle ważne jest powtarzanie, które angażuje pola ruchowe obu półkul.

Jagoda Cieszyńska-Rożek (2016b, s. 99) twierdzi, że najlepszy okres na poznawanie kodu pisanego przypada na początek wieku przedszkolnego. Na-

wet dzieci dwuletnie są zainteresowane światem liter. Wczesna nauka czytania wpływa na kształtowanie się asymetrii półkulowej, koniecznej do prawidłowego funkcjonowania informacji językowych. Jednak istotne jest, aby prowadzona z dziećmi nauka czytania przygotowywała je do twórczego czytania ze zrozumieniem treści. Ten warunek może być spełniony, gdy dziecko na etapie elementarnej nauki czytania nie skupi się jedynie na rozpoznawaniu graficznych wzorów liter, ale będzie uczyło się rozumienia znaczeń.

Podstawy Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania® wynikają z:

- długoletniego doświadczenia terapeutycznego, logopedycznego i naukowego Autorki;
- badań²⁰ potwierdzających tezę, że **sylaba**, a nie fonem (głoska) jest najmniejszą jednostką percepcyjną oraz z wyników badań neuropsychologicznych dotyczących powiązań intermodalnych, budowanych podczas przetwarzania bodźców słuchowych i wzrokowych;
- założenia, że percepcja słuchowa ma zasadnicze znaczenie dla budowania systemu językowego dziecka;
- wiedzy dotyczącej funkcji symultanicznych (prawopółkulowych) i sekwencyjnych (lewopółkulowych) oraz kształtowania się struktur umożliwiających przesyłanie informacji między półkulami mózgu;
- powtórzenia sekwencji rozwoju mowy dziecka (od samogłosek, sylab, przez wyrażenia dźwiękonaśladowcze, do wyrazów i zdań);
- naśladowania trzech etapów nabywania systemu językowego – powtarzanie, rozumienie, nazywanie (samodzielnego czytania);
- konstruowania dla potrzeb terapii podstawowych schematów składniowych i minimalizacji systemów języka;
- pobudzania „zwierciadlanych neuronów”;
- powtórzenia rozwoju pisma w dziejach ludzkości (relacje pomiędzy filo- i ontogenezą; Cieszyńska, Serwis Logopedyczny. Pobrane z: <http://www.cieszyńska.pl/index.php?s=metoda>).

Głównym założeniem metodologicznym tej koncepcji jest **nauka czytania sylabami**. Stymulacja rozwoju mowy odbywa się poprzez łagodne przechodzenie od ćwiczeń symultanicznych (prawopółkulowych) do sekwencyjnych (lewopółkulowych), by tworzyły jedną całość.

Jagoda Cieszyńska-Rożek (Cieszyńska, 2009, s. 273), uzasadniając potrzebę opracowania tej metody, stwierdziła, że największą grupę uczniów i dorosłych

²⁰ Jagoda Cieszyńska-Rożek (2012) korzystała z ustaleń badawczych Dominica W. Massaro (1994).

z dysleksją stanowią osoby, które przekształcają język globalnie i nauczone są metodami analitycznymi. Jeśli dysleksję rozumie się jako trudności w czytaniu, to zastosowanie odpowiedniej metody nauczania pozwoli jej uniknąć. Autorka, powołując się na doświadczenia kliniczne, potwierdziła skuteczność swojej metody według programu *Kocham Czytać* (Cieszyńska, 2016a) wobec dzieci z ryzyka dysleksji, z dysleksją, a także z zaburzeniami słuchu i cechami autyzmu.

Nauka czytania w tej metodzie przebiega w pięciu etapach oddziaływania terapeutycznego²¹. Na każdym z nich realizowane są trzy sekwencje: **powtarzanie**²² – **rozumienie**²³ – **nazywanie**²⁴ (Cieszyńska, 2005, s. 83–86).

Etap I. Od samogłosek prymarnych do sylaby otwartej

Naukę czytania rozpoczyna się od zapoznania dzieci z graficznym obrazem samogłosek ustnych (prymarnych) i ich brzmieniem (a, u, i, o, e, y)²⁵. W trakcie artykulacji, w umyśle dziecka powstaje obraz, ruch i dźwięk związany z artykulacją danej samogłoski (np. uniesienie rąk do góry, naśladuje obraz litery /Y/)²⁶. Po opanowaniu przez dziecko umiejętności odczytywania samogłosek

²¹ Ponieważ metoda ta jest często stosowana w przedszkolach, uznałam, że każdy etap omówię oddzielnie. Szczegółowy opis kolejnych etapów znajduje się w publikacji: J. Cieszyńska (2005, s. 83–86).

²² Naśladowanie przez dziecko nauczyciela/logopedy, czytającej pacynki/zwierzątka, drugiego dziecka, pełniącego rolę nauczyciela.

²³ Podawanie/pokazywanie przez dziecko zapisanych samogłosek, wykrzyknień, wyrażeń dźwiękonaśladowczych, sylab i wyrazów odczytywanych przez nauczyciela, czytającą pacynkę, inne dziecko, które pełni rolę nauczyciela.

²⁴ Czytanie wskazanego, wylosowanego, wyjętego z pudełka, wyciągniętego z woreczka wyrazu lub krótkiego zdania.

²⁵ Do nauki czytania z dziećmi w wieku przedszkolnym wykorzystuje się alfabet drukowany (tylko wielkie litery). Dziecko powtarza samogłoski, które wybrzmiewa nauczyciel i wskazuje odpowiednią literę. Potem następuje zamiana ról. W ćwiczeniach wykorzystuje się kartoniki z literami i rysunkami ust, by dzieci wiązały obraz warg z ich rysunkiem, literą i wydawanym przez siebie dźwiękiem, w ten sposób angażuje się wrażenia słuchowe i czuciowo-kinestetyczne.

²⁶ Nauka odczytywania samogłosek oparta jest na prawopółkulowym, symultanicznym sposobie przetwarzania informacji, czyli całościowym ujmowaniu obrazu graficznego i rozpoznawaniu liter przez podobieństwo, stąd często dzieci myślą litery /A/, /Y/ jako odwrócone i /O/, /U/ jako „takie same”. Najpierw dziecko odczytuje pojedyncze litery, oznaczające wypowiediane samogłoski. Potem wprowadzone zostają sekwencje liter – najpierw tych samych, np. dziewczynka śpiewa A A A lub chłopiec mówi E E, ale także różnych, np. kotek czyta Y I E U O A. Obraz samogłoski (litery) odnosi się do całej przedstawionej na ilustracji sytuacji, nie do pojedynczego rysunku. Nie może to być rysunek np. auta do ilustracji głoski /a/. Do opanowania prawidłowego odczytu

wprowadza się czytanie sylab otwartych, w których istotna jest relacja między zmieniającymi się samogłoskami a stałym elementem, jakim jest znak spółgłoski. Zapoznavanie się z sylabami powinno uwzględniać zasadę rozwojową, czyli zapis spółgłosek w sylabach w kolejności ich pojawiania się w rozwoju mowy. Jako pierwszą należy wprowadzić spółgłoskę /P/²⁷ w sylabach otwartych (PA, PO, PU, PE, PI, PY) i /M/ (MA, MO, MU, ME, MI, MY). Następnie dziecko zapoznaje się ze spółgłoską /L/ (LA, LO, LU, LE, LI)²⁸. Kolejny szereg zbudowany jest ze spółgłoski /B/ (BA, BO, BU, BE, BI, BY) i /T/ (TA, TO, TU, TE, TY), których naśladowanie i samodzielne wybrzmiewanie przygotowuje dziecko do odczytywania krótkich wyrazów (np. BUTY)²⁹. W ten sposób wprowadzany jest podstawowy zasób spółgłosek istniejących w języku polskim.

Po opanowaniu poznanych sylab można wprowadzać elementy czytania globalnego, korzystając z imion dzieci. Daje to możliwość przejścia do wyrazów (imion) dwusylabowych (np.: ALA, ULA, ELA)³⁰. Kontynuując czytanie globalne, dzieci mogą wyszukiwać – w wypowiedzianych i wskazanych przez nauczyciela sylabach – zestawy zawierające wszystkie poznane pary spółgłosek³¹. Na pierwszym etapie nauki czytania nauczyciel/terapeuta **wskazuje i odczytuje** sukcesywnie wprowadzane nowe spółgłoski (zawsze w sylabach, nigdy w izolacji), które dziecko powtarza. **W trakcie ćwiczenia nauczyciel zmienia kolejność odczytywanych sylab.**

liter wykorzystuje się karty pracy przedstawiające różne sytuacje dnia codziennego oraz pacynkę, za pomocą której dziecko odczytuje samogłoski lub sylaby, wówczas jest możliwe poprawianie błędów „popelnionych” przez pacynkę. Jeśli dziecko wyrazi zainteresowanie pisaniem, proponuje się kreślenie po śladzie, na piasku, na lustrze itd.

²⁷ W kolejności zapisu graficznego spółgłosek Autorka posłużyła się porządkiem ustalonym przez R. Jakobsona (1989) na zasadzie różnicowania fonemów stojących w opozycji: od odległych do najbliższych.

²⁸ Nie ćwiczy się sylaby LY, ponieważ w języku polskim takie połączenie nie występuje.

²⁹ W przebiegu nauki czytania istotne jest, aby dzieci rozpoznawały znaczenia odczytywanych sylab. W ten sposób uczą się czytać ze zrozumieniem, dlatego należy nadawać sens sylabom (np. PU PU PU – sapie język, GA GA GA – mówi małpka). Takie czytanie jest językowym objaśnianiem świata, a nie rozpoznawaniem liter, które pozwala na samodzielne, kreatywne nadawanie znaczeń. Dziecko nie myśli o literach, lecz ćwiczy umysł w rozpoznawaniu sensu.

³⁰ Jeśli imię zawiera dwuznak, wówczas demonstruje się go w okręgu. Zapis ten ułatwia dziecku percepcję wzrokową (zapamiętanie dwuznaku). Pozwala także dostrzec dwie litery jako całość.

³¹ Sylaby z poznanymi spółgłoskami można ułożyć na stoliku, tworząc „kartkę” tekstu, ćwicząc w ten sposób umiejętność czytania w linijkach lub wypisać na kartonowych paskach czy w albumach.

Jeśli podczas czytania dzieci głoskują lub literują sylaby (np. PYA, PYO), Autorka proponuje śpiewanie, które umożliwi prawidłowe wybrzmiewanie całej sylaby. Melodyjne odczytanie sylab włącza w przebieg czynności czytania prawopółkulowe przetwarzanie informacji, ponieważ ta część mózgu odpowiedzialna jest za cechy prozodyczne (melodia, akcent, rytm) oraz za odbiór i zapamiętanie muzyki. W ten sposób można połączyć lewopółkulowe sekwencje czytania z elementami prawopółkulowej percepcji i produkcji mowy.

Podczas wybrzmiewania sylab dzieci odkrywają fonetyczno-fonologiczną strukturę języka, która jest konieczna do opanowania umiejętności czytania. Ucząc wybrzmiewania samogłosek, istotne jest łączenie litery/dźwięku z jego znaczeniem, np. E – płacze dziecko, O – dziwi się mama, I – śmieje się tata³².

Jagoda Cieszyńska-Rożek (2016b, s. 101–102) zwraca także uwagę na wykrzyknienia i onomatopeje (MU, BE, UHU, KU-KU itp.). W rozwoju mowy dziecka wyrażenia dźwiękonaśladowcze pojawiają się już przed ukończeniem pierwszego roku życia. Wówczas niemowlę chętnie powtarza – imitowane przez rodziców – głosy zwierząt czy pojazdów. Różnorodność zilustrowanych sytuacji pozwoli w przyszłości odkrywać wieloznaczność słów, zrozumieć wyrażenia metaforyczne oraz związki frazeologiczne. Umożliwi także samodzielne odkrycie rytmu i rymu. Zabawy z wyrażeniami dźwiękonaśladowczymi wyzwalają spontaniczne reakcje dziecka do nadawania sensu dźwiękom językowym³³ (Cieszyńska-Rożek, 2016b, s. 101–102).

Etap II. Od sylaby otwartej do pierwszych wyrazów

Na tym etapie czytania Autorka proponuje włączyć zabawy globalnego poznania wyrazu, czyli zrozumienia znaczenia słowa i przejścia do poszczególnych jego sylab, z których jest zbudowany³⁴. Wprowadza się także kolejne

³² Znaczącą pomocą dydaktyczną wspierającą metodę sylabową jest *Elementarz. Sylabowy trening czytania z programem słuchowo-językowym* autorstwa B. i R. Szymańskich (2020). Sylaby w wyróżnionej publikacji wprowadzane są w opozycjach, zgodnie z rozwojową kolejnością pojawiania się ich w systemie językowym dziecka. Trening czytania stanowi zbiór zazwyczaj siedmiu ćwiczeń sylabowych. Na początku treningu dziecko poznaje zestaw nowych sylab. Sylaby te zostały zapisane w ustalonej kolejności. Dziecko poznaje i utrwala je zgodnie z trzema krokami: powtarzanie (naśladowanie), rozumienie (wskazywanie, różnicowanie – rozpoznawanie), nazywanie (odczytywanie).

³³ Dzieci dobierają etykiety do obrazków lub ilustracji w książkach, budują odpowiednią scenę, manipulując figurkami i podpisami. Zapamiętywanie zapisanych wyrażen dźwiękonaśladowczych jest jednocześnie ćwiczeniem pamięci symultanicznej.

³⁴ Wspólnie z dziećmi można pociąć wyrazy na sylaby, następnie układać w słowa i odczytywać na zmianę z nauczycielem.

spółgłoski. Po ćwiczeniach powtarzania, wskazywania i odczytywania sylab włącza się je do pozostałych już poznanych i odczytuje losowo wybrane, stosując zasadę odwracania ról. W ten sposób kształtuje się rozpoznawanie sylab i tempo czytania. Opanowanie tych umiejętności pozwala wprowadzić zestawy zbudowane z połączenia litery (samogłoski) i sylaby otwartej (np.: APA, OPO, UPU). Kolejny stopień trudności stanowią połączenia dwóch sylab otwartych (np. MAKA, LPE). Swobodne czytanie sylab pozwala budować wyrazy dwu-, trój- lub czterosylabowe, które dzieci odczytują samodzielnie³⁵. Doskonalenie szybkiego czytania sylab i wyrazów pozwala dzieciom przejść do kolejnego etapu.

Etap III. Czytanie sylab zamkniętych

Nauczyciel/logopeda pracuje z dzieckiem na sylabach otwartych i zamkniętych z poznаныmi dotychczas spółgłoskami (np.: MA, OP, AS, EK, LU, AM, IT). Umiejętność ta pozwala ćwiczyć czytanie pseudowyrazów zbudowanych z dwóch zamkniętych sylab (np.: APOM, OPAM, UPEM), które mają charakter abstrakcyjny i uniemożliwiają dziecku zgadywanie wyrazu.

Na poszczególnych etapach nauki czytania dzieci ćwiczą: różnicowanie słuchowe spółgłosek, różnicowanie wzrokowe liter, koncentrację bodźców słuchowych i wzrokowych, kategoryzację, analizę i syntezę wzrokową, pamięć wzrokową i słuchową, długość wydechu, zachowania kreatywne i myślenie symboliczne (Cieszyńska-Rożek, 2016b, s. 103).

Etap IV. Czytanie nowych sylab otwartych i zamkniętych

Na tym etapie nauki czytania konstruowane są zestawy składające się z samogłoski i sylaby otwartej, następnie z dwóch sylab otwartych i z dwóch sylab zamkniętych. Procedura zapoznawania dzieci z zapisem kolejnych spółgłosek i dwuznaków odbywa się następująco: BA, WA; ZA, GA; CHA, HA; NA, FA; DA, JA; ŻA, RZA; CA, SZA; ŁA, CZA; DZA, RA; DŻA. Korzystając z tak dużej liczby sylab, buduje się różne wyrazy. Zabawa ta ćwiczy analizę i syntezę wzrokową i słuchową, doskonalili także czytanie ze zrozumieniem. Kolejnym krokiem na tym etapie jest zaznajomienie dzieci z zapisem sylab według schematu: spółgłoska – samogłoska – spółgłoska i wyszukiwanie wśród nich wyrazów (np.: LIK, BOT, BUT, TAK, BAT, LOS). Po opanowaniu umiejętności odczytywania wyrazów jednosylabowych wprowadza się spółgłoski miękkie w odpowiednich

³⁵ Z poznanych sylab dzieci mogą tworzyć proste wyrazy, np. rzeczowniki w mianowniku: MAMA, TATA, AUTO, NOS, OKO lub czasowniki w trzeciej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego: STOI, JE, LATA. W zależności od postępów można wprowadzać także proste zdania, np. OLA MA LODY, EWA MA SOK.

zestawach (np.: NIA, NIO, NIU, NIE, NI; AŃ, OŃ, UŃ, EŃ, IŃ, YŃ; ANIA, ONIO, UNIU, ENIE, INI, YNI). W ten sposób dziecko zapoznaje się z zapisem spółgłosek miękkich przed samogłoską i na końcu wyrazu. Po opanowaniu sylab ze spółgłoskami miękkimi zapoznaje się dzieci z wyrazami zawierającymi samogłoski nosowe /ą/ i /ę/³⁶. Etap czwarty jest przejściem do ćwiczeń szczególnie trudnych wyrazów zawierających zbitki spółgłoskowe, np.: JEST, DWA, MOSTEK, KLOCKI itd.³⁷

Etap V. Samodzielne czytanie tekstów

Na tym etapie nauki czytania dzieci chętnie podejmują nowe zadania, w ten sposób podnoszą swoje kompetencje komunikacyjne oraz uczą się z ciekawością i przyjemnością. Początkowo wspólne czytanie powoduje, że dzieci przestają kontrolować własną wymowę, a powtarzając samogłoski i sylaby, uczą się szybko prawidłowej artykulacji. „Początkowe powtarzanie przeczytanych przez dorosłego zapisów uwalnia dziecko od lęku przed mówieniem, a jednocześnie buduje wiarę we własne możliwości” (Cieszyńska-Rożek, 2016b, s. 98–99).

W Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauce Czytania® dominują zabawy, nawiązujące do naturalnej aktywności dziecka z wykorzystaniem jego zainteresowania i chęci poznawania świata. Zabawom towarzyszą ćwiczenia wszystkich funkcji poznawczych w różnych sferach (słuchowej, wzrokowej, funkcji lewej półkuli mózgu, systemu językowego, pamięci, motoryki małej i dużej, myślenia przyczynowo-skutkowego, zachowań społecznych). Autorka zaproponowała zestaw ćwiczeń ogólnorozwojowych, które mogą służyć nie tylko dzieciom z zaburzeniami dysleksji, ale również tym, które wykazują specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu oraz dzieciom w wieku przedszkolnym do nauki czytania (Cieszyńska, 2009, s. 74–82).

Dziecko zdobywa sprawność językową poprzez dialog, ale system językowy przekazuje się za pomocą pisma. Dlatego w nauce czytania wyłania się problem języka pisanego i mówionego. Chociaż mówimy za pomocą narządów artykulacyjnych, to rozmawiamy całym ciałem, a to oznacza, że język należy kształtować podczas rozmowy, która zostaje utrwalona w zapisie na kartkach tzw. dzienniczka wydarzeń. Ta technika łączy bezpośrednią komunikację z kognitywnym

³⁶ Są to wyrazy, w których samogłoski /ę/ i /ą/ znajdują się w pozycji przed literami oznaczającymi spółgłoski półotwarte, zwartowychuchowe dwuwargowe, zwarto-szczelinowe i zwartowychuchowe tylnojęzykowe (np.: ł, l, b, p, t, d, c, dz, cz, ć, dź, k, g). W ten sposób dzieci intuicyjnie opanowują reguły ortografii.

³⁷ W ćwiczeniu tym wykorzystuje się „okienko” do otwierania kolejnych sylab w wyrazie, by rozdzielić spółgłoski u zbiegu sylab, w ten sposób dziecko widzi tylko jedną sylabę.

podejściem w uczeniu słownictwa i reguł gramatycznych³⁸. Na piątym etapie dzieci czytają teksty samodzielnie, które charakteryzują ich działania w rzeczywistości. Koncepcja utrwalania opisu zdarzeń z życia dziecka obejmuje cztery najważniejsze warunki nabywania języka, czyli „budowanie scen wspólnej uwagi, odbieranie intencji komunikacyjnej drugiej osoby, odwracanie ról w aktach komunikacji, kształtowanie umiejętności rozumienia pytań i samodzielnego ich zadawania”. W miarę postępów dziecka teksty wzbogaca się o coraz trudniejsze wyrazy. Zapisywanie rozmów prowadzonych z dzieckiem wynika z konieczności zatrzymania mowy w czasie i przestrzeni, które jest niezbędne w przypadku orzeczeń o niepełnosprawności, wówczas mamy możliwość odwołania się do utrwalonej rozmowy na piśmie (Cieszyńska-Rożek, 2016b, s. 105–107).

Do pracy z dziećmi J. Cieszyńska-Rożek opracowała serię podręczników i zeszytów, które zatytułowała *Kocham Czytać* (2016a). Pakiet ten zawiera ćwiczenia stosowne dla każdego z pięciu przedstawionych etapów nauki czytania i przeznaczony jest dla nauczycieli oraz rodziców, którzy chcą zadbać o przyszłość swoich dzieci. Mowa pisana, przyswajana przez małe dzieci, powinna mieć cechy języka mówionego, by móc być w pełni zrozumiana. Dlatego język zawarty w książeczkach *Kocham Czytać* jest zgodny z założeniami Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania*, ponieważ jest prosty, codzienny, ilustrowany obrazkami pełnymi kolorów i ekspresji. Świat przyrody jest ukazany z perspektywy małego dziecka, które widzi zwierzęta jako istoty nie tylko odczuwające, ale i myślące. Te istotne aspekty pozwalają kształtować u przedszkolaków pozytywne nastawienie do czytania i emocje, które wpływają na wychowanie dzieci i osiągnięcie sukcesów szkolnych.

W Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauce Czytania* nie jest istotny wiek kalendarzowy dziecka, ale cykl rozwojowy i poziom poszczególnych umiejętności. Metoda ta jest dostosowana do specyfiki języka polskiego, nie wymaga korzystania z drogich czy skomplikowanych pomocy dydaktycznych, stymuluje wszystkie funkcje poznawcze dziecka, wspiera rozwój mowy (zwłaszcza u dzieci z problemami logopedycznymi i rozwojowymi), dobrze sprawdza się w indywidualnej pracy z dzieckiem i może być prowadzona w domu nawet z dziećmi bardzo małymi.

³⁸ Forma tzw. dzienniczka wydarzeń umożliwia pełnienie roli nadawcy i odbiorcy, również w początkowej fazie posługiwania się systemem językowym. Na początku stosowania tej techniki teksty utrwała dorosły, dzięki temu może powstać dialog, czyli akt rozmowy dokonany przez zapis. Tworząc zapisy wspólnie z dzieckiem, nauczyciel/terapeuta lub rodzic powinien uwzględniać: linearność i sekwencyjność narastania form językowych, hierarchię zjawisk gramatycznych, indywidualne warunki życia dziecka.

Na podstawie przeprowadzonych analiz i wypowiedzi nauczycieli można stwierdzić, że metoda ta ma tyle zwolenników, co i przeciwników. Zwolennicy podziwiają jej skuteczność w trakcie kształtowania umiejętności czytania u dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, podkreślają jej walory terapeutyczne. Przeciwników razi, że jest kompilacją elementów metod: alfabetycznej (zaleca się tworzenie i odczytywanie bezsensownych zbitek głosek), analityczno-syntetycznej, sylabowej i globalnej. Wymaga od nauczyciela/logopedy/rodzica odbycia specjalnego szkolenia i jest przystosowana do pracy terapeuta–dziecko, dlatego nie sposób realizować ją w relacji nauczyciel–grupa.

Podsumowując, należy podkreślić, że współcześnie wśród badaczy i praktyków nie ma zgodności, która ze stosowanych metod nauki czytania w edukacji przedszkolnej charakteryzuje się największą efektywnością. Jedni twierdzą, że metody dźwiękowe z udziałem syntezy i analizy umożliwiają osiągnięcie poprawności i biegłości czytania ze zrozumieniem, jednak wymagają od nauczyciela dobrej znajomości podstaw fonetyki i fonologii, by umiejętnie dobierać materiał do ćwiczeń i prawidłowo je prowadzić. Zdaniem B. Rocławskiego (2008) największe efekty w czytaniu osiąga się poprzez dekodowanie fonologiczne, czyli syntezę i analizę fonemową (głoskową), do której przygotowuje się dzieci, ćwicząc analizę i syntezę sylabową. Jednak i w tym obszarze pojawiają się pewne kontrowersje, np. J. Cieszyńska-Rożek (Cieszyńska, 2008) uważa, że „dzieci uczą się odczytywać sylaby, nigdy głoski, bo nikt nie słyszy spółgłosek w izolacji” (s. 2). Także G. Krasowicz-Kupis (2006, s. 21) jest zdania, że dzieci osiągają lepsze rezultaty, gdy w trakcie nauki czytania skupiają się na sylabach, a nie na głoskach. Z kolei A. Jurek (2012a, s. 176) uważa, że metody nauki czytania bazujące na dzieleniu i składaniu sylab są nieodpowiednie w odniesieniu do pisma opartego na systemie alfabetycznym, ponieważ w nim konieczne jest opanowanie relacji grafo-fonemowych. Dominuje także pogląd, że najbardziej skuteczne są metody syntetyczne i globalne lub że należy stosować różne metody, uwzględniające rozwój i możliwości umysłowe dziecka.

Kończąc charakterystykę stosowanych metod nauki czytania w edukacji przedszkolnej, chcę podkreślić, że – mimo starań – nie znalazłam opublikowanych badań, których celem było porównanie efektywności edukacyjnych opisanych metod. Nieliczni Autorzy zrealizowali badania pokazujące skuteczność swojej metody (Rocławski, Cieszyńska-Rożek). Niemniej badania te najczęściej obejmują tylko efektywność edukacyjną określaną zazwyczaj na podstawie stwierdzenia, ile czasu dzieci potrzebują do opanowania umiejętności czytania przy zastosowaniu danej metody ze wskazaniem różnic indywidualnych w opanowaniu tej umiejętności.

5 Program badań własnych

5.1. Motywy podjęcia analizy porównawczej nauki czytania w przedszkolach zgodnie z metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego

Zanim przedstawię motywy podjęcia badań porównawczych dotyczących kształtowania umiejętności czytania w edukacji przedszkolnej, przypomnę kilka istotnych danych. Z przedstawionych w rozdziale pierwszym ustaw i rozporządzeń prawnych (Ustawa, 1991; Zarządzenie, 1992; Ustawa, 1995) wynika, że w latach 90. ubiegłego stulecia – kiedy zrezygnowano z jednego programu nauczania i dopuszczono do użytku trzy programy – postanowiono, że moc regulacyjną kształcenia dzieci będzie tworzyć „minimum programowe”, które zastąpiono określeniem „podstawa programowa” (Ustawa, 1995, § 13, art. 14b, ust. 2). Ponadto w ustawie z 1995 roku zalecono kształtowanie umiejętności czytania w edukacji przedszkolnej¹. Kolejne zmiany wprowadziła podstawa programowa z 2008 roku (Rozporządzenie, 2007). W dokumencie tym wskazano,

¹ Decyzja ta spotkała się z uznaniem nauczycieli przedszkola. Jak już wcześniej pisałam, w ramach studiów pedagogicznych łączy się nauczanie początkowe z edukacją przedszkolną. Niezamierzoną konsekwencją takiego kształcenia jest lepsze przygotowanie nauczycieli do edukacji wczesnoszkolnej niż do kształcenia przedszkolnego, dotyczy to także kształtowania umiejętności czytania i pisania. W praktyce okazało się, że w kształceniu przedszkolnym więcej uwagi poświęcono nauce czytania niż kształtowania dojrzałości do nauki czytania. Z powodu różnic indywidualnych w poziomie rozwoju sporo dzieci rozpoczynało naukę szkolną bez dojrzałości do nauki czytania. Chcąc temu zaradzić, nauczyciele ponownie kształtowali w klasach pierwszych u wszystkich dzieci umiejętność czytania, bez względu na to, czy potrafiły czytać, czy nie. Stąd wiele dzieci uczyło się czytać dwa razy – najpierw w przedszkolu, a potem w szkole łącznie z nauką pisania.

że zadaniem przedszkola jest kształtowanie dojrzałości do nauki szkolnej, gdyż kształtowanie umiejętności czytania stanowi jedno z głównych zadań nauczania początkowego. W 2016 roku – po zawirowaniach spowodowanych obniżeniem wieku szkolnego dzieci przedszkolnych – ukazała się kolejna podstawa programowa (Rozporządzenie, 2016), w której ponownie przywrócono naukę czytania w edukacji przedszkolnej.

W ciągu tych lat nauczyciele, stosując się do kolejnych zaleceń podstaw programowych, realizowali różne koncepcje kształtowania umiejętności czytania w przedszkolu, wśród nich dużą popularnością cieszyła się metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym E. i F. Przyłubskich i metoda glottodydaktyki B. Rocławskiego. Z racji moich zainteresowań naukowych i działalności pedagogicznej interesowało mnie, która z tych metod przynosi lepsze efekty edukacyjne. Towarzysząc dyskusjom, a nawet sporom, poszukiwałam rozwiązań, które wychodziłyby poza emocjonalne zapewnienia. Mimo starań nie znalazłam badań porównawczych tych dwóch metod². W tej sytuacji postanowiłam przeprowadzić badania, których rdzeniem była analiza porównawcza efektów kształtowania umiejętności czytania metodą analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich i metodą glottodydaktyki B. Rocławskiego wśród dzieci przedszkolnych.

Dodatkowym imperatywem przemawiającym za przeprowadzeniem takich badań jest fakt, że kształcenie polonistyczne stanowi podstawową i cenną umiejętność, na której bazuje edukacja szkolna. Istotnym argumentem, który wzmocnił decyzję słuszności podjęcia tych badań, jest moja działalność akademicka. Współpracuję z przedszkolami, w których do kształtowania umiejętności czytania nauczyciele stosują najczęściej metodę analityczno-syntetyczną o cha-

² Chcę wyjaśnić, że szukałam badań porównawczych realizowanych wśród dzieci przedszkolnych kształconych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich, które prezentowałyby wyniki analiz wyznaczników, takich jak: pamięć fonetyczna, syntetyzowanie wyrazów z fonemów, znajomość liter, tempo i techniki czytania oraz czytanie ze zrozumieniem tekstu wiązane. W 1986 roku B. Rocławski prowadził badanie tempa czytania tekstu wiązane dzieci w dwóch gdańskich przedszkolach. W swojej publikacji Autor pisze: „W jednym przedszkolu uczy się czytania metodami dziś powszechnie stosowanymi, w drugim zaś metodami proponowanymi przez piszącego te słowa” (2012a, s. 27). Cytat ten wyraźnie wskazuje na metodę glottodydaktyki, ale nie ma wskazania, co do metody analityczno-syntetycznej według E. i F. Przyłubskich. „Czytanie metodami dziś powszechnie stosowanymi” może oznaczać zarówno czytanie globalne, jak i czytanie metodami mieszanymi. W przywołanej książce Autor analizuje dokładnie tempo czytania tekstu wiązane wśród dzieci i dorosłych w opozycji do list wyrazowych.

rakterze funkcjonalnym E. i F. Przyłubskich lub metodę glottodydaktyki B. Rocławskiego. Nie bez znaczenia jest także moje wykształcenie. Jestem polonistką, zawód nauczyciela polonisty wykonuję od 1988 roku, a od 1999 roku edukacja polonistyczna jest moim obszarem zainteresowań naukowo-badawczych. Jak już wcześniej wspomniałam, od 2014 roku posiadam licencję z glottodydaktyki ojczystojęzycznej i glottoterapii oraz kwalifikacje do prowadzenia zajęć systemem edukacyjnym B. Rocławskiego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W czasie tych studiów Autor glottodydaktyki ojczystojęzycznej zapewniał słuchaczy o znaczącej skuteczności jego metody nad innymi koncepcjami. Wszystko to skłoniło mnie do przeprowadzenia badań porównawczych, które postanowiłam rozpatrzeć w odniesieniu do wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i językoznawczej dotyczącej nabywania umiejętności czytania dzieci przedszkolnych.

Chcąc zapewnić obiektywność uzyskanych wyników, zdecydowałam się na przeprowadzenie badań porównawczych, aby zgromadzone w ten sposób dane naukowe pozwoliły obiektywnie wykazać efektywność edukacyjną nabywania umiejętności czytania przez dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich i metodą glottodydaktyki w koncepcji B. Rocławskiego.

Badania prezentowane w tej monografii umieściłam w paradygmacie teoretyczno-praktycznym pedagogiki, ponieważ skupiłam się na analizie porównawczej efektów edukacyjnych nauki czytania dzieci przedszkolnych kształconych według metody analityczno-syntetycznej E. i F. Przyłubskich i metody glottodydaktyki B. Rocławskiego (obie metody są szczególnie cenione przez nauczycieli w edukacji przedszkolnej). Założyłam, że wnioski z tych badań będą przydatne w dążeniu do podniesienia skuteczności nauki czytania realizowanej w polskich przedszkolach.

Uzasadniając ważność merytoryczną podjętych badań, chciałabym odnieść się do przyjętych ram teoretycznych. Są one określone przez powszechnie akceptowaną wiedzę o kształtowaniu umiejętności czytania niezależnie od tego, jaką metodą dzieci są uczone. Ramy te opisałam w rozdziale drugim, prezentując podstawy pedagogiczne i psychologiczne procesu nabywania umiejętności czytania, w tym także zakresu i metod kształtowania dojrzałości szkolnej dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem dojrzałości do nauki czytania³. W strukturze

³ W rozdziale drugim odwołałam się do istotnych ustaleń w odniesieniu do kształtowania dojrzałości dzieci do nauki czytania. Przytoczyłam wypowiedzi pedagogów i psychologów dotyczące niezbędnych umiejętności, które umożliwiają osiągnięcie przez dziecko gotowości do nauki czytania. Omówiłam trzy zweryfikowane badawczo koncepcje diagnostyczne, tj.: Wczesne zapisy dzieci do szkoły, Diagnostykę dojrzałości

tej monografii tak rozumiane ramy teoretyczne zrealizowanych badań określają także treści zawarte w rozdziale trzecim, w którym omówiłam wyznaczniki kształtowania nauki czytania⁴. W rozdziale czwartym ramy teoretyczne precyzują metody nauki czytania ze szczególnym uwzględnieniem edukacji przedszkolnej, w tym metoda analityczno-syntetyczna E. i F. Przyłubskich (najczęściej stosowana przez nauczycieli i uznana za atrakcyjną) i metoda glottodydaktyki B. Rocławskiego (również często stosowana przez nauczycieli, którzy posiadają licencję do prowadzenia zajęć tą metodą)⁵. Z przedstawionych ram teoretycznych wynikały założenia, które przyjąłam w konstruowaniu problemów badawczych oraz hipotez. Mając na uwadze wytyczone ramy teoretyczne i przyjęte założenia, opracowałam program badawczy, który pozwolił mi obiektywnie przedstawić efekty edukacyjne obu metod i wyprowadzić wnioski, które mogą posłużyć do wprowadzenia zmian na lepsze w edukacji przedszkolnej i szkolnej.

5.2. Przedmiot i cel badań

Przed określeniem przedmiotu badań porównawczych, przedstawię kilka ważnych ustaleń. Otóż pedagogika jako nauka zajmuje się identyfikowaniem, nazywaniem oraz definiowaniem wszystkich faktów składających się na praktykę edukacyjną (Rubacha, 2003, s. 24). Jednym z obszarów zainteresowania pedagogiki jako nauki jest poznanie otaczającej nas rzeczywistości edukacyjnej, a temu

szkolnej według Barbary Wilgockiej-Okoń, Skalę Gotowości Szkolnej oraz Metodę Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, która służy kształtowaniu gotowości dzieci do nauki szkolnej i jest stosowana przez nauczycieli jako metoda wspomagająca kształtowanie dojrzałości do nauki czytania dzieci przedszkolnych.

- ⁴ W rozdziale trzecim ustaliłam istotne pojęcia czytania, jego sposoby, techniki i rozumienie czytanych treści oraz rolę mowy i percepcji słuchowo-wzrokowej w umiejętności czytania. Powołałam się na badania wielu uczonych, m.in.: J. Bałachowicz (1988); A. Brzezińskiej (1987, 2004); M. Cackowskiej (1984); D. B. Elkonina (1961, 2015); E. Gruszczyk-Kolczyńskiej (2013, 2019); G. Krasowicz-Kupis (1999, 2004, 2006); J. Malendowicz (1974, 1978); E. Malmquista (1987); H. Metery (1971, 1976, 1978); H. Mystkowskiej (1977, 1991); B. Rocławskiego (1985, 1986, 2001, 2010b); R. H. Schaffera (2017); J. Zborowskiego (1959).
- ⁵ W rozdziale czwartym odwołałam się do ustaleń: J. Cieszyńskiej-Rożek (2005, 2008, 2009, 2013, 2016a, 2016b); A. Jurek (2012a, 2012b); K. Kamińskiej (2004); I. Majchrzak (2004, 2005); E. i F. Przyłubskich (1977); B. Rocławskiego (2008); R. Więckowskiego (1997); J. Zborowskiego (1959).

służą badania pedagogiczne związane z kształtowaniem osobowości człowieka w placówkach oświatowych, takich jak żłobki, przedszkola, szkoły.

Według Mariana Nowaka (2008) przedmiotem pedagogiki jest ogólnie rozumiane wychowanie, w które włączone zostają także procesy nauczania. Natomiast Zbigniew Kwieciński (1999) za przedmiot pedagogiki uznaje „ogół warunków, procesów i czynności sprzyjających optymalnemu i adekwatnemu rozwojowi jednostki, grup społecznych i instytucji” (s. 13–14). Warto wskazać, że Janusz Sztumski (2010, s. 19) przedmiot badań określa jako strukturę złożoną, obejmującą twory życia społecznego zarówno materialne, jak i idealne. Autor uważa, że przedmiotem badań jest wszystko to, co się składa na rzeczywistość społeczną, a do najistotniejszych składników tej rzeczywistości zalicza: „zbiorowości i zbiory społeczne, instytucje społeczne, procesy i zjawiska społeczne”. W opinii M. Nowaka (2008) pedagodzy – w poszukiwaniu przedmiotu swoich zainteresowań – nie powinni koncentrować się jedynie na opisie tego, co jest, ale wybiegać w przyszłość, pytając, jak powinno być.

Mając na uwadze powyższe stwierdzenia, **przedmiotem przeprowadzonych badań uczyniłam porównanie efektów kształtowania umiejętności czytania dzieci w edukacji przedszkolnej według metody analityczno-syntetycznej E. i F. Przyłubskich i metody glottodydaktyki B. Rocławskiego**. Tak zarysowany przedmiot badań porównawczych pozwolił mi na określenie celu i przyjęcie problemów badawczych.

Działalność pedagogiczną określa się najczęściej jako dobro rozwojowe człowieka nastawione ku przyszłości, dzięki czemu człowiek może się w pełni doskonalić i osiągnąć kres procesu rozwoju (por. Kunowski, 2004). Zdaniem Dariusza Kubinowskiego (2008) celem badań pedagogicznych nie jest jedynie opisywanie i ocenianie rzeczywistości zastanej, ale „poszukiwanie metod wychowawczych, adekwatnych do problemów współczesności” oraz „permanentna ich aktualizacja, która wynika z dużej dynamiki tych przemian” (s. 51). Zatem zadaniem pedagogiki jest podejmowanie prób doskonalenia człowieka, myśląc o jego przyszłości. Skoro cel badań stanowi wizytówkę poczynąń badawczych (por. Pilch, Bauman, 2010, s. 35–36), mając na uwadze powyższe stanowiska, określiłam cel badawczy.

Celem przeprowadzonych badań była eksploracja i opis⁶ porównania efektów umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich i metodą glottodydaktyki w koncepcji B. Rocławskiego.

⁶ Kieruję się ustaleniami Earla Babbiego (2004, s. 110–113).

Tak postawiony cel badań i jego realizacja pozwoli pogłębić wiedzę o naturze nauki czytania w edukacji przedszkolnej. W przyszłości pomoże zbudować efektywniejsze koncepcje kształtowania dojrzałości do nauki czytania i wdrażania do umiejętności czytania dzieci przedszkolnych. W praktyce pedagogicznej pozwoli na modelowanie i doskonalenie warsztatu pracy nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie nauczania języka polskiego. W odniesieniu do tak przyjętego celu sformułowałam problemy badawcze i hipotezy oraz zmienne wraz z ich wskaźnikami.

5.3. Problemy badawcze, hipotezy, zmienne i wskaźniki

Problemy badawcze, jakie należy stawiać, powinny dotyczyć całej gamy zagadnień, aby scharakteryzować zarówno właściwości przedmiotu badań, jak i relacje między poszczególnymi zmiennymi. Postawione przeze mnie problemy badawcze wynikały z przyjętych teorii i koncepcji badań na podstawie wiedzy o kształtowaniu umiejętności czytania bez względu na stosowaną metodę w przedszkolach. W przeprowadzonych badaniach porównawczych skoncentrowałam się na najbardziej istotnych problemach (wyznacznikach) procesu kształtowania umiejętności czytania dzieci w edukacji przedszkolnej⁷.

Obrane problemy badawcze nadają sens badaniom naukowym oraz gwarantują ich rzetelność, dlatego precyzyjnie określiłam problem główny:

Czy istnieją – a jeśli tak, to jakie – różnice w umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glotodydaktyki na poziomie pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomości liter, w tempie i sposobach czytania oraz w rozumieniu czytanego tekstu i czynnikach społeczno-demograficznych?

Chcąc uzyskać odpowiedź na tak sformułowany problem główny, wyznaczyłam cztery problemy szczegółowe:

⁷ W prowadzonych dotychczas badaniach nad efektywnością nauki czytania ustalono, że język polski nie jest w pełni językiem alfabetycznym, dlatego należy kształtować u dzieci słuch fonetyczny (fonematyczny). Efekty czytania zależą także od kształtowania u dzieci syntetyzowania wyrazów z fonemów i znajomości liter. Natomiast podstawowy sens czytania wyznaczają tempo i technika (sposób) czytania oraz rozwój mowy, który ułatwia dzieciom pojmowanie sensu czytanych wyrazów i zdań, a tym samym zrozumienie czytanego tekstu. W badaniach nad efektywnością czytania zwracano także uwagę na kontekst społeczno-demograficzny oraz wykształcenie i umiejętności zawodowe nauczycieli.

P1. Czy istnieją różnice – a jeśli tak, to jakie – pomiędzy poziomem pamięci fonetycznej, syntezą wyrazową, znajomością liter, tempem i technikami czytania oraz rozumieniem czytanego tekstu przedszkolaków uczonych metodą analityczno-syntetyczną a poziomem pamięci fonetycznej, syntezą wyrazową, znajomością liter, tempem i technikami czytania oraz rozumieniem czytanego tekstu dzieci kształconych metodą glottodydaktyki?

P2. W jakim stopniu grupy przedszkolaków uczone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki różnią się między sobą w zakresie przyrostu pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomości liter, tempa i technik czytania oraz rozumienia czytanego tekstu w odstępie półrocznym?

P3. Czy występuje związek pomiędzy pamięcią fonetyczną, syntezą wyrazową, znajomością liter, tempem i technikami czytania oraz rozumieniem czytanego tekstu a okresem uczęszczania do przedszkola, wykształceniem rodziców, wielkością miejscowości zamieszkania, płcią wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki?

P4. Czy wyniki pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomości liter, tempa i technik czytania oraz rozumienia czytanego tekstu pozostają w korelacji z kształconą metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki?

Tak sformułowane problemy badawcze wymagały określenia hipotez – ogólnej i szczegółowych. Zatem przyjęta hipoteza ogólna brzmiała:

H_0 . Między efektami umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki nie istnieje różnica w poziomie pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomości liter, w tempie i sposobach czytania oraz w rozumieniu czytanego tekstu, nie występują także różnice na poziomie czynników społeczno-demograficznych.

W odniesieniu do hipotezy ogólnej określiłam następujące hipotezy szczegółowe:

H_1 . Między efektami umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki nie istnieje różnica w poziomie pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomości liter, w tempie i sposobach czytania oraz w rozumieniu czytanego tekstu.

H_2 . Grupy przedszkolaków kształcone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki w zakresie umiejętności czytania nie różnią się między sobą przyrostem pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomości liter, tempa i technik czytania oraz rozumienia czytanego tekstu w odstępie półrocznym.

H_3 . Istnieje związek między okresem uczęszczania do przedszkola, wykształceniem rodziców, wielkością miejscowości zamieszkania, płcią a pamięcią fonetyczną, syntezą wyrazową, znajomością liter, tempem i technikami czytania oraz

rozumieniem czytanego tekstu wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki.

H_4 . Siła związku pomiędzy pamięcią fonetyczną, syntezą wyrazową, znajomością liter, tempem i technikami czytania oraz rozumieniem czytanego tekstu nie różnicuje się zarówno wśród umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną, jak i metodą glottodydaktyki.

Według Earla Babbiego (2004) „uprzedzenia zależą od czegoś i dlatego nazywamy je zmienną zależną. To od czego zmienna zależna zależy, nazywamy zmienną niezależną” (s. 44). W przeprowadzonych badaniach jako zmienne zależne przyjęłam: pamięć fonetyczną, syntetyzowanie wyrazów z fonemów, znajomość liter, tempo i techniki czytania oraz rozumienie czytanego tekstu. Zmienne niezależne stanowiły: metoda analityczno-syntetyczna E. i F. Przyłubskich i metoda glottodydaktyki B. Ročławskiego. Natomiast zmiennymi pośredniczącymi były: płeć, okres uczęszczania do przedszkola, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców. Zmienne te kontrolowałam dwukrotnie – w styczniu, koncentrując się na dojrzałości dzieci do nauki czytania i stopniu opanowanych już umiejętności czytania, oraz w czerwcu, koncentrując się na efektach nauki czytania uzyskanych z zastosowaniem obu badanych metod.

W toku czynności badawczych, dla rozpoznania poszczególnych zdarzeń (wskazań) charakteryzujących określone zmienne, posługujemy się wskaźnikami. Według Stefana Nowaka (2020, s. 165) są to cechy czy zdarzenia, których istnienie, zajście pozwala wnioskować w określonych przypadkach z pewnością lub z określonym bądź też wyższym od przeciętnego prawdopodobieństwem, że zaszło interesujące nas zjawisko. W przeprowadzonych badaniach, dla ustalenia, czy badane problemy występują lub nie, relacje między zmiennymi zależnymi i niezależnymi oraz pośredniczącymi zostały wyrażone wskaźnikami liczbowymi i procentowymi.

Wskaźniki zmiennych zależnych to:

- odpowiedzi dzieci na polecenia zawarte w arkuszach do badania:
 - pamięci fonetycznej;
 - syntetyzowania wyrazów z fonemów;
 - znajomości liter polskiego alfabetu;
 - tempa, techniki i rozumienia czytanego tekstu;
- szczegółowe wyniki pomiaru umiejętności czytania na pierwszym i drugim etapie badania;
- szczegółowe wyniki przyrostu umiejętności czytania w okresie półrocznym;
- wypowiedzi i stwierdzenia wyrażone przez nauczycieli i rodziców dzieci objętych badaniem, dotyczące stosowanych metod nauczania oraz współpracy nauczyciel–rodzic;

- konkretne przejawy ewentualnych trudności w toku kształtowania umiejętności czytania niektórych badanych dzieci.

Wskaźniki zmiennych niezależnych:

- proces nauki czytania według metody analityczno-syntetycznej E. i F. Przyłubskich;
- proces nauki czytania według metody glottodydaktyki B. Ročławskiego.

Wskaźniki zmiennych pośredniczących w odniesieniu do badanych dzieci:

- dane dotyczące płci;
- dane dotyczące okresu uczęszczania do przedszkola;
- dane dotyczące miejsca zamieszkania;
- dane dotyczące wykształcenia rodziców.

Wskaźniki w odniesieniu do nauczycieli badanych dzieci:

- dane dotyczące stażu pracy;
- dane dotyczące stopnia awansu zawodowego;
- dane dotyczące wykształcenia;
- dane dotyczące stosowanej metody nauki czytania.

Ustalanie związków między zmiennymi zależnymi a zmiennymi niezależnymi przy uwzględnieniu zmiennych pośredniczących wynikało z przyjętej koncepcji metodologicznej na podstawie wiedzy o kształtowaniu umiejętności czytania bez względu na stosowaną metodę⁸.

5.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Postęp w pedagogice, który traktowany jest jako zdobywanie nowej wiedzy, uzależniony jest od odpowiednich badań pedagogicznych z zastosowaniem właściwych metod, technik i narzędzi badawczych. W zakresie zbierania danych z zastosowaniem określonych metod w badaniach przyjął podział na metody jakościowe i ilościowe (Rubacha, 2003, 2008). W rozważaniach w zakresie metodologii badań metoda (S. Nowak, 2020, s. 19) jest sposobem postępowania do realizacji celu. Według Davida Silvermana (2007, s. 32) w sposobie tym zawierają się zarówno metody, jak i techniki.

W prowadzonych badaniach korzystałam z **metody sondażu diagnostycznego** i **metody analizy dokumentów** (Angell, Freedman, za: S. Nowak, 1965, s. 27–33; Silverman, 2007, s. 155). Pierwsza z nich pozwoliła mi poznać

⁸ Uzasadnienia tej wiedzy znajdują się w rozdziałach: pierwszym, drugim, trzecim i czwartym tej książki.

opinię nauczycieli na temat stosowanej metody nauki czytania i stwierdzenia rodziców w zakresie ich zaangażowania w kształtowanie umiejętności czytania w domu we współpracy z nauczycielami. Natomiast analiza dokumentów (statut przedszkola, plany pracy nauczycieli, arkusze poziomu kompetencji kluczowych dzieci oraz arkusze obserwacji i diagnozy dojrzałości szkolnej dziecka) dopełniła interpretację przyjętych problemów badawczych. Korzystałam także z metody analizy literatury przedmiotu, pozwalającej zbudować szeroki kontekst analityczno-porównawczy w stosunku do wyników przeprowadzonych badań.

W badaniach zastosowałam technikę wywiadu częściowo ustrukturyzowanego (Denizin, Lincoln, t. 2, 2009, s. 85), który przeprowadziłam z dyrektorami przedszkoli, nauczycielami i rodzicami dzieci biorących udział w badaniach. Wywiady miały charakter indywidualny i jawny. Rozmówcy byli poinformowani o jego celach i przedmiocie badania.

Wywiad z dyrektorami placówek pomógł mi zgromadzić informacje na temat funkcjonowania przedszkoli, osiągnięć wychowanków i nauczycieli, wyposażenia przedszkoli w pomoce dydaktyczne oraz liczby dzieci i kadry nauczycielskiej. W wywiadzie z nauczycielami poznałam stosowane przez nich metody kształtowania umiejętności czytania wśród dzieci, zdobyte wykształcenie i inne formy doskonalące oraz staż pracy i stopień awansu zawodowego. Wywiad z rodzicami dotyczył ich wykształcenia, miejsca zamieszkania, wieku badanych dzieci i okresu uczęszczania do przedszkola oraz czasu poświęconego dzieciom na kształtowanie umiejętności czytania w domu we współpracy z nauczycielami. Informacje od rodziców zbierałam w czasie przyprowadzania dzieci do placówki lub odbioru z przedszkola. Niektóre wywiady były nagrywane⁹, a badani byli świadomi tego faktu.

Znaczącą techniką w prowadzonych badaniach była obserwacja uczestnicząca (Babbie, 2004, s. 14), która miała charakter bezpośredni i jawny (Denizin, Lincoln, t. 2, 2009, s. 129). Umożliwiła mi poznanie problemu badawczego w jego naturalnym środowisku, angażując wyłącznie populację badanych dzieci.

Ze względu na kryterium czasowe obserwację dzieci prowadziłam w określonych dniach i godzinach stosownych do pobytu dzieci i nauczycieli w przedszkolu. Niemniej miała ona charakter celowy i zaplanowany. Moja uwaga koncentrowała się na najbardziej istotnych rezultatach podjętych problemów badawczych. Pozyskane informacje zapisywałam w formie krótkich notatek na samodzielnie skonstruowanym arkuszu obserwacji.

⁹ Do rejestracji wywiadów wykorzystałam dyktafon Thomson DK 52.

W badaniach zasadniczych: pamięci fonetycznej, syntetyzowania wyrazów z fonemów, znajomości liter polskiego alfabetu, tempa, techniki i rozumienia czytającego tekstu, które posłużyły do zebrania, opracowania, analizy i interpretacji danych, jako narzędzi użyłam skonstruowane samodzielnie cztery arkusze badawcze:

Arkusz do badania pamięci fonetycznej¹⁰

Badanie pamięci fonetycznej dzieci¹¹ w edukacji przedszkolnej polegało na artykułowaniu przez osobę badającą sześciu samogłosek ustnych¹² (i, y, e, a, o, u), rytmicznie w odstępach czasowych (około 0,5 sekundy), rozpoczynając od dwóch pierwszych samogłosek. Do poprawnie zapamiętanej i powtórzonej „pętli”¹³ dokładałam kolejną samogłoskę aż do momentu popełnienia błędu przez dziecko. Zadaniem dziecka było zapamiętanie i powtórzenie każdej sekwencji usłyszanych głosek w takiej samej kolejności. Każda poprawnie powtórzona seria określała poziom pamięci fonetycznej dziecka. Wskaźnikiem w tym badaniu było osiągnięcie najwyższego poziomu pamięci fonetycznej dziecka na dwóch etapach badania. W czasie prowadzenia badań dbałam o rzetelne zapisywanie prawidłowych i nieprawidłowych odpowiedzi w arkuszu obserwacji skonstruowanym dla każdego dziecka. Średni czas wykonania zadania przez dziecko wynosił około 10 minut.

Arkusz do badania syntetyzowania wyrazów z fonemów¹⁴

W badaniu tym korzystałam z 33 wyrazów nazywających części ciała człowieka wybranych z listy rangowej słownictwa biernego, które zostały zbadane przez Małgorzatę Rocławską-Daniluk (2007, s. 62). Są to wyrazy: *uszy, ucho, oko, oczy, nos, usta, twarz, szyja, ręka, noga, czoło, buzia, brzuch, zęby, włosy, skóra, serce, plecy, palce, kości, język, głowa, dziąsło, broda, pięta, pępek, mięśnie, łokieć, kostka, kolano, gardło, policzek, paznokcie.*

¹⁰ Zob. *Aneks, 2. Narzędzia badawcze*, Załącznik 1. *Arkusz do badania pamięci fonetycznej.*

¹¹ Słuch fonetyczny zdefiniowany przez B. Rocławskiego (2010b) jest to „zdolność odróżniania głosek i zjawisk prozodycznych mowy. Jest ściśle związany ze słuchem muzycznym” (s. 26).

¹² Na potrzeby użytego w badaniach narzędzia przyjęłam samogłoski z systemu fonologicznego opisanego przez B. Rocławskiego (2010b, s. 17). Autor ustalił ten system, badając m.in. świadomość fonologiczną dzieci w wieku przedszkolnym.

¹³ W badaniu tym wzorowałam się na teorii i praktyce stosowanej w pomiarze pojemności pamięci krótkotrwałej George’a A. Millera (1956) i pętli artykulacyjnej Alana Baddeleya (1992). W ten sposób sprawdziłam przyrost pamięci oraz pułap możliwości fonetycznych badanych dzieci.

¹⁴ Zob. *Aneks, 2. Narzędzia badawcze*, Załącznik 2. *Arkusz do badania syntetyzowania wyrazów z fonemów.*

Lista wyrazów była standaryzowana, przeszła proces prób, ulepszeń i normowania. Do badania włączyłam wyrazy najlepiej znane dzieciom z najwyższych pozycji na liście rangowej różniące się strukturą fonemową, w których wystąpiły wszystkie głoski języka polskiego poza fonemem /dz/. Badane dzieci nie były poinformowane, jakiej tematyki dotyczą wyrazy. W zestawie 33 wybranych wyrazów znajdowało się: 5 tryfonemowych, 8 czterofonemowych, 11 pięcioletnich, 7 sześćofonemowych, 1 siedmiofonemowy i 1 ośmiofonemowy. Badanie polegało na wybrzmiewaniu przez osobę badającą poszczególnych głosek w izolacji (analiza bez wokalizy /y/) wyrazu wybranego z listy. Zadaniem dziecka było zapamiętanie i połączenie w pamięci głosek oraz wybrzmienie poprawnej syntezy wyrazu. Wskaźnikiem poziomu syntezy wyrazowej była liczba poprawnie zsyntetyzowanych wyrazów.

Przed rozpoczęciem właściwego badania wyjaśniłam polecenie wykonania zadania na przykładzie wyrazów bliskich dzieciom (*mama* i *tata*). Następnie wybrzmiewałam poszczególne głoski w izolacji (bez wokalizy /y/), a dziecko podawało złożony wyraz. Zadaniem dziecka było zsyntetyzowanie 33 wyrazów, które podawałam w kolejności zamieszczonej w arkuszu obserwacji. Głoski wypowiadałam z krótkimi (około 0,5 sekundy) pauzami. Dziecko nie wykonywało żadnych dodatkowych czynności poza uważnym słuchaniem podawanych do syntezy fonemów. Mogło prosić o powtórne podanie głosek do syntezy wyrazowej (w takiej sytuacji obydwie próby były odnotowane). Efekty syntetyzowania wyrazów notowałam w arkuszu obserwacji skonstruowanym dla każdego dziecka, uważając, by prowadzone zapiski nie stanowiły dla dzieci dodatkowego dystraktora. Odnotowałam także nieprawidłowości dzieci w procesie syntetyzowania wyrazów. Badanie trwało około 20 minut.

Arkusz do badania znajomości liter polskiego alfabetu¹⁵

Badanie przeprowadziłam, demonstrując dzieciom planszę¹⁶, która zawierała 23 litery drukowane wielkie i małe (A, a; B, b; C, c; D, d; E, e; F, f; G, g; I, i; J, j; K, k; L, l; Ł, ł; M, m; N, n; O, o; P, p; R, r; S, s; T, t; U, u; W, w; Z, z; y) przewidziane w podstawie programowej¹⁷ do realizacji w edukacji przedszkolnej. Litery

¹⁵ Zob. *Aneks, 2. Narzędzia badawcze*, Załącznik 3. *Arkusz do badania znajomości liter polskiego alfabetu*.

¹⁶ Planszę zawierającą 23 litery realizowane w edukacji przedszkolnej wykonałam samodzielnie, korzystając z narzędzi technologii informacyjnej.

¹⁷ Wykaz liter obowiązkowych do realizacji w najstarszej grupie przedszkolnej: A, a; B, b; C, c; D, d; E, e; F, f; G, g; I, i; J, j; K, k; L, l; Ł, ł; M, m; N, n; O, o; P, p; R, r; S, s; T, t; U, u; W, w; Z, z; y.

te dzieci poznawały w trakcie formalnej nauki w przedszkolu¹⁸. Znajomość liter notowałam w arkuszu obserwacji przeznaczonym dla każdego dziecka. Wskaźnikiem w tym badaniu był stosunek liczby nieznanymi lub niepoprawnie nazwanymi literami do liczby wszystkich nazwanych. Średni czas badania wynosił około 10 minut.

Arkusz do badania tempa, techniki i rozumienia czytanego tekstu¹⁹

Teksty do badania tempa, techniki i rozumienia czytanej treści pochodziły z pracy B. Rocławskiego (2012a, s. 42–43), które występują w pięciu różnych wersjach (A–E). Każdy z tych tekstów składa się z 69 fonemów w 16 wyrazach (4.31 fon./wyr.). Teksty te były standaryzowane, przeszły proces prób, ulepszeń i normowania. Zawierają także poznane w procesie edukacji litery²⁰. Zadaniem dziecka było przeczytanie z książki jednego tekstu wskazanego przez osobę badającą. Dzieci nie zetknęły się wcześniej z treścią czytanego tekstu. W trakcie badania mierzyłam tempo czytania²¹, odnotowując czas z dokładnością do 0,01 sekundy. Zapisywałam sposób dekodowania tekstu (dominującą techniką przetwarzania informacji). Notowałam także powtarzające się nieprawidłowości czytanych wyrazów (błędne dekodowanie liter, zgadywanie, kojarzenie z innymi wyrazami), które prowadziły do niepoprawnej syntezy lub jej braku. Po zakończeniu czynności czytania sprawdzałam umiejętność odbioru warstwy treściowej. Najpierw dzieci odpowiadały z pamięci na dwa pytania dotyczące przeczytanej treści, jeśli nie udzieliły odpowiedzi, wówczas mogły poszukać jej w czytany tekście. Czas oczekiwania na odpowiedź był ograniczony²².

¹⁸ Z analizy tygodniowych planów nauczycieli, którzy kształcili umiejętność czytania metodą analityczno-syntetyczną, wynikało, że w pierwszym etapie badania dzieci poznały 15 liter. Natomiast dzieci uczone metodą glottodydaktyki w najstarszej grupie przedszkolnej od września utrwały poznane już wcześniej 44 litery alfabetu B. Rocławskiego.

¹⁹ Zob. *Aneks, 2. Narzędzia badawcze, Załącznik 4. Arkusz do badania tempa, techniki i rozumienia czytanego tekstu.*

²⁰ W badaniu korzystałam z Tekstu X do diagnozy tempa i techniki czytania autorstwa B. Rocławskiego (2012a, s. 42–43). Narzędzie to zawiera litery poznawane przez dzieci w edukacji przedszkolnej, dlatego Tekst X można zastosować do kontroli sprawności czytania. Przed zastosowaniem tych tekstów przeprowadziłam rozmowę z nauczycielami, którzy wdrażali dzieci do nauki czytania metodą analityczno-syntetyczną, czy, ich zdaniem, uczone przez nich dzieci potrafią przeczytać treści zawarte w Tekście X. Wszystkie odpowiedzi były zgodne i wskazywały na znajomość liter zastosowanych w pięciu krótkich tekstach wiązanych.

²¹ Pomiar tempa czytania mierzyłam stoperem Apple Support.

²² W oczekiwaniu na odpowiedź liczyłam w pamięci (raz, dwa, trzy).

Wskaźnikami pomiaru w tych badaniach były: poziom tempa czytania dzieci²³, stosowane techniki czytania oraz odpowiedzi udzielane na zadane dwa pytania. Wszystkie wyniki rejestrowałam w skonstruowanym arkuszu obserwacji dla każdego dziecka. Badanie trwało około 20 minut.

Do porządkowania i analizy wyników badań zastosowano narzędzia statystyczne, takie jak: średnia arytmetyczna, mediana, skośność, kurtoza, odchylenie standardowe, test U Manna–Whitneya, test rang Wilcozona, test McNemara, współczynnik korelacji rangowej rho Spearmana oraz test Chi2. Narzędzia te posłużyły do zweryfikowania zmiennych zależnych, niezależnych i pośredniczących oraz do opisu istotnych faktów i informacji w postaci danych liczbowych, stwierdzeń i wniosków²⁴. Wyniki analiz statystycznych – wraz z ich interpretacją pedagogiczną – pozwoliły mi określić, w jakim stopniu prowadzone badania porównawcze przyczyniły się do pogłębienia istniejącej wiedzy pedagogicznej o naturze kształtowania umiejętności czytania wśród dzieci i jak można poprawić efekty nabywania umiejętności czytania w obecnych realiach edukacji przedszkolnej.

5.5. Dobór próby i organizacja prowadzonych badań

W prowadzonych badaniach dobór próby był celowy (charakterystyczny dla badań porównawczych), na próbie ważonej. Badania takie oznaczają świadome „nadreprezentowanie” pewnych podgrup badanej zbiorowości mających specjalne znaczenie z punktu widzenia realizowanego badania (Campbell, Katona, za: S. Nowak, 1965, s. 364–365).

Badania porównawcze umiejętności czytania przeprowadziłam wśród dzieci z najstarszych grup objętych obowiązkiem przedszkolnym na terenie województwa lubelskiego i mazowieckiego²⁵, w 13 placówkach²⁶. Dobór próby

²³ W obliczeniach statystycznych tempa czytania krótkiego tekstu wiązanego korzystałam z jednostki pomiaru opartej na fonemach i sekundach B. Roślawskiego (2012a, s. 23), którą Autor nazwał Skalą Fonemową Poziomu Tempa Czytania, ustaloną według wzoru: liczba przeczytanych fonemów dzielona przez czas w sekundach. Skala ta jest wykorzystywana jako narzędzie diagnostyczne do pomiaru tempa czytania. Stosowałam także przedział czasu dla określenia poziomu tempa czytania Tekstu X zaproponowany przez B. Roślawskiego (2012a, s. 57).

²⁴ Dokładny opis narzędzi statystycznych znajduje się w rozdziale siódmym tej książki.

²⁵ Szczegółowe informacje o terenie badań zamieszczone są w rozdziale szóstym tej monografii.

²⁶ Szczegółowe informacje o placówkach znajdują się w rozdziale szóstym niniejszej książki.

uwzględniał założony cel, który był uzależniony od uzyskania zgody dyrektorów, nauczycieli i rodziców badanych dzieci²⁷. W badaniu wzięło udział 270 przedszkolaków, z których dziesięcioro nie ukończyło badań z przyczyn losowych²⁸. Zatem analizie uzyskanych wyników badań poddano 260 dzieci²⁹. Ze względu na wymogi stosowanych metod statystycznych zadbałam o porównywalną liczbę przedszkolaków i oddziałów w obu badanych grupach. Żadne z dzieci objętych badaniem nie posiadało orzeczenia o niepełnosprawności umysłowej, wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Jak już wcześniej zaznaczyłam, opracowując program badań, skoncentrowałam się na analizie fragmentu rzeczywistości edukacyjnej, dlatego badania porównawcze przeprowadziłam według następującego porządku:

1. Na podstawie stanu wiedzy o naturze procesu umiejętności czytania przez dzieci ustaliłam ramy teoretyczne i założenia programu badań.
2. Określiłam precyzyjnie przedmiot badań w zakresie analizy porównawczej efektów umiejętności czytania wśród dzieci przedszkolnych kształconych według metody analityczno-syntetycznej E. i F. Przyłubskich i metody glottodydaktyki B. Ročławskiego.
3. Postawiłam cel badań, sformułowałam problemy badawcze i hipotezy, wyodrębniłam zmienne oraz ich wskaźniki.
4. Dążąc do osiągnięcia zamierzonego celu, przyjąłam określone metody, techniki i narzędzia badawcze, w tym także metody i technik statystyczne.
5. Przeprowadziłam badania pilotażowe i korektę narzędzi badawczych.
6. Przeprowadziłam badania zasadnicze.
7. Zebrałam dane z badań prowadzonych w obszarze zmiennych zależnych i niezależnych oraz zmiennych pośredniczących, które uporządkowałam i porównałam pod względem efektywności kształtowania umiejętności czytania w ujęciu statycznym i dynamicznym, a także w odniesieniu do współzależności korelacyjnych zachodzących między badanymi zmiennymi.
8. Program badawczy zakończyłam sformułowaniem wniosków.
9. Równoległe do nakreślonych wniosków przedstawiłam rekomendacje dla praktyki pedagogicznej, uznając, że (w świetle zrealizowanych badań)

²⁷ Uzyskanie zgody dyrektorów, nauczycieli i rodziców dzieci objętych badaniami okazało się dość trudne. O efektach tych starań zaważyła moja współpraca z przedszkolami oraz z wizytatorem Lubelskiego Kuratorium Oświaty.

²⁸ Były to dzieci kształcone metodą glottodydaktyki B. Ročławskiego.

²⁹ Szczegółową charakterystykę badanych dzieci podaję w rozdziale szóstym niniejszej monografii.

zalecenia te mogą przyczynić się do lepszej efektywności czytania dzieci w przedszkolu.

Badania właściwe przeprowadziłam w 2017 i 2018 roku, w dwóch etapach – pierwszy w styczniu i drugi w czerwcu³⁰, w których uczestniczyła ta sama grupa dzieci, badana tymi samymi metodami³¹. Badania właściwe zostały poprzedzone pilotażem (por. S. Nowak, 2020, s. 59) w 2016 roku na próbie 40 dzieci w tej samej sekwencji czasowej (styczeń i czerwiec) z zastosowaniem przewidzianego do użycia kompletu narzędzi badawczych, które zostały sprawdzone i dopracowane³².

Zaplanowane badania prowadziłam z każdym dzieckiem indywidualnie³³, w specjalnie do tego celu udostępnionych pomieszczeniach (gabinet logopedyczny, pokój dyrektora). Badane dziecko znajdowało się w odległości około pół metra od osoby badającej, by mogło skoncentrować się na przebiegu badania i lepiej słyszeć kierowane do niego polecenia. Rozpoczynając badanie, starałam się nawiązać dobry kontakt z dzieckiem. Zadbałam także, aby poinformować dzieci o uczestniczeniu w „zabawie głoskami” i w „zabawie w czytanie”, a nie „badaniu”³⁴. W obawie, że zadania badawcze mogą być zbyt nużące, przygoto-

³⁰ W 2017 roku w styczniu i w czerwcu w badaniach wzięły udział dzieci z sześciu przedszkoli kształcone metodą glottodydaktyki B. Rocławskiego. Natomiast w 2018 roku także w styczniu i w czerwcu w badaniach uczestniczyły dzieci z siedmiu placówek, w których nauczyciele kształtowali umiejętność czytania metodą analityczno-syntezy według koncepcji E. i F. Przyłubskich.

³¹ Prowadzone badania miały charakter powtarzalny (panelowy). Badania panelowe polegają na uzyskaniu danych w określonych odstępach czasu od tej samej próby badawczej. Prezentują nie tylko analizę ogólnych trendów danej zbiorowości, ale również dostarczają obiektywnych informacji o zachodzących zjawiskach, przewidywanych zmianach w badanym środowisku, pokazują pewne prawidłowości dotyczące stałości i zmienności preferencji danej grupy. Dzięki badaniom panelowym można również stwierdzić, jakie zdarzenia mają wpływ na daną zbiorowość. Dodatkowo umożliwiają uporządkowanie tych zdarzeń w czasie, mogą dotyczyć elementów, jak i całego zbioru jednocześnie. Edukacyjne badania panelowe, oprócz funkcji naukowej, mają wartość aplikacyjną (S. Nowak, 2020, s. 331). Ten typ badań ma swoją tradycję na gruncie pedagogiki, socjologii i psychologii, służy także do „poznania procesów kształtowania się postaw, zachowań, opinii badanych osób” (Pilch, 1998, s. 191).

³² Poprawiłam tempo wypowiedzianych fonemów w izolacji do syntetyzowania wyrazów. Zbyt wolne tempo utrudniało syntezę wyrazów złożonych z wielu głosek oraz nadmiernie wydłużało czas badania ponad możliwości badanego dziecka.

³³ Najczęściej badania prowadziłam przed południem dla zminimalizowania zmęczenia dzieci.

³⁴ Słowo „badanie” często kojarzone jest z wizytą lekarską i powoduje odmowę uczestnictwa dzieci w badaniach naukowych.

wałam dla każdego dziecka dodatkową zachętę i motywację do współpracy³⁵. Starłam się także, aby prowadzone badania nie zakłóciły działalności pedagogicznej przedszkola i jednocześnie uwzględniły uchwycenie stopnia przygotowania dzieci do nauki czytania oraz efekty tego procesu pod koniec pobytu w przedszkolu.

Badania rejestrowałam, korzystając z narzędzi badawczych przedstawionych wcześniej. Uzyskane wyniki uporządkowałam zgodnie z wytyczonym celem i problemami badawczymi. Na podstawie zgromadzonych informacji przygotowałam charakterystykę badanych dzieci i opis warunków edukacyjnych w ich środowisku wychowawczym oraz przygotowanie nauczycieli do kształtowania umiejętności czytania w edukacji przedszkolnej, które przedstawiłam w rozdziale szóstym.

Dążąc do obiektywnej oceny efektywności czytania w procesie kształcenia metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki, uznałam za zasadne zastosować baterię metod statystycznych. Mając na uwadze jakość badań, skorzystałam ze wsparcia Centrum Analiz Społecznych i Ekonomicznych KUL³⁶. Zgromadzone dane posłużyły mi do rozwiązania metodami statystycznymi podjętych problemów badawczych, wyjaśniły także istotę zmiennych zależnych i niezależnych oraz pośredniczących zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Analizę tych wyników opisałam w rozdziale szóstym i siódmym, zwracając uwagę na prezentowane umiejętności czytania u badanych dzieci oraz na przyczyny, które powodują gorszą efektywność tych sprawności. W prezentacji wyników w rozdziale siódmym wyróżniłam dwie warstwy. W pierwszej analizowałam umiejętności czytania na połączonych próbach dzieci (uczonych zarówno metodą analityczno-syntetyczną, jak i metodą glottodydaktyki). Natomiast w drugiej warstwie dokonałam analizy porównawczej metody analityczno-syntetycznej według E. i F. Przyłubskich i metody glottodydaktyki w koncepcji B. Roślawskiego. Dobrą stroną tak skomponowanych warstw jest możliwość ustalenia, które wyznaczniki badanych zmiennych zależnych przynoszą lepsze efekty pedagogiczne i która metoda jest skuteczniejsza w edukacji przedszkolnej.

W rozdziale ósmym przedstawiłam interpretację wniosków dotyczących kształtowania umiejętności czytania, wynikających z prezentowanych badań, jak

³⁵ Były to drobne upominki (słodczyce, kredki, zakładki do książek, wycinanki), które dzieci otrzymały po zakończeniu każdego spotkania. W efekcie pracowały z ochotą i z przyjemnością oczekiwały każdego spotkania.

³⁶ Usługę statystyczną przeprowadzonych badań wykonał dr hab. Grzegorz Adamczyk, prof. KUL z Centrum Analiz Społecznych i Ekonomicznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

również zalecenia do praktyki w edukacji przedszkolnej w odniesieniu do kształtowania efektywności czytania. W *Aneksie* zamieściłam fotografie placówek, w których prowadziłam badania, i samodzielnie skonstruowane narzędzia badawcze oraz zestaw tabel statystycznych dopełniających analizę badań głównych.

6 Charakterystyka badanej populacji oraz jej środowiska wychowawczego

6.1. Warunki kształtowania umiejętności czytania w wybranych przedszkolach

Badania stanowiące rdzeń monografii przeprowadziłam na terenie województwa mazowieckiego (Warszawa, Lipsko) i lubelskiego (Lublin, Puławy, Biłgoraj, Lubartów). Objęte badaniami miejscowości reprezentują trzy różne typy społeczności lokalnych. Warszawa i Lublin należą do miast dużych. Puławy, Biłgoraj i Lubartów reprezentują miasta średnie, a Lipsko jest przykładem miasta małego. Charakteryzując badane dzieci i ich środowisko edukacyjne, warto przedstawić miejscowości, w których przedszkolaki uczyły się i w większości mieszkały¹.

Warszawa – jak wiadomo – jest stolicą Polski i województwa mazowieckiego. Miasto położone jest nad rzeką Wisłą na Mazowszu i jest największym ośrodkiem w Polsce pod względem liczby ludności (1 777 972 mieszkańców, stan na 1 stycznia 2019 roku; Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2019 roku. Tabl. 21. Powierzchnia, ludność oraz lokaty według gmin. Pobrane z: stat.gov.pl, 22 lipca 2019). Stanowi centrum polityczne, ekonomiczne i gospodarcze, a dostęp do edukacji i kultury jest na wysokim poziomie. Do badań w Warszawie wybrałam trzy przedszkola: Niepubliczne Przedszkole „Miasto Dzieci”, Niepubliczne Przedszkole Ciuchcia Puch Puch (Bielany) oraz Niepubliczne Przedszkole Ciuchcia Puch Puch (Targówek).

Lublin jest stolicą województwa i powiatu, stanowi centralny ośrodek aglomeracji lubelskiej. Co do populacji jest dziewiątym miastem w Polsce (339 811 mieszkańców, stan na 1 stycznia 2019 roku; Dane demograficzne GUS. Pobrane z:

¹ Jedną ze zmiennych pośredniczących przedstawionych w programie badań, którą analizuję w rozdziale siódmym tej książki, jest miejsce zamieszkania badanych przedszkolaków.

<http://demografia.stat.gov.pl/BazaDemografia/>). Miasto położone jest na Wyżynie Lubelskiej nad Bystrycą. W dostępie do edukacji stanowi duży wybór placówek oświatowych. W Lublinie badania przeprowadziłam w czterech przedszkolach: Przedszkolu Parafialnym im. bł. Honorata Koźmińskiego, Katolickim Przedszkolu Niepublicznym im. św. Józefa, Przedszkolu nr 50 i Przedszkolu nr 54.

Miasta średniej wielkości (od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców), w których prowadziłam badania, reprezentują trzy miejscowości. Wśród nich są **Puławy** położone nad rzeką Wisłą, w zachodniej części województwa lubelskiego. W grudniu 2019 roku miasto liczyło 46 580 mieszkańców (Główny Urząd Statystyczny. Pobrane z: <https://stat.gov.pl/>). Puławy są prężnym ośrodkiem przemysłowym, naukowym i turystyczno-kulturalnym (Puławy–Kazimierz Dolny–Nałęczów). Spośród 12 przedszkoli funkcjonujących w tym mieście do badań wybrałam trzy placówki: Miejskie Przedszkole nr 5, Miejskie Przedszkole nr 7 i Miejskie Przedszkole nr 18.

Biłgoraj jest to kolejne miasto zlokalizowane w południowej części województwa lubelskiego. W 2018 roku liczba mieszkańców w Biłgoraju wyniosła 26 293 osoby (Dane statystyczne Urzędu Stanu Cywilnego za 2018 rok. Biłgoraj. Pobrane z: <http://bilgoraj.com.pl/dane-statystyczne-urzedu-stanu-cywilnego-za-2018-rok,,4,11,1,21613,n.html>). Miasto posiada dobrze rozwinięte szkolnictwo podstawowe i średnie, a spośród ośmiu przedszkoli do badań wybrałam Samorządowe Przedszkole nr 3.

Z kolei **Lubartów** położony jest na północ od Lublina nad rzeką Wieprz. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego z grudnia 2017 roku miasto liczyło 22 138 mieszkańców (Lubartów w liczbach, GUS. Pobrane z: <https://www.polskawliczbach.pl/Lubartow>). Miejscowość ta może poszczycić się pięknymi zabytkami (Pałac Sanguszków, Dworek Szaniawskiego, bazylika św. Anny, klasztor oo. Kapucynów), a w odległości 9 kilometrów od Lubartowa znajduje się kompleks pałacowy Zamoyskich w Kozłowie. Na terenie miasta działa kilka placówek edukacyjnych, spośród których do badań wybrałam Miejskie Przedszkole nr 1 z oddziałami integracyjnymi.

Natomiast małe miasto **Lipsko** leży w północnej części Małopolski, ma charakter miasta rolniczego i jest siedzibą powiatu. Stan ludności z grudnia 2018 roku w tym miasteczku wynosił 5593 osoby (Rocznik Demograficzny, GUS. Baza Demograficzna – Tablice predefiniowane – Wyniki badań bieżących; Stan i struktura ludności; Ludność według płci i miast 2019. Pobrane z: <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/>). W miejscowości tej znajduje się: szkoła średnia, szkoła podstawowa oraz Przedszkole Publiczne Samorządowe, w którym prowadziłam badania.

Decyzja wyboru różnych środowisk wynikała z przekonania, że w wybranych placówkach oświatowych zachodzą podobne procesy charakterystyczne dla innych przedszkoli w różnych obszarach Polski. Zjawiska te mogą stanowić ogólne wnioski dotyczące przygotowania i kształtowania umiejętności czytania wśród dzieci przedszkolnych.

O decyzji wyboru przedszkoli zaważyły dwa istotne kryteria, czyli metoda nauki czytania, którą dzieci były kształcone (tj. metoda analityczno-syntetyczna E. i F. Przyłubskich i metoda glottodydaktyki B. Rocławskiego), oraz uzyskanie zgody dyrekcji, nauczycieli i rodziców na prowadzenie badań. Jak już wcześniej pisałam, badania wśród dzieci przeprowadziłam w 13 przedszkolach, które znajdowały się w dwóch regionach i trzech różnych środowiskach. Placówki te przedstawię według kryterium metody nauki czytania. Prezentację rozpocznę od metody analityczno-syntetycznej według E. i F. Przyłubskich, którą nauczyciele stosowali w siedmiu przedszkolach wybranych do badań.

Jednym z nich jest **Katolickie Przedszkole Niepubliczne im. św. Józefa** w Lublinie². Organem prowadzącym tę placówkę jest Zgromadzenie Sióstr św. Józefa z Cluny w Paryżu, które od 1992 roku ma swoje zgromadzenie w Lublinie. Przedszkole rozpoczęło swoją pracę we wrześniu 2004 roku i wraz ze świeckim personelem pracują w nim także siostry zakonne. Przedszkole dysponuje wygodnymi i dobrze wyposażonymi salami do pracy z dziećmi oraz dużym placem zabaw z ogrodem.

Zajęcia dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze planowane są zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie, 2017) w duchu wartości katolickich, które są wspomagane programem *Kocham przedszkole. Program wychowania przedszkolnego* (Pleskot, Staszewska-Mieszek, 2017). Placówka ta zapewnia również bogatą ofertę zajęć dodatkowych. Przedszkole współpracuje ze środowiskiem lokalnym i z Instytutem Pedagogiki KUL oraz z innymi placówkami oświatowymi i kulturalnymi, mającymi na celu wszechstronny rozwój dziecka.

Na podstawie danych przedstawionych przez Panią dyrektor przedszkola wynika, że w roku szkolnym 2017/2018 do placówki tej uczęszczało 70 dzieci w 3 oddziałach wiekowych, w tym grupa sześciolatków (20 dzieci). Personel dydaktyczny stanowiło 6 nauczycieli, s. dyrektor i wicedyrektor przedszkola.

Kolejną placówkę w Lublinie biorącą udział w badaniach stanowi **Przedszkole nr 50**. Swoją działalność wychowawczo-dydaktyczną i opiekuńczą roz-

² Zdjęcia przedszkoli, w których zostały zrealizowane badania porównawcze, zamieszczono w *Aneksie* (zob. 1. *Fotografie*).

poczęło w 1976 roku. Jest to placówka publiczna, która posiada bardzo dobre warunki do pracy z dziećmi oraz bogato wyposażone sale w pomoce dydaktyczne. Wokół przedszkola dzieci mają możliwość korzystania z rozległego terenu zieleni i placu zabaw.

Praca wychowawczo-dydaktyczna i opiekuńcza w tym przedszkolu realizowana jest zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie, 2017) wspierana przez realizację założeń koncepcji pedagogicznej opartej na planie daltońskim³ i innowacji pedagogicznej, jaką stanowi edukacja przedszkolna według koncepcji Friedricha Froebela zgodnie z programem *Dar Zabawy. Metodyka i propozycja zajęć z dziećmi według założeń pedagogicznych Froebela* (Bilewicz-Kuźnia, 2014) oraz inne programy, m.in.: *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci* (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2017) czy *Program wychowania przedszkolnego. „Od zabawy do nauki”* (Kucharska, Pawłowska-Niedbała, Sikora-Banasik, Zbroszczyk, Świącicka, Wilkos, 2017). Od 2012 roku Przedszkole nr 50 jest sygnatariuszem Europejskiej Karty Bezpieczeństwa Ruchu Drogowego. Na uwagę zasługuje realizowany w tej placówce projekt edukacyjny „Bezpieczny przedszkolak”. Nauczyciele podejmują także działania edukacyjne w innych projektach, m.in.: „Starość zaczyna się już w Przedszkolu”, „Dzieciństwo bez próchnicy” czy „Kubusiowi Przyjaciele Natury”. W dorobku tej placówki jest wiele nagród i sukcesów.

Na podstawie wywiadu z Panią dyrektor ustaliłam, że w roku szkolnym 2017/2018 do Przedszkola nr 50 w Lublinie uczęszczało 145 dzieci, w tym 32 sześciolatków. Kadre pedagogiczną stanowiło 16 nauczycieli.

W badaniu wzięły także udział sześciolatki z **Przedszkola nr 54** w Lublinie, które rozpoczęło swoją działalność w 1978 roku. Podobnie jak inne przedszkola również i to może poszczycić się wygodnym i bogatym wyposażeniem pomieszczeń w pomoce dydaktyczne stosownie do grup wiekowych. Wokół przedszkola roztacza się duży ogród z placem zabaw.

Praca dydaktyczno-wychowawcza i opiekuńcza w tym przedszkolu prowadzona jest według podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie, 2017) z wykorzystaniem programu *Dar Zabawy. Metodyka i propozycja zajęć z dziećmi według założeń pedagogicznych Froebela* (Bilewicz-Kuźnia, 2014). Od 2015 roku przedszkole posiada Międzynarodowy Certyfikat Placówki Daltońskiej (International Dalton School), a od 2016 roku Certyfikat

³ Plan daltoński polega na metodzie indywidualnej pracy uczniów, czyli zrywa z tradycyjnym klasowo-lekcyjnym systemem nauczania. Twórczynią tego systemu jest amerykańska nauczycielka Helena Parkhurst (1922).

Przedszkola Froebrowskiego i może szczerzyć się tytułem Pierwszego Przedszkola Froebrowskiego w Polsce. Placówka ta posiada także certyfikat Przedszkola Przyjaznego Dzieciom oraz certyfikat Bezpieczne Przedszkole. Od 2009 roku jest współorganizatorem Międzyprzedszkolnej Spartakiady Sportowej pod hasłem: „Przedszkolak mały i duży wie, że sport mu służy”. Wspólnie z Polskim Stowarzyszeniem Dalton organizuje także Międzynarodowy Konkurs Fotograficzny. Dzieci biorą również udział w programie „Szkoła promująca zdrowie”.

Z danych przekazanych przez Panią dyrektor tej placówki wynika, że w roku szkolnym 2017/2018 do przedszkola uczęszczało 145 dzieci, w tym 34 sześciolatków. Kadre pedagogiczną tworzyło 8 nauczycieli, dyrektor i wicedyrektor przedszkola.

W Puławach w badaniach wzięły udział dzieci z trzech publicznych przedszkoli, wśród nich znajduje się **Miejskie Przedszkole nr 5**. Placówka ta posiada bardzo dobre warunki do pracy z dziećmi i bogate wyposażenie w pomoce dydaktyczne. Wokół budynku roztacza się spory kompleks drzew, który zapewnia dzieciom odpoczynek na świeżym powietrzu i obserwację przyrodnicze.

Przedszkole prowadzi działalność dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie, 2017), wspomagana *Trampoliną. Programem wychowania przedszkolnego* (Janiak, Witerska, 2017) oraz programami autorskimi nauczycieli. Placówka ta zapewnia dodatkowe zajęcia i kółka zainteresowań. Od roku szkolnego 2015/2016 przedszkole realizuje innowację dydaktyczną, bazującą na programie nauki czytania i pisania B. Rocławskiego, która została wdrożona od najmłodszej grupy wiekowej. Jednak dzieci, które brały udział w badaniach prezentowanych w tej monografii, do nauki czytania były przygotowywane metodą analityczno-syntetyczną o charakterze funkcjonalnym.

W roku szkolnym 2014/2015 przedszkole wzięło udział w polsko-szwajcarskim projekcie unijnym „Edukacja, promocja i profilaktyka w kierunku zdrowia jamy ustnej skierowana do małych dzieci, ich rodziców, opiekunów i wychowawców”. Łącznie w projekcie uczestniczyło 81 dzieci. Natomiast od października 2019 roku przedszkole jest partnerem w Międzynarodowym Projekcie Innowacyjnym o charakterze naukowo-badawczym: „More Opportunities for Every Child: Early Detection of Child Difficulties in Kindergarten” w ramach Programu Erasmus+ KA202 – D13E1ED8 Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, którego realizacja zakończy się 30 września 2022 roku⁴.

⁴ Narodowa Agencja Programu Erasmus+ KA202 – D13E1ED8 Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices zatwierdziła pozytywnie i przyjęła do realizacji

Na podstawie wywiadu z Panią dyrektorem ustaliłam, że w roku szkolnym 2017/2018 do Miejskiego Przedszkola nr 5 w Puławach uczęszczało 100 dzieci w 4 oddziałach, w tym 16 sześciolatków. Kadre pedagogiczną stanowiło 8 nauczycieli.

Kolejną placówką w Puławach objętą badaniami jest **Miejskie Przedszkole nr 7**, które rozpoczęło swoją działalność w 1968 roku. Przedszkole posiada odpowiednio wyposażone sale dydaktyczne przeznaczone do pracy z dziećmi. Zaletą przedszkola jest duży ogród, znajdujący się wokół budynku, wyposażony w urządzenia rekreacyjno-sportowe i wielki kolorowy pociąg.

Działalność opiekuńczo-wychowawcza i dydaktyczna w tej placówce przebiega zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie, 2017), która jest wspomagana przez program *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci* (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2017). Ponadto w placówce tej realizowane są programy autorskie nauczycieli, uwzględniające indywidualne możliwości i potrzeby wychowanków.

Z danych przedstawionych przez Panią dyrektora należy odnotować, że w roku szkolnym 2017/2018 do Miejskiego Przedszkola nr 7 w Puławach uczęszczało 115 dzieci w 6 oddziałach, w tym 33 sześciolatków. Kadre pedagogiczną stanowiło 15 nauczycieli.

Trzecią placówką publiczną w Puławach objętą badaniami jest **Miejskie Przedszkole nr 18**, które powstało w 1977 roku. Przedszkole funkcjonuje jako jedna z najnowocześniejszych placówek w mieście o wysokich standardach użytkowych. Ogród z placem zabaw, znajdujący się wokół budynku, stwarza doskonałe warunki do wypoczynku i zabaw dydaktycznych. Specjalnie zaprojektowane w nim rośliny pozwalają dzieciom obserwować zmieniające się pory roku. Atrakcją ogrodu jest także „wiejska zagroda”.

Działalność opiekuńczo-wychowawcza i dydaktyczna w tej placówce przebiega zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego (Rozpo-

Międzynarodowy Projekt Innowacyjny o charakterze naukowo-badawczym: „More Opportunities for Every Child: Early Detection of Child Difficulties in Kindergarten”. Wnioskodawcą i liderem projektu jest Università Cattolica del Sacro Cuore (Włochy). Partnerami projektu są: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II (Polska), Universidad Pontificia Comillas (Hiszpania), Université Catholique de l'Ouest (Francja), Istituto Comprensivo G. Falcone e P. Borsellino (Włochy), Istituto Comprensivo „Gabriolo Piola” (Włochy), Miejskie Przedszkole nr 5 w Puławach (Polska), Notre Dame de la Source (Francja), Institución Profesional Salesiana (Hiszpania). Kierownikiem projektu jest dr Barbara Borowska. Członkami zespołu merytorycznego są dr Klaudia Martynowska oraz dr hab. Ewa Domagała-Zyśk, prof. KUL. Funkcję eksperta pełni prof. dr hab. E. Gruszczyk-Kolczyńska z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

rzządzenie, 2017) wspomagana programem *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci* (Kwaśniewska, Żaba-Żabińska, 2017) i „*Dziecko w swoim żywiole*”. *Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki* (Pawłowska-Niedbała, Kucharska, Świącicka, Wilkos, 2016). W ofercie przedszkola można znaleźć szeroką gamę zajęć dodatkowych proponowanych dzieciom. Przedszkolaki biorą udział w różnego rodzaju imprezach organizowanych na terenie miasta oraz w konkursach ogólnopolskich, otrzymując wiele nagród i wyróżnień. Chętnie uczestniczą w akcjach ekologicznych i charytatywnych na rzecz dzieci i zwierząt.

Z wywiadu przeprowadzonego z Panią dyrektorką wynika, że w roku szkolnym 2017/2018 do Miejskiego Przedszkola nr 18 w Puławach uczęszczało 100 dzieci w 4 oddziałach, w tym grupa 11 sześciolatków. Kadre pedagogiczną stanowiło 8 nauczycieli.

W małym mieście Lipsko badania prowadziłam w **Przedszkolu Publicznym Samorządowym**. Placówka ta mieści się w nowym budynku usytuowanym blisko centrum miasta. Wokół przedszkola powstał nowoczesny plac zabaw ze sprzętem sportowo-rekreacyjnym i górką saneczkową. Przedszkole posiada estetycznie urządzone pomieszczenia do zajęć z dziećmi, które są bardzo dobrze wyposażone w pomoce dydaktyczne i audiowizualne.

W pracy wychowawczo-dydaktycznej i opiekuńczej w tym przedszkolu realizowana jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie, 2017) wspomagana programem *Kocham przedszkole. Program wychowania przedszkolnego* (Pleskot, Staszewska-Mieszek, 2017). Każdy nauczyciel stosuje także różne metody i formy pracy z dziećmi dostosowane do ich indywidualnych możliwości i potrzeb. Placówka ta może pochwalić się licznymi nagrodami, które dzieci zdobywają w konkursach organizowanych przez najbliższe środowisko. Dzieci chętnie prezentują swoje umiejętności i zdolności na wielu imprezach środowiskowych, uczestniczą także w akcjach charytatywnych.

Z wypowiedzi Pani dyrektorki należy przyjąć, że w roku szkolnym 2017/2018 do przedszkola w Lipsku uczęszczało 175 dzieci w 7 oddziałach, w tym 56 sześciolatków. Z dziećmi pracowało 15 nauczycieli.

Badania wśród dzieci przedszkolnych, które zdobywały umiejętność czytania metodą glottodydaktyki, prowadziłam w sześciu placówkach, m.in. w **Niepublicznym Przedszkolu „Miasto Dzieci” w Warszawie**. Placówka ta powstała w 2003 roku i mieści się w dzielnicy Białołęka. Przedszkole posiada bardzo dobre warunki do pracy z dziećmi i jest bogato wyposażone w pomoce dydaktyczne. Dewizą tej placówki oświatowej jest kształcenie wczesnej edukacji matematycznej i językowej. Ta pierwsza jest popularyzowana poprzez zabawy konstrukcyjne,

lokomocyjne, eksperymenty i doświadczenia oraz zabawy rozwijające logiczne myślenie. Edukacja językowa w zakresie czytania i pisania prowadzona jest według programu *Nauka czytania i pisania* B. Ročławskiego (2008). Proces tej umiejętności dzieci kształtują już od trzeciego roku życia. Placówka ta ma duże doświadczenie zarówno w edukacji przedszkolnej, jak i w edukacji szkolnej. Po ukończeniu przedszkola dzieci mają możliwość ciągłości kształcenia w Niepublicznej Szkole Podstawowej „Szkoła Przyszłości”.

Z wypowiedzi Pani wicedyrektor tego przedszkola wynika, że w roku szkolnym 2016/2017 uczęszczało 97 dzieci w 5 oddziałach (grupa pięcio- i sześciolatków liczyła 21 dzieci, w tym 8 sześciolatków i druga grupa sześciolatków – 21 dzieci), a kształciło ich 10 nauczycieli, dyrektor i wicedyrektor przedszkola.

Kolejnymi placówkami w Warszawie wybranymi do badania, w których stosowano metodę glottodydaktyki, były: **Niepubliczne Przedszkole Ciuchcia Puch Puch (Bielany)** oraz **Niepubliczne Przedszkole Ciuchcia Puch Puch (Targówek)**. Obie placówki tworzą kompleks pięciu przedszkoli pod wspólną nazwą Ciuchcia Puch Puch, które rozpoczęły swoją działalność w 1995 roku. Przedszkola te są bardzo dobrze przystosowane do pracy z dziećmi. Posiadają profesjonalne pomoce dydaktyczne i nowoczesne place zabaw. Są to przedszkola dwujęzyczne, w których język angielski używany jest jako drugi język komunikacji w codziennych sytuacjach i podczas wybranych zajęć. Działalność dydaktyczno-wychowawcza i opiekuńcza w tych przedszkolach oparta jest na autorskim *Programie wychowania przedszkolnego Ciuchcia Puch Puch*, który został opracowany przez nauczycieli z tych placówek pod kierunkiem doświadczonego specjalisty do spraw dydaktyki i wychowania. Program ten jest zgodny z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 2017 roku (Rozporządzenie, 2017). Jego głównym celem jest jak najlepsze przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole, dlatego został wzbogacony o *Dziecięcą matematykę. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych* E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej (2000) oraz o program *Nauka czytania i pisania* B. Ročławskiego (2008). Oba przedszkola zapewniają bogatą ofertę zajęć dodatkowych dla dzieci.

Wszystkie placówki nadzoruje dyrektor generalny, natomiast przedszkolami, w których robiłam badania, zarządzały dwie Panie dyrektor. Z ich wypowiedzi wynikało, że w roku szkolnym 2016/2017 do Niepublicznego Przedszkola Ciuchcia Puch Puch (Bielany) uczęszczało 100 dzieci w 7 oddziałach, wśród których znajdowała się grupa badanych sześciolatków (14 dzieci). W przedszkolu tym pracowało 14 nauczycieli. Natomiast w Niepublicznym Przedszkolu Ciuchcia Puch Puch (Targówek) było 120 dzieci w 8 oddziałach z jedną grupą sześciolatków (10 dzieci). Dzieci te kształciło 16 nauczycieli.

W Lublinie w badaniach wzięły udział sześciolatki z **Przedszkola Parafialnego im. bł. Honorata Koźmińskiego**, które powstało w 1990 roku. Realizacja celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych w tym przedszkolu odbywa się w duchu wartości i zasad katolickich. Oferta edukacyjna prowadzona jest zgodnie z podstawą programową (Rozporządzenie, 2017). Priorytetem w kształceniu jest edukacja językowa realizowana od najmłodszych grup przedszkolnych według programu *Nauka czytania i pisania* B. Rocławskiego (2008) oraz edukacja matematyczna, którą dzieci poznają zgodnie z programem *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych* E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej (2000). W prowadzonych przez nauczycieli zajęciach wykorzystywane są również elementy pedagogiki Marii Montessori (niektóre zasady funkcjonowania w grupie) oraz elementy metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne (stymulacja rozwoju psychofizycznego).

Z przeprowadzonego wywiadu z Siostrą dyrektorką wynika, że w roku szkolnym 2016/2017 do Przedszkola Parafialnego im. bł. Honorata Koźmińskiego w Lublinie uczęszczało 122 dzieci w 5 oddziałach, wśród których znajdowała się grupa sześciolatek (25 dzieci). Personel pedagogiczny stanowiło 11 nauczycieli.

Samorządowe Przedszkole nr 3 w Biłgoraju powstało w 1975 roku i stanowi kolejną placówkę oświatową, w której dzieci zdobywają umiejętność czytania i pisania metodą glottodydaktyki. W latach 1980–1991 przedszkole było placówką ćwiczeń dla studentów Studium Nauczycielskiego w Szczepieszynie. Przedszkole jest bogato wyposażone w pomoce dydaktyczne. Dzieci mają do dyspozycji duży hol dostosowany do gier multimedialnych z podłogą interaktywną i siedem przestronnych pomieszczeń dydaktycznych w dwóch odrębnych budynkach mieszczących się obok siebie. Wokół tych budynków znajduje się obszerny plac do zabaw i zajęć. Przedszkole oferuje także różne zajęcia dodatkowe, w których dzieci chętnie uczestniczą. Edukacja prowadzona jest zgodnie z podstawą programową (Rozporządzenie, 2017). Priorytetem w kształceniu jest także glottodydaktyka realizowana od najmłodszych grup przedszkolnych według programu *Nauka czytania i pisania* B. Rocławskiego (2008) oraz edukacja matematyczna według programu *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych* E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej (2000).

Z danych przekazanych przez Panią dyrektorkę wynika, że w roku szkolnym 2016/2017 do Samorządowego Przedszkola nr 3 w Biłgoraju uczęszczało 168 dzieci w 7 grupach wiekowych, z czego 2 grupy stanowiły dzieci sześciolatki (43 osoby). Personel pedagogiczny tworzyło 9 nauczycieli.

Kolejną placówką, w której kształcono dzieci metodą glottodydaktyki, jest **Miejskie Przedszkole nr 1 z oddziałami integracyjnymi w Lubartowie**. Przed-

szkole to rozpoczęło swoją działalność w 1977 roku. Posiada dobrze wyposażone sale dydaktyczne i duży plac zabaw. Od 1991 roku do przedszkola uczęszczają dzieci z orzeczeniami o niepełnosprawności intelektualnej, ruchowej i ze spektrum autyzmu. Działalność opiekuńczo-wychowawcza i dydaktyczna w tym przedszkolu przebiega zgodnie z podstawą programową (Rozporządzenie, 2017). Od wielu lat wychowanie językowe w tej placówce prowadzone było według programu *Nauka czytania i pisania* B. Rocławskiego (2008), a dzieci uzyskiwały wysoki poziom tych umiejętności. W przedszkolu organizowane są także zajęcia dodatkowe. Dzieci chętnie uczestniczą w różnych konkursach, zdobywając wiele nagród.

Z wypowiedzi Pani dyrektor wynika, że w roku szkolnym 2016/2017 do Miejskiego Przedszkola nr 1 z oddziałami integracyjnymi w Lubartowie uczęszczało 129 dzieci (20 dzieci z orzeczeniami o niepełnosprawności), w 6 oddziałach (w tym 5 oddziałów integracyjnych), wśród nich były 2 grupy sześciolatków (41 dzieci, w tym 7 dzieci z orzeczeniem o niepełnosprawności, które nie były objęte badaniem). W przedszkolu zatrudnionych było 12 nauczycieli i 6 specjalistów (logopeda, psycholog, terapeuta, rehabilitant).

Z powyższych opisów wynika, że badane dzieci uczyły się w różnych przedszkolach: z długimi tradycjami i otwartymi stosunkowo niedawno, publicznymi i niepublicznymi oraz wyznaniowymi, kształcące dużo dzieci i niewiele, zapewniające im bogatą ofertę edukacyjną, zajęcia dodatkowe, realizujące projekty oraz przedszkola koncentrujące się głównie na wypełnianiu programu nauczania. Taki dobór placówek był zabiegiem celowym, ponieważ oprócz kryterium stosowanej metody nauki czytania zależało mi na możliwie szerokiej i urozmaiconej reprezentacji przedszkoli.

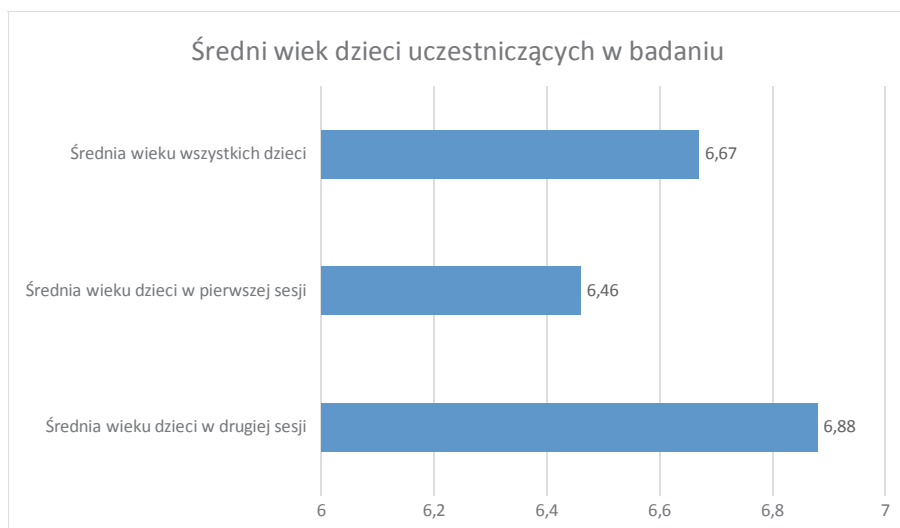
W podsumowaniu można uznać, że z analizowanych planów dziennych i dzienników zajęć w tych placówkach wynikała pewna zależność. Otóż czas poświęcony na naukę czytania w badanych przedszkolach był związany z realizowanym programem nauczania. Nauczyciele, którzy pracowali z dziećmi według programu *Nauka czytania i pisania* B. Rocławskiego (2008), kształtowali umiejętność czytania wśród swoich wychowanków od początku przyjęcia dziecka do przedszkola⁵. Natomiast w przedszkolach, w których nauczyciele korzystali z programów skoncentrowanych na metodzie analityczno-syntetycznej o charakterze funkcjonalnym E. i F. Przyłubskich, zadania dotyczące kształcenia umiejętności czytania realizowali w ostatnim roku poprzedzającym naukę w szkole.

⁵ Koncepcję nauki czytania i pisania B. Rocławskiego przedstawiłam w rozdziale czwartym niniejszej monografii.

6.2. Charakterystyka badanych dzieci

Przygotowanie dzieci do umiejętności czytania sprawdziłam w dwóch etapach badań w ostatnim roku uczęszczania dzieci do przedszkola. Pierwsze badanie odbyło się w styczniu (pod koniec pierwszego semestru), a drugie w czerwcu (pod koniec roku szkolnego). Jak już wyjaśniłam wcześniej, badania przeprowadziłam w 13 przedszkolach. W 7 z nich, kształtując umiejętność czytania, nauczyciele realizowali metodę analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich, natomiast w pozostałych 6 stosowali metodę glottodydaktyki B. Rocławskiego. Na każdym etapie zbadłam 260 dzieci, w tym 135 kształconych metodą analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich i 125 dzieci kształconych metodą glottodydaktyki B. Rocławskiego. Dobierając do badań przedszkola i dzieci, starałam się, aby obie grupy były w miarę równoliczne (szczegółowe dane dotyczące liczby zapisanych sześciolatków w poszczególnych przedszkolach i biorących udział w badaniach zawarte są w tabelach 6.1 i 6.2 zamieszczonych w *Aneksie*).

Wiek wszystkich badanych dzieci wahał się między 5 lat i 1,5 miesiąca (najmłodsze dziecko) a 7 lat i 5 miesięcy (najstarsze dziecko). Wykres 6.1 przedstawia charakterystykę wiekową badanych dzieci.



Wykres 6.1. Dzieci według kategorii wieku ($N = 260$, dane w proc.)

Źródło: badania własne.

Średni wiek dzieci wynosił 6 lat i 8 miesięcy. W momencie rozpoczęcia badań, tj. pod koniec pierwszego semestru średni wiek dzieci wynosił 6 lat

i 5,5 miesiąca. W drugim etapie badania średni wiek dzieci był 6 lat i 11 miesięcy. **W prezentowanych analizach przyjąłam, że mamy do czynienia z grupą homogeniczną wiekowo – sześciolatki.**

Planując badania, założyłam, że w analizie zebranego materiału płeć dzieci będzie stanowiła jedną ze zmiennych pośredniczących. Czynnikiem ten, jako względnie trwała właściwość każdej badanej osoby, może wpływać na umiejętność uczenia się czytania dziewczynek i chłopców w danej grupie wiekowej.

Wybraną próbę reprezentowało 126 dziewczynek (48,5%) i 134 chłopców (51,5%). W obu etapach badań średni wiek dziewczynek wynosił 6 lat i 7,5 miesiąca, natomiast chłopców 6 lat i 8,5 miesiąca. W pierwszym etapie badań dziewczynki miały średnio 6 lat i 5 miesięcy, a chłopcy 6 lat i 6 miesięcy, w drugim etapie wynik przedstawiał się odpowiednio: dziewczynki 6 lat i 10 miesięcy, chłopcy 6 lat i 11 miesięcy (zależności te znajdują się w tabelach 6.3, 6.4 i 6.5 zamieszczonych w *Aneksie*).

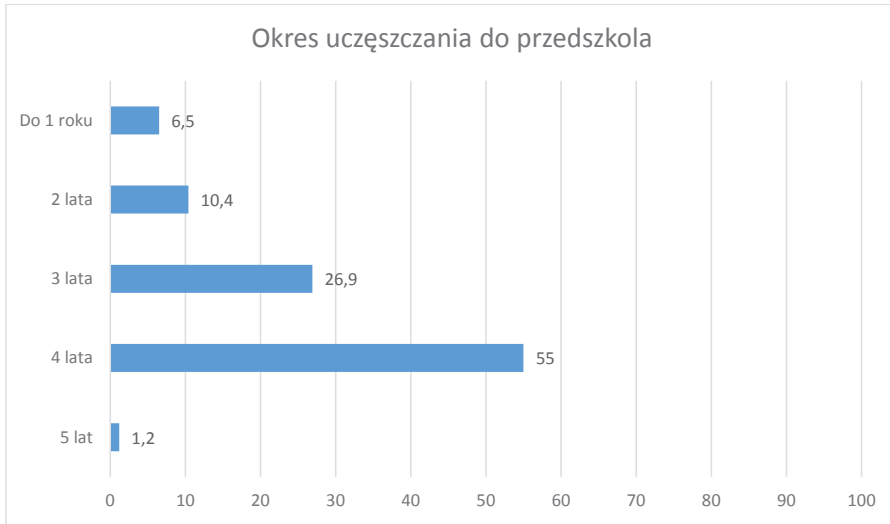
Dane statystyczne pokazują, że grupa badanych sześciolatków była zróżnicowana ze względu na płeć i znalazły się w niej zarówno dziewczynki, jak i chłopcy, a ich udział w badaniu był bardzo zbliżony pod względem płci oraz wieku.

Skoro wychowanie przedszkolne daje podstawy do nabywania umiejętności na wyższych szczeblach edukacji, to w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym zapewnienie dłuższego czasu oddziaływania edukacyjnego zwiększa szanse na sukces szkolny i życiowy (por. Gruszczyk-Kolczyńska, 2019; Jaszczyszyn, 2010; Zahorska, 2003). Z tego też powodu wykres 6.2 prezentuje różnice w okresach uczęszczania dzieci do przedszkola.

Badaną grupę tworzyły dzieci, które uczęszczały do przedszkola rok, 2 lata, 3, 4, a nawet 5 lat. Najliczniejszą grupę (143 osoby) stanowiły dzieci, które uczęszczały 4 lata (55,0%), dosyć dużo (70 osób) uczęszczało do przedszkola 3 lata (26,9%), natomiast 2 lata uczęszczało 27 dzieci (10,4%), a rok tylko 17 (6,5%). Z analizy danych wynika, że 3 dzieci (1,2%) uczęszczało aż 5 lat. Średni okres uczęszczania do przedszkola wynosił 3 lata i 4 miesiące.

Ważną informacją jest także czas uczęszczania do przedszkola z uwzględnieniem płci badanych sześciolatków. Tylko dziewczynki uczęszczały do przedszkola 5 lat (2,4%). Najwięcej i najdłużej – czyli 4 lata uczęszczało do przedszkola 59,5% dziewczynek i 50,7% chłopców. Z kolei przez 3 i 2 lata uczęszczało więcej chłopców niż dziewczynek (odpowiednio: 32,1% i 11,9% oraz 21,4% i 8,7%). Natomiast jeden rok uczęszczało do przedszkola 7,9% dziewczynek oraz 5,2% chłopców (zależności te przedstawia tabela 6.6 zamieszczona w *Aneksie*).

W podsumowaniu liczby lat pobytu w przedszkolu stwierdzam, że najliczniejsza grupa badanych sześciolatków uczęszczała do przedszkola 4 i 3 lata,

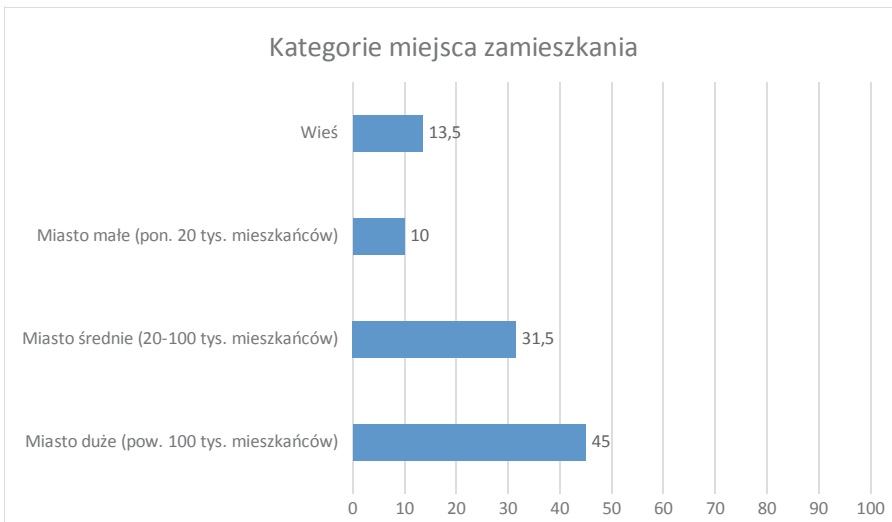


Wykres 6.2. Okres uczęszczania do przedszkola ($N = 260$, dane w proc.)

Źródło: badania własne.

jest to dosyć długi okres, w którym można przygotować dzieci do umiejętności czytania nawet ze zrozumieniem.

Interesujących danych dostarcza analiza miejsca zamieszkania badanych dzieci, co ilustruje wykres 6.3.



Wykres 6.3. Dzieci według kategorii miejsca zamieszkania ($N = 260$, dane w proc.)

Źródło: badania własne.

Wśród badanych dzieci aż 117 mieszkało w miastach dużych (45,0%), prawie 1/3 mieszkała w miastach średnich (31,5%), tylko 10% pochodziło z miast małych, a 13,5% ze wsi.

Proporcje, uwzględniające miejsce zamieszkania dziewczynek, zaprezentowane w tabeli 6.7 zamieszczonej w *Aneksie*, przedstawiały się bardzo podobnie (miasto duże – 40,5%, miasto średnie – 34,9%, miasto małe – 11,9%, wieś – 12,7%). Natomiast w grupie chłopców więcej było mieszkańców dużych miast (49,3%) i wsi (14,2%), a nieco mniej z miast średnich (28,4%) oraz z miast małych (8,2%). Z analizy tej wynika, że badane dzieci najczęściej uczęszczały do przedszkola w miejscowości, w której mieszkały.

Planując badania, skupiłam się na rodzinie badanych dzieci, gdyż jest ona pierwszym miejscem socjalizacji małego człowieka i wpływa na rozwój poznawczy oraz intelektualny dziecka. Jako wskaźnik wybrałam poziom wykształcenia rodziców, a konkretnie tej osoby, która legitymowała się wykształceniem najwyższym. Tak postępując, kierowałam się ustaleniami m.in. Marii Ziemskiej (2005) o wpływie pozycji społecznej rodziców – w tym ich wykształcenia – na osiągnięcia edukacyjne dzieci. Dane dotyczące wykształcenia rodziców badanych sześciolatek prezentuje wykres 6.4.

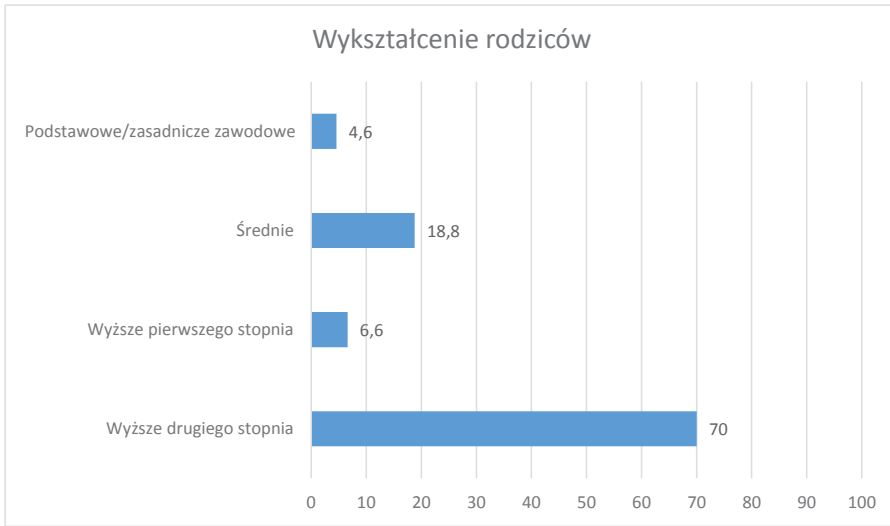
Wśród rodziców badanych sześciolatek dominowało wykształcenie wyższe I i II stopnia⁶ (76,6%), stosunkowo niewielu rodziców miało wykształcenie średnie (18,8%), a tylko 4,6% zasadnicze zawodowe lub podstawowe.

Analizując wykształcenie rodziców i płeć badanych dzieci, należy podkreślić, że nieco wyżej wykształceni byli rodzice dziewczynek (odpowiednio: wyższe I i II stopnia 79,3%, średnie 17,5%, zasadnicze zawodowe lub podstawowe 3,2%) niż chłopców (odpowiednio: 73,9%; 20,1%; 6,0%). Zależności te przedstawia tabela 6.8 zamieszczona w *Aneksie*.

Podsumowując charakterystyki wykształcenia rodziców badanych przedszkolaków, można wnioskować, że posiadali oni wysoki poziom wykształcenia i niezależnie od środowiska, w wybranych placówkach kształciły się przede wszystkim dzieci inteligencji i lokalnych elit.

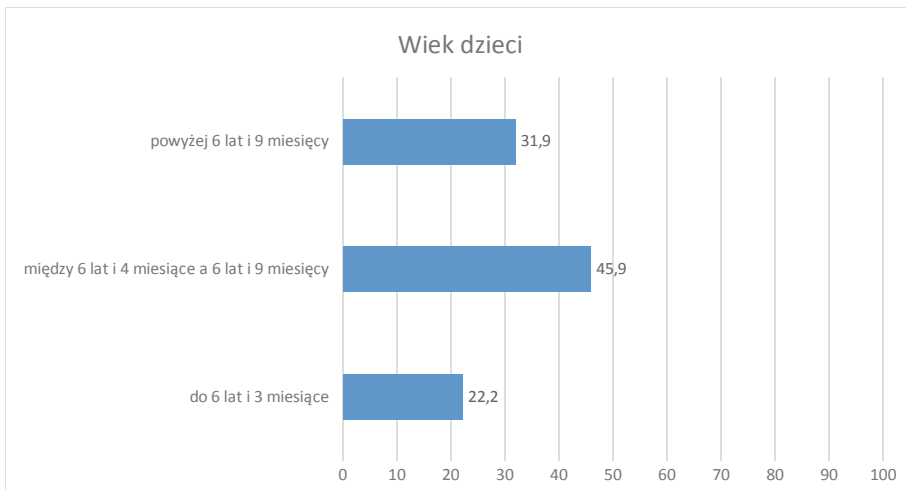
Ze względu na analizę porównawczą stosowanych przez nauczycieli metod kształcenia umiejętności czytania istotne jest przedstawienie informacji dotyczących zmiennych pośredniczących: płci, wieku dzieci, lat uczęszczania do przedszkola, miejsca zamieszkania i wykształcenia rodziców przedszkolaków kształconych metodą analityczno-syntetyczną o charakterze funkcjonalnym E. i F. Przyłubskich i metodą glottodydaktyki B. Rocławskiego. Charakterystykę

⁶ I stopień – studia licencjackie, II stopień – studia magisterskie.



Wykres 6.4. Wykształcenie rodziców badanych dzieci (N = 260, dane w proc.)
Źródło: badania własne.

wiekową dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną w pierwszym etapie przedstawia wykres 6.5.

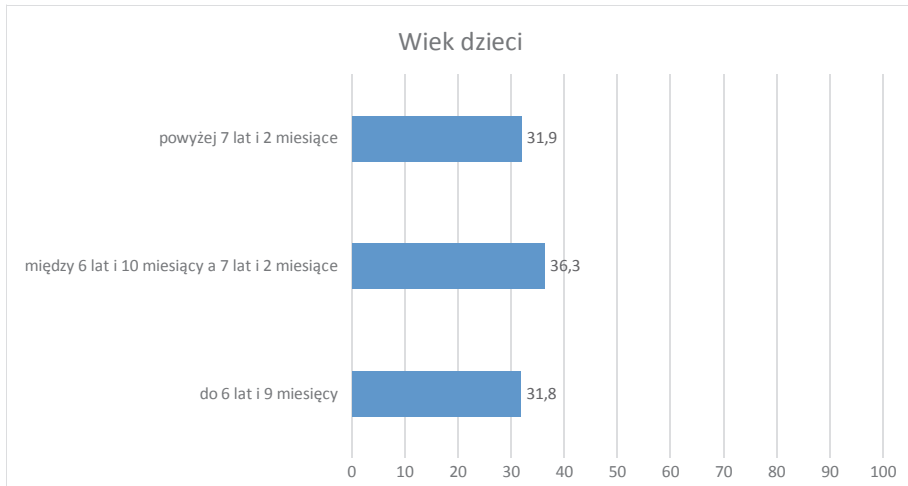


Wykres 6.5. Dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną według kategorii wieku – pierwszy pomiar (N = 135, dane w proc.)
Źródło: badania własne.

Średni wiek dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną w pierwszym pomiarze (styczeń) wynosił 6 lat i 6 miesięcy. Wiek badanych dzieci wahał się między 6 lat i 3 miesiące (najmłodsze dziecko) a 6 lat i 9 miesięcy (najstarsze dziecko).

Wybraną próbę reprezentowało 69 dziewczynek (51,1%) i 66 chłopców (48,9%). W obu etapach badania średni wiek dziewczynek wynosił 6 lat i 8,5 miesiąca, natomiast chłopców 6 lat i 9,5 miesiąca. W pierwszym etapie dziewczynki miały średnio 6 lat i 6 miesięcy, a chłopcy 6 lat i 7 miesięcy (wyniki te znajdują się w tabelach 6.9 i 6.10 zamieszczonych w *Aneksie*).

Z kolei wykres 6.6 przedstawia charakterystykę wiekową dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną w drugim etapie badań.



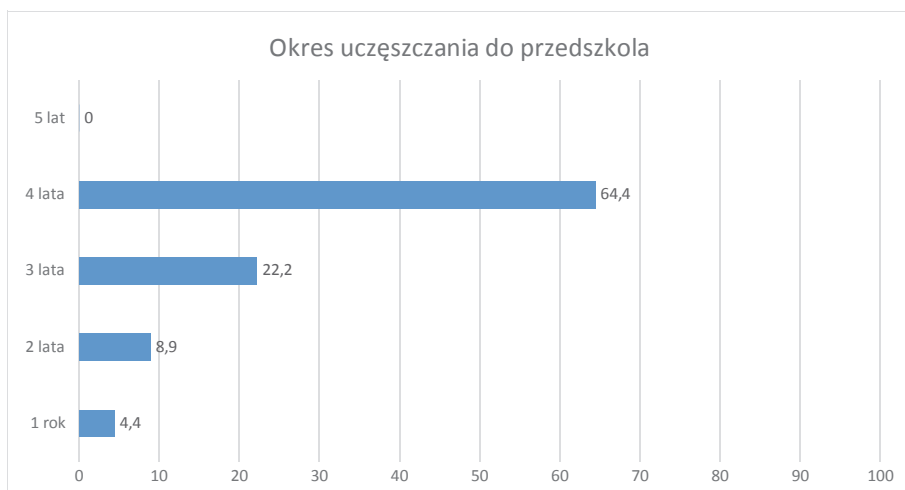
Wykres 6.6. Dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną według kategorii wieku – drugi pomiar ($N = 135$, dane w proc.)

Źródło: badania własne.

Na tym etapie badań średni wiek dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną wynosił 7 lat i wahał się między 6 lat i 9 miesięcy (najmłodsze dziecko) a 7 lat i 2 miesiące (najstarsze dziecko). W drugim etapie badania dziewczynki miały średnio 6 lat i 11 miesięcy, a chłopcy 7 lat (wyniki zmiennej płci prezentuje tabela 6.11 zamieszczona w *Aneksie*).

Rozpatrzmy okres uczęszczania do przedszkola dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną. Zależności te przedstawia wykres 6.7.

Średni okres uczęszczania do przedszkola dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną wynosił 3 lata i 5 miesięcy. Badaną grupę stanowiły dzieci,



Wykres 6.7. Okres uczęszczania do przedszkola dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną ($N = 135$, dane w proc.)

Źródło: badania własne.

które uczęszczały: rok (4,4%), 2 lata (8,9%), 3 lata (22,2%) oraz największa grupa – 4 lata (64,4%).

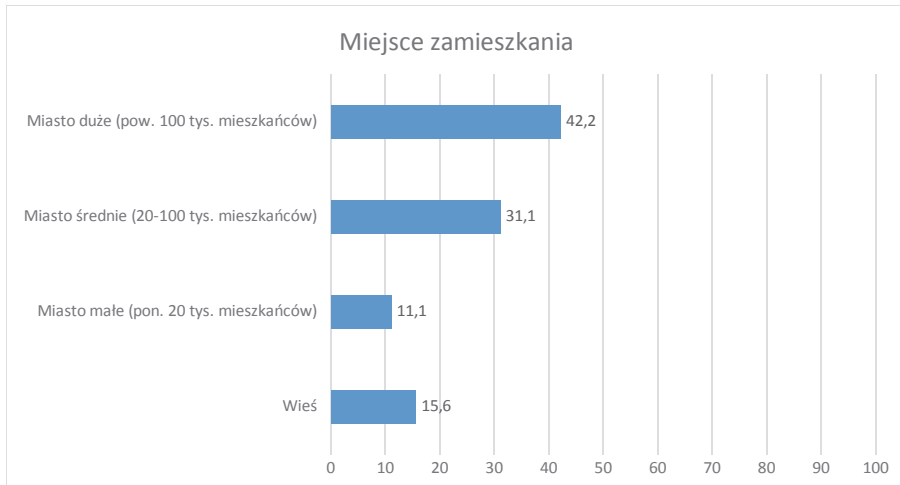
Ważną informacją jest także okres uczęszczania do przedszkola z uwzględnieniem płci dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną. Najdłużej, czyli 4 lata, uczęszczało do przedszkola 66,7% dziewczynek i 62,1% chłopców. Z kolei 3 i 2 lata uczęszczało 27,3% i 7,6% chłopców oraz 17,4% i 10,1% dziewczynek. Natomiast jeden rok do przedszkola uczęszczało 5,8% dziewczynek oraz 3,0% chłopców (zależności te przedstawia tabela 6.12 zamieszczona w *Aneksie*).

Ciekawych danych dostarcza analiza miejsca zamieszkania dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną, co przedstawia wykres 6.8.

Z analizy danych wynika, że najwięcej dzieci zdobywających umiejętność czytania metodą analityczno-syntetyczną mieszkało w dużych miastach (42,2%), a ponad 1/3 w miastach średnich (31,1%), tylko 11,1% pochodziło z miast małych i 15,6% ze wsi.

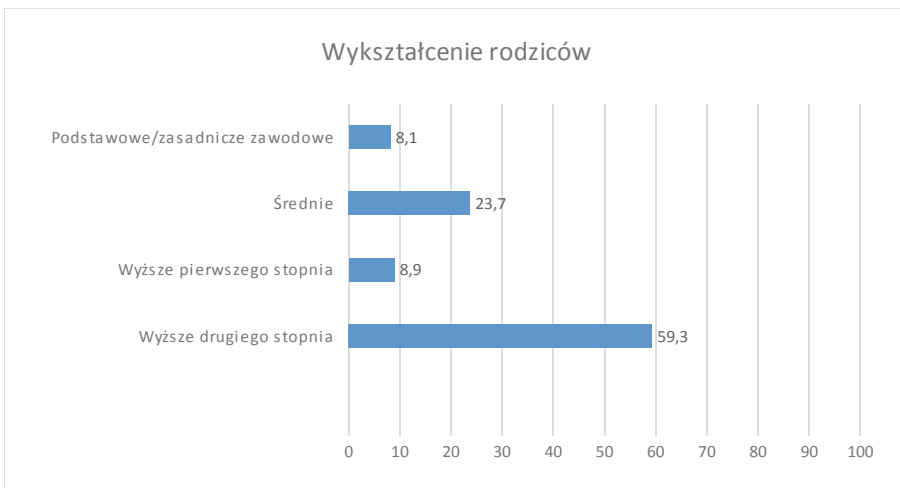
Proporcje w zmiennej płci uwzględniające miejsce zamieszkania dziewczynek przedstawiały się następująco: duże miasto 37,7%, średnie miasto 33,3%, małe miasto 13,0%, wieś 15,9%. Natomiast wśród chłopców konfiguracja ta wynosiła odpowiednio: 47%, 28,8%, 9,1%, 15,2% (przedstawione zależności znajdują się w tabeli 6.13 zamieszczonej w *Aneksie*).

Istotne dane dotyczące wykształcenia rodziców dzieci zdobywających umiejętność czytania metodą analityczno-syntetyczną prezentuje wykres 6.9.



Wykres 6.8. Dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną według miejsca zamieszkania ($N = 135$, dane w proc.)

Źródło: badania własne.



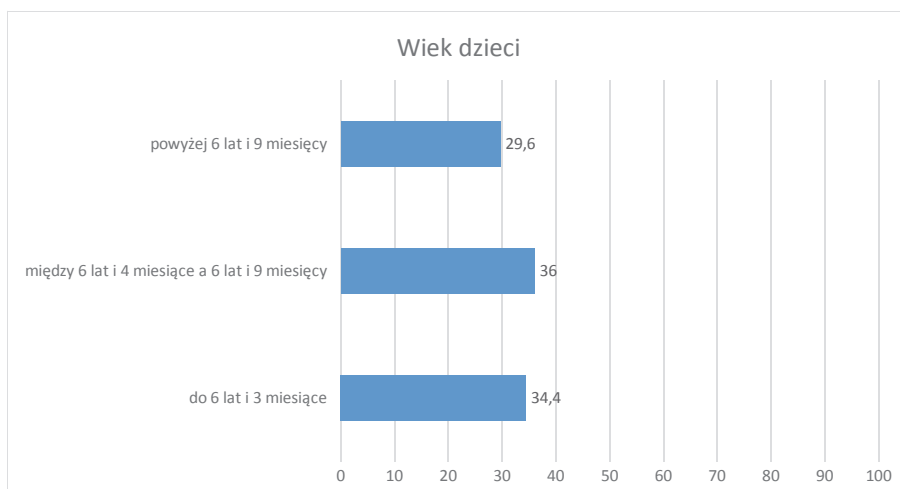
Wykres 6.9. Wykształcenie rodziców dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną ($N = 135$, dane w proc.)

Źródło: badania własne.

Wśród rodziców dzieci zdobywających umiejętność czytania metodą analityczno-syntetyczną dominowało wykształcenie wyższe I i II stopnia (68,2%), wykształcenie średnie posiadało 23,7% rodziców, a zasadnicze zawodowe lub podstawowe 8,1%.

Rozpatrując wykształcenie rodziców i płeć badanych dzieci, należy podkreślić, że nieco wyżej wykształceni byli rodzice dziewczynek (wyższe I i II stopnia 71,0%, średnie 23,2%, zasadnicze zawodowe lub podstawowe 5,8%) niż chłopców (odpowiednio: 65,2%; 24,2%; 10,6%). Zależności te przedstawia tabela 6.14 zamieszczona w *Aneksie*.

Przejdźmy do analizy zmiennych pośredniczących: płci, wieku dzieci, lat uczęszczania do przedszkola, miejsca zamieszkania i wykształcenia rodziców przedszkolaków kształconych metodą glottodydaktyki. Wykres 6.10 przedstawia kategorię wieku dzieci w pierwszym pomiarze.



Wykres 6.10. Dzieci kształcone metodą glottodydaktyki według kategorii wieku – pierwszy pomiar ($N = 125$, dane w proc.)

Źródło: badania własne.

W pierwszym etapie badań (styczeń) średni wiek dzieci kształconych metodą glottodydaktyki wynosił 6 lat i 5 miesięcy. Wiek badanych dzieci wahał się między 6 lat i 3 miesiące (najmłodsze dziecko), a 6 lat i 9 miesięcy (najstarsze dziecko). Drugi pomiar wieku dzieci kształconych metodą glottodydaktyki przedstawia wykres 6.11.

W drugim etapie badania (czerwiec) średni wiek dzieci kształconych metodą glottodydaktyki wynosił 6 lat i 10 miesięcy i wahał się między 6 lat i 9 miesięcy (najmłodsze dziecko) oraz 7 lat i 2 miesiące (najstarsze dziecko). Porównując obie grupy dzieci, ich wiek był bardzo zbliżony.

Wybraną próbę dzieci kształconych metodą glottodydaktyki reprezentowało 57 dziewczynek (45,6%) i 68 chłopców (54,4%). W obu etapach badań



Wykres 6.11. Dzieci kształcone metodą glottodydaktyki według kategorii wieku – drugi pomiar (N = 125, dane w proc.)

Źródło: badania własne.

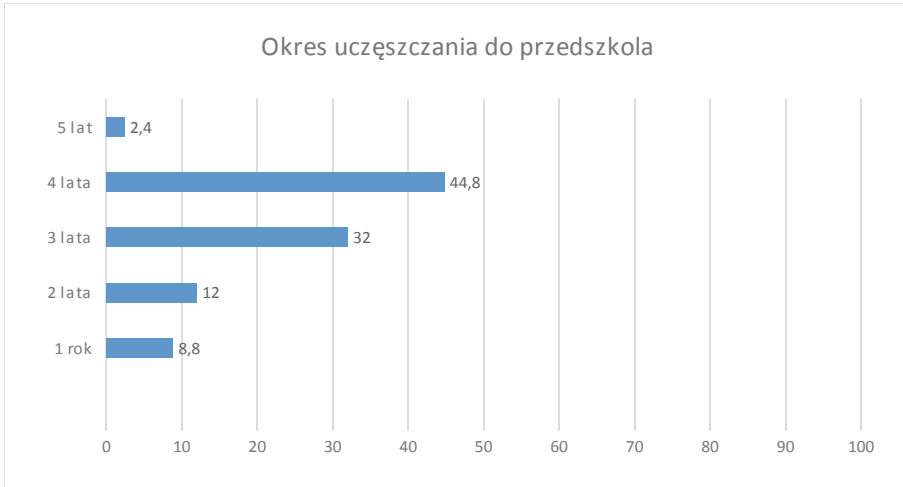
średni wiek dziewczynek wynosił 6 lat i 6,5 miesiąca, natomiast chłopców 6 lat i 7,5 miesiąca. W pierwszym badaniu dziewczynki miały średnio 6 lat i 4 miesiące, a chłopcy 6 lat i 5 miesięcy, w drugim badaniu wynik przedstawiał się odpowiednio: dziewczynki 6 lat i 9 miesięcy, chłopcy 6 lat i 10 miesięcy (zależności te znajdują się w tabelach 6.15, 6.16 i 6.17 zamieszczonych w *Aneksie*).

Różnice w okresie uczęszczania do przedszkola dzieci kształconych metodą glottodydaktyki prezentuje wykres 6.12.

Dzieci kształcone metodą glottodydaktyki uczęszczały do przedszkola od roku (8,8%) do 5 lat (2,4%). Średni okres uczęszczania do przedszkola wynosił 3 lata i 2 miesiące. Najliczniejszą grupę stanowiły dzieci, które uczęszczały 4 (44,8%) i 3 lata (32,0%).

Porównując obie grupy dzieci, ich średni okres uczęszczania do przedszkola był również zbliżony (dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną – 3 lata i 5 miesięcy, dzieci kształcone metodą glottodydaktyki – 3 lata i 2 miesiące).

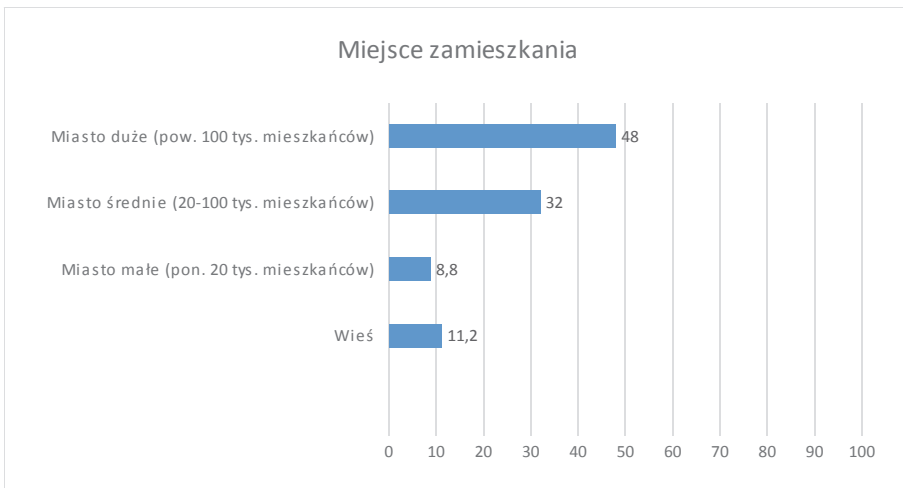
Istotne informacje zawierają dane czasu uczęszczania do przedszkola z uwzględnieniem płci dzieci kształconych metodą glottodydaktyki. Tylko dziewczynki uczęszczały do przedszkola 5 lat (5,3%). Najdłużej, czyli 4 lata, uczęszczało do przedszkola 50,9% dziewczynek i 39,7% chłopców. Z kolei przez 3 i 2 lata uczęszczało więcej chłopców niż dziewczynek (odpowiednio: 36,8% i 16,2% oraz 26,3% i 7,0%). Natomiast jeden rok uczęszczało 10,5% dziewczynek oraz 7,4% chłopców (zależności te przedstawia tabela 6.18 zamieszczona w *Aneksie*).



Wykres 6.12. Okres uczęszczania do przedszkola dzieci kształconych metodą glottodydaktyki ($N = 125$, dane w proc.)

Źródło: badania własne.

Ciekawych danych dostarcza analiza miejsca zamieszkania dzieci kształconych metodą glottodydaktyki, które przedstawia wykres 6.13.



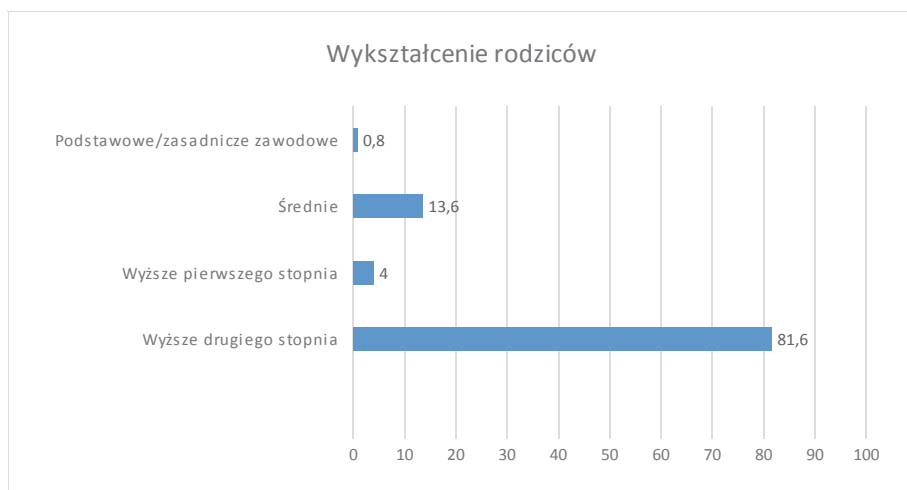
Wykres 6.13. Dzieci kształcone metodą glottodydaktyki według miejsca zamieszkania ($N = 125$, dane w proc.)

Źródło: badania własne.

Podobnie jak wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną również wśród dzieci zdobywających umiejętność czytania metodą glottodydaktyki najczęściej mieszkało w miastach dużych (48%) i ponownie prawie 1/3 mieszkała w miastach średnich (32%), tylko 8,8% pochodziło z małych miast, a 11,2% ze wsi.

Proporcje, uwzględniające płeć i miejsce zamieszkania dzieci kształconych metodą glottodydaktyki przedstawione w tabeli 6.19 zamieszczonej w *Aneksie*, przedstawiały się następująco. Najwięcej chłopców mieszkało w dużych (51,5%) i średnich miastach (27,9%) oraz na wsi (13,2%), natomiast w małych miastach mieszkało 7,4%. W grupie dziewczynek wyniki te kształtowały się odpowiednio: duże miasto (43,9%), średnie miasto (36,8%), małe miasto (10,5%), wieś (8,8%).

Istotne dane dotyczą także wykształcenia rodziców dzieci kształconych metodą glottodydaktyki, które prezentuje wykres 6.14.



Wykres 6.14. Wykształcenie rodziców dzieci kształconych metodą glottodydaktyki ($N = 125$, dane w proc.)

Źródło: badania własne.

Wśród rodziców dzieci kształconych metodą glottodydaktyki zdecydowanie dominowało wykształcenie wyższe I i II stopnia (85,6%). Niewielu rodziców miało wykształcenie średnie (13,6%) i tylko 0,8% zasadnicze zawodowe lub podstawowe.

Analizując wykształcenie rodziców i płeć dzieci, widoczna jest przewaga wyżej wykształconych rodziców dziewczynek (wyższe I i II stopnia 89,5%, średnie 10,5%, zasadnicze zawodowe lub podstawowe 0,0%) niż chłopców (odpowied-

nio: 82,3%; 16,2%; 1,5%). Zależności te przedstawia tabela 6.20 zamieszczona w *Aneksie*.

Podsumowując charakterystykę wykształcenia rodziców w obu grupach przedszkolaków, należy stwierdzić, że chociaż rodzice dzieci kształconych metodą glottodydaktyki legitymowali się dużo wyższym wykształceniem niż rodzice dzieci zdobywających umiejętność czytania metodą analityczno-syntetyczną, to nie ulega wątpliwości, że zarówno w jednej, jak i w drugiej grupie było zdecydowanie więcej dzieci z rodzin inteligencji.

6.3. Przygotowanie nauczycieli do nauki czytania w przedszkolu

W 13 przedszkolach objętych badaniami z sześciolatkami pracowało 26 nauczycieli, a z racji feminizacji zawodu były to same kobiety (dane dotyczące badanych nauczycieli prezentuje tabela 6.21 zamieszczona w *Aneksie*).

Wszystkie objęte badaniem Panie miały wykształcenie pedagogiczne uprawniające je do pracy w przedszkolu (88,5% – wykształcenie wyższe, 7,7% – licencjat, 3,8% – wykształcenie średnie). Ponadto Panie podnosiły swoje kwalifikacje na różnych studiach podyplomowych, licznych kursach kwalifikacyjnych i szkoleniach⁷, wzbogacając w ten sposób swój warsztat pracy i kompetencje zawodowe.

Metodę analityczno-syntetyczną w koncepcji E. i F. Przyłubskich stosowało 16 z nich (61,5%), w tym w 2 przedszkolach z elementami Odimiennej metody nauki czytania Ireny Majchrzak, Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz oraz Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania® Jagody Cieszyńskiej-Rożek. Pozostałe 10 Pań (38,5%) pracowało metodą glottodydaktyki B. Rocławskiego.

Staż pracy badanych nauczycieli był zróżnicowany (od 2 do 37 lat). Różnice te można podzielić na 3 grupy, uwzględniając także stopnie awansu zawodowego. Grupę pierwszą stanowiło 10 Pań, których staż pracy wynosi od 2 do 9 lat (38,5%),

⁷ Dodatkowe formy kształcenia ukończone przez nauczycieli:

- studia wyższe: filologia polska, oligofrenopedagogika z pedagogiką wczesnoszkolną, tyflopädagogika z pedagogiką opiekuńczą;
- studia podyplomowe: gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna, diagnoza i terapia osób z autyzmem, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, pedagogika niepełnosprawnych intelektualnie, socjoterapia, logopedia, edukacja przedszkolna z terapią zaburzeń rozwojowych, zarządzanie w oświacie;
- kursy i szkolenia: terapia muzyką klasyczną i ruchem, wiatrak matematyczny – narzędzie i metoda nauczania, ABC edukacji polonistycznej, drama inspirowana teatrem, kurs kwalifikacyjny z zakresu oligofrenopedagogiki.

wśród nich były 2 stażystki (7,7%) i 8 nauczycieli kontraktowych (30,8%). Drugą grupę reprezentowało 9 Pań o stażu pracy od 10 do 29 lat (34,6%), wśród nich było 6 mianowanych i 3 dyplomowane. W trzeciej grupie było 7 Pań o najdłuższym stażu pracy w przedszkolu, który obejmował okres od 30 do 37 lat (26,9%), wśród nich znajdowały się 3 mianowane i 4 dyplomowane (w sumie: 2 stażystki – 7,7%, 8 kontraktowych – 30,8%, 9 mianowanych – 34,6% i 7 dyplomowanych – 26,9%). Ta ostatnia grupa Pań szykowała się do przejścia na emeryturę.

Ze względu na analizę porównawczą stosowanych przez nauczycieli metod kształcenia umiejętności czytania wśród dzieci przedszkolnych zasadne jest przedstawienie informacji dotyczących Pań stosujących metodę analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich i metodę glottodydaktyki w koncepcji B. Ročławskiego (dane dotyczące badanych nauczycieli prezentują tabele 6.22 i 6.23 zamieszczone w *Aneksie*).

Wśród 16 Pań, które pracowały metodą analityczno-syntetyczną, 14 z nich (87,4%) miało wykształcenie wyższe, jedna (6,3%) licencjat i jedna (6,3%) wykształcenie średnie. Staż pracy tych Pań kształtował się następująco: od 2 do 9 lat – 37,5%, tyle samo w przedziale od 10 do 29 lat, natomiast powyżej 30 lat pracy były 4 Panie (25,0%). Wśród nich znajdowały się: 2 stażystki (12,5%), 4 kontraktowe (25,0%), 6 mianowanych (37,5%) i 4 dyplomowane (25,0%).

Pośród 10 Pań, które pracowały metodą glottodydaktyki, 9 z nich (90%) miało wykształcenie wyższe i jedna licencjat (10%). Staż pracy od 2 do 9 lat (40,0%) miały 4 Panie, 3 pracowały od 10 do 29 lat (30,0%) i tyle samo powyżej 30 lat. Ze względu na posiadany awans zawodowy 4 z nich były nauczycielem kontraktowym (40,0%), 3 mianowanym (30,0%) i 3 dyplomowanym (30,0%).

Panie, które pracowały z dziećmi metodą analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich, wyjaśniły, że kształtowania umiejętności czytania nauczyły się głównie w ramach studiów pedagogicznych, korzystając z dostępnej literatury oraz z pakietów edukacyjnych (poradniki metodyczne, karty pracy, zeszyty ćwiczeń). Doskonając swoje kompetencje zawodowe, nie uczestniczyły w dodatkowych formach kształcenia przygotowujących je do nauki czytania wśród dzieci przedszkolnych. W odniesieniu do koncepcji B. Ročławskiego wszystkie Panie, które pracowały metodą glottodydaktyki, ukończyły wymagane studia podyplomowe i posiadały licencję oraz kwalifikacje do prowadzenia zajęć metodą glottodydaktyki w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Wypowiedzi badanych nauczycieli uzasadniającoe słusznośc decyzji kształtowania umiejętności czytania wśród dzieci przedszkolnych według metody analityczno-syntetycznej i metody glottodydaktyki umieściłam w badaniach zasadniczych.

W podsumowaniu należy stwierdzić, że badaną grupę nauczycieli reprezentowały Panie, które od początku kariery zawodowej pracowały zgodnie ze swoim wykształceniem. Dążąc do podwyższania efektywności i umiejętności czytania dzieci, aktywnie realizowały wybrane metody nauki czytania oraz rozwijały zainteresowania, uzdolnienia i pasje swoich wychowanków.

7 Wyniki badań umiejętności czytania dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Rocławskiego

7.1. Sposoby prowadzenia analizy porównawczej kształtowania umiejętności czytania u badanych dzieci

Zgodnie z założeniami metodologicznymi punktem wyjścia dla analiz poszczególnych zmiennych zależnych (pamięć fonetyczna, synteza wyrazowa, znajomość liter, tempo czytania, technika czytania i czytanie ze zrozumieniem) były ich miary tendencji centralnej, takie jak: średnia arytmetyczna¹, mediana²,

-
- ¹ **Średnia arytmetyczna** jest wynikiem ilorazu sumy wartości zmiennej uzyskanej przez wszystkie jednostki analizy i liczebność jednostek analizy. Dzięki temu wartość średnia ilustruje typowy poziom natężenia mierzonej cechy. Przez to, że jest liczona na podstawie wszystkich pomiarów w próbie, narażona jest na efekt wartości skrajnych, które zaburzają obraz „przeciętności”. Średnią arytmetyczną stosuje się dla zmiennych mierzonych na poziomie interwałowym i ilorazowym, a w niektórych przypadkach dla zmiennych porządkowych (Wieczorkowska, Wierziński, 2010, s. 61–69).
 - ² **Mediana** przedstawia wartość, jaką przyjmuje zmienna dla tej jednostki analizy, której pozycja jest w środku szeregu statystycznego. Tym samym dzieli analizowaną próbę na dwie części ze względu na wartość określonej zmiennej. W odróżnieniu od średniej arytmetycznej wartości skrajne rozkładu nie mają na nią wpływu. W przypadku znacznej asymetrii rozkładu mediana lepiej wyraża tendencję centralną niż średnia arytmetyczna (Wieczorkowska, Wierziński, 2010, s. 61–69).
 - ³ **Skośność** reprezentuje miarę asymetryczności rozkładu wartości badanej zmiennej. Rozkład symetryczny charakteryzuje się tym, że jednostki analizy najliczniej reprezentują wartości środkowe danej zmiennej, natomiast najmniej licznie – wartości skrajne. Ponadto rozkład symetryczny to taki, w którym obserwuje się identyczne tempo zmniejszania się liczebności jednostek analizy, przechodząc z jednej strony od wartości środkowych do wartości minimalnych oraz z drugiej strony od wartości środkowych do wartości maksymalnych.
 - ⁴ **Kurtoza** jest miarą koncentracji wartości wokół średniej. Obie miary łączą się z zagadnieniem normalnego rozkładu wartości zmiennej. Wyniki takiego pomiaru są silnie

skośność³, miara koncentracji – kurtoza⁴ oraz miara dyspersji – odchylenie standardowe⁵.

Konfiguracje badanych zmiennych, począwszy od pamięci fonetycznej i skończywszy na czytaniu ze zrozumieniem, okazały się odbiegające od rozkładu normalnego bez względu na metodę nauczania i pomiar. W związku z tym do analizy hipotez badawczych wykorzystano testy nieparametryczne. Hipotezę zerową (H_0) dotyczącą różnicowania się wartości zmiennych w relacji do metody nauczania (analityczno-syntetycznej oraz glottodydaktyki) weryfikowano za pomocą testu U Manna–Whitneya⁶. Podobnie w przypadku hipotezy szczegółowej (H_3) określającej relację pomiędzy badanymi zmiennymi zależnymi i niezależnymi a zmiennymi pośredniczącymi – płeć, okres uczęszczania do przedszkola, wykształcenie rodziców oraz klasa wielkości miejscowości. Hipotezę szczegółową (H_2) dotyczącą przyrostu w czasie określonych umiejętności sześciolatków sprawdzono z zastosowaniem testu rang Wilcoxon⁷.

i symetrycznie skupione wokół średniej i występują coraz mniej licznie, „oddalając się” od tej średniej. W przypadku „idealnego” rozkładu normalnego 68,3% wyników kurtoza skupia się w odległości jednego odchylenia standardowego od średniej arytmetycznej, 95,5% wyników dwa odchylenia standardowe od średniej, natomiast 99,7% wyników trzy odchylenia standardowe od średniej. Niektóre rozkłady, reprezentujące zjawiska społeczne, przyjmują postać zbliżoną do rozkładu normalnego, inne odbiegają znacznie od niego. To, czy rozkład wartości danej zmiennej jest zbliżony do rozkładu normalnego, czy nie, decyduje o doborze strategii testowania postawionych hipotez badawczych (Mider, Marcinkowska, 2013, s. 177–178).

- ⁵ **Odchylenie standardowe** dostarcza wiedzy o tym, które wartości, występujące w zbiorze, są typowe, inaczej mówiąc, których wystąpienie wartości jest bardziej prawdopodobne, a których mniej. Miara ta – podobnie jak średnia arytmetyczna – jest silnie podatna na zaburzenia wynikające z obecności wartości skrajnych danej zmiennej (Nawojczyk, 2010, s. 77–87).
- ⁶ **Test U Manna–Whitneya** stosuje się dla dwóch niezależnych prób reprezentujących całkowicie odmienne segmenty populacji, jak np. dzieci uczone metodą glottodydaktyki lub dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Warunkiem stosowania testu jest pomiar zmiennej na poziomie co najmniej porządkowym. Polega on na analizie rang, w której wartości zmiennej testowanej są zastępowane rangami. Wynik testu pozwala przyjąć lub odrzucić hipotezę zerową (H_0) zakładającą, że obie próby prezentują jednakowe wartości zmiennej (Mider, Marcinkowska, 2013, s. 304–307, 316–317).
- ⁷ Istotą **testu Wilcoxon** jest poszukiwanie różnic między parami wartości zmiennych dla tej samej jednostki analizy. Kluczową miarą dla tego testu jest mediana, ponieważ test polega na porównywaniu różnicy między medianami. Zadaniem testu jest weryfikacja hipotezy szczegółowej (H_1) zakładającej brak zmiany wartości badanej zmiennej pomiędzy dwoma pomiarami (Mider, Marcinkowska, 2013, s. 304–307, 316–317).

Niektóre analizowane zmienne zmierzono na poziomie nominalnym. W związku z tym do testowania określonych hipotez użyto testu McNemara⁸, w przypadku prób zależnych (badanie przyrostu umiejętności w czasie), oraz testu Chi2 dla dwóch prób niezależnych. W analizie danych wykorzystano również miary związku – współczynnik korelacji rangowej rho Spearmana⁹, w przypadku pomiarów na poziomie porządkowym, oraz test niezależności Chi2 dla pomiarów bazujących na zmiennych nominalnych¹⁰.

Na podstawie danych zebranych z zastosowaniem wyróżnionych technik statystycznych przygotowano analizę uczenia się i nauczania czytania dzieci w wybranych przedszkolach. Interpretację wyników zrealizowanych badań porównawczych przedstawię w poszczególnych częściach tego rozdziału.

7.2. Pamięć fonetyczna badanych sześciolatek kształconych metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego

W nauce czytania i pisania szczególną rolę odgrywają procesy pamięciowe. W trakcie aktywności własnej dziecko poznaje coraz więcej nowych przedmiotów i zjawisk. Wzrasta jego wrażliwość zmysłowa, wzrokowa, słuchowa i kinestetyczna. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (2005b) stwierdziła, że w wieku

⁸ Celem testu McNemara jest poszukiwanie różnic w grupie przed i po zaaplikowaniu bodźca (w tym przypadku „bodźcem” jest półroczny okres nauczania metodą glottodydaktyki lub analityczno-syntetyczną). Test analizuje różnicę między rozkładem proporcji dwóch zmiennych w tabeli kwadratowej o łącznej sumie wynoszącej 1. Na podstawie wyniku testu przyjmuje się lub odrzuca hipotezę szczegółową (H_3) zakładającą, że proporcje jednostek analizy reprezentujących lub niereprezentujących dane zjawisko w jednym pomiarze są równe proporcjom jednostek analizy reprezentujących lub niereprezentujących dane zjawisko w innym pomiarze (Mider, Marcinkowska, 2013, s. 309–313).

⁹ Współczynnik korelacji rangowej rho Spearmana stosuje się, gdy co najmniej jedna ze zmiennych nie spełnia warunku rozkładu normalnego oraz gdy co najmniej jedna ze zmiennych jest mierzona na poziomie porządkowym. Współczynnik korelacji rangowej jest obliczany dla zmiennych „przetworzonych”, których wartości przeliczane są na następujące po sobie rangi (Mider, Marcinkowska, 2013, s. 211–215).

¹⁰ Test niezależności Chi2 porównuje wartości oczekiwane z obserwowanymi. Wartości oczekiwane to takie, które przyjąłby dwie badane zmienne, jeśli związek pomiędzy nimi nie istniałby. Wartości obserwowane odnoszą się do faktycznego wyniku pomiaru. Test pozwala przyjąć lub odrzucić hipotezę zerową (H_0) zakładającą, że nie istnieje istotny statystycznie związek pomiędzy badanymi zmiennymi i przyjąć hipotezę alternatywną zakładającą taki związek (Malarska, 2005, s. 76–78).

przedszkolnym dominuje u dzieci pamięć mimowolna i jest ściśle związana z działaniem. Uzasadnia również, że większość badań dotyczących zapamiętywania prowadzona jest wśród dorosłych. W odniesieniu do dzieci mechanizmy zapamiętywania i odtwarzania są rzadko badane. W procesie czytania pamięć wzrokowa i słuchowa umożliwia dziecku odtwarzanie poznanych znaków graficznych, pozwala dostrzegać cechy dystynktywne liter i głosek. Przechowywane w pamięci informacje umożliwiają czytającemu dziecku dostęp do posiadanej wiedzy, zapewniając ciągłość przetwarzania informacji (Jagodzińska, 2003).

Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanja obejmuje doskonalenie pamięci wzrokowej i słuchowej oraz orientacji przestrzennej, dlatego w wieku około sześciu lat dziecko jest zdolne do przeprowadzenia syntezy i analizy słyszanych lub spostrzeganych wyrazów i zapamiętania ich znaczenia.

Skoro istotą czytania jest dekodowanie tekstu pisanego i jego zrozumienie, to nie ulega wątpliwości, że proces ten wymaga zaangażowania funkcji poznawczych, w tym uwagi i pamięci. Według niektórych badaczy (Bogdanowicz, 2006; Krasowicz-Kupis, 2006; Osza, 2006; Wagner, Torgesen, 1987; Wieczorek, Łockiewicz, Bogdanowicz, 2016) istotną rolę w nabywaniu umiejętności czytania odgrywają trzy zasadnicze elementy: świadomość fonologiczna (fonetyczna), szybkie automatyczne nazywanie oraz werbalna pamięć krótkotrwała. Zdaniem G. Krasowicz-Kupis (2002) nie można oceniać percepcji słuchowej bez oceny funkcjonowania pamięci werbalnej. Zatem pamięć zapewnia prawidłowy przebieg procesom poznawczym, stanowi podstawę uczenia się i nabywania nowych umiejętności zarówno tych w czytaniu, jak i w pisaniu.

Jeden z tradycyjnych pomiarów dotyczy zakresu pamięci bezpośredniej (krótkotrwałej), w którym elementem może być każda zapamiętywana treść, np. ciąg cyfr, głosek czy słów (Miller, 1956). Z czasem pamięć krótkotrwałą badacze zaczęli traktować jako pamięć roboczą. Alan Baddeley i G. Hitch (1974) stworzyli przełomową teorię pamięci roboczej, która – ich zdaniem – jest konstruktem odpowiedzialnym zarówno za przechowywanie, jak i przetwarzanie informacji. Pełni ona kluczową funkcję w poznawczej aktywności człowieka, gdyż z jej udziałem odbywa się kontrolowanie i przetwarzanie informacji. Ponadto A. Baddeley (2007) dodał, że pamięć robocza jest systemem przechowywania informacji, który podlega kontroli uwagi i wspomaga wykonywanie złożonych zadań poznawczych.

Model A. Baddeleya i G. Hitcha (1974, s. 47–90) zakładał, że pamięć jest wielokomponentowym systemem odpowiedzialnym za przechowywanie i kontrolę przetwarzania informacji. Wobec tego pamięć robocza odgrywa istotną rolę w złożonej aktywności poznawczej człowieka, m.in. w uczeniu się czy rozumowaniu.

Ponieważ model ten odnosił się także do dzieci, opiszę go nieco szerzej. Początkowo obejmował on trzy podsystemy: centralny system wykonawczy (ang. *central executive*) oraz dwa podległe mu podsystemy pamięciowe nazwane przez twórców pętlą fonologiczną (ang. *phonological loop*) i szkicownikiem wzrokowo-przestrzennym (ang. *visuospatial sketch pad*). Charakter pośredni między pamięcią długotrwałą a krótkotrwałą pełni tzw. kod fonologiczny, który wpływa na zdolność porządkowania informacji w pamięci określanej jako „pamięć operacyjna” (ang. *working memory*), składająca się z centralnego systemu zarządzającego oraz z dwóch wymienionych podsystemów. Główna rola pętli fonologicznej polega na krótkotrwałym przechowywaniu informacji fonologicznych. W nowszym opracowaniu tego modelu A. Baddeley (1992, s. 55–69) wyróżnił dwa mechanizmy przechowywania informacji:

- pasywny (ang. *retention*), możliwy jest dzięki istnieniu magazynu fonologicznego, ale jego ślad pamięciowy rozpada się w ciągu około 2 sekund;
- aktywny (ang. *rehearsal*) podtrzymywany poprzez proces powtarzania (tzw. pętla artykulacyjna), który prowadzi do zakodowania materiału językowego zaprezentowanego w modalności słuchowej i wzrokowej.

Wróćmy do pamięci roboczej. Istnieje zgoda co do podstawowej roli pamięci roboczej. Badacze (Baddeley, Hitch, 1974; Cowan, 2005; Conway, Jarrold, Kane, Miyake, Towse, 2007) podkreślają zgodnie, że pamięć robocza, wraz z jej ograniczeniami, odgrywa zasadniczą rolę w poznaniu wyższego rzędu. Czyli bierze udział w abstrakcyjnym myśleniu, a konkretnie w planowaniu, rozumowaniu, rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu decyzji, **czytaniu** czy bardziej ogólnie – przetwarzaniu języka oraz w arytmetyce mentalnej.

Współcześnie, zdaniem G. Krasowicz-Kupis (1995) i M. Jagodzińskiej (2008), stosuje się szereg metod i testów służących do badania pamięci roboczej czy artykulacyjnej. W metodach tych nawiązuje się do elementów stosowanych w pomiarze pojemności pamięci krótkotrwałej George’a A. Millera (1956) czy pętli fonologicznej A. Baddeleya (1992)¹¹.

Analizowaną pamięć fonetyczną¹² wśród przedszkolaków badałam w dwóch etapach, wzorując się na ustaleniach według G. A. Millera i A. Baddeleya. W ten

¹¹ Warto dodać, że znaczenie pętli fonologicznej omawia także J. R. Anderson (1998, s. 198–201) oraz D. L. Schacter (2003, s. 53–35), który podaje wyniki badań z zastosowaniem metod obrazowania mózgu, w efekcie których można określić miejsce zlokalizowania pętli fonologicznej.

¹² Termin fonetyka jako dział lingwistyki zajmuje się badaniem dźwięków mowy ludzkiej nazywanych głoskami. Jako dziedzina badań jest starsza od fonologii, która bazuje na wiedzy z zakresu fonetyki. Często spotyka się stwierdzenie, że fonetyka koncentruje

sposób udało mi się zinterpretować przyrost pamięci u badanych sześciolatków oraz pułap możliwości fonetycznych, który jest niezbędny w syntezie i analizie wyrazowej w trakcie nabywania umiejętności czytania i rozumienia tekstu pisanego.

Przypomnę, że prowadzone przeze mnie badanie polegało na wybrzmiewaniu szeregu samogłosek (i, y, e, a, o, u), zaczynając od dwóch pierwszych fonemów (i, y). Badane dziecko miało je odtworzyć w tej samej kolejności, w jakiej były zaprezentowane. Następnie zastosowałam stopniowanie trudności według pętli artykulacyjnej, wybrzmiewając coraz dłuższy szereg samogłosek (i, y, e / i, y, e, a / i, y, e, a, o / i, y, e, a, o, u), oczekując, aby dziecko powtórzyło je aż do momentu popełnienia błędu w odtwarzaniu. Maksymalna długość powtórnego szeregu była miarą zakresu pamięci bezpośredniej¹³.

Głośne wybrzmiewanie angażowało centralny system wykonawczy, a zapamiętywanie samogłosek (pętla fonetyczna) włączało pamięć i przyczyniało się do zwiększenia jej pojemności. Zatem, jaki poziom pamięci fonetycznej używały badane dzieci zarówno te, które nabywały umiejętność czytania metodą analityczno-syntetyczną, jak i te, które były kształcone metodą glottodydaktyki? Wyniki przedstawia tabela 7.1.

Tabela 7.1. Pamięć fonetyczna sześciolatków na dwóch etapach badania

Pamięć fonetyczna	Pierwszy etap (styczeń) N = 260	Drugi etap (czerwiec) N = 260
Minimum	1	2
Maksimum	26	35
Średnia	4,72	5,30
Mediana	4,00	5,00
Odchylenie standardowe	2,336	3,157
Rozkład procentowy:		
2	1,6	4,8
3	8,8	12,8
4	29,6	22,4
5	26,4	17,6

się na stronie materialnej aktów mowy, natomiast fonologia na funkcji językowej fonicznych jednostek języka. Jednak nie istnieje ostra granica między tymi dyscyplinami badawczymi, gdyż fonologia oparta jest na fonetyce, a analiza fonologiczna jest warunkiem uprawiania fonetyki (Odden, 2013; Wierzchowska, 1980, s. 7).

¹³ George A. Miller (1956) przeprowadził badania zakresu pamięci bezpośredniej i stwierdził, że niezależnie od rodzaju zapamiętywanego materiału, zakres pamięci bezpośredniej wynosi od 5 do 9 elementów, czyli 7 ± 2 elementy. Elementem może być każda zapamiętywana treść, np. cyfra, fonem, słowo czy ciąg cyfr, fonemów lub słów. Zakres ten został nazwany „magiczną liczbą Millera”.

6	14,4	15,2
7	8,8	11,2
8	5,6	4,8
9	1,6	1,6
10	0,8	3,2
Powyżej 10	2,4	6,4
Razem	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Analiza rozkładu procentowego wyników pozwala określić wstępny wniosek, że między pierwszym a drugim pomiarem nastąpił przyrost pamięci fonetycznej u badanych sześciolatek. Wprawdzie obserwuje się lekki wzrost odsetka dzieci uzyskujących najniższe poziomy pamięci fonetycznej (2 i 3 poziom – o 7 punktów procentowych), to w przypadku kolejnych poziomów (4 i 5) widoczny jest spadek o 16 punktów procentowych. Jednocześnie zauważa się wyraźny wzrost odsetka dzieci osiągających 10 poziom pamięci fonetycznej lub wyższy – o ponad 6 punktów procentowych.

Analiza wyników badania pamięci fonetycznej wśród sześciolatek pokazała także, że najniższy poziom pamięci fonetycznej (2 elementy – samogłoski: i, y) odnotowano w pierwszym etapie badania (styczeń) wśród dwójga dzieci (0,8%), obojga płci. Wynik ten był niepokojący, ponieważ zakłócenia funkcjonowania pamięci roboczej stanowią podstawowy mechanizm wielu zaburzeń, np. słuchu fonetyczno-fonemowego, ale już w drugim etapie okazało się, że dzieci te uzyskały wyższy poziom (dziewczynka – 2, chłopiec – 4). W drugim etapie badania (czerwiec) najniższy okazał się 2 poziom (3 elementy – samogłoski: i, y, e), który stwierdzono u 4,2% dzieci (3 dziewczynki i 8 chłopców). Zależności te przedstawia tabela 7.2 zamieszczona w *Aneksie*.

Zdaniem Nelsona Cowana¹⁴ ograniczona pojemność pamięci krótkotrwałej ma związek z ograniczoną pojemnością uwagi, tzn. w danym czasie można utrzymać w centrum uwagi jedynie od 3 do 5 elementów (Cowan, 2001; Jagodzińska, 2008), czyli wynik badanych sześciolatek w drugim pomiarze, wskazujący na 2 poziom pamięci fonetycznej (3 elementy), mieścił się w normie zaproponowanej przez N. Cowana.

¹⁴ Obecnie w literaturze przedmiotu z „magiczną siódmką Millera” konkuruje „magiczna liczba 4”, zaproponowana przez N. Cowana (2001). Autor, analizując wykonanie zadań pamięciowych, w których utrudnione było porcjowanie materiału oraz jego powtarzanie, czyli wyeliminowano strategie ułatwiające zapamiętywanie, zauważył, że wyniki badanych osób mieściły się w granicach od 3 do 5 elementów, a więc 4±1.

W praktyce okazuje się, że możliwe jest przekraczanie tego zakresu dzięki stosowaniu różnych strategii, jak np. powtarzanie, porcjowanie materiału czy korzystanie z innych systemów pamięciowych w czasie zapamiętywania. Efekt ten określiłam w prowadzonym badaniu pamięci fonetycznej wśród sześciolatków zarówno w pierwszym, jak i w drugim etapie badania.

Maksymalny wynik pamięci fonetycznej w pierwszym etapie wynosił 26 poziomów (27 samogłosek), natomiast w drugim etapie nastąpił przyrost tej umiejętności o 8 poziomów (36 fonemów). W zmiennej płci w obu etapach najwyższy wynik uzyskała dziewczynka. Wśród chłopców proporcje te kształtowały się znacznie niżej (pierwszy etap – 16 poziom; drugi etap – 22 poziom) i dotyczyły tego samego chłopca. U dzieci, które uzyskały najwyższy wynik pamięci fonetycznej, podczas badania zaobserwowałam charakterystyczne techniki bezgłośnego powtarzania, efektywnego zapamiętywania oraz utrzymania i wydobycia informacji z pamięci.

Najlepsze efekty uzyskała dziewczynka i chłopiec. Kiedy zapytałam, co pomogło im tak dobrze zapamiętać samogłoski, dziewczynka wyjaśniła, że tworzyła w myślach obrazy przedmiotów, których nazwy zaczynały się od samogłoski podanej do zapamiętania¹⁵. Na pytanie, kto cię tego nauczył¹⁶, odpowiedziała – „sama”. Natomiast chłopiec wyjaśnił, że wyobraził sobie ekran komputera, na którym poukładane są samogłoski i wodząc wzrokiem, wybrzmiewał w kolejności zapamiętane fonemy. Na pytanie, kto cię tego nauczył, odpowiedział – „tak łatwiej”. Usiłując wyjaśnić fenomen tej strategii, która ułatwiła dzieciom proces poprawnego kodowania w pamięci i dała efekt wysokiego poziomu pamięci fonetycznej, przeprowadziłam wywiad z nauczycielami. Zapytani, czy uczą dzieci mnemotechnik, wyjaśnili, że nie uczą. Z mojej obserwacji wynikało, że dzieci, które wykazały wysoką pamięć fonetyczną, posiadały także duże uzdolnienia matematyczne.

Fenomen nadzwyczajnych możliwości dzieci w zapamiętaniu szeregu głosek można wyjaśnić także konstruktem, który A. Baddeley (2012) nazwał szkicownikiem wzrokowo-przestrzennym¹⁷. Jednak należy on do słabo poznanych

¹⁵ Z dalszych wyjaśnień wynikało, że dziewczynka posługiwała się mnemotechnikami.

¹⁶ Inspiracją do tego pytania był fakt, że w niektórych przedszkolach (swego czasu) prowadzono zajęcia z mnemotechnik.

¹⁷ Alan Baddeley opisuje ten konstrukt, odnosząc się do wyników badań osób dorosłych. Natomiast z moich badań wynikało, że szkicownikiem wzrokowo-przestrzennym mogą posługiwać się także niektóre dzieci. Dodam, że M. Jagodzińska (2008) potwierdziła istnienie takiego systemu, uzasadniając, że odgrywa on kluczową rolę u osób wykonujących zawody takie jak architekt, inżynier czy technik.

podsystemów pamięci roboczej. W jego opisie Autorzy korzystali z wyników badań dotyczących wyobraźni wzrokowej i przestrzennej uzyskanych przez innych badaczy.

W tabeli 7.1 obok liczb absolutnych i liczb w odsetkach do oszacowania danych z zakresu pamięci fonetycznej wprowadzono trzy miary zmienności: średnia, odchylenie standardowe i mediana. Średnia liczba poziomów pamięci fonetycznej dla pierwszego etapu badania przyjęła wartość 4,72, a na drugim etapie 5,30. Natomiast odchylenie standardowe (w związku z rozproszeniem wyników) przyjęło wartości: dla pierwszego etapu – 2,336 i dla drugiego etapu – 3,157. W obu pomiarach pomiędzy pierwszym i drugim etapem badań widoczny jest przyrost umiejętności pamięci fonetycznej, który był wyższy wśród dziewczynek (średnia: 4,75 i 5,53; odchylenie standardowe: 2,533 i 3,626) niż wśród chłopców (średnia: 4,69 i 5,08; odchylenie standardowe: 2,142 i 2,636). Z kolei mediana jako wartość środkowa badanego zbioru wyniosła w pierwszym etapie 4,00, a w drugim etapie 5,00 i jedynie wśród dziewczynek była wyższa w stosunku do chłopców (zależności w zmiennej płci prezentuje tabela 7.3 zamieszczona w *Aneksie*).

Z analiz tych wynika, że zarówno w pierwszym, jak i w drugim etapie badania najwięcej sześciolatek uzyskało poziom 4 (odpowiednio: 30,0% i 30,8%) i poziom 5 pamięci fonetycznej (odpowiednio: 20,8 i 18,8%), czyli najwięcej dzieci zapamiętało i powtórzyło 5 i 6 samogłosek, mieszcząc się tym samym w zakresie pamięci bezpośredniej G. A. Millera. Poniżej tych dwóch poziomów w pierwszym etapie było 25,8%, a w drugim etapie 18,8% badanych dzieci. Natomiast powyżej 4 i 5 poziomu pamięci fonetycznej w pierwszym etapie było 23,5% dzieci, a w drugim etapie 31,5%. W obu zestawieniach widoczny jest znaczny przyrost pamięci fonetycznej wśród badanych dzieci z wyższym wśród dziewczynek niż wśród chłopców (proporcje te przedstawia tabela 7.4 zamieszczona w *Aneksie*).

Na podstawie miar statystyki opisowej pomiędzy pierwszym i drugim etapem badań widoczny jest przyrost pamięci fonetycznej badanych sześciolatek, który jest wyższy wśród dziewczynek niż wśród chłopców (*Aneks*, tabele 7.5 i 7.6). Znaczący przyrost odchylenia standardowego może sugerować, że na drugim etapie badań nastąpiło zwiększenie polaryzacji wyników pomiaru wśród dzieci. Innymi słowy, w zbiorze danych pojawiły się wyższe wartości skrajne, które wprawdzie powodują przyrost wartości średniej dla całej próby, ale nie muszą świadczyć o równomiernym przyroście pamięci fonetycznej wśród wszystkich dzieci. Aby to stwierdzić, konieczne było przeprowadzenie testów statystycznych, których wyniki prezentuję w dalszej części monografii.

Jedną ze zmiennych, którą przedstawiłam w programie badań, jest zależność dotycząca okresu uczęszczania dzieci do przedszkola. Wobec tego, czy „staż” przedszkolaków różnicował pamięć fonetyczną u badanych dzieci? Efekt ten prezentuje tabela 7.7.

Tabela 7.7. Pamięć fonetyczna sześciolatków według okresów uczęszczania do przedszkola

Pamięć fonetyczna	Pierwszy etap (styczeń)		Drugi etap (czerwiec)	
	Do 3 lat	4–5 lat	Do 3 lat	4–5 lat
	N = 114	N = 146	N = 114	N = 146
Minimum	2	1	2	2
Maksimum	14	26	17	35
Średnia	4,89	4,58	4,73	5,75
Mediana	5,00	4,00	4,00	5,00
Odchylenie standardowe	1,988	2,572	2,130	3,715

Źródło: badania własne.

Ze względu na właściwości rozkładu pamięci fonetycznej odbiegającego od rozkładu normalnego (pamięć fonetyczna na pierwszym etapie: skośność = 3,920; kurtoza = 28,653; pamięć fonetyczna na drugim etapie: skośność = 4,527; kurtoza = 33,385), różnice pomiędzy wartościami średnimi uzyskiwane w podgrupach „staży” uczęszczania do przedszkola poddano testowi nieparametrycznemu U Manna–Whitneya¹⁸. Pozwala on odrzucić hipotezę szczegółową (H_3), według której dzieci na drugim etapie, które uczeźszały do przedszkola do 3 lat i dzieci, które uczeźszały do przedszkola od 4 do 5 lat reprezentują jednakowy poziom pamięci fonetycznej – czyli **dzieci, które uczeźszały do przedszkola od 4 do 5 lat uzyskały wyniki pamięci fonetycznej na drugim etapie statystycznie istotnie wyższe niż te, które uczeźszały do przedszkola do 3 lat** (wartości te przedstawia tabela 7.8 zamieszczona w *Aneksie*). Takich zależności nie stwierdzono na pierwszym etapie badań, czyli w tym przypadku okres uczęszczania do przedszkola nie różnicuje wyników pamięci fonetycznej statystycznie istotnie.

W pozostałych zmiennych pośredniczących, tj. płeć, wykształcenie rodziców i środowisko zamieszkania nie stwierdzono, by zmienne te różnicowały pamięć fonetyczną dzieci statystycznie istotnie ($p > 0,05$). Do takich wniosków skłania analiza wyników testu nieparametrycznego U Manna–Whitneya.

¹⁸ Wynik testu U Manna–Whitneya służy do porównania pomiarów, zrealizowanych na dwóch próbach niezależnych na poziomie co najmniej porządkowym.

W określonych problemach szczegółowych (P1 i P2) założyłam sprawdzenie efektywności kształcenia pamięci fonetycznej w grupie sześciolatków w ujęciu statycznym i dynamicznym. W pierwszym z nich chodzi o odpowiedź na pytanie: Czy istnieją różnice statystycznie istotne pomiędzy pamięcią fonetyczną przedszkolaków uczonych metodą analityczno-syntetyczną a pamięcią fonetyczną dzieci uczonych metodą glottodydaktyki? Natomiast w drugim problemie odpowiem na pytanie: W jakim stopniu obie grupy przedszkolaków uczone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki różnią się między sobą w zakresie przyrostu pamięci fonetycznej w odstępie półrocznym? Szczegółowe informacje dotyczące statystyki opisowej skali pamięci fonetycznej dla obydwu prób w pierwszym i drugim pomiarze prezentuje tabela 7.9.

Tabela 7.9. Statystyki opisowe skal pamięci fonetycznej
w podziale na pomiar i metodę

Pamięć fonetyczna	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki		Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	
	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	N = 125	N = 125	N = 135	N = 135
Wartość minimalna	2	2	1	2
Wartość maksymalna	26	35	14	14
Wartość średnia	5,38	5,93	4,10	4,72
Mediana	5,00	5,00	4,00	4,00
Odchylenie standardowe	2,636	4,006	1,825	1,923
Rozkład procentowy:				
1	0,0	0,0	1,5	0,0
2	1,6	4,8	10,4	3,7
3	8,8	12,8	28,1	16,3
4	29,6	22,4	30,4	38,5
5	26,4	17,6	15,6	20,0
6	14,4	15,2	8,1	10,4
7	8,8	11,2	0,7	5,2
8	5,6	4,8	2,2	0,7
9	1,6	1,6	1,5	1,5
10	0,8	3,2	0,0	0,0
Powyżej 10	2,4	6,4	1,4	3,6
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli wynika, że **dzieci uczone metodą glottodydaktyki wykazują się lepszą pamięcią fonetyczną niż dzieci uczone metodą**

analityczno-syntetyczną. Na przykład wskaźnik dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, charakteryzujących się pamięcią fonetyczną na poziomie co najmniej 10 wyniósł 3,2% w pierwszym i 9,6% w drugim pomiarze. Wskaźnik ten jest wyraźnie niższy dla dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną – odpowiednio: 1,4% w pierwszym pomiarze i 3,6% w drugim pomiarze. Jednocześnie w podpróbie z metodą glottodydaktyki tylko 10,4% dzieci w pierwszym i 17,6% w drugim pomiarze uzyskało wynik nie wyższy niż na 3 poziomie. Analogiczne wyniki uzyskało odpowiednio: 40% i 20% dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną.

Bez względu na stosowaną metodę nauczania widoczne są przyrosty pamięci fonetycznej pomiędzy pomiarami. Wskazuje to na skuteczność treningu zarówno wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną, jak i metodą glottodydaktyki. Wskaźnik dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, które uzyskały najlepszy wynik pamięci fonetycznej (10 poziom lub wyższy) wzrósł o ponad 6 punktów procentowych. Z kolei wskaźnik dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną, które uzyskały najgorszy wynik pamięci fonetycznej (maksymalnie 3 poziom), spadł o 20 punktów procentowych. Przyrosty widoczne są również na wartościach średnich – z 5,38 na 5,93 w przypadku dzieci uczonych metodą glottodydaktyki oraz z 4,10 na 4,72 w odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną.

W celu odpowiedzi na pytanie, czy opisane zróżnicowania rozkładu wartości na skalach są statystycznie istotne, posłużono się testami nieparametrycznymi (skośność i kurtoza)¹⁹, których wartości przedstawia tabela 7.10.

Tabela 7.10. Wartości skośności i kurtozy w poszczególnych pomiarach badawczych w podziale na metodę nauczania

Pomiary badawcze	Skośność	Kurtoza
Pierwszy pomiar pamięci fonetycznej na grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki	4,566	31,419
Drugi pomiar pamięci fonetycznej na grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki	4,040	23,796
Pierwszy pomiar pamięci fonetycznej na grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną	2,175	8,220
Drugi pomiar pamięci fonetycznej na grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną	2,135	6,298

Źródło: badania własne.

¹⁹ Stosuje się je dla skal, na których rozkład wartości odbiega od rozkładu normalnego, o czym świadczą charakterystyki rozkładu częstości takie jak skośność i kurtoza. Pierwszą miarę charakteryzuje stopień asymetrii rozkładu wokół jego średniej, a drugą względna szczytowość lub płaskość rozkładu w porównaniu z rozkładem normalnym.

W związku z wartościami tych dwóch miar zmienności do weryfikacji hipotez badawczych odnoszących się do różnic w wynikach między grupami dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną (ujęcie statyczne) zastosowano test nieparametryczny U Manna–Whitneya²⁰. Hipoteza szczegółowa (H_1) zakłada, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki i dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną reprezentują jednakowy poziom pamięci fonetycznej tak w pierwszym, jak i w drugim pomiarze (wyniki testu U Manna–Whitneya w pierwszym i drugim pomiarze pamięci fonetycznej prezentują tabele 7.11 i 7.12 zamieszczone w *Aneksie*).

Wyniki testu rezultatów pierwszego i drugiego pomiaru pamięci fonetycznej wskazują, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki uzyskały wyższy poziom pamięci fonetycznej niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Wartość średnia rang okazała się wyraźnie wyższa w grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki niż w grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_1) mówiącą o braku różnic między dziećmi uczonymi metodą glottodydaktyki a dziećmi uczonymi metodą analityczno-syntetyczną i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od tego, czy metoda glottodydaktyki jest stosowana, czy też nie.

Ze względu na rolę pętli fonologicznej w kształtowaniu rozwoju umysłowego dzieci uznałam za stosowne potwierdzić gruntownie dodatkowymi analizami statystycznymi, czy dzieci uczone metodą glottodydaktyki charakteryzują się większym przyrostem pamięci fonetycznej w odstępie półrocznym niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. W tym celu zebrane dane poddano procedurze testu rang Wilcoxona²¹. W hipotezie szczegółowej (H_2) przyjęto, że pamięć fonetyczna w pierwszym i drugim pomiarze jest taka sama (wynik testu Wilcoxona dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną przedstawia tabela 7.13 zamieszczona w *Aneksie*).

„Pozytywne rangi” tych prób informują o liczbie wyników opisujących pamięć fonetyczną, które są większe w drugim pomiarze niż w pierwszym. „Negatywne rangi” ilustrują sytuację odwrotną. „Wiązania” określają liczbę przypad-

²⁰ Test ten służy do porównywania wyników z dwóch pomiarów, zrealizowanych na dwóch próbach niezależnych na poziomie co najmniej porządkowym, tak jak w przedstawianym przypadku.

²¹ Test Wilcoxona stosuje się, by poszukiwać różnic w rozkładach tej samej zmiennej w dwóch odrębnych pomiarach celem zdiagnozowania zmian. Warunek stosowania testu Wilcoxona, dotyczący porządkowego poziomu pomiaru, w prezentowanych badaniach porównawczych jest spełniony.

ków, dla których wartość zmiennej nie zmieniła się w obu pomiarach. Większa liczba rang pozytywnych niż negatywnych wskazuje, że pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem nastąpił wzrost pamięci fonetycznej wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala na odrzucenie hipotezy szczegółowej (H_2) zakładającej ten sam poziom pamięci fonetycznej dzieci w obu pomiarach. Do innych wniosków prowadzi analiza tego samego testu przeprowadzonego na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki. W tym przypadku wyniki testu nie pozwalają odrzucić hipotezy szczegółowej (H_2) zakładającej, że poziom pamięci fonetycznej dzieci pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem jest taki sam.

Zestawienie rezultatów testu porównującego wyniki między metodami pozwala wnioskować, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki uzyskują wprawdzie wyższe wyniki pamięci fonetycznej niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną, ale nie ma wystarczających dowodów statystycznych na to, że dynamika przyrostu pamięci fonetycznej w odstępie półroczna wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki jest większa niż wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną.

W trzecim problemie szczegółowym (P3) postawiłam pytanie: Czy występuje związek pomiędzy pamięcią fonetyczną a okresem uczęszczania do przedszkola, wykształceniem rodziców, wielkością miejscowości zamieszkania i płcią wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki? Uzyskane wyniki na próbach dzieci uczonych tymi metodami różnicują się ze względu na niektóre zmienne pośredniczące. W odniesieniu do płci nie zauważono, by wyodrębniała ona pamięć fonetyczną dziecka statystycznie istotnie bez względu na to, czy dzieci są uczone metodą glottodydaktyki czy metodą analityczno-syntetyczną. Hipoteza szczegółowa (H_3) potwierdziła się, zakładając brak różnic między grupami płci ($p > 0,05$).

Nieco inne rezultaty pokazuje zmienna opisująca okres uczęszczania do przedszkola. Z informacji zawartych w tabelach 7.14 i 7.15 zamieszczonych w *Aneksie*, które przedstawiają wyniki testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze pamięci fonetycznej na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną, wynika, że **obie grupy dzieci z dłuższym „stażem” uczęszczania do przedszkola (od 4 do 5 lat) uzyskują wyższe wyniki pamięci fonetycznej niż dzieci uczęszczające do przedszkola krócej (do 3 lat)**. Wartość średnia rang okazała się wyraźnie wyższa w grupie dzieci z dłuższym „stażem” niż w grupie dzieci ze „stażem” krótszym. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę zerową (H_0) mówiącą o braku różnic między dziećmi z dłuższym „stażem” uczęszczania do przedszkola a dziećmi

z krótszym „stażem” i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od tego, jak długo uczęszczają do przedszkola – do 3 lat czy od 4 do 5 lat. Natomiast pamięć fonetyczna zmierzona w pomiarze pierwszym w obu grupach dzieci nie różnicuje się statystycznie istotnie ze względu na „staż” uczęszczania do przedszkola, ale jest nieco niższa wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną w stosunku do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki.

Stwierdzenie to nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ nabywanie umiejętności czytania według metody B. Rocławskiego jest rozpisane na wszystkie lata edukacji przedszkolnej. W tym czasie dba się o rozwój pamięci fonetycznej dzieci. Natomiast w metodzie analityczno-syntetycznej wspomaganie dzieci w nabywaniu umiejętności czytania jest realizowane w ostatnim roku edukacji przedszkolnej. Stąd też czas kształtowania pamięci fonetycznej jest zdecydowanie krótszy.

Przedstawione ustalenia statystyczne upoważniają mnie do wniosku, że do rozwoju pętli fonetycznej korzystniejsze jest rozpisanie procesu umiejętności czytania na czas dłuższy, tak jak jest w glottodydaktyce B. Rocławskiego.

Ze względu na uprzywilejowaną rolę pamięci fonetycznej w rozwoju możliwości umysłowych dzieci istotne jest także ustalenie, czy istnieje zależność pomiędzy miejscem zamieszkania a rozwojem pamięci fonetycznej. Przeprowadzony test nieparametryczny U Manna-Whitneya dla prób niezależnych w pierwszym i drugim etapie badania wykazał, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki zamieszkałe w mniejszych miejscowościach (poniżej 100 tys. ludności) uzyskały statystycznie istotnie wyższe wyniki pamięci fonetycznej niż dzieci zamieszkałe w większych miastach (powyżej 100 tys. ludności). Wartość średnia rang na dwóch etapach badań jest wyraźnie wyższa w grupie dzieci z mniejszych miejscowości niż w grupie dzieci z miast z liczbą ludności powyżej 100 tys. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę zerową (H_0) zakładającą brak różnic między dziećmi pochodzącymi z obu typów miejscowości i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci charakteryzują się różnym stopniem rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od miejsca zamieszkania (wyniki te prezentują tabele 7.16 i 7.17 zamieszczone w *Aneksie*).

W odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną opisany schemat odtwarza się tylko dla pierwszego etapu badania. Również tutaj uprawnione jest w pełni odrzucenie hipotezy zerowej (H_0) zakładającej, że dzieci pochodzące z obu typów wielkości miejscowości nie różnicują się między sobą pod względem pamięci fonetycznej. Wartość średnia rang jest nieco wyższa w grupie dzieci z mniejszych miejscowości niż w grupie dzieci z miast z liczbą ludności

powyżej 100 tys. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę zerową (H_0) i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci charakteryzują się różnym stopniem rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od miejsca zamieszkania (wyniki te przedstawia tabela 7.18 zamieszczona w *Aneksie*).

Chcąc wyjaśnić opisaną zależność, zwróciłam się do rodziców dzieci z pytaniem, ile czasu poświęcają swoim dzieciom na naukę czytania i na co zwracają szczególną uwagę. Z informacji zwrotnych wynikało, że rodzice, którzy mieszkali w mniejszych miejscowościach, więcej czasu spędzali z dziećmi i przywiązywali większą wagę do umiejętności czytania. Na tej podstawie mogę stwierdzić – z dużą ostrożnością – że rodzice z małych miejscowości w ramach edukacji domowej przedłużają przedszkolny trening w nabywaniu umiejętności czytania swoich dzieci, rozwijając w ten sposób ich pamięć fonetyczną.

Kończąc charakterystykę pamięci fonetycznej wśród badanych sześciolatków, trochę więcej uwagi chciałabym poświęcić znaczeniu pętli fonologicznej we wspomaganiu i w rozwoju możliwości umysłowych dzieci. Alan Baddeley (1998, s. 55–59), opisując konstrukt pętli fonologicznej, wskazuje, że im więcej informacji obejmuje (tzn. zatrzymuje w pamięci roboczej), tym dziecko dysponuje lepszymi możliwościami umysłowymi²². Spostrzeżenie to potwierdziła E. Gruszczyk-Kolczyńska (2005b, s. 45–46), stwierdzając, że pod wpływem edukacji matematycznej (realizowanej według koncepcji *Dzieciątka matematyka*) dzieci wykazują się większą sprawnością rozwiązywania zadań z treścią. Potrafią bowiem zatrzymać w swoim umyśle (w pamięci krótkotrwałej) coraz więcej informacji. Dzięki temu sprawniej wykonują obliczenia potrzebne do rozwiązywania zadań oraz łatwiej ustalają związki przyczynowo-skutkowe.

Wyniki moich badań dotyczące rozwoju pamięci fonetycznej z uwzględnieniem pętli fonologicznej A. Baddeleya są znaczące dla skutecznego wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci. **Im dłuższy jest czas wspomaganie dzieci przedszkolnych w rozwijaniu pętli fonetycznej – tak jak jest w metodzie glottodydaktyki B. Ročławskiego – tym lepsze są efekty rozwoju i możliwości poznawczych dzieci.** Mimo starań nie udało mi się dotrzeć do innych opublikowanych ustaleń dotyczących zastosowania pętli fonetycznej w rozwoju sprawności umysłowej dzieci przedszkolnych oraz do badań, w których by analizowano znaczenie pętli fonetycznej w rozwoju dzieci sześciolatków.

²² Na podstawie badań dzieci, które miały kłopoty w komunikowaniu się, A. Baddeley (1998, s. 58) formułuje hipotezę, że kłopoty te mogą być związane z ograniczoną pojemnością pamięci werbalnej, a więc także nieadekwatnym działaniem pętli fonologicznej.

7.3. Tworzenie wyrazów z fonemów przez dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Rocławskiego

Synteza wyrazowa z fonemów jest czynnością dydaktyczną uwarunkowaną metodą nauki czytania i pisania. W języku polskim jest ona szczególnie ważna, ponieważ nasz język reprezentuje pisownię bliską idei pisma alfabetycznego²³. Jak już wcześniej pisałam²⁴, przełomowym okresem w nauce czytania i pisania było opracowanie metod analityczno-syntetycznych i syntetyczno-analitycznych. Ujmując krótko, podstawowym punktem wyjścia w tych metodach jest komunikat (np. pod ilustracją kota znajduje się napis: to kot Ali), kolejny krok polega na podzieleniu tego komunikatu na wyrazy i wyodrębnieniu wyrazu z nowo poznaną literką /K/, /k/, następny krok dotyczy analizy wyrazu *kot* oraz wybrzmieniu fonemów w nagłosie, śródgłosie i w wygłosie (analiza fonemowa

²³ Pismo alfabetyczne posługuje się znakami graficznymi oznaczającymi cząstki dźwiękowe wyrazów. Może być: sylabiczne (np. pisma indyjskie), spółgłoskowe (pisma semickie) lub głoskowe (pismo greckie i łacińskie). Pismo polskie należy do głoskowych i stanowi adaptację alfabetu łacińskiego. Rozwój polskiej grafii kształtował się na europejskiej grafii języków romańskich i germańskich posługujących się alfabetem łacińskim i przebiegał w trzech etapach: okres XI–XIII wiek jest to grafia wieloznaczna – jedna litera oznaczała niekiedy kilka fonemów; okres XIV–XV wiek to grafia złożona – dla oznaczenia fonemów występujących tylko w języku polskim zastosowano dwuznaki (np. ss, sz) oraz trójznaki (np. sch); XVI wiek – wprowadzenie znaków diakrytycznych (przecinki, kropki, ogonki). W XVI wieku wystąpiła normalizacja polskiej pisowni (z nieuporządkowanej pisowni staropolskiej przekształciła się w konsekwentną nowopolską). Kształtowanie się polskiej grafii (alfabetu) to jednocześnie początek polskiej ortografii (Gieysztor, 2009). Współczesny alfabet polski składa się z 35 liter (a, ą, b, c, ć, d, e, ę, f, g, h, i, j, k, l, ł, m, n, ó, o, ó, p, (q), r, s, ś, t, u, (v), w, (x), y, z, ź, ż). Według B. Rocławskiego (2001) są to 44 litery (wyłączył q, v, x i dodał dwuznaki ch, ci, cz, dz, dź, dż, ni, rz, si, sz, zi oraz trójznak dzi). Stwierdził on również (Rocławski, 2012a, s. 5), że jeśli literze przyporządkowany jest jeden fonem, to czytanie sprowadza się do podstawiania pod litery odpowiednich dla danego fonemu i kontekstu głosek i łączenia ich w ciąg stanowiący wyraz, wypowiedzenie czy tekst. Jeśli tej samej literze odpowiadają, w zależności od sytuacji, różne fonemy, to czytanie wymaga znajomości reguł odczytywania liter w danych kontekstach. Nie zawsze takie zasady można podać i wówczas odczytywanie wiąże się z koniecznością uprzedniego związania całej postaci graficznej wyrazu z odpowiednim słowem. W początkowej nauce czytania używa się najczęściej tekstów, w których fonem jest oznaczony tylko jedną literą. Jednak ten sposób kształcenia nie jest właściwy, a negatywne skutki takiego podejścia widoczne są później w pisowni.

²⁴ Więcej treści znajduje się w rozdziale czwartym tej książki.

wyrazu). Efektem tej analizy jest wyodrębnienie nowej głoski, którą dziecko powinno skojarzyć z literą /K/, /k/. Łączenie poszczególnych fonemów zmierza do syntezy wyrazu oraz całego zdania, czyli komunikatu.

Umiejętność tworzenia wyrazów z fonemów odgrywa zasadniczą rolę w nauce czytania, dlatego problematyka syntezy wyrazowej wśród dzieci podejmowana jest w pracach pedagogów, językoznawców czy psychologów. Proces syntezy i analizy wyrazowej w pedagogice pojawia się z uwzględnieniem zakresu uczenia się i nauczania czytania, przechodząc z poziomu rozważań związanych z mową i językiem do konkretnych działań badawczych i zastosowań w praktyce. Najczęściej syntetyzowanie wyrazów służy jako narzędzie diagnozy poziomu dojrzałości dzieci do nauki czytania i pisania lub jako baza do ćwiczeń na materiale słownikowym czy zabieg dydaktyczny przygotowujący dzieci do czytania i pisania.

Autorzy prac pedagogicznych podkreślają dużą wagę kształcenia umiejętności analityczno-syntetycznych wśród dzieci, wskazując na uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne tych umiejętności oraz na ich związek z wszechstronnym rozwojem dziecka. W doborze odpowiednich metod pracy z dziećmi nad rozwijaniem umiejętności w zakresie czytania i pisania najczęściej badacze kierowali się wynikami własnych eksperymentów i obserwacji (por. Brzezińska, 1987; Burtowy, 1992; Cackowska, 1984; Cackowska, Cybulska, 1979; Klimkowski, 1976; Kwaśniewska, 1991; Maćkowiak, 1957; Metera, 1971; Szumna, 1998; Zborowski, 1959).

W pracach psychologicznych problematykę syntezy i analizy wyrazowej można odnaleźć w publikacjach np. G. Krasowicz-Kupis (1999), Hanny Naradowskiej (1980), M. Przetacznikowej i M. Kielar-Turskiej (1973) czy I. Styczek (1982). Na gruncie językoznawstwa najwięcej uwagi temu zagadnieniu poświęcił B. Rocławski (2008), który zdefiniował pojęcia analizy i syntezy fonemowej (głoskowej), a syntetyzowanie wyrazów z fonemów w dydaktyce przedszkolnej i szkolnej ukazał na przykładzie własnych badań i wiedzy zgromadzonej na konkretnym materiale leksykalnym, który zastosował w swojej metodzie nauki czytania i pisania zwanej glottodydaktyką przedszkolną i wczesnoszkolną.

Syntetyzowanie wyrazów z fonemów, jak twierdzi M. Rocławska-Daniluk (2007, s. 41), wiąże się ściśle z przygotowaniem dzieci do nauki czytania i pisanie. Umiejętność ta jest niezbędna w początkowym cyklu czytania nowych tekstów przez dzieci. Bez tej umiejętności w pismach alfabetycznych nie można opanować właściwej techniki czytania, która stanowiłaby podstawę do rozwijania dalszych sprawności w zakresie czytania i umożliwiłaby czyta-

nie tekstów składających się z wyrazów wcześniej niepoddanych procesowi czytania.

Naturalny rozwój mowy dziecka sprzyja opanowaniu sprawności syntetyzowania wyrazów z fonemów, ale nie gwarantuje jej biegłości. Jak stwierdziła M. Ročławska-Daniluk (2007), „dzieci, które nie radzą sobie z czytaniem, z reguły mają również problemy z syntetyzowaniem wyrazów z fonemów. Dobre opanowanie syntetyzowania wyrazów z fonemów stwarza korzystne warunki do rozpoczęcia nauki czytania i pisania” (s. 36).

W badaniach sześciolatek analizowałam sprawność syntetyzowania wyrazów o określonej strukturze fonemowej, według przyjętego systemu fonologicznego opracowanego przez B. Ročławskiego (1985), który uważa, że fonemy podawane w izolacji do zsyntetyzowania trafiają w świadomości badanego do określonych klas głosek funkcjonalnie jednorodnych i mimo różnic w charakterystyce akustyczno-artykulacyjnej mogą być syntetyzowane w wyrazy. Myślę o rozwoju M. Ročławska-Daniluk (2007), twierdząc, że

ślady słuchowo wymawianych samogłosek w izolacji stanowią dla dziecka wzorce realizacji, które będzie wykorzystywało podczas ćwiczeń w analizowaniu wyrazów na fonemy. Właściwy poziom realizacji głosek izolowanych w ramach ćwiczeń w syntetyzowaniu i analizowaniu wyrazów uznać można za element ćwiczeń ortofonicznych, kształcących mowę na płaszczyźnie fonetyczno-fonologicznej (s. 45).

Kierując się tymi ustaleniami, uznałam za stosowne zbadanie umiejętności syntezy wyrazowej z fonemów wśród badanych przedszkolaków.

W pierwszym i drugim pomiarze dzieci miały za zadanie wykonać syntezę wyrazową 33 wyrazów (bez utrudnień)²⁵. Za każdą poprawnie wykonaną syntezę dziecko otrzymywało jeden punkt. W związku z tym każde z dzieci mogło uzyskać wynik od 0 (wszystkie wyrazy zsyntetyzowane błędnie) do 33 (wszystkie wyrazy zsyntetyzowane poprawnie). Szczegółowe dane częstości osiągnięcia poszczególnych poziomów umiejętności syntezy wyrazowej przez dzieci w obydwu pomiarach znajdują się w tabeli 7.19.

²⁵ Przypomnę, że są to wyrazy: *uszy, ucho, oko, oczy, nos, usta, twarz, szyja, ręka, noga, czoło, buzia, brzuch, zęby, włosy, skóra, serce, plecy, palce, kości, język, głowa, dziąsło, broda, pięta, pępek, mięśnie, łokieć, kostka, kolano, gardło, policzek, paznokcie.*

Tabela 7.19. Synteza wyrazowa sześciolatek na dwóch etapach badania

Synteza wyrazowa	Pierwszy etap (styczeń) N = 260	Drugi etap (czerwiec) N = 260
Minimum	0	0
Maksimum	33	33
Średnia	26,67	29,71
Mediana	31,50	33,00
Odchylenie standardowe	9,134	8,105
Rozkład procentowy:		
Do 5 wyrazów	6,2	4,6
6–10 wyrazów	5,0	1,9
11–15 wyrazów	3,5	1,2
16–20 wyrazów	5,0	1,2
21–25 wyrazów	10,8	4,2
26–30 wyrazów	13,8	6,9
31–32 wyrazy	15,0	6,5
33 wyrazy	40,8	73,5
Razem	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli wynika, że poszczególne parametry statystyki opisowej na połączonych próbach dzieci – uczonych zarówno metodą glottodydaktyki, jak i metodą analityczno-syntetyczną – wskazują na przyrost umiejętności syntezy wyrazowej między pierwszym a drugim pomiarem. Średni wynik na skali syntezy wyrazowej wzrósł z 26,7 na 29,7, jednocześnie podniósł się poziom mediany z 31,5 do 33,0. Z jednej strony wzrósł znacząco wskaźnik dzieci prawidłowo syntetyzujących wszystkie 33 wyrazy z 40,8% na 73,5%, z drugiej zaś zmniejszył się wskaźnik dzieci syntetyzujących poprawnie nie więcej niż 10 wyrazów – z 11,2% na 6,5%.

Podobnie jak w interpretacji wyników pamięci fonetycznej również w syntezie wyrazowej analizowałam dane ze zmiennymi pośredniczącymi. Wyniki tej analizy pokazały, że nie różnicują się statystycznie istotnie ze względu na: płeć, okres uczęszczania do przedszkola, wykształcenie rodziców i wielkość miejscowości zamieszkania.

Uwzględniając właściwości rozkładu wyników na skali syntezy wyrazowej, odbiegających od rozkładu normalnego (synteza wyrazowa na pierwszym etapie: skośność = -1,510; kurtoza = 1,091; synteza wyrazowa na drugim etapie: skośność = -2,810; kurtoza = 6,882), różnice pomiędzy wynikami uzyskiwanymi w poszczególnych podgrupach socjodemograficznych poddano testowi nieparametrycznemu U Manna–Whitneya. Wynik tego testu, uwzględniającego

zmienną płeć, potwierdza hipotezę zerową (H_0), według której chłopcy i dziewczynki na pierwszym i drugim etapie badania reprezentują jednakowy poziom syntezy wyrazowej – wartości średnie rang dla chłopców (pierwszy etap: 125,99, drugi etap: 128,18) i dla dziewczynek (pierwszy etap: 135,30, drugi etap: 132,97) nie różnicują się statystycznie istotnie ($p > 0,05$).

Do podobnych wniosków skłaniają rezultaty testu dla pozostałych zmiennych pośredniczących – bez względu na etap badania wyniki syntezy wyrazowej nie różnicują się statystycznie istotnie ze względu na okres uczęszczania do przedszkola, wykształcenie rodziców i wielkość miejscowości zamieszkania.

Podobnie jak w przypadku pamięci fonetycznej w określonych problemach szczegółowych (P1 i P2) założyłam sprawdzenie efektywności kształcenia syntezy wyrazowej w grupie sześciolatków w ujęciu statycznym i dynamicznym. W pierwszym z nich chodzi o odpowiedź na pytanie: Czy istnieją różnice statystycznie istotne pomiędzy syntezą wyrazową przedszkolaków uczonych metodą analityczno-syntetyczną a syntezą wyrazową dzieci uczonych metodą glottodydaktyki? W drugim problemie odpowiem na pytanie: W jakim stopniu obie grupy przedszkolaków uczone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki różnią się między sobą pod względem tempa przyrostu umiejętności syntezy wyrazowej w odstępie półrocznym? Dane liczbowe dla obydwu prób w pierwszym i drugim pomiarze znajdują się w tabeli 7.20.

Tabela 7.20. Statystyki opisowe skal syntezy wyrazowej w podziale na pomiar i metodę

Synteza wyrazowa	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki		Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	
	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	$N = 125$	$N = 125$	$N = 135$	$N = 135$
Wartość minimalna	5,0	15,0	0,0	0,0
Wartość maksymalna	33,0	33,0	33,0	33,0
Wartość średnia	29,392	32,344	24,148	27,274
Mediana	33,000	33,000	29,000	33,000
Odchylenie standardowe	6,220	2,366	10,590	10,456
Rozkład procentowy:				
Do 5 wyrazów	0,8	0,0	11,1	8,9
6–10 wyrazów	1,6	0,0	8,2	3,7
11–15 wyrazów	3,2	0,8	3,6	1,5
16–20 wyrazów	5,6	0,0	4,4	2,2
21–25 wyrazów	8,8	2,4	12,6	5,9
26–30 wyrazów	12,8	4,0	14,9	9,6

Synteza wyrazowa	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki		Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	
	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
31–32 wyrazy	12,0	5,6	17,8	7,4
33 wyrazy	55,2	87,2	27,4	60,8
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Z analizy danych zawartych w tabeli wynika, że **dzieci uczone metodą glottodydaktyki mają bardziej rozwinięte umiejętności syntezy wyrazowej niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną**. Na przykład wskaźnik dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, które poprawnie syntetyzowały wszystkie 33 wyrazy, wyniósł 55,2% w pierwszym pomiarze i aż 87,2% w drugim pomiarze. Wskaźnik ten jest zdecydowanie niższy dla dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną – 27,4% w pierwszym pomiarze i 60,8% w drugim pomiarze. Z drugiej strony tylko w pierwszym pomiarze jedno dziecko spośród uczonych metodą glottodydaktyki poprawnie syntetyzowało do 5 wyrazów, w drugim pomiarze takich dzieci w tej grupie nie stwierdzono. Co więcej, najniższy wynik uzyskany w drugim pomiarze wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki wyniósł 15 wyrazów (jedno dziecko). W odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną aż 11,1% potrafiło zsintetyzować poprawnie w pierwszym pomiarze tylko do 5 wyrazów. Odsetek dzieci z najniższym wynikiem zmniejszył się w drugim pomiarze nieznacznie (8,9%).

Bez względu na stosowaną metodę nauczania widoczne są przyrosty umiejętności syntezy wyrazów w obu pomiarach. Wskaźnik dzieci, które zsintetyzowały poprawnie wszystkie 33 wyrazy, wzrósł z 55,2% do 87,2% na próbie przedszkolaków uczonych metodą glottodydaktyki, natomiast na próbie przedszkolaków uczonych metodą analityczno-syntetyczną z 27,4% do 60,8%. Bez względu na to, jaka metoda jest stosowana, przyrosty są widoczne również na wartościach średnich – z 29,4 na 32,3 w przypadku dzieci uczonych metodą glottodydaktyki oraz z 24,1 na 27,3 w odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Zestawiając przyrosty umiejętności syntezy wyrazów dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną, ich skala wydaje się porównywalna.

W celu odpowiedzi na pytanie, czy powyższe zróżnicowania rozkładu wyników są statystycznie istotne, posłużono się testami nieparametrycznymi dla prób niezależnych lub zależnych. Wybór testów nieparametrycznych podyktowany był faktem, że rozkład wyników na skalach syntezy wyrazowej odbiega od rozkładu normalnego, o czym świadczą m.in. charakterystyki rozkładu częstości skośności i kurtozy. Wartości te przedstawia tabela 7.21.

Tabela 7.21. Wartości skośności i kurtozy w poszczególnych pomiarach badawczych w podziale na metodę

Pomiary badawcze	Skośność	Kurtoza
Pierwszy pomiar umiejętności syntezy wyrazowej na grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki	-2,053	3,859
Drugi pomiar umiejętności syntezy wyrazowej na grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki	-4,822	27,024
Pierwszy pomiar umiejętności syntezy wyrazowej na grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną	-1,030	-0,417
Drugi pomiar umiejętności syntezy wyrazowej na grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną	-1,825	1,863

Źródło: badania własne.

W związku z prezentowanymi wartościami obydwu miar zmienności do weryfikacji hipotez badawczych, odnoszących się do różnic w wynikach między grupami dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną (ujęcie statyczne), zastosowano test nieparametryczny test U Manna-Whitneya. Hipoteza szczegółowa (H_1) zakłada, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki i dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną reprezentują jednakowy poziom syntezy wyrazowej tak w pierwszym, jak i w drugim pomiarze (wyniki testu U Manna-Whitneya prezentują tabele 7.22 i 7.23 zamieszczone w *Aneksie*).

Wyniki testu rezultatów pierwszego i drugiego pomiaru syntezy wyrazowej pokazują, że **dzieci uczone metodą glottodydaktyki uzyskały w obu pomiarach wyższe wyniki syntezy wyrazowej niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną**. Wartość średnia rang okazała się wyraźnie wyższa w grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki niż w grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_1) mówiącą o braku różnic między dziećmi uczonymi metodą glottodydaktyki a dziećmi uczonymi metodą analityczno-syntetyczną i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy metoda glottodydaktyki jest stosowana, czy też nie.

Przejdźmy do pytania: Czy dzieci uczone metodą glottodydaktyki charakteryzują się większym przyrostem umiejętności syntezy wyrazowej w odstępie półrocznym niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną? W tym celu zebrane dane poddano procedurze testu rang Wilcoxona, przyjmując w hipotezie szczegółowej (H_2), że synteza wyrazowa w pierwszym i drugim pomiarze jest taka

sama (odpowiedzi dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną dostarcza tabela 7.24 zamieszczona w *Aneksie*).

„Pozytywne rangi” dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną informują o liczbie wyników opisujących syntezę wyrazową, które są większe w drugim pomiarze niż w pierwszym. „Negatywne rangi” ilustrują sytuację odwrotną. „Wiązania” określają liczbę przypadków, dla których wartość zmiennej nie zmieniła się w obu pomiarach. Większa liczba rang pozytywnych niż negatywnych wskazuje, że pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem nastąpił wzrost umiejętności syntetyzowania wyrazów wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala na odrzucenie hipotezy szczegółowej (H_2) zakładającej ten sam poziom umiejętności syntezy wyrazowej dzieci w obu pomiarach.

Rozpatrzmy, jak przedstawia się ta kwestia w próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki (wynik testu Wilcozona dla próby dzieci uczonych metodą glottodydaktyki prezentuje tabela 7.25 zamieszczona w *Aneksie*).

W tym przypadku „negatywne rangi” w ogóle nie występują, jakkolwiek liczba „wiązań” jest wyższa niż dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_2) zakładającą, że poziom umiejętności syntezy wyrazowej dzieci pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem jest podobny. Tym samym może zostać przyjęta hipoteza alternatywna, według której nastąpił rzeczywisty przyrost umiejętności syntezy wyrazowej dzieci uczonych metodą glottodydaktyki w drugim pomiarze.

W podsumowaniu wnioskuję, że przeprowadzone analizy porównawcze potwierdziły, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki mają zdecydowanie bardziej rozwinięte umiejętności syntezy wyrazowej niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Natomiast uzyskane wyniki nie dostarczają jednoznacznych dowodów, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki uzyskują w odstępie półrocznym większe przyrosty umiejętności syntezy wyrazowej niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną.

Podobnie jak w przypadku pamięci fonetycznej również w analizie syntezy wyrazowej rozpatrywałam znaczenie zmiennych pośredniczących, które określiłam w trzecim problemie szczegółowym (P3): Czy występuje związek pomiędzy syntezą wyrazową a okresem uczęszczania do przedszkola, wykształceniem rodziców, wielkością miejscowości zamieszkania i płcią wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki?

Przeprowadzone testy nieparametryczne nie potwierdziły przypuszczeń, że uzyskane wyniki syntezy wyrazowej na próbach dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną mogą różnicować się ze względu na

okres uczęszczania do przedszkola, wielkość miejscowości zamieszkania i płeć. Bez względu na pomiar i stosowaną metodę nauczania hipoteza zerowa (H_0) potwierdziła się, która zakładała brak różnic w wynikach syntezy wyrazowej pomiędzy grupami płci, długością „stażu” uczęszczania do przedszkola oraz wielkością miejscowości zamieszkania. Oznacza to, że dzieci nie różnicują się między sobą ze względu na te zmienne statystycznie istotnie.

Jedynym wyjątkiem jest zmienna pośrednicząca opisująca wykształcenie rodziców. W tym przypadku test U Manna–Whitneya dla pierwszego pomiaru na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną wykazał statystycznie istotnie wyższe wyniki syntezy wyrazowej wśród dzieci, których rodzice nie mają wykształcenia wyższego niż wśród dzieci, których rodzice mają wykształcenie wyższe (zależność tę przedstawia tabela 7.26 zamieszczona w *Aneksie*).

Z danych zawartych w tabeli wynika, że wartość średnia rang tego pomiaru jest wyraźnie wyższa w grupie dzieci, których rodzice nie mają wykształcenia wyższego niż w grupie dzieci, których rodzice mają wykształcenie wyższe. Dlatego poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę zerową (H_0) mówiącą o braku różnic między dziećmi, których rodzice mają wykształcenie wyższe a dziećmi, których rodzice nie mają wykształcenia wyższego i przyjęć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy rodzice mają wykształcenie wyższe, czy nie.

Z wypowiedzi rodziców badanych dzieci, którzy nie posiadali wyższego wykształcenia, wynikało, że skuteczniej motywowali swoje dzieci do nauki czytania, mając w pamięci własne trudności i niepowodzenia szkolne.

Analizowane wyniki badań świadczą o efektywności stosowanej przez nauczycieli metody glottodydaktyki w zakresie osiąganego przez dzieci syntetyzowania wyrazów z fonemów. Porównanie dwóch grup sześciolatek pokazało istotną statystycznie różnicę świadczącą o wyższych umiejętnościach w zakresie syntetyzowania wyrazów z fonemów wśród dzieci kształconych metodą glottodydaktyki niż w grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną.

Kończąc, należy stwierdzić, że umiejętność syntetyzowania wyrazów z fonemów jest złożona i w większości zależy od dojrzałości dziecka do nauki czytania oraz kształtowania się umiejętności pamięci słuchowo-werbalnej. Umiejętności te nie pojawiają się jednak samoistnie. Każda z nich wiąże się z zachęcaniem dziecka do wykonywania różnego rodzaju działań. Znaczący wpływ na kształtowanie się tych sprawności u dzieci mają nauczyciele i dom rodzinny, czyli rodzice i opiekunowie. Zarówno pamięć fonetyczna, jak i syntetyzowanie wyrazów z fonemów są składową szerzej pojętej dojrzałości intelektualnej, percepcyjnej

i emocjonalnej do czytania i pisania. Stanowią one punkt wyjścia do kształtowania się umiejętności syntezy i analizy fonemowej w ramach nauki czytania. Złożoność tego procesu podkreśla także B. Rocławski (2008), twierdząc, że dzieci, które słabo opanowały syntezę fonemową, nie będą w stanie łączyć fonemów w czasie czytania.

7.4. Porównanie znajomości liter wśród dzieci nabywających umiejętność czytania metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Rocławskiego

W kształtowaniu do nauki czytania i pisania istotne jest rozbudzenie poznawcze, czyli chęci, jakie dziecko przejawia w zakresie poznawania liter. Znajomość liter i wiązanie ich z fonemami (głoskami) jest bazą umiejętności czytania.

Według B. Rocławskiego (2008) w czasie czytania dziecko samo podaje sobie fonemy do syntezy wyrazowej, wykorzystując w ten sposób symbole graficzne (litery). Autor stwierdził, że nie należy rozpoczynać nauki czytania, jeśli znajomość liter i synteza wyrazowa nie zostaną opanowane przez dziecko na odpowiednio wysokim poziomie. Mając to na uwadze, jednym z celów mojego programu badawczego była kontrola, jak dzieci rozpoznają litery.

Badanie znajomości liter wśród sześciolatek polegało na przedstawieniu dzieciom planszy zawierającej 23 litery drukowane wielkie i małe²⁶. Zadaniem dziecka było rozpoznać wskazane litery. W ten sposób można było stwierdzić, które litery (wielkie i małe) dzieci znają i jakie błędy popełniają w rozpoznawaniu lub niepoprawnym nazywaniu. Badanie to pozwoliło na ustalenie wskaźnika poprawności (stosunek liczby niepoprawnie nazwanych liter do liczby wszystkich nazwanych).

Rozpoznawanie liter kontrolowałam w dwóch etapach (pierwszy etap w styczniu i drugi etap w czerwcu). W obydwu pomiarach dzieci miały za zadanie odczytać 23 litery alfabetu. Za każdą poprawnie rozpoznaną literę dziecko otrzymywało punkt, co oznaczało, że dziecko mogło otrzymać najmniej 0 punktów (żadna litera nie została rozpoznana poprawnie), a najwięcej 23 punkty (wszystkie litery zostały rozpoznane poprawnie). W przypadku gdy dziecko rozpoznało

²⁶ Znajomość tych liter (A, a; B, b; C, c; D, d; E, e; F, f; G, g; I, i; J, j; K, k; L, l; Ł, ł; M, m; N, n; O, o; P, p; R, r; S, s; T, t; U, u; W, w; Z, z; y) jest zgodna z zaleceniami obowiązującej podstawy programowej, a ich zakres kształcenia znajduje się w programach edukacji przedszkolnej.

mniej niż 5 liter, udział w dalszych badaniach, w których kontrolowałam tempo i technikę czytania oraz rozumienie krótkiego tekstu pisanego, był niemożliwy.

Rozkład częstości osiągnięcia poszczególnych stopni znajomości liter przez dzieci w obydwu pomiarach prezentuje tabela 7.27.

Tabela 7.27. Znajomość liter przez dzieci w dwóch etapach badania

Znajomość liter	Pierwszy etap (styczeń) N = 260	Drugi etap (czerwiec) N = 260
Minimum	1,00	11,00
Maksimum	23,00	23,00
Średnia	21,131	22,685
Mediana	23,000	23,000
Odchylenie standardowe	4,341	1,499
Rozkład procentowy:		
Do 5 liter	2,6	0,0
6–10 liter	1,2	0,0
11–15 liter	5,4	1,2
16–20 liter	9,6	2,3
21–22 litery	13,1	3,8
23 litery	68,1	92,7
Razem	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Dane zawarte w tabeli dotyczą wszystkich badanych dzieci. Wynika z nich, że między pierwszym a drugim pomiarem nastąpił znaczący przyrost znajomości liter²⁷. Średni wynik na skali znajomości liter wzrósł z 21,1 na 22,7, a także wzrósł znacząco wskaźnik dzieci prawidłowo rozpoznających wszystkie 23 litery z 68,1% na 92,7%. Jednocześnie w drugim pomiarze wszystkie dzieci rozpoznały więcej niż 10 liter, podczas gdy w pierwszym pomiarze dziesięcioro dzieci rozpoznało prawidłowo nie więcej niż 10 liter, ale ponad 1/3 dzieci w pierwszym pomiarze znała 23 litery.

Podobnie jak w dwóch poprzednich badaniach (pamięć fonetyczna i synteza wyrazowa) ze względu na właściwości rozkładu wyników na skali znajomości liter, odbiegających od rozkładu normalnego (znajomość liter na pierwszym etapie: skośność = $-3,005$; kurtoza = $9,24$; znajomość liter na drugim etapie:

²⁷ Pierwszy pomiar był robiony w styczniu, z tego powodu nauka czytania w przedszkolach, w których kształcono tę umiejętność metodą analityczno-syntetyczną, przebiegała zgodnie z programem, czyli w ostatnim roku pobytu w przedszkolu. Oznaczało to, że dzieci nie znały jeszcze wszystkich liter.

skośność = $-5,844$; kurtoza = $36,552$), różnice pomiędzy wynikami uzyskiwanymi w poszczególnych podgrupach socjodemograficznych poddano testowi nieparametrycznemu U Manna-Whitneya. Wyniki tego testu wskazują na brak zróżnicowania statystycznie istotnego stopnia znajomości liter ze względu na zmienne pośredniczące, takie jak: płeć, okres uczęszczania do przedszkola i wykształcenie rodziców ($p > 0,05$).

Jedyną zmienną pośredniczącą, która różnicuje wyniki znajomości liter w obu pomiarach, jest wielkość miejscowości zamieszkania (wyniki testu U Manna-Whitneya w pierwszym i drugim pomiarze znajomości liter przedstawiają tabele 7.28 i 7.29 zamieszczone w *Aneksie*).

Wyniki testu rezultatów pierwszego i drugiego pomiaru znajomości liter wskazują, że dzieci zamieszkałe w miejscowościach z liczbą ludności poniżej 100 tys. charakteryzują się lepszą znajomością liter niż dzieci zamieszkałe w miejscowościach z liczbą mieszkańców powyżej 100 tys. Wartość średnia rang okazała się wyraźnie wyższa w pierwszej grupie dzieci niż w drugiej. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę zerową (H_0) mówiącą o braku różnic między dziećmi zamieszkałymi w mniejszych i większych miejscowościach i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom znajomości liter w zależności od tego, czy mieszkają w miejscowości poniżej 100 tys. mieszkańców, czy w miejscowości powyżej 100 tys. mieszkańców.

Podobne ustalenia dotyczyły pamięci fonetycznej i syntezy wyrazowej. Przypomnę, że, chcąc wyjaśnić tę zależność, zwróciłam się do rodziców badanych dzieci. Z informacji zwrotnych wynikało, iż rodzice, którzy mieszkali w mniejszych miejscowościach, więcej czasu spędzali z dziećmi i przywiązywali większą wagę do umiejętności czytania niż rodzice dzieci z miejscowości powyżej 100 tys. mieszkańców.

Uwzględniając metody kształtowania umiejętności czytania, podobnie jak w przypadku pamięci fonetycznej i syntezy wyrazowej, w określonych problemach szczegółowych (P1 i P2) założyłam sprawdzenie efektywności kształcenia w zakresie znajomości liter w grupie przedszkolaków w ujęciu statycznym i dynamicznym. W pierwszym z nich chodziło o odpowiedź na pytanie: Czy istnieją różnice statystycznie istotne pomiędzy znajomością liter u przedszkolaków uczonych metodą analityczno-syntetyczną a znajomością liter u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki? W drugim problemie odpowiem na pytanie: W jakim stopniu obie grupy przedszkolaków uczone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki różnią się między sobą pod względem tempa przyrostu znajomości liter w odstępie półrocznym? Dane liczbowe dotyczące tych wyników zawarte są w tabeli 7.30.

Tabela 7.30. Statystyki opisowe skali znajomości liter w podziale na pomiar i metodę

Wskaźniki	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki		Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	
	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	N = 125	N = 125	N = 135	N = 135
Wartość minimalna	1,0	20,0	1,0	11,0
Wartość maksymalna	23,0	23,0	23,0	23,0
Wartość średnia	21,768	22,944	20,541	22,444
Mediana	23,000	23,000	23,000	23,000
Odchylenie standardowe	4,414	0,343	4,203	2,028
Rozkład procentowy:				
Do 5 liter	4,8	0,0	0,7	0,0
6–10 liter	0,0	0,0	2,2	0,0
11–15 liter	0,0	0,0	10,4	2,2
16–20 liter	3,2	0,8	15,6	3,7
21–22 litery	10,4	2,4	15,6	5,2
23 litery	81,6	96,8	55,5	88,9
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Z analizy danych zawartych w tabeli wynika, że **dzieci uczone metodą glottodydaktyki wykazują lepszą znajomość liter niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną**. Na przykład wskaźnik dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, które poprawnie rozpoznały wszystkie 23 litery, wyniósł 81,6% w pierwszym pomiarze i aż 96,8% w drugim pomiarze. Wskaźnik ten jest zdecydowanie niższy dla dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną – odpowiednio: 55,5% w pierwszym pomiarze i 88,9% w drugim pomiarze. Jednocześnie w pierwszym pomiarze 6 dzieci spośród uczonych metodą glottodydaktyki poprawnie rozpoznało do 15 liter, w drugim pomiarze takich dzieci w tej grupie nie stwierdzono. Co więcej, najniższy wynik uzyskany w drugim pomiarze wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki wyniósł 20 liter (jedno dziecko). W przypadku dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną aż 13,3% rozpoznało poprawnie w pierwszym pomiarze tylko do 15 liter, jakkolwiek w drugim pomiarze wskaźnik ten zmniejszył się znacząco do 2,2% (3 dzieci).

Chcę wyjaśnić, że program *Nauka czytania i pisanie* B. Rocławskiego wprowadza 44 litery. Do poznawania tego alfabetu dzieci wdrażane są od początku pobytu w przedszkolu, a w ostatnim roku edukacji przedszkolnej dzieci utrwalają już poznane litery. Natomiast dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną poznawały 23 litery alfabetu w ostatnim roku pobytu w przedszkolu. Oznacza to, że część z nich (zwłaszcza w pierwszym pomiarze) prawdopodobnie poznała litery

poza formalną nauką w przedszkolu, być może w domu, z rodzeństwem, może na skutek naturalnego zainteresowania pismem czy podejmowania prób pisania.

Bez względu na stosowaną metodę nauczania widoczne są przyrosty znajomości liter pomiędzy pomiarami. Wskaźnik dzieci, które znały wszystkie 23 litery, wzrósł z 81,6% do 96,8% na próbie przedszkolaków uczonych metodą glottodydaktyki, natomiast na próbie przedszkolaków uczonych metodą analityczno-syntetyczną z 55,5% do 88,9%. Bez względu na to, jaka metoda jest stosowana, przyrosty są widoczne również na wartościach średnich – z 21,8 na 22,9 w przypadku dzieci uczonych metodą glottodydaktyki oraz z 20,5 na 22,4 w odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Porównując przyrosty znajomości liter u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną, ich skala w przypadku tej ostatniej grupy jest większa.

W celu odpowiedzi na pytanie, czy przedstawione zróżnicowania rozkładu wyników są statystycznie istotne, zastosowano testy nieparametryczne dla prób niezależnych lub zależnych. Wybór testów nieparametrycznych podyktowany był faktem, że rozkłady wyników na skalach znajomości liter odbiegają od rozkładu normalnego, o czym świadczą m.in. charakterystyki rozkładu częstości skośności i kurtozy. Wartości te przedstawia tabela 7.31.

Tabela 7.31. Wartości skośności i kurtozy w poszczególnych pomiarach badawczych w podziale na metodę nauczania

Pomiary badawcze	Skośność	Kurtoza
Pierwszy pomiar znajomości liter na grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki	-4,099	15,552
Drugi pomiar znajomości liter na grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki	-6,998	52,421
Pierwszy pomiar znajomości liter na grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną	-2,102	4,399
Drugi pomiar znajomości liter na grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną	-4,212	18,075

Źródło: badania własne.

W związku z przedstawionymi wartościami obydwu miar zmienności do weryfikacji hipotez badawczych, odnoszących się do różnic w wynikach między grupami dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną (ujęcie statyczne), zastosowano test nieparametryczny test U Manna-Whitneya. Hipoteza szczegółowa (H_1) zakłada, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki i dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną reprezentują jednakowy poziom znajomości liter tak w pierwszym, jak i w drugim pomiarze

(wyniki testu U Manna–Whitneya obu pomiarów prezentują tabele 7.32 i 7.33 zamieszczone w *Aneksie*).

Z przeprowadzonych analiz wynika, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze charakteryzują się lepszą znajomością liter niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Wartość średnia rang jest wyraźnie wyższa w grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki niż w grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_1) mówiącą o braku różnic między dziećmi uczonymi metodą glottodydaktyki a dziećmi uczonymi metodą analityczno-syntetyczną i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom znajomości liter w zależności od tego, czy metoda glottodydaktyki jest stosowana, czy też nie.

W odpowiedzi na pytanie, czy dzieci uczone metodą glottodydaktyki charakteryzują się większym przyrostem znajomości liter w odstępie półrocznym niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną zebrane dane poddano procedurze testu rang Wilcoxona, przyjmując w hipotezie szczegółowej (H_2), że znajomość liter w pierwszym i drugim pomiarze jest taka sama (wyniki testu Wilcoxona dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną przedstawia tabela 7.34 zamieszczona w *Aneksie*).

„Pozytywne rangi” tego testu informują o liczbie wyników opisujących znajomość liter, które są większe w drugim pomiarze niż w pierwszym. „Negatywne rangi” ilustrują sytuację odwrotną. „Wiązania” określają liczbę przypadków, dla których wartość zmiennej nie zmieniła się w obu pomiarach. Brak rang negatywnych przy jednocześnie znaczącej liczbie rang pozytywnych wskazuje, że pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem nastąpił wzrost stopnia znajomości liter wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala na odrzucenie hipotezy szczegółowej (H_2) zakładającej ten sam stopień znajomości liter przez dzieci w obu pomiarach.

Do podobnych wniosków prowadzi analiza tego samego testu przeprowadzonego na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki (wynik testu Wilcoxona dla próby dzieci uczonych metodą glottodydaktyki przedstawia tabela 7.35 zamieszczona w *Aneksie*).

Również w tym przypadku „negatywne rangi” w ogóle nie występują, jakkolwiek liczba „wiązań” jest znacząco wyższa niż dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_2) zakładającą, że stopień znajomości liter u dzieci pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem jest taki sam. Tym samym może zostać przyjęta hipoteza alternatywna, według której nastąpił rzeczywisty przyrost

znajomości liter u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki między pierwszym a drugim pomiarem.

Wyniki przeprowadzonych analiz skłaniają do wniosku, że w drugim pomiarze przyrost znajomości liter wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną jest większy niż wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki. Efekt ten jednak nie dziwi, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że wyjściowy poziom znajomości liter (pierwszy pomiar) u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki był znacznie wyższy niż wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Zatem skąd wzięła się ta zależność? Otóż dzieci kształcone metodą glottodydaktyki poznają litery już od momentu przyjścia do przedszkola w wieku trzech lat podczas zabaw klockami LOGO®, na których znajdują się litery wielkie i małe, drukowane i pisane, oraz w trakcie różnych ćwiczeń i zabaw zaplanowanych przez nauczyciela. W ostatnim roku uczęszczania do przedszkola dzieci kształcone programem *Nauka czytania i pisania* według B. Rocławskiego utrwalają poznane już litery, doskonaląc technikę płynnego czytania poprzez „ślizganie się”, natomiast dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną poznają litery dopiero w wieku sześciu lat, dlatego zestawienie powyższych wyników z rezultatami testu porównującego wyniki między metodami prowadzi do wniosku, że **dzieci uczone metodą glottodydaktyki uzyskują wyższe wyniki w zakresie znajomości liter niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną, ale dynamika przyrostu znajomości liter w odstępie półroczna wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną jest większa niż wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki.**

W trzecim problemie szczegółowym (P3) postawiłam pytanie: Czy występuje związek pomiędzy znajomością liter a okresem uczęszczania do przedszkola, wykształceniem rodziców, wielkością miejscowości zamieszkania i płcią wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki? Żeby wyjaśnić tę kwestię, zastosowano testy nieparametryczne, które nie potwierdzają tych przypuszczeń. Ponieważ bez względu na pomiar i stosowaną metodę nauczania hipoteza zerowa (H_0) potwierdziła się, która zakładała brak różnic statystycznie istotnych w zakresie znajomości liter pomiędzy grupami płci, długością „stażu” uczęszczania do przedszkola oraz wykształceniem rodziców ($p > 0,05$). Oznacza to, że dzieci nie różnicują się między sobą ze względu na te zmienne statystycznie istotnie.

Jedynym wyjątkiem jest miejsce zamieszkania dzieci. W tym przypadku test U Manna-Whitneya dla drugiego pomiaru na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki wykazał statystycznie istotnie wyższe wyniki na skali znajomości liter wśród dzieci, które mieszkały w miejscowościach o liczbie ludności

poniżej 100 tys. niż wśród dzieci, które mieszkały w większych miejscowościach (zależności te przedstawia tabela 7.36 zamieszczona w *Aneksie*).

Wartość średnia rang jest wyższa w grupie dzieci, które mieszkały w miejscowościach o liczbie mieszkańców poniżej 100 tys. niż w grupie dzieci, które mieszkały w miastach ponad 100 tys. mieszkańców. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę zerową (H_0) mówiącą o braku różnic między dziećmi, które mieszkają w miejscowościach poniżej 100 tys. ludności a dziećmi zamieszkałymi w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju znajomości liter w zależności od tego, czy mieszkają w mniejszej, czy większej miejscowości.

Do podobnych wniosków można dojść w przypadku dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną, z tą różnicą, że efekt różnicowania znajomości liter przez miejsce zamieszkania występuje tak w pierwszym, jak i w drugim pomiarze (wyniki te prezentują tabele 7.37 i 7.38 zamieszczone w *Aneksie*).

Analiza wyników w obu pomiarach pokazuje, że wartość średnia rang jest wyższa w grupie dzieci, które mieszkają w miejscowościach o liczbie mieszkańców poniżej 100 tys. niż w grupie dzieci, które mieszkają w miastach z ponad 100 tys. mieszkańców. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę zerową (H_0) mówiącą o braku różnic między dziećmi, które mieszkają w miejscowościach poniżej 100 tys. ludności a dziećmi zamieszkałymi w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju znajomości liter w zależności od tego, czy mieszkają w mniejszej, czy większej miejscowości.

Spróbujmy rozważyć zależności, które określiłam w czwartym problemie szczegółowym (P4): Czy wyniki pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej i znajomości liter pozostają w korelacji z kształconą metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki? By to zbadać, zastosowano współczynnik korelacji rangowej rho Spearmana²⁸. Uzyskane wyniki analiz prowadzą do podobnych wniosków i wskazują na istnienie kilku interesujących związków między badanymi zmiennymi.

Współczynnik korelacji rangowej rho Spearmana między skalami pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej a znajomością liter na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną zamieszczony w *Aneksie* w tabelach 7.39 i 7.40 pokazał, że w obu pomiarach dla dwóch grup dzieci widoczna jest korelacja dodatnia niska pomiędzy pamięcią fonetyczną

²⁸ Przesłankami zastosowania tego współczynnika jest rozkład analizowanych zmiennych odbiegający od rozkładu normalnego oraz porządkowy poziom pomiaru tych zmiennych.

a znajomością liter, czyli **im dzieci mają bardziej rozwiniętą pamięć fonetyczną, tym lepiej znają litery oraz im bardziej mają rozwiniętą umiejętność syntezy wyrazowej, tym również lepiej znają litery**. Zależność ta jest wyraźna.

W odniesieniu do pamięci fonetycznej siłę związku między obydwoma zmiennymi zależnymi i grupami dzieci należy uznać za niską. Natomiast w analizie umiejętności syntezy wyrazowej (w pierwszym pomiarze w metodzie glottodydaktyki i w obu pomiarach w metodzie analityczno-syntetycznej) siła związku między badanymi zmiennymi zależnymi jest na poziomie umiarkowanym.

Porównując współczynniki korelacji rangowej rho Spearmana dla obu zmiennych niezależnych, należy stwierdzić, że zarówno u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, jak i metodą analityczno-syntetyczną siła związku między syntezą wyrazową a znajomością liter jest wyższa niż między pamięcią fonetyczną a znajomością liter. Oznacza to, że rozwinięte umiejętności syntezy wyrazowej wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną częściej współwystępują z dobrą znajomością liter niż ta ostatnia z rozwiniętą pamięcią fonetyczną.

7.5. Tempo czytania badanych przedszkolaków kształconych metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego

Jednym z pierwszych naukowców, który zaczął badać zagadnienia związane z funkcjonalnością druku, jego czytelnością oraz szybkością czytania, był B. Zachrisson (1970). Wraz z grupą swoich asystentów przeprowadził on szereg eksperymentów, mających na celu wyznaczenie pewnych reguł dotyczących czytelności pism drukarskich²⁹. Doświadczenia B. Zachrissona pokazały, że na różnych etapach rozwoju człowieka, różne elementy, takie jak konstrukcja litery, jej wielkość, kolor druku i papieru, wpływają na szybkość odczytania informacji.

Wśród polskich badaczy stopień opanowania umiejętności czytania dzieci oceniany jest na podstawie czasu zużytego na przeczytanie wyrazów z odpowiednio przygotowanej listy lub tekstu z uwzględnieniem zrozumienia. W badaniach tempa czytania preferowane są najczęściej listy wyrazowe, w których ustala się liczbę przeczytanych wyrazów w ciągu jednej minuty (por. Bogdanowicz, 2009;

²⁹ Bror Zachrisson badał m.in. różnice w czytelności antykwy i pism bezszeryfowych, utrwalanie się w pamięci kroju pisma przeczytanej książki oraz zależność czytelności od wielkości czcionki.

Jaszczyszyn, 2010; Konopnicki, 1961; Krasowicz-Kupis, 2006; Sobolewska, Matuszewski, 2002; Sochacka, 2004; Straburzyńska, Śliwińska, 1983).

Zdaniem B. Rocławskiego (2012a, s. 9–26) listy wyrazowe są gorszym narzędziem badawczym niż teksty związane, ponieważ zniechęcają dzieci do czytania. Stwierdził on także, że dają większe rozproszenie wartości tempa czytania oraz wykazują duże wahania średniej długości fonemowej wyrazów. W efekcie przeprowadzonych badań wykazał, że dzieci uzyskują wyższe tempo czytania, czytając teksty związane niż listy wyrazowe. Bronisław Rocławski opracował teksty do diagnozy tempa i techniki czytania dostosowane do możliwości umysłowych dzieci przedszkolnych oraz sporządził jednostkę pomiaru tempa czytania, którą nazwał Skalą Fonemową Poziomu Tempa Czytania. W skali tej wyróżnił szereg poziomów ustalonych według wzoru: liczba przeczytanych fonemów dzielona przez czas w sekundach.

W prezentowanych badaniach dążę do porównania efektów edukacyjnych dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki. Mając na uwadze niechęć dzieci do list wyrazowych, w moich badaniach posłużyłam się Tekstem X do diagnozy tempa i techniki czytania autorstwa B. Rocławskiego (2012a, s. 42–43). Narzędzie to składa się z pięciu krótkich tekstów i zawiera litery poznawane przez dzieci w edukacji przedszkolnej. Zatem Tekst X można zastosować do kontroli sprawności czytania³⁰.

Zgodnie z przyjętą procedurą badawczą pomiar tempa czytania w obu badanych grupach zrealizowałam w styczniu i w czerwcu. Wyniki badań w dwóch etapach przeliczone według Skali Fonemowej Poziomu Tempa Czytania znajdują się w tabeli 7.41.

Tabela 7.41. Tempo czytania tekstu przez dzieci na dwóch etapach badania

Tempo czytania	Pierwszy etap (styczeń) N = 260	Drugi etap (czerwiec) N = 260
Minimum	0,00	0,00
Maksimum	11,00	11,00
Średnia	2,185	2,931
Mediana	2,000	2,000
Odchylenie standardowe	1,5361	1,9220

³⁰ Przypomnę, że przed zastosowaniem tych tekstów przeprowadziłam rozmowę z nauczycielami, którzy wdrażali dzieci do nauki czytania metodą analityczno-syntetyczną, czy ich zdaniem uczone przez nich dzieci potrafią przeczytać treści zawarte w Tekście X. Szczegółowe informacje, dotyczące przebiegu badania, znajdują się w rozdziale piątym niniejszej monografii.

Tempo czytania	Pierwszy etap (styczeń) N = 260	Drugi etap (czerwiec) N = 260
Rozkład procentowy:		
0 (brak umiejętności czytania)	9,6	1,5
1 (czas czytania: 138 sek. i więcej)	11,9	8,1
2 (czas czytania: 46–137 sek.)	56,9	51,2
3 (czas czytania: 28–45 sek.)	11,9	16,2
4 (czas czytania: 20–27 sek.)	2,7	8,5
5 (czas czytania: 15–19 sek.)	1,9	4,6
6 (czas czytania: 13–14 sek.)	0,8	1,9
7 (czas czytania: 10,6–12 sek.)	3,1	3,8
8 (czas czytania: 9,2–10,5 sek.)	0,8	1,2
9 (czas czytania: 8,1–9,1 sek.)	0,0	1,5
10 (czas czytania: 7,3–8,0 sek.)	0,0	1,2
11 (czas czytania: 6,6–7,2 sek.)	0,4	0,4
12 (czas czytania: 6,0–6,5 sek.)	0,0	0,0
13 (czas czytania: 5,6–5,9 sek.)	0,0	0,0
14 (czas czytania: 5,1–5,5 sek.)	0,0	0,0
15 (czas czytania: 4,8–5,0 sek.)	0,0	0,0
16 (czas czytania: 4,5–4,7 sek.)	0,0	0,0
Razem	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Czas czytania wszystkich dzieci (uczonych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki) wyniósł w pierwszym pomiarze od 7 do 220 sekund, a w drugim pomiarze od 7 do 330 sekund. Dodam, że 25 dzieci w pierwszym pomiarze i 4 dzieci w drugim pomiarze w ogóle nie potrafiło przeczytać tekstu (nie znało liter).

Z danych zawartych w tabeli wynika, że między pierwszym a drugim pomiarem nastąpił przyrost tempa czytania tekstu. Średni wynik na skali Rocławskiego wzrósł z 2,2 do 2,9, a także znacząco zmalał wskaźnik dzieci nieumiejących przeczytać treści tekstu lub tych, które potrafią czytać, ale w czasie 138 sekund lub dłuższym – z 21,5% na 9,6%. Jednocześnie w drugim pomiarze blisko 2/5 dzieci (39,3%) osiągnęło wynik tempa czytania na poziomie poniżej 46 sekund, podczas gdy w pierwszym pomiarze takich dzieci było nieco więcej niż 1/5 (21,6%).

Ze względu na właściwości rozkładu wyników na skali Rocławskiego, odbiegającego od rozkładu normalnego (tempo czytania w pierwszym etapie: skośność = 2,082; kurtoza = 6,962; tempo czytania w drugim etapie: skośność = 1,898; kurtoza = 3,701), różnice pomiędzy wynikami uzyskiwanymi w poszczególnych

podgrupach socjodemograficznych poddano testowi nieparametrycznemu testowi U Manna–Whitneya. Wyniki tego testu wskazują na brak różnicowania statystycznie istotnego poziomu tempa czytania w obu pomiarach, uwzględniającego analizowane zmienne pośredniczące: płeć, okres uczęszczania do przedszkola, wykształcenie rodziców i klasa wielkości miejscowości zamieszkania ($p > 0,05$).

Porównując metody kształtowania umiejętności czytania, podobnie jak w odniesieniu do pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej i znajomości liter, w określonych problemach szczegółowych (P1 i P2) założyłam sprawdzenie efektywności kształcenia w zakresie tempa czytania w grupie sześciolatków w ujęciu statycznym i dynamicznym. W pierwszym z nich chodzi o odpowiedź na pytanie: Czy istnieją różnice statystycznie istotne pomiędzy tempem czytania u przedszkolaków uczonych metodą analityczno-syntetyczną a tempem czytania wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki? W drugim problemie odpowiem na pytanie: W jakim stopniu obie grupy przedszkolaków uczone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki różnią się między sobą w zakresie przyrostu tempa czytania w odstępie półrocznym? Statystyki opisowe skali Rocławskiego dla obydwu prób w pierwszym i drugim pomiarze zawarte są w tabeli 7.42.

Tabela 7.42. Statystyki opisowe skali Rocławskiego w podziale na pomiar i metodę

Wskaźniki	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki		Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	
	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	$N = 125$	$N = 125$	$N = 135$	$N = 135$
Wartość minimalna	0,00	1,00	0,00	0,00
Wartość maksymalna	11,00	11,00	7,00	10,00
Wartość średnia	2,448	3,368	1,941	2,526
Mediana	2,000	3,000	2,000	2,000
Odchylenie standardowe	1,757	2,062	1,256	1,692
Rozkład procentowy:				
0 (brak umiejętności czytania)	5,6	0,0	13,3	3,0
1 (czas czytania: 138 sek. i więcej)	14,4	4,8	9,6	11,1
2 (czas czytania: 46–137 sek.)	52,0	44,0	61,5	57,8
3 (czas czytania: 28–45 sek.)	13,6	19,2	10,4	13,3
4 (czas czytania: 20–27 sek.)	4,8	9,6	0,7	7,4
5 (czas czytania: 15–19 sek.)	2,4	9,6	1,5	0,0
6 (czas czytania: 13–14 sek.)	0,8	1,6	0,7	2,2
7 (czas czytania: 10,6–12 sek.)	4,0	6,4	2,2	1,5

Wskaźniki	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki		Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	
	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
8 (czas czytania: 9,2–10,5 sek.)	1,6	0,8	0,0	1,5
9 (czas czytania: 8,1–9,1 sek.)	0,0	1,6	0,0	1,5
10 (czas czytania: 7,3–8,0 sek.)	0,0	1,6	0,0	0,7
11 (czas czytania: 6,6–7,2 sek.)	0,8	0,8	0,0	0,0
12 (czas czytania: 6,0–6,5 sek.)	0,0	0,0	0,0	0,0
13 (czas czytania: 5,6–5,9 sek.)	0,0	0,0	0,0	0,0
14 (czas czytania: 5,1–5,5 sek.)	0,0	0,0	0,0	0,0
15 (czas czytania: 4,8–5,0 sek.)	0,0	0,0	0,0	0,0
16 (czas czytania: 4,5–4,7 sek.)	0,0	0,0	0,0	0,0
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Analiza statystyk opisowych wskazuje, że **dzieci uczone metodą glottodydaktyki wykazują lepsze tempo czytania niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną**. Na przykład wskaźnik dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, które przeczytały tekst w czasie poniżej 46 sekund, wyniósł 28% w pierwszym pomiarze i aż 51,2% w drugim pomiarze. Wskaźnik ten jest zdecydowanie niższy dla dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną – odpowiednio: 15,5% w pierwszym pomiarze i 28,1% w drugim pomiarze. Jednocześnie w pierwszym pomiarze 7 dzieci spośród uczonych metodą glottodydaktyki nie zdołało w ogóle przeczytać tekstu, w drugim pomiarze takich dzieci w tej grupie nie stwierdzono. W przypadku dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną aż 13,3% nie przeczytało tekstu w ogóle, jakkolwiek w drugim pomiarze wskaźnik ten zmniejszył się znacząco do 3,0% (4 dzieci).

Bez względu na stosowaną metodę nauczania widoczne są przyrosty tempa czytania pomiędzy pomiarami. Wskaźnik dzieci, które nie potrafiły przeczytać tekstu lub go przeczytały, ale w czasie dłuższym niż 45 sekund, zmalał z 72,0% do 48,8% na próbie przedszkolaków uczonych metodą glottodydaktyki, natomiast na próbie przedszkolaków uczonych metodą analityczno-syntetyczną zmalał z 84,4% do 71,9%. Bez względu na to, jaka metoda jest stosowana, przyrosty są widoczne na wartościach średnich – z 2,4 na 3,4 w przypadku dzieci uczonych metodą glottodydaktyki oraz z 1,9 na 2,5 w przypadku dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Porównując przyrosty tempa czytania u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną, ich skala w odniesieniu do pierwszej grupy jest znacząco większa.

W celu odpowiedzi na pytanie, czy przedstawione zróżnicowania rozkładu wyników są statystycznie istotne, posłużono się testami nieparametrycznymi

dla prób niezależnych lub zależnych. Wybór testów nieparametrycznych podyktowany był faktem, że rozkład wyników na skali Rocławskiego odbiegał od rozkładu normalnego, o czym świadczą m.in. charakterystyki rozkładu częstości skośności i kurtozy. Wartości te zostały przedstawione w tabeli 7.43.

Tabela 7.43. Wartości skośności i kurtozy w poszczególnych pomiarach badawczych w podziale na metodę nauczania

Pomiary badawcze	Skośność	Kurtoza
Pierwszy pomiar tempa czytania na grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki	2,109	5,849
Drugi pomiar tempa czytania na grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki	1,625	2,403
Pierwszy pomiar tempa czytania na grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną	1,511	5,430
Drugi pomiar tempa czytania na grupie dzieci uczonych analityczno-syntetyczną	2,342	6,420

Źródło: badania własne.

W związku z przedstawionymi wynikami obydwu miar zmienności do weryfikacji hipotez badawczych, odnoszących się do różnic w wynikach między grupami dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną (ujęcie statyczne), zastosowano test nieparametryczny test U Manna–Whitneya. Hipoteza szczegółowa (H_1) zakłada, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki i dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną reprezentują jednakowy poziom tempa czytania tak w pierwszym, jak i w drugim pomiarze (wyniki testu U Manna–Whitneya prezentuje tabela 7.44 zamieszczona w *Aneksie*).

Wyniki pierwszego pomiaru tempa czytania pokazują, że **dzieci uczone metodą glottodydaktyki charakteryzują się szybszym tempem czytania niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną**. Wartość średnia rang jest wyraźnie wyższa w grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki niż w grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_1) mówiącą o braku różnic między dziećmi uczonymi metodą glottodydaktyki a dziećmi uczonymi metodą analityczno-syntetyczną i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy metoda glottodydaktyki jest stosowana, czy też nie.

Jeszcze większe zróżnicowanie pomiędzy dziećmi uczonymi metodą glottodydaktyki i dziećmi uczonymi metodą analityczno-syntetyczną widoczne jest w drugim pomiarze tempa czytania (*Aneks*, tabela 7.45). Analiza tych wyników pokazuje, że **dzieci uczone metodą glottodydaktyki uzyskują znacząco**

wyższe wyniki na skali Rocławskiego niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Wartość średnia rang jest wyższa w grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki niż w grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną, przy czym zróżnicowanie pomiędzy obiema grupami dzieci jest wyraźnie większe niż w pierwszym pomiarze. Poziom istotności testu $p \leq 0,01$ pozwala bez żadnych wątpliwości odrzucić hipotezę szczegółową (H_1) na rzecz hipotezy alternatywnej – dzieci prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy metoda glottodydaktyki jest stosowana, czy też nie.

W kolejnym kroku odpowiem na pytanie: Czy dzieci uczone metodą glottodydaktyki charakteryzują się większym przyrostem tempa czytania w odstępie półrocznym niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną? W tym celu zebrane dane poddano procedurze testu rang Wilcozona, przyjmując w hipotezie szczegółowej (H_2), że tempo czytania w pierwszym i drugim pomiarze jest takie same (wyniki testu Wilcozona dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną przedstawia tabela 7.46 zamieszczona w *Aneksie*).

„Pozytywne rangi” testu Wilcozona informują o liczbie wyników opisujących tempo czytania, które są większe w drugim pomiarze niż w pierwszym. „Negatywne rangi” ilustrują sytuację odwrotną. „Wiązania” określają liczbę przypadków, dla których wartość zmiennej nie zmieniła się w obu pomiarach. Niewielka liczba rang negatywnych przy jednocześnie znaczącej liczbie rang pozytywnych wskazuje, że pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem nastąpił wzrost tempa czytania wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Poziom istotności testu $p \leq 0,01$ pozwala na odrzucenie hipotezy szczegółowej (H_2) zakładającej ten sam poziom tempa czytania tekstu przez dzieci w obu pomiarach.

Znacznie większy przyrost tempa czytania dowodzą wyniki tego samego testu przeprowadzonego na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki (*Aneks*, tabela 7.47). W tym przypadku obserwuje się znacznie wyższą liczbę pozytywnych rang niż wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną, przy jednocześnie niższej liczbie rang negatywnych i wiązań. Podczas gdy przyrost tempa czytania zauważa się wśród około 59% dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, wskaźnik ten wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną wynosi około 41%. Poziom istotności testu $p \leq 0,01$ pozwala bez wątpliwości odrzucić hipotezę szczegółową (H_2) zakładającą, że poziom tempa czytania tekstu u dzieci pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem jest taki sam. Tym samym może zostać przyjęta hipoteza alternatywna, według której nastąpił rzeczywisty przyrost tempa czytania tekstu u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki między pierwszym a drugim pomiarem. Wyniki obu testów skłaniają do wniosku, że

przyrost tempa czytania wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną jest niższy niż wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki.

Zestawienie prezentowanych wyników z rezultatami testu porównującego efekty między metodami prowadzi do wniosku, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki uzyskują nie tylko wyższe wyniki w zakresie tempa czytania tekstu niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną, ale dynamika przyrostu tempa czytania w odstępie półroczna wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki jest większa niż wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną.

Warto rozważyć określony trzeci problem szczegółowy (P3): Czy występuje związek pomiędzy tempem czytania a okresem uczęszczania do przedszkola, wykształceniem rodziców, wielkością miejscowości zamieszkania i płcią wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki? Przeprowadzone testy nieparametryczne nie potwierdziły tych przypuszczeń. Bez względu na pomiar i stosowaną metodę nauczania hipoteza zerowa (H_0) potwierdziła się, że nie ma różnic w zakresie tempa czytania tekstu pomiędzy grupami płci, długością „stażu” uczęszczania do przedszkola, wykształceniem rodziców oraz klasą wielkości miejscowości. Oznacza to, że dzieci nie różnicują się między sobą ze względu na te zmienne statystycznie istotnie ($p > 0,05$).

Rozpatrzmy zatem czwarty problem szczegółowy (P4): Czy wyniki pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomości liter i tempa czytania tekstu pozostają w korelacji z kształconą metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki? By to zbadać, zastosowano w przeprowadzonych analizach współczynnik korelacji rangowej rho Spearmana³¹. Uzyskane wyniki z analiz wskazują na istnienie kilku interesujących związków między badanymi zmiennymi (wyniki korelacji rangowej rho Spearmana na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki prezentuje tabela 7.48 zamieszczona w *Aneksie*).

W obu pomiarach na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki stwierdzono korelację dodatnią niską pomiędzy pamięcią fonetyczną a tempem czytania. Im dzieci uczone metodą glottodydaktyki mają lepszą pamięć fonetyczną, tym szybciej czytają. Zależność ta jest wyraźna, choć siłę związku między obydwiema zmiennymi należy uznać za niską.

Podobny kierunek zależności można stwierdzić w przypadku umiejętności syntezy wyrazowej – im jest ona wyższa u dzieci uczonych metodą glottodydak-

³¹ Przesłankami zastosowania współczynnika korelacji rangowej rho Spearmana jest rozkład analizowanych zmiennych odbiegający od rozkładu normalnego oraz porządkowy poziom pomiaru tych zmiennych.

tyki, tym szybciej czytają. Tym razem, w przypadku pierwszego pomiaru, siłę korelacji należy uznać za umiarkowaną. W odniesieniu do drugiego pomiaru siła związku pomiędzy syntezą wyrazową a tempem czytania jest podobna, jak pomiędzy tą ostatnią zmienną a pamięcią fonetyczną.

Podobne wyniki zauważa się w odniesieniu do ostatniej pary zmiennych zależnych – im lepsza znajomość liter, tym szybsze tempo czytania. W sytuacji pierwszego pomiaru siła tego związku jest na poziomie zbliżonym do umiarkowanego, dla drugiego pomiaru siła tej współzależności jest niska.

Porównując współczynniki korelacji rangowej rho Spearmana dla powyższych zmiennych zależnych na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, zauważa się, że ogółem siły związku między znajomością liter i syntezą wyrazową a tempem czytania są wyższe niż między pamięcią fonetyczną a tempem czytania.

Do podobnych wniosków prowadzą rezultaty korelacji rangowej rho Spearmana na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną (wyniki tych zmiennych prezentuje tabela 7.49 zamieszczona w *Aneksie*). Zależności te wskazują na podobny kierunek, co w przypadku dzieci uczonych metodą glottodydaktyki – im bardziej rozwinięta pamięć fonetyczna oraz umiejętność syntezy wyrazowej i lepsza znajomość liter, tym szybsze jest tempo czytania. W odniesieniu do pamięci fonetycznej siła związku tej zmiennej ze zmienną opisującą tempo czytania jest podobna, jak w przypadku dzieci uczonych metodą glottodydaktyki – jest to zależność statystycznie istotna, choć o niskiej sile w pierwszym pomiarze i sile na granicy niskiej i umiarkowanej w drugim pomiarze.

Inaczej przedstawiają się wyniki w pozostałych zmiennych. Dla syntezy wyrazowej w drugim pomiarze obserwuje się, że umiejętność ta współwystępuje z tempem czytania znacznie silniej w odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną niż wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki. W drugim pomiarze wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną siła związku między badanymi zmiennymi jest na poziomie umiarkowanym, podczas gdy dla analogicznego pomiaru wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki na poziomie niskim.

Siła związku między znajomością liter a tempem czytania również okazuje się znacznie większa w porównaniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną niż dla dzieci uczonych metodą glottodydaktyki. Podczas gdy siła związku między znajomością liter u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną a tempem ich czytania jest na poziomie umiarkowanym, to w odniesieniu do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki siła związku pomiędzy

obydwoma zmiennymi jest na poziomie niskim (drugi pomiar) lub zbliżonym do umiarkowanego (pierwszy pomiar).

Podobnie jak w odniesieniu do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki porównanie współczynników korelacji rangowej rho Spearmana dla powyższych zmiennych zależnych wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną sugeruje, że ogółem siła związku między syntezą wyrazową i znajomością liter a tempem czytania jest wyższa niż między pamięcią fonetyczną a tempem czytania.

Podsumowując, mogę stwierdzić, że rozwinięte umiejętności syntezy wyrazowej oraz dobra znajomość liter dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną częściej współwystępują z szybkim tempem czytania niż ta ostatnia z rozwiniętą pamięcią fonetyczną.

7.6. Analiza porównawcza technik czytania stosowanych przez dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego

O technikach, sposobach i strategiach czytania wypowiadało się wielu badaczy. Ryszard Więckowski (1972, s. 181) wyróżnił sześć sposobów czytania: głoskowanie, głoskowanie z syntezą, czytanie sylabami, czytanie sylabami z syntezą, sposób mieszany, czytanie wyrazami. Te same sposoby czytania przedstawiła M. Cackowska (1984, s. 131–132), ustalając ich wartość dla ewaluacji techniki czytania, ceniąc najwyżej czytanie całymi wyrazami (6 punktów), a najniżej czytanie głoskami bez syntezy (1 punkt). Sposoby czytania analizowały także Teresa Straburzyńska i Teresa Śliwińska (1983). Wymieniły one trzy techniki (czytanie po jednej literze, czytanie sylabami i całymi wyrazami) i oceniły popełniane błędy (zamiana liter, przestawianie, dodawanie, opuszczanie czy zniekształcanie dźwięków). Z kolei B. Ročławski (2012a) stwierdził, że „głoskowanie (literowanie) nie jest techniką czytania, ale jej karykaturą i powinno być zakazane” (s. 8). W swoim programie *Nauka czytania i pisanie* proponuje technikę „ślizgania się” z litery na literę i z sylaby na sylabę bez przerw między wymawianymi głoskami czy sylabami³².

Inne strategie czytania wyróżniła K. Sochacka (2004). Są to: strategia wizualna, literowanie (głoskowanie), czyli strategia analityczno-fonologiczna,

³² Podobną technikę „prześlizgiwania się” rekomenduje E. Malmquist (1987). Natomiast B. Ročławski w cytowanej publikacji stwierdził, że taki sposób czytania w polskiej literaturze utożsamia się z zaśpiewem.

i czytanie całościowe. Takie określenia sposobu czytania odnajdziemy także u G. Krasowicz-Kupis (2006, s. 23–24). Autorki te w swoich badaniach oceniły także najczęściej występujące błędy popełniane przez dzieci podczas dekodowania czytanych wyrazów naturalnych i sztucznych (pseudowyrazów). Podobnie strategię czytania przedstawiła Elżbieta Jaszczyszyn (2010, s. 208) jako wizualna, fonologiczna i mieszana.

Przejdźmy do wyników badań. W prezentowanych analizach czytania tekstu przez dzieci z obu grup uczonych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki przedstawiłam dominujące techniki czytania, którymi badane sześciolatki dekodowały krótki tekst wiązany. Interesowało mnie: Czy dzieci w okresie półrocznym zmieniały technikę czytania? Analizowałam także różnice i podobieństwa technik czytania w dominujących metodach kształconych przez nauczycieli wśród badanych sześciolatków. Ustaliłam istotne korelacje zachodzące pomiędzy dominującą techniką czytania a pamięcią fonetyczną, syntetyzowaniem wyrazów z fonemów, znajomością liter czy tempem czytania. W podsumowaniu tej części badań przedstawiłam najczęściej popełniane błędy w czytanych przez dzieci tekście.

Na podstawie przyjętych wskaźników (nie zna liter, literuje bez syntezy, literuje z poprawną syntezą, literuje z błędną syntezą, czyta cicho z poprawną synteżą, czyta cicho z błędną synteżą, literuje i „ślizga się” po literach, „ślizga się” po literach bez syntezy, „ślizga się” po literach z poprawną synteżą, „ślizga się” po literach z błędną synteżą, „ślizga się” po literach i sylabach, czyta sylabami, czyta płynnie) wnioskuje o typie dominującej techniki u badanych dzieci oraz o ewentualnych zmianach, jakie zachodziły w tym zakresie.

Przypomnę, że w obu pomiarach dzieci miały przeczytać jeden krótki tekst z książki wskazany przez badającego³³. Wyniki opisujące techniki czytania dzieci zmierzone w obu pomiarach prezentuje tabela 7.50.

Tabela 7.50. Wskaźniki technik czytania tekstu przez dzieci na dwóch etapach badania (dane w proc.)

Techniki czytania	Pierwszy etap (styczeń) N = 260	Drugi etap (czerwiec) N = 260
Nie zna liter	9,6	1,5
Literuje bez syntezy	33,8	12,3
Literuje z poprawną synteżą	5,4	5,0
Literuje z błędną synteżą	5,8	6,5

³³ Były to teksty z książki *Badanie tempa i techniki czytania* B. Ročlawskiego (2012a, s. 42–43).

Czyta cicho z poprawną syntezą	12,7	21,9
Czyta cicho z błędną syntezą	3,5	5,0
Literuje i „ślizga się” po literach	1,9	0,4
„Ślizga się” po literach bez syntezy	1,2	1,5
„Ślizga się” po literach z poprawną syntezą	2,3	1,5
„Ślizga się” po literach z błędną syntezą	0,0	0,4
„Ślizga się” po literach i sylabach	1,2	0,0
Czyta sylabami	10,0	13,5
Czyta płynnie	12,7	30,4

Źródło: badania własne.

W pierwszym pomiarze najwyższy wskaźnik uzyskały dzieci, które potrafiły literować bez syntezy (co trzecie dziecko). Drugi wskaźnik co do wielkości zmierzono u dzieci czytających cicho z poprawną syntezą i u dzieci czytających płynnie (ponad 1/10). Około 1/10 dzieci w pierwszym pomiarze nie znała liter i tyle samo potrafiła czytać sylabami. Pozostałe dzieci (co piąte) literowały z błędną lub poprawną syntezą, czytały cicho z błędną syntezą, literowały i „ślizgały się” po literach bez syntezy, „ślizgały się” po literach bez syntezy, „ślizgały się” po literach z poprawną syntezą lub „ślizgały się” po literach i sylabach.

W drugim pomiarze najwyższy wskaźnik dotyczył dzieci czytających płynnie (blisko co trzecie dziecko) oraz dzieci czytających cicho z poprawną syntezą (ponad 1/5). W przypadku obu tych wskaźników zauważa się wyraźny przyrost w porównaniu do pierwszego pomiaru (o blisko 18 punktów procentowych w odniesieniu do czytania płynnego i o ponad 9 punktów procentowych w przypadku czytania cichego z poprawną syntezą). W drugim pomiarze zdecydowanie zmniejszył się wskaźnik dzieci literujących bez syntezy (o blisko 22 punkty procentowe) oraz wskaźnik dzieci nieznających liter (o 8 punktów procentowych). Zauważa się również niewielki wzrost wskaźnika dzieci czytających sylabami (o blisko 4 punkty procentowe). Pozostałe wskaźniki zmierzone w drugim etapie badania są porównywalne ze wskaźnikami z pierwszego etapu badań.

Ze względu na edukacyjne znaczenie technik czytania analizowałam także istotne zależności w grupie zmiennych pośredniczących, takich jak: płeć, okres uczęszczania do przedszkola i wykształcenie rodziców ($p > 0,05$). Uzyskane wyniki nie różnicują się statystycznie istotnie w zależności od badanych zmiennych z wyjątkiem wielkości miejsca zamieszkania. Zmienna ta różnicuje wskaźniki dwóch technik czytania – literowanie bez syntezy (tylko w pierwszym pomiarze) oraz literowanie z błędną syntezą (tylko w drugim pomiarze). Szczegółowe dane zawarte są w tabeli 7.51 zamieszczonej w *Aneksie*.

Wyniki analizy w tabeli krzyżowej wskazują, że dzieci, które mieszkały w mniejszych miejscowościach (poniżej 100 tys. mieszkańców), nieco częściej literowały bez syntezy niż dzieci mieszkające w większych miejscowościach (powyżej 100 tys. mieszkańców). Wskaźnik takich dzieci w miejscowościach mniejszych wynosi blisko 41%, w większych miejscowościach jest on znacznie niższy i obejmuje mniej niż 26% dzieci. Można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci literujących bez syntezy wśród dzieci z mniejszych miejscowości i niedoreprezentowaniu dzieci literujących bez syntezy wśród dzieci zamieszkałych w miejscowościach większych. Wniosek ten potwierdza wynik testu Chi2 z poprawką ciągłości Yatesa stosowaną dla tabel kwadratowych. Wynik $\text{Chi}^2 = 5,747$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę związku między zmiennymi należy ocenić jako słabą, o czym świadczy wysokość współczynnika Phi ($-0,157$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$).

Do podobnych wniosków skłaniają wyniki analizy drugiej tabeli krzyżowej (*Aneks*, tabela 7.52). Rezultaty te sugerują, że dzieci zamieszkałe w mniejszych miejscowościach (poniżej 100 tys. mieszkańców) nieco częściej literują z błędną syntezą niż dzieci mieszkające w większych miejscowościach (powyżej 100 tys. mieszkańców). Wskaźnik takich dzieci w miejscowościach mniejszych wynosi blisko 10%, w większych miejscowościach jest on wyraźnie niższy i dotyczy mniej niż 3% dzieci. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem ponownie mówić o nadreprezentatywności dzieci literujących z błędną syntezą wśród dzieci z mniejszych miejscowości i niedoreprezentowaniu dzieci literujących z błędną syntezą w podpróbie dzieci zamieszkałych w miejscowościach większych. Wniosek ten potwierdza wynik testu Chi2 z poprawką ciągłości Yatesa – wynik $\text{Chi}^2 = 4,380$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli krzyżowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę związku między zmiennymi należy ocenić jako słabą ($\text{Phi} = -0,145$, $p \leq 0,05$).

Wyniki przedstawionych analiz wskazują, że oprócz metod nauki czytania (metoda analityczno-syntetyczna i metoda glottodydaktyki) istnieją inne czynniki mające wpływ na kształtowanie się techniki czytania u dzieci. Być może chodzi o dostępność tekstu pisanego, że dzieci, które uczęszczają do przedszkola w mniejszych miejscowościach, mają mniejszy dostęp do książek bądź są lepiej lub gorzej motywowane do zajmowania się tekstem pisany. Jednak stwierdzenia te wymagają osobnych badań.

Porównując metody kształtowania umiejętności czytania, podobnie jak w analizie pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomości liter i tempa

czytania, w określonych problemach szczegółowych (P1 i P2) założyłam sprawdzenie efektywności kształcenia techniki czytania w grupie przedszkolaków w ujęciu statycznym i dynamicznym. W pierwszym z nich chodzi o odpowiedź na pytanie: Czy istnieją różnice statystycznie istotne pomiędzy techniką czytania u przedszkolaków uczonych metodą analityczno-syntetyczną a techniką czytania u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki? W drugim problemie odpowiem na pytanie: W jakim stopniu obie grupy przedszkolaków uczone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki różnią się między sobą pod względem poprawy techniki czytania w odstępie półrocznym? Dane dla obydwu prób w pierwszym i drugim pomiarze zawiera tabela 7.53.

Tabela 7.53. Wskaźniki poszczególnych technik czytania tekstu w podziale na pomiar i metodę (dane w proc.)

Techniki czytania	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki		Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	
	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	N = 125	N = 125	N = 135	N = 135
Nie zna liter	5,6	0,0	13,3	3,0
Literuje bez syntezy	17,6	2,4	48,9	21,5
Literuje z poprawną syntezą	2,4	1,6	8,1	8,1
Literuje z błędną syntezą	6,4	0,0	5,2	12,6
Czyta cicho z poprawną syntezą	14,4	21,6	11,1	22,2
Czyta cicho z błędną syntezą	4,8	1,6	2,2	8,1
Literuje i „ślizga się” po literach	4,0	0,8	0,0	0,0
„Ślizga się” po literach bez syntezy	2,4	3,2	0,0	0,0
„Ślizga się” po literach z poprawną syntezą	4,8	3,2	0,0	0,0
„Ślizga się” po literach z błędną syntezą	0,0	0,8	0,0	0,0
„Ślizga się” po literach i sylabach	2,4	0,0	0,0	0,0
Czyta sylabami	16,8	16,8	3,7	10,4
Czyta płynnie	18,4	48,0	7,4	14,1

Źródło: badania własne.

Analiza wskaźników poszczególnych technik czytania wymienionych w pierwszej kolumnie wskazuje na znaczne zróżnicowanie wyników zarówno

ze względu na metodę, jak i pomiar. Bez względu na stosowaną metodę nauczania widoczny jest między pomiarami przyrost wskaźnika dzieci:

- czytających cicho z poprawną syntezą (o około 7 punktów procentowych w przypadku dzieci uczonych metodą glottodydaktyki oraz o około 11 punktów procentowych w przypadku dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną);
- czytających płynnie (aż o około 30 punktów procentowych wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki oraz o blisko 7 punktów procentowych w przypadku dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną). W odniesieniu do ostatnich efektów widoczny jest również przyrost wskaźnika dzieci czytających sylabami (o blisko 7 punktów procentowych).

Jednocześnie między pomiarami zauważa się spadek wskaźnika dzieci:

- literujących bez syntezy (dzieci uczone metodą glottodydaktyki – o około 15 punktów procentowych; dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną – o ponad 27 punktów procentowych);
- nieznających liter (dzieci uczone metodą glottodydaktyki – o blisko 6 punktów procentowych do wyniku 0%; dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną – o ponad 10 punktów procentowych).

Odmienne tendencje zauważa się wśród dzieci:

- czytających cicho z błędną syntezą (w odniesieniu do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki nastąpił nieznaczny spadek tego wskaźnika między pomiarami – o ponad 3 punkty procentowe. W przypadku dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną tendencja jest odwrotna – między pomiarami nastąpił wzrost – o około 6 punktów procentowych);
- literujących z błędną syntezą (pośród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki takich przypadków w pierwszym pomiarze było ponad 6%, w drugim pomiarze nie stwierdzono żadnego. Z kolei u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną stwierdzono wzrost tego wskaźnika między pomiarami o ponad 7 punktów procentowych).

Warto jeszcze odnotować nieznaczny spadek wskaźnika dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, które literowały i „ślizgały się” po literach bez syntezy – o ponad 3 punkty procentowe. Takich zależności wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną w ogóle nie stwierdzono, ponieważ technika „ślizgania się” była stosowana tylko przez nauczycieli, którzy pracowali z dziećmi metodą glottodydaktyki i programem *Nauka czytania i pisanie* B. Ročławskiego.

W celu zbadania różnic w wynikach między grupami dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną (ujęcie statyczne), zastosowano test niezależności Chi² Pearsona z poprawką ciągłości Yatesa,

stosowaną dla tabel kwadratowych. Hipoteza szczegółowa (H_1) zakłada, że nie istnieje istotny statystycznie związek pomiędzy techniką czytania a stosowaną metodą nauczania dzieci. Innymi słowy, hipoteza szczegółowa (H_1) przyjmuje, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki i dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną reprezentują jednakowe techniki czytania tak w pierwszym, jak i w drugim pomiarze.

Wyniki testu niezależności Chi2 Pearsona przeprowadzone w pierwszym pomiarze pozwalają odrzucić założoną hipotezę szczegółową (H_1) w odniesieniu do trzech technik czytania: literowanie z błędną syntezą, czytanie sylabami i czytanie płynne. Odnośnie do pozostałych technik czytania hipoteza szczegółowa (H_1) nie może zostać odrzucona lub też nie występują przesłanki pozwalające na przeprowadzenie testu niezależności Chi2 Pearsona (liczba przypadków poniżej pięciu w więcej niż 20% komórek tabeli). Szczegółowe informacje dotyczące wyników testu niezależności Chi2 Pearsona w pierwszym pomiarze technik czytania przedstawia tabela 7.54 zamieszczona w *Aneksie*.

Analiza wyników w tabelach krzyżowych pokazuje, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki częściej czytają sylabami lub czytają płynnie niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną.

Wskaźnik dzieci czytających sylabami wynosi:

- blisko 17% wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki;
- mniej niż 4% wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną.

Analogicznie wskaźnik dzieci czytających płynnie wynosi:

- 18% wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki;
- 7% wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną.

W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci czytających sylabami lub czytających płynnie wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i niedoreprezentowaniu dzieci posługujących się prezentowanymi technikami czytania wśród sześciolatków uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Wnioski te potwierdza wynik testu Chi2 z poprawką ciągłości Yatesa. Wyniki $\text{Chi}^2 = 10,956$ (czytanie sylabami) oraz $\text{Chi}^2 = 6,120$ (czytanie płynne) przy poziomie istotności $p \leq 0,01$ dowodzą, że prezentowane zróżnicowania wyników w tabeli kwadratowej są statystycznie istotne, przy czym siłę przedstawionych współzależności należy ocenić jako słabą, o czym świadczą wielkości współczynnika Phi w przedziale 0,1–0,3.

Inną tendencję współzależności wykazuje analiza tej samej tabeli krzyżowej (*Aneks*, tabela 7.54) uwzględniającej zmienną opisującą metodę nauczania oraz technikę literowania z błędną syntezą. Technika ta występuje częściej wśród dzieci z metodą analityczno-syntetyczną niż z metodą glottodydaktyki.

Literowanie z błędną syntezą stwierdzono:

- u blisko połowy dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną;
- u mniej niż co piątego dziecka uczonego metodą glottodydaktyki.

Można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci literujących z błędną syntezą wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną i niedoreprezentowaniu dzieci posługujących się analizowaną techniką czytania wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki. Wnioski te potwierdza wynik testu Chi2 z poprawką ciągłości Yatesa wynoszący 26,998 przy poziomie istotności $p \leq 0,01$. Zależność ta dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę tej współzależności należy ocenić jako przeciętną (wartość współczynnika Phi w przedziale 0,3–0,5).

Wyniki testu niezależności Chi2 Pearsona wykonanego dla drugiego pomiaru pozwalają odrzucić hipotezę szczegółową (H_1) w przypadku pięciu technik czytania. Odpowiednio dla metody analityczno-syntetycznej i metody glottodydaktyki są to: literowanie bez syntezy, literowanie z poprawną syntezą, literowanie z błędną syntezą, ciche czytanie z błędną syntezą, czytanie płynne. Szczegółowe dane tego testu zawarte są w tabeli 7.55 zamieszczonej w *Aneksie*.

Wyniki analizy w tabelach krzyżowych dla drugiego pomiaru pokazują, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną częściej literują bez syntezy lub literują z poprawną syntezą, lub literują z błędną syntezą, lub czytają cicho z błędną syntezą niż dzieci uczone metodą glottodydaktyki.

Wskaźnik dzieci literujących bez syntezy wynosi:

- blisko 22% wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną;
- nieco ponad 2% wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki.

Analogicznie proporcje między obiema grupami dzieci wynoszą:

- w przypadku literowania z poprawną syntezą około 8% (metoda analityczno-syntetyczna) i 2% (metoda glottodydaktyki);
- w odniesieniu do literowania z błędną syntezą około 13% (metoda analityczno-syntetyczna) i 0% (metoda glottodydaktyki);
- w przypadku cichego czytania z błędną syntezą około 8% (metoda analityczno-syntetyczna) i 2% (metoda glottodydaktyki).

W stosunku do uzyskanego wyniku dla całej próby można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci literujących bez syntezy, literujących z poprawną syntezą, literujących z błędną syntezą i cicho czytających z błędną syntezą wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną i niedoreprezentowaniu dzieci posługujących się powyższymi technikami czytania wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki. Zależności Chi2 = 20,163 (literowanie bez syntezy), Chi2 = 4,561 (literowanie z poprawną syntezą), Chi2 = 14,844 (literowanie

z błędną syntezą) oraz $\chi^2 = 4,561$ (ciche czytanie z błędną syntezą) przy poziomach istotności $p \leq 0,01$ lub $p \leq 0,05$ dowodzą, że prezentowane zróżnicowania wyników w tabelach krzyżowych są statystycznie istotne, przy czym siłę prezentowanych współzależności należy ocenić jako słabą, o czym świadczą wielkości współczynnika Phi w przedziale 0,1–0,3.

Nieco inną współzależność wykazuje analiza w omawianej tabeli krzyżowej uwzględniającej zmienną opisującą metodę nauczania i technikę czytania płynnego.

Zdecydowanie więcej dzieci uczonych metodą glottodydaktyki stosuje technikę czytania płynnego niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną.

Płynne czytanie stwierdzono w odniesieniu do:

- blisko połowy dzieci uczonych metodą glottodydaktyki;
- nieco ponad 1/10 dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną.

Można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci czytających płynnie wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i niedoreprezentowaniu dzieci posługujących się prezentowaną techniką czytania wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Wnioski te potwierdza wynik testu niezależności χ^2 Pearsona z poprawką ciągłości Yatesa wynoszący 33,731 przy poziomie istotności $p \leq 0,05$. Zależność ta dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę tej współzależności należy ocenić jako przeciętną (wartość współczynnika Phi w przedziale 0,3–0,5).

W celu odpowiedzi na pytanie, czy obserwowane zróżnicowania wyników w odstępie półrocznym są statystycznie istotne, posłużono się testem nieparametrycznym McNemara stosowanym dla porównywania dwóch prób zależnych (ujęcie dynamiczne)³⁴. Hipoteza szczegółowa (H_2) zakłada, że proporcje dzieci posługujących i nieposługujących się poszczególnymi technikami czytania w pierwszym pomiarze są równe proporcjom dzieci posługującymi się poszczególnymi technikami czytania w drugim pomiarze. Hipoteza ta może zostać odrzucona dla czterech technik czytania w odniesieniu do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki (szczegółowe dane testu McNemara dla próby dzieci uczonych metodą glottodydaktyki zawarte są w tabeli 7.56 zamieszczonej w *Aneksie*).

Istotność na poziomie $p \leq 0,05$ pozwala przyjąć hipotezy alternatywne, według których proporcje dzieci nieznających liter i znających litery, literujących

³⁴ Wybór tego testu podyktowany był faktem, że technika czytania dzieci badana jest przy użyciu zmiennych dychotomicznych. Test McNemara wykorzystuje się do poszukiwania różnic w reakcji badanych grup na oddziaływania określonego czynnika – w tym przypadku procesu nauczania dzieci w przedszkolu w okresie sześciu miesięcy.

i nieliterujących bez syntezy, literujących i nieliterujących z błędną syntezą, czytających i nieczytających płynnie w pierwszym pomiarze nie są równe proporcjom dzieci charakteryzujących i niecharakteryzujących się powyższymi technikami czytania tekstu w drugim pomiarze. W odniesieniu do pozostałych technik czytania dla dzieci uczonych metodą glottodydaktyki należy przyjąć hipotezę szczegółową (H_2) zakładającą brak różnic w proporcjach dzieci posługujących i nieposługujących się poszczególnymi technikami czytania w pierwszym i drugim pomiarze.

Wobec tego, w jakim stopniu przedstawione ustalenia odnoszą się do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną? W tym przypadku okazuje się, że hipoteza szczegółowa (H_2) może zostać odrzucona w kwestii braku znajomości liter, literowania bez syntezy, cichego czytania z poprawną synteżą, cichego czytania z błędną synteżą, czytania sylabami i czytania płynnego (zależności te przedstawia tabela 7.57 zamieszczona w *Aneksie*).

Istotność na poziomie $p \leq 0,05$ pozwala przyjąć hipotezy alternatywne, według których proporcje dzieci nieznających liter i znających litery, literujących i nieliterujących bez syntezy, cicho czytających z poprawną synteżą i nieczytających cicho z poprawną synteżą, cicho czytających z błędną synteżą i nieczytających cicho z błędną synteżą, czytających i nieczytających sylabami oraz czytających i nieczytających płynnie w pierwszym pomiarze nie są równe proporcjom dzieci charakteryzujących i niecharakteryzujących się powyższymi technikami czytania tekstu w drugim pomiarze. W odniesieniu do pozostałych technik czytania dla dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną należy przyjąć hipotezę szczegółową (H_2) zakładającą brak różnic w proporcjach dzieci posługujących i nieposługujących się poszczególnymi technikami czytania w pierwszym i drugim pomiarze.

Z danych zawartych w analizowanych tabelach wynika, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki częściej czytają płynnie niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Zróżnicowanie to nie zanika wraz z upływem czasu między pomiarami. Nieco inaczej jest w odniesieniu do czytania sylabami. Młodsze dzieci uczone metodą glottodydaktyki częściej czytają sylabami niż młodsze dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Jednak zróżnicowanie to zanika po upływie pół roku. Bez względu na pomiar dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną częściej niż dzieci uczone metodą glottodydaktyki literują z błędną synteżą. W drugim pomiarze niektóre techniki czytania częściej występują u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną niż u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki. Są to: literowanie bez syntezy, literowanie z poprawną synteżą oraz ciche czytanie z błędną synteżą.

Bez względu na stosowaną metodę nauki czytania w odstępie półrocza statystycznie istotny jest przyrost wskaźnika dzieci czytających płynnie oraz spadek wskaźnika dzieci nieznających liter i wskaźnika dzieci literujących bez syntezy.

Dodatkowo w odniesieniu do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki zauważa się spadek wskaźnika dzieci literujących z błędną syntezą – tego efektu nie zauważa się u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. I na odwrót – w odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną obserwuje się wzrost wskaźników dzieci czytających cicho z poprawną lub błędną syntezą oraz wskaźnika dzieci czytających sylabami. Tego rodzaju tendencja nie występuje u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki.

Ze względu na rolę płynnego czytania w edukacji przedszkolnej i szkolnej analizowałam także zmienne pośredniczące. W ten sposób uzyskałam odpowiedź na pytanie postawione w trzecim problemie szczegółowym (P3): Czy występuje związek pomiędzy techniką czytania a okresem uczęszczania do przedszkola, wykształceniem rodziców, wielkością miejscowości zamieszkania i płcią wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki? Zależności te potwierdzają się w niektórych technikach czytania. Ich występowanie wśród dzieci różnicuje się statystycznie istotnie ze względu na płeć, okres uczęszczania do przedszkola oraz wielkość miejscowości zamieszkania.

Wartości płynnego czytania wśród dzieci kształconych metodą glottodydaktyki a okresem uczęszczania do przedszkola w dwóch pomiarach przedstawiają tabele 7.58 i 7.59 zamieszczone w *Aneksie*.

Wyniki analizy w tabelach krzyżowych pokazują, że dzieci uczęszczające dłużej do przedszkola (od 4 do 5 lat) częściej czytają płynnie niż dzieci uczęszczające do przedszkola krócej (do 3 lat). Podczas gdy w pierwszym pomiarze ponad 1/4 dzieci i w drugim pomiarze blisko 3/5 dzieci uczęszczających do przedszkola od 4 do 5 lat czyta płynnie, wskaźnik ten dla dzieci z krótszym „stażem” w pierwszym pomiarze nieznacznie przekracza 10%, a w drugim pomiarze mniej niż 2/5 dzieci.

W stosunku do uzyskanych wyników na całej próbie można mówić o nadreprezentatywności dzieci czytających płynnie wśród dzieci z dłuższym „stażem” i niedoreprezentowaniu dzieci czytających płynnie z krótszym „stażem” w przedszkolu. Wniosek ten potwierdza wynik testu Chi² z poprawką ciągłości Yatesa, wynoszący w pierwszej próbie 4,611 i w drugiej próbie 4,912 przy poziomie istotności $p \leq 0,05$. Dowodzi on, że prezentowane zróżnicowania wyników w tabelach krzyżowych są statystycznie istotne, przy czym siłę związku między

zmiennymi należy ocenić jako słabą (Φ 0,213 w pierwszej próbie i $\Phi = 0,214$ w drugiej próbie przy poziomie istotności $p \leq 0,05$).

Kolejną technikę czytania sylabami przez dzieci uczone metodą glottodydaktyki, różnicującą się w pierwszym pomiarze ze względu na wielkość miejscowości zamieszkania, przedstawia tabela 7.60 zamieszczona w *Aneksie*.

Wyniki analizy w tabeli krzyżowej wskazują, że dzieci zamieszkałe w większych miejscowościach (powyżej 100 tys. mieszkańców) częściej czytają sylabami niż dzieci mieszkające w mniejszych miejscowościach (poniżej 100 tys. mieszkańców). Wskaźnik takich dzieci w miejscowościach większych wynosi 25%, w mniejszych miejscowościach jest on znacznie niższy i obejmuje mniej niż 10% dzieci.

W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci czytających sylabami wśród dzieci z większych miejscowości i niedoreprezentowaniu dzieci czytających sylabami wśród dzieci zamieszkałych w miejscowościach mniejszych. Wynik $\chi^2 = 4,480$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę związku między zmiennymi należy ocenić jako słabą, o czym świadczy wielkość współczynnika Φ (0,211 przy poziomie istotności $p \leq 0,05$).

Częściowo odmienne tendencje rozpoznaje się w odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. W tym przypadku występują współzależności między niektórymi technikami czytania a płcią i wielkością miejscowości zamieszkania. W zmiennej płci obserwuje się dwie współzależności – z techniką literowania bez syntezy oraz cichego czytania z poprawną syntezą.

Wartości literowania bez syntezy przez dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną w odniesieniu do płci w pierwszym pomiarze przedstawia tabela 7.61 zamieszczona w *Aneksie*.

Analiza wyników w tej tabeli wskazuje, że **chłopcy częściej literują bez syntezy niż dziewczynki**. Wskaźnik **chłopców** wynosi blisko 3/5, wskaźnik **dziewczynek** blisko 2/5.

W stosunku do uzyskanego rezultatu na całej próbie można mówić o nadreprezentatywności chłopców literujących bez syntezy i niedoreprezentowaniu dziewczynek posługujących się tą samą techniką czytania. Wynik $\chi^2 = 4,610$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę związku między zmiennymi należy ocenić jako słabą, o czym świadczy wielkość współczynnika Φ ($-0,200$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$).

W odniesieniu do czytania cichego z poprawną syntezą obserwuje się tendencję odwrotną (wartości cichego czytania z poprawną syntezą przez dzieci

uczone metodą analityczno-syntetyczną w zależności od płci w pierwszym pomiarze przedstawia tabela 7.62 zamieszczona w *Aneksie*).

Analiza wyników w tabeli krzyżowej pokazuje, że **dziewczynki częściej czytają cicho z poprawną syntezą niż chłopcy**. Podczas gdy nieco mniej niż 1/5 dziewczynek posługuje się tą techniką czytania, analogiczny wskaźnik obejmuje około 1/20 chłopców. Różnica jest statystycznie istotna ($\text{Chi}^2 = 4,411$, $p \leq 0,05$), przy czym siła związku pomiędzy obydwiema zmiennymi jest słaba ($\text{Phi} = 0,204$, $p \leq 0,05$).

Z kolei literowanie z błędną syntezą współwystępuje z wielkością miejscowości zamieszkania (zależności literowania z błędną syntezą przez dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną w stosunku do wielkości miejscowości zamieszkania w drugim pomiarze przedstawia tabela 7.63 zamieszczona w *Aneksie*).

Dzieci zamieszkałe w mniejszych miejscowościach (poniżej 100 tys. mieszkańców) częściej literują z błędną syntezą niż dzieci mieszkające w większych miastach (powyżej 100 tys. mieszkańców). Wskaźnik takich dzieci w miejscowościach mniejszych wynosi około 18%, w większych miejscowościach jest on znacznie niższy i obejmuje około 5% dzieci.

W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci literujących z błędną syntezą wśród dzieci z mniejszych miejscowości i niedoreprezentowaniu dzieci literujących z błędną syntezą wśród dzieci zamieszkałych w miejscowościach większych. Wynik $\text{Chi}^2 = 3,731$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę związku między zmiennymi należy ocenić jako słabą, o czym świadczy wielkość współczynnika Phi ($-0,189$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$).

Chcąc wyjaśnić czwarty problem szczegółowy (P4), czy wyniki pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomości liter, tempa i technik czytania tekstu pozostają w korelacji z kształconą metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki, zastosowano test nieparametryczny test U Manna-Whitneya. Uzyskane wyniki analiz wskazują na istnienie kilku interesujących związków między badanymi zmiennymi. Między innymi widoczny jest związek literowania bez syntezy z pamięcią fonetyczną (dane testu U Manna-Whitneya w drugim pomiarze techniki literowania bez syntezy na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki zawarte są w tabeli 7.64 zamieszczonej w *Aneksie*).

Wyniki drugiego pomiaru technik czytania wskazują, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki literujące bez syntezy charakteryzują się gorszą pamięcią fonetyczną niż pozostałe sześciolatki. Wartość średnia rang okazała się wyraźnie niższa w grupie dzieci literujących bez syntezy niż w grupie pozostałych przed-

szkolaków. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy pamięcią fonetyczną a dziećmi literującymi bez syntezy i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od tego, czy literują bez syntezy, czy nie.

Kolejne rezultaty testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze w odniesieniu do techniki czytania płynnego na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki prezentuje tabela 7.65 zamieszczona w *Aneksie*.

Analiza tych wyników pokazuje, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki czytające płynnie charakteryzują się lepszą pamięcią fonetyczną niż dzieci nieczytające płynnie. Wartość średnia rang jest wyraźnie wyższa w grupie dzieci czytających płynnie niż w grupie dzieci nieczytających płynnie. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między pamięcią fonetyczną a dziećmi czytającymi i nieczytającymi płynnie i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od tego, czy czytają, czy nie czytają płynnie.

Odnośnie do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną również widoczne są związki pomiędzy poszczególnymi technikami czytania a pamięcią fonetyczną (wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania sylabami na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną przedstawia tabela 7.66 zamieszczona w *Aneksie*).

Analiza testu jednoznacznie wskazuje, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną czytające sylabami charakteryzują się lepszą pamięcią fonetyczną niż pozostałe dzieci. Wartość średnia rang jest wyraźnie wyższa w grupie dzieci czytających sylabami niż w grupie pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między pamięcią fonetyczną a dziećmi czytającymi sylabami i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od tego, czy czytają, czy nie czytają sylabami.

Analogiczne związki między zmiennymi są widoczne odnośnie do techniki czytania płynnego (zależności testu U Manna–Whitneya w pierwszym i drugim pomiarze czytania płynnego na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną prezentują tabele 7.67 i 7.68 zamieszczone w *Aneksie*).

Podobnie jak w odniesieniu do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki również dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną czytające płynnie – zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze – charakteryzują się lepszą pamięcią fonetyczną niż dzieci nieczytające płynnie. Wartość średnia rang jest

wyraźnie wyższa w grupie dzieci czytających płynnie niż w grupie dzieci nieczytających płynnie. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy pamięcią fonetyczną a dziećmi czytającymi i nieczytającymi płynnie i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od tego, czy czytają, czy nie czytają płynnie.

Analiza wyników korelacji pokazuje jeszcze jeden związek – między literowaniem z błędną syntezą a pamięcią fonetyczną (wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze techniki literowania z błędną syntezą na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną przedstawia tabela 7.69 zamieszczona w *Aneksie*).

Okazuje się, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną literujące z błędną syntezą charakteryzują się niższym poziomem pamięci fonetycznej niż pozostałe dzieci. Wartość średnia rang jest wyraźnie niższa w grupie dzieci literujących z błędną syntezą niż w grupie pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic w odniesieniu do pamięci fonetycznej między dziećmi literującymi z błędną syntezą i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od tego, czy literują, czy nie literują z błędną syntezą.

W porównaniu do pamięci fonetycznej obserwuje się znacznie więcej związków pomiędzy poszczególnymi technikami czytania a syntezą wyrazową. W zależności od tego, czy dzieci znają litery, czy literują bez syntezy, czy literują z poprawną syntezą, czy czytają cicho z poprawną syntezą, czy czytają sylabami, czy czytają płynnie, reprezentują różny poziom umiejętności syntezy wyrazowej.

Słabsze umiejętności syntezy wyrazowej reprezentują dzieci literujące bez syntezy niż pozostałe dzieci. Zależność tę zaobserwowano w grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, ale tylko w pierwszym pomiarze (*Aneks*, tabela 7.70).

Wyniki testu jednoznacznie wskazują, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki literujące bez syntezy charakteryzują się słabszą umiejętnością syntezy wyrazowej niż pozostałe dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic syntezy wyrazowej między dziećmi literującymi bez syntezy i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy literują bez syntezy, czy też nie.

Do sformułowania podobnych wniosków skłaniają wyniki testów na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną (*Aneks*, tabele 7.71 i 7.72).

Analiza wyników pierwszego i drugiego pomiaru wskazuje, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną literujące bez syntezy charakteryzują się gorszą umiejętnością syntezy wyrazowej niż pozostałe dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy syntezą wyrazową a dziećmi literującymi bez syntezy i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy literują bez syntezy, czy też nie.

Lepsze umiejętności syntezy wyrazowej reprezentują dzieci literujące z poprawną syntezą niż pozostałe dzieci. Zależność tę zaobserwowano w grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną, ale tylko w pierwszym pomiarze (*Aneks*, tabela 7.73).

Wyniki testu wskazują, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną literujące z poprawną syntezą charakteryzują się bardziej rozwiniętą umiejętnością syntezy wyrazowej niż pozostałe dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między syntezą wyrazową a dziećmi literującymi z poprawną syntezą i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy literują z poprawną syntezą, czy też nie.

Lepsze umiejętności syntezy wyrazowej reprezentują również dzieci czytające cicho z poprawną syntezą niż pozostałe dzieci. Zależność tę zaobserwowano w grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, ale tylko w pierwszym pomiarze (*Aneks*, tabela 7.74).

Wyniki testu wskazują, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki czytające cicho z poprawną syntezą charakteryzują się bardziej rozwiniętą umiejętnością syntezy wyrazowej niż pozostałe dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między syntezą wyrazową a dziećmi czytającymi cicho z poprawną syntezą i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy czytają cicho z poprawną syntezą, czy też nie.

Do sformułowania podobnych wniosków skłaniają wyniki testów na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną (*Aneks*, tabele 7.75 i 7.76).

Analiza wyników pierwszego i drugiego pomiaru pokazuje, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną czytające cicho z poprawną syntezą charakteryzują się wyraźnie lepszą umiejętnością syntezy wyrazowej niż pozostałe dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową

(H_4) mówiącą o braku różnic między syntezą wyrazową a dziećmi czytającymi cicho z poprawną syntezą i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy czytają cicho z poprawną syntezą, czy też nie.

Lepsze umiejętności syntezy wyrazowej reprezentują dzieci czytające sylabami niż pozostałe dzieci. Zależność tę zaobserwowano w grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną, ale tylko w drugim pomiarze (*Aneks*, tabela 7.77).

Wartość średnia rang jest wyraźnie wyższa w grupie dzieci czytających sylabami niż w grupie pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między syntezą wyrazową a dziećmi czytającymi sylabami i nieczytającymi sylabami i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy czytają, czy nie czytają sylabami.

Bez względu na metodę nauczania oraz pomiar dzieci czytające płynnie mają bardziej rozwinięte umiejętności syntezy wyrazowej niż dzieci, które nie czytają płynnie (*Aneks*, tabele: 7.78, 7.79, 7.80 i 7.81).

Analiza wyników pierwszego i drugiego pomiaru wskazuje, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną czytające płynnie charakteryzują się wyraźnie lepszą umiejętnością syntezy wyrazowej niż pozostałe dzieci. Wartość średnia rang jest wyraźnie wyższa w grupie dzieci czytających płynnie niż w grupie pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między syntezą wyrazową a dziećmi czytającymi płynnie i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy czytają płynnie, czy też nie.

Podobnie jak w korelacji z syntezą wyrazową również w obszarze znajomości liter zauważa się statystycznie istotne związki między tą umiejętnością a różnymi technikami czytania. W zależności od tego, czy dzieci znają litery, czy literują bez syntezy, czy literują i „ślizgają się” po literach, czy „ślizgają się” po literach bez syntezy, czy „ślizgają się” po literach z błędną syntezą, czy czytają cicho z poprawną syntezą, czy czytają płynnie, reprezentują różny poziom znajomości liter.

Między innymi zaobserwowano, że dzieci czytające cicho z poprawną syntezą wykazują jednocześnie lepszą znajomość liter niż pozostałe sześciolatki. Współzależność tę stwierdzono w obydwu pomiarach przeprowadzonych wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną (*Aneks*, tabele 7.82 i 7.83).

Wyniki testu jednoznacznie wskazują, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną czytające cicho z poprawną syntezą charakteryzują się lepszą znajomością liter niż dzieci nieznające liter. Wartość średnia rang dla dzieci czytających cicho z poprawną syntezą jest wyraźnie wyższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między znajomością liter a dziećmi cicho czytającymi z poprawną syntezą i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień znajomości liter w zależności od tego, czy czytają cicho z poprawną syntezą, czy też nie.

Wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki rozpoznaje się trzy inne zależności – między poziomem znajomości liter a literowaniem i „ślizganiem się” po literach, „ślizganiem się” po literach bez syntezy i „ślizganiem się” po literach z błędną syntezą.

Okazuje się, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki literujące i „ślizgające się” po literach znają gorzej litery niż pozostałe dzieci (*Aneks*, tabela 7.84). Wartość średnia rang dla dzieci literujących i „ślizgających się” po literach jest wyraźnie niższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między znajomością liter a dziećmi literującymi i „ślizgającymi się” po literach i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień znajomości liter w zależności od tego, czy literują i „ślizgają się” po literach, czy też nie.

Różne stopnie znajomości liter współwystępują również z techniką czytania polegającą na „ślizganiu się” po literach bez syntezy (*Aneks*, tabela 7.85). Dzieci uczone metodą glottodydaktyki „ślizgające się” po literach bez syntezy znają gorzej litery niż pozostałe dzieci. Wartość średnia rang dla dzieci „ślizgających się” po literach bez syntezy jest niższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między znajomością liter a dziećmi „ślizgającymi się” po literach bez syntezy i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień znajomości liter w zależności od tego, czy „ślizgają się” po literach bez syntezy, czy też nie.

Podobnie gorszą znajomością liter wykazują się dzieci, które „ślizgają się” po literach z błędną syntezą (*Aneks*, tabela 7.86). Dzieci uczone metodą glottodydaktyki „ślizgające się” po literach z błędną syntezą znają bez wątpienia gorzej litery niż pozostałe dzieci. Wartość średnia rang dla dzieci „ślizgających się” po literach z błędną syntezą jest wyraźnie niższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4)

mówiącą o braku różnic między znajomością liter a dziećmi „ślizgającymi się” po literach z błędną syntezą i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień znajomości liter w zależności od tego, czy „ślizgają się” po literach z błędną syntezą, czy też nie.

Z kolei wśród sześciolatków uczonych metodą analityczno-syntetyczną zauważa się, że te, które literują bez syntezy, znają gorzej litery od pozostałych dzieci (*Aneks*, tabela 7.87). Wartość średnia rang dla dzieci literujących bez syntezy jest niższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między znajomością liter a dziećmi literującymi bez syntezy i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień znajomości liter w zależności od tego, czy literują bez syntezy, czy też nie.

Z korelacji wyników badań można zauważyć, że czytanie płynne współwystępuje z lepszą znajomością liter bez względu na stosowaną metodę nauczania, jednak efekt ten zarejestrowano tylko w pierwszym pomiarze technik czytania (*Aneks*, tabele 7.88 i 7.89).

Okazuje się, że dzieci uczone zarówno metodą glottodydaktyki, jak i metodą analityczno-syntetyczną czytające płynnie znają lepiej litery niż pozostałe dzieci. Wartość średnia rang dla dzieci czytających płynnie jest wyraźnie niższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między znajomością liter a dziećmi czytającymi płynnie i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień znajomości liter w zależności od tego, czy czytają płynnie, czy też nie.

Podobnie jak w syntezie wyrazowej czy znajomości liter również w obszarze tempa czytania zauważa się statystycznie istotne związki między tą umiejętnością a różnymi technikami czytania. W zależności od tego, czy dzieci znają litery, czy literują bez syntezy, czy literują z błędną syntezą, czy czytają cicho z poprawną syntezą, czy czytają cicho z błędną syntezą, czy literują i „ślizgają się” po literach, czy czytają sylabami, czy czytają płynnie, reprezentują różny poziom tempa czytania według skali Rocławskiego.

Oba pomiary na próbie sześciolatków uczonych metodą glottodydaktyki pokazały, że dzieci literujące bez syntezy wolniej czytają niż pozostałe badane przedszkolaki (*Aneks*, tabele 7.90 i 7.91). Wartość średnia rang dla dzieci literujących bez syntezy jest znacznie niższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między tempem czytania a dziećmi literującymi bez syntezy i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci

prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy literują bez syntezy, czy nie.

W odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną powyższy schemat odzwierciedlił się tylko w wynikach drugiego pomiaru (*Aneks*, tabela 7.92).

Wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną rozpoznano jeszcze jedną zależność – dzieci literujące z błędną syntezą czytają szybciej niż pozostałe dzieci (*Aneks*, tabela 7.93). Wartość średnia rang dla dzieci literujących z błędną syntezą jest wyraźnie niższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między tempem czytania a dziećmi literującymi z błędną syntezą i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy literują z błędną syntezą, czy też nie.

Okazuje się, że dzieci, które czytają cicho z błędną syntezą, czytają tekst wolniej niż pozostałe sześciolatki. Wniosek ten dotyczy dzieci uczonych metodą glottodydaktyki w pierwszym i drugim pomiarze (*Aneks*, tabele 7.94 i 7.95). W obu pomiarach wartość średnia rang dla dzieci czytających cicho z błędną syntezą jest wyraźnie niższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między tempem czytania a dziećmi cicho czytającymi z błędną syntezą i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy czytają cicho z błędną syntezą, czy też nie.

Ze statystycznego punktu widzenia, jeśli dziecko czyta cicho z poprawną syntezą, to czyta tekst wolniej niż pozostałe dzieci. Tendencja ta występuje bez względu na metodę nauczania, niemniej była obserwowalna tylko w jednym z pomiarów przeprowadzonych dla obydwu grup (*Aneks*, tabele 7.96 i 7.97). Wartość średnia rang dla dzieci czytających cicho z poprawną syntezą jest wyższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między tempem czytania a dziećmi cicho czytającymi z poprawną syntezą i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy czytają cicho z poprawną syntezą, czy też nie.

Odnośnie do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki widoczna jest zależność, że te, które literują i „ślizgają się” po literach czytają wolniej niż pozostałe dzieci. Zależność tę zaobserwowano tylko w pierwszym pomiarze (*Aneks*, tabela 7.98). Wartość średnia rang dla dzieci literujących i „ślizgających się” po literach jest niższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala

odrzuć hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między tempem czytania a dziećmi literującymi i „ślizgającymi się” po literach i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy literują i „ślizgają się” po literach, czy też nie.

Jeśli dziecko czyta sylabami, to ze statystycznego punktu widzenia powinno czytać tekst wolniej niż pozostałe dzieci. Tendencja ta widoczna jest dla dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i obowiązuje tylko dla drugiego pomiaru (*Aneks*, tabela 7.99). Wartość średnia rang dla dzieci czytających sylabami jest niższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzuć hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między tempem czytania a dziećmi czytającymi sylabami i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy czytają sylabami, czy też nie.

W przypadku dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną wnioski są zgoła odwrotne – dzieci czytające sylabami czytają szybciej niż pozostałe sześciolatki – i to w obu pomiarach (*Aneks*, tabele 7.100 i 7.101). Wartość średnia rang dla dzieci czytających sylabami jest wyższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzuć hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między tempem czytania a dziećmi czytającymi sylabami i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy czytają sylabami, czy też nie.

Nawiązując do czytania sylabami, należy wyjaśnić, że dzieci kształcone metodą glottodydaktyki, które czytają techniką „ślizgania się” po sylabach, wydłużają samogłoski między sylabami, które w tej metodzie należą do trwałych, dlatego ich czas czytania jest dłuższy w odniesieniu do dzieci, które czytają sylabami, rytmicznie, w jednakowym szybkim tempie.

Bez względu na metodę nauczania i pomiar obserwuje się zależność, że dzieci, które czytają płynnie, wykonują tę umiejętność szybciej niż pozostałe sześciolatki (*Aneks*, tabele: 7.102, 7.103, 7.104 i 7.105). Wartość średnia rang dla dzieci czytających płynnie jest wyższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzuć hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy tempem czytania a dziećmi czytającymi płynnie i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy czytają płynnie, czy też nie.

Podsumowując analizę technik czytania przez badane dzieci, stwierdzam, że efektywność umiejętności czytania sześciolatków w dużej mierze zależy od

znajomości liter i poprawnego wiązania ich z fonemami. Błędy popełniane przez dzieci, które pojawiły się zarówno w badaniu znajomości liter, jak i w trakcie czytania krótkiego tekstu, dotyczyły najczęściej mylenia liter: /b/, /d/, /p/, /g/. Występowanie takich błędów w czytaniu wskazuje na brak utrwalenia wzorców wzrokowych liter, które wyglądają podobnie, różniąc się jedynie położeniem w przestrzeni.

Najliczniej występującym błędem zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze było dodawanie do spółgłosek występujących w czytanych tekstach samogłoski /y/, czyli wszystkie dzieci, które literowały popełniały ten sam błąd – literowały (głoskowały) z wokalizą /y/. Na przykład zdanie z czytanego tekstu: *Radek ma samolot i aparat*, dzieci literujące czytały: „Ry-a-dy-e-ky my-a sy-a-my-o-ly-o-ty i a-py-a-ry-a-ty”. W ten sposób najczęściej odtwarzały poznane litery bez syntezy lub z błędną syntezą. Zgadywały przeczytane wyrazy lub myliły z liczbą mnogą. Jest to typowy objaw wczesnego czytania wynikający ze sposobu nauczania czytania dzieci, który jest efektem m.in. wadliwego wybrzmiewania głosek w izolacji. Literowanie (głoskowanie) bez poprawnej syntezy stanowiło także największy powód wolnego przyrostu tempa czytania, dlatego może być sposobem na sprawdzenie znajomości liter, ale nie na opanowanie techniki płynnego i poprawnego czytania.

Wśród dzieci, które literowały bez syntezy lub z błędną syntezą, pojawiły się (u pięciu chłopców) rażące błędy wynikające z niepoprawnego sposobu czytania. Na przykład wyraz *kury* chłopiec przeczytał: „ky-u-ry – i zostało mi jeszcze /y/”. Inny chłopiec ten sam wyraz: „ky-u-ry- igrek”. Z kolei trzech innych chłopców zdania: *Paweł ma aparat i samolot. Co ma Paweł?* Czytali: „Pe-a-wy-e-ty/ em-a / a-pe-a-er-a-te. / Ce-o / em-a / Pe-a-we-e-ty”.

Dzieci, które czytały techniką „ślizgania się”, wybrzmiewały spółgłoski prawidłowo bez dodawania samogłoski „y”, co dało pozytywny rezultat w postaci prawidłowej syntezy oraz czytania płynnego.

Kolejny błąd, który pojawił się w prowadzonych badaniach, polegał na zamianie wyrazów na inne. Dzieci często zgadywały znaczenie wyrazu i odczytywały inny, niż był napisany. Najwięcej problemów sprawiły dzieciom imiona, które występowały w czytanych tekstach. Na przykład: *Tereska* („teraz”, „dreska”, „deska”, „kreska”, „pieska”), *Aldonka* („Albanka”, „Alanka”), *Radek* („Darek”, „barek”), *Barbara* („bara”, „barba”, „barana”).

W prowadzonych badaniach zaobserwowałam jeszcze jeden błąd, który pojawił się sporadycznie wśród trojga dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i wynikał z nieumiejętności akcentowania znaków interpunkcyjnych. Dzieci, czytając tekst, kończyły zdanie słowami: kropka lub znak zapytania.

Wśród dzieci kształconych metodą glottodydaktyki takich błędów nie zaobserwowałam, lecz sześcioro z nich w drugim etapie badania czytało płynnie, akcentując intonacją znak zapytania.

Zatem, ćwicząc z dziećmi technikę czytania, należy zwrócić uwagę na poprawną dykcję i właściwą interpunkcję. Czytanie płynne tylko wtedy ma sens, gdy towarzyszy mu poprawność ortofoniczna i rozumienie tekstu pisanego.

7.7. Rozumienie tekstu czytanego przez dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Rocławskiego

Istotą i celem czytania jest rozumienie tekstu pisanego, co stanowi najważniejszy wyznacznik efektywności czytania. Zdaniem J. Bałachowicz (1988) w początkowej nauce czytania dzieci rozumieją najpierw poszczególne zdania bez integrowania ich treści z wypowiedziami sąsiadującymi. Rozumienie tekstu pojawia się w następnej kolejności poprzez stopniowe doskonalenie sprawności semantycznych, które umożliwiają integrację poszczególnych informacji w spójną reprezentację tekstu. Natomiast wiedza dziecka i wychodzenie poza dane dostarczone w tekście prowadzą do rozumienia treści na coraz to wyższym poziomie.

Z ustaleń tych wynika, że na poziomie umiejętności czytania dzieci przedszkolnych najważniejsze jest, żeby rozumiały poszczególne słowa i krótkie zdania oraz żeby potrafiły łączyć je w sensowną całość, dlatego prezentowana analiza rozumienia krótkiego tekstu czytanego przez badane dzieci stanowi dopełnienie umiejętności i efektywności czytania w okresie przedszkolnym.

W obu pomiarach po zakończeniu czynności czytania dzieci odpowiadały na dwa pytania zawarte w czytanim tekście³⁵. Jeżeli dziecko nie udzieliło poprawnej odpowiedzi z pamięci, wówczas mogło poszukać jej w treści czytanego tekstu. W tej części badania nie uczestniczyły dzieci, które nie знаły liter i nie umiały czytać. Takich dzieci w pierwszym etapie badania było 9,6%, a w drugim pomiarze 1,5%. Wyniki badań dotyczące sześciolatek, które potrafiły czytać, zawarte są w tabeli 7.106.

³⁵ Szczegółowe informacje dotyczące przebiegu badania i czytanych tekstów przedstawiłam w rozdziale piątym niniejszej monografii.

Tabela 7.106. Wskaźniki czytania ze zrozumieniem przez dzieci
na dwóch etapach badania (dane w proc.)

Wskaźniki	Pierwszy etap (styczeń) N = 260	Drugi etap (czerwiec) N = 260
Dziecko nie zna liter	9,6	1,5
Dziecko nie odpowiada na dwa pytania	43,5	18,8
Dziecko odpowiada na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie nie odpowiada	6,5	3,8
Dziecko odpowiada na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze pytanie nie odpowiada	0,8	1,2
Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst	27,7	31,9
Dziecko odpowiada na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie odpowiada z pamięci	3,1	9,6
Dziecko odpowiada na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze pytanie odpowiada z pamięci	2,7	8,1
Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci	4,2	24,2
Dziecko odpowiada na pierwsze pytanie z pamięci, a na drugie pytanie nie odpowiada	0,8	0,4
Dziecko odpowiada na drugie pytanie z pamięci, a na pierwsze pytanie nie odpowiada	0,8	0,0
Błędna próba odpowiedzi	0,4	0,4

Źródło: badania własne.

W pierwszym pomiarze najwyższy wskaźnik uzyskały dzieci, które nie odpowiedziały na dwa pytania (ponad 2/5 dzieci). Drugi wskaźnik co do wielkości zmierzono w przypadku dzieci, które odpowiedziały na dwa pytania, patrząc w tekst (ponad 1/4 dzieci). Co dziesiąte dziecko nie znało liter, a nieco ponad 1/20 dzieci w pierwszym pomiarze odpowiedziało na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie nie udzieliła odpowiedzi.

Dane te zmieniły się w drugim pomiarze. Tym razem najwyższy wskaźnik dotyczył dzieci, które odpowiedziały na dwa pytania, patrząc w tekst (co trzecie dziecko) oraz dzieci, które odpowiedziały na dwa pytania z pamięci (co czwarte dziecko). W przypadku wskaźnika – dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci – zauważa się jego wyraźny przyrost w porównaniu do pierwszego pomiaru (o 20 punktów procentowych). W drugim pomiarze miał miejsce również niewielki wzrost wskaźników dzieci, które odpowiedziały na pierwsze pytanie,

patrząc w tekst, a na drugie pytanie z pamięci (o ponad 6 punktów procentowych) oraz dzieci, które odpowiedziały na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze z pamięci (o ponad 5 punktów procentowych). Jednocześnie w drugim pomiarze zdecydowanie zmniejszył się wskaźnik dzieci, które nie odpowiedziały na dwa pytania (o blisko 25 punktów procentowych) oraz wskaźnik dzieci nieznających liter (o 8 punktów procentowych). Pozostałe wskaźniki zmierzone w drugim etapie badania są porównywalne z wynikami z pierwszego badania.

Dane analizowane z uwzględnieniem płci w tym badaniu nie różnicują się statystycznie istotnie ($p > 0,05$) między dziewczynkami a chłopcami.

W odniesieniu do pozostałych zmiennych pośredniczących, takich jak: okres uczęszczania do przedszkola, wykształcenie rodziców i wielkość miejscowości zamieszkania można zaobserwować kilka współzależności.

Pierwszą z nich jest współzależność odpowiadania przez dziecko na dwa pytania z pamięci w odniesieniu do okresu uczęszczania do przedszkola. Okazuje się, że **dzieci z dłuższym „stażem” przedszkolnym częściej odpowiadają na dwa pytania z pamięci niż dzieci z krótszym „stażem”** (zależności te przedstawia tabela 7.107 zamieszczona w *Aneksie*).

Wskaźnik dzieci z dłuższym „stażem” przedszkolnym wynosi blisko 7%. Wśród dzieci krócej uczęszczających do przedszkola jest on znacznie niższy i obejmuje tylko około 1% dzieci. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci odpowiadających na dwa pytania z pamięci wśród dzieci z dłuższym „stażem” przedszkolnym i niedoreprezentowaniu dzieci odpowiadających na obydwa pytania z pamięci wśród dzieci z krótszym „stażem” przedszkolnym. Wniosek ten potwierdza wynik testu χ^2 z poprawką ciągłości Yatesa stosowaną dla tabel kwadratowych. Wynik $\chi^2 = 4,257$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli krzyżowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę związku między zmiennymi należy ocenić jako słabą, o czym świadczy wysokość współczynnika Phi (0,147 przy poziomie istotności $p \leq 0,05$).

Uzyskane wyniki pokazują również, że **dzieci, których rodzice mają wykształcenie wyższe, odpowiadają na dwa pytania z pamięci częściej, niż te, których rodzice legitymują się wykształceniem co najwyżej średnim** (zależności te prezentuje tabela 7.108 zamieszczona w *Aneksie*).

Wskaźnik dzieci, które odpowiedziały na dwa pytania z pamięci i których rodzice mają wykształcenie wyższe, wynosi około 28%. Wśród dzieci, których rodzice mają wykształcenie średnie lub niższe jest on ponad dwukrotnie niższy i dotyczy mniej niż 12% dzieci. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem ponownie mówić o nadreprezentatywności dzieci odpo-

wiadających na dwa pytania z pamięci wśród tych dzieci, których rodzice mają wykształcenie wyższe i niedoreprezentowaniu dzieci odpowiadających na dwa pytania z pamięci w podpróbie dzieci, których rodzice mają wykształcenie co najwyżej średnie. Wniosek ten potwierdza wynik testu Chi2 z poprawką ciągłości Yatesa – wynik 6,184 przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli krzyżowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę związku między zmiennymi należy ocenić jako słabą ($\Phi = 0,165, p \leq 0,05$).

Wskaźnik dzieci odpowiadających na dwa pytania z pamięci różnicuje się również ze względu na wielkość miejscowości zamieszkania (dane te przedstawia tabela 7.109 zamieszczona w *Aneksie*).

Okazuje się, że **dzieci odpowiadające na dwa pytania z pamięci częściej mieszkają w miastach z liczbą ludności powyżej 100 tys. niż w mniejszych miejscowościach**. Podczas gdy wskaźnik takich dzieci w dużych miejscowościach obejmuje blisko co trzecie dziecko, w mniejszych miejscowościach dotyczy mniej niż co piątego dziecka. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem ponownie mówić o nadreprezentatywności dzieci odpowiadających na dwa pytania z pamięci wśród dzieci mieszkających w większych miejscowościach i niedoreprezentowaniu dzieci odpowiadających na dwa pytania z pamięci w podpróbie dzieci zamieszkałych w mniejszych miejscowościach. Wniosek ten potwierdza wynik testu Chi2 z poprawką ciągłości Yatesa – wynik 5,622 przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli krzyżowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę związku między zmiennymi należy ocenić jako słabą ($\Phi = 0,156, p \leq 0,05$).

Z kolei dzieci zamieszkałe w mniejszych miejscowościach częściej niż sześciolatki mieszkające w dużych miastach nie odpowiedziały na obydwa pytania (zależności te przedstawia tabela 7.110 zamieszczona w *Aneksie*).

Odsetek takich przedszkolaków w mniejszych miejscowościach obejmuje połowę dzieci, natomiast w większych miejscowościach nieco ponad 1/3. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem ponownie mówić o nadreprezentatywności dzieci nieodpowiadających na obydwa pytania wśród dzieci mieszkających w mniejszych miejscowościach i niedoreprezentowaniu dzieci nieodpowiadających na dwa pytania w grupie dzieci zamieszkałych w większych miejscowościach. Wniosek ten potwierdza wynik testu Chi2 z poprawką ciągłości Yatesa – wynik 5,529 przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli krzyżowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę związku między zmiennymi należy ocenić jako słabą ($\Phi = -0,154, p \leq 0,05$).

Podobnie jak w analizie pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomości liter, tempa i techniki czytania, w określonych problemach szczegóło-

wych (P1 i P2) założyłam sprawdzenie umiejętności czytania ze zrozumieniem w grupie przedszkolaków w ujęciu statycznym i dynamicznym. W pierwszym z nich chodzi o odpowiedź na pytanie: Czy istnieją różnice statystycznie istotne pomiędzy czytaniem ze zrozumieniem u przedszkolaków uczonych metodą analityczno-syntetyczną a czytaniem ze zrozumieniem u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki? Natomiast w drugim problemie odpowiem na pytanie: W jakim stopniu obie grupy przedszkolaków uczone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki różnią się między sobą pod względem poprawy umiejętności czytania ze zrozumieniem w odstępie półrocznym? Wyniki dla obydwu prób w pierwszym i drugim pomiarze prezentuje tabela 7.111.

Tabela 7.111. Wskaźniki czytania tekstu ze zrozumieniem w podziale na pomiar i metodę (dane w proc.)

Wskaźniki	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki		Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	
	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	N = 125	N = 125	N = 135	N = 135
Dziecko nie zna liter	5,6	0,0	13,3	3,0
Dziecko nie odpowiada na dwa pytania	37,6	8,0	48,9	28,9
Dziecko odpowiada na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie nie odpowiada	7,2	2,4	5,9	5,2
Dziecko odpowiada na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze pytanie nie odpowiada	0,8	0,0	0,7	2,2
Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst	36,0	32,0	20,0	31,9
Dziecko odpowiada na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie odpowiada z pamięci	2,4	12,0	3,7	7,4
Dziecko odpowiada na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze pytanie odpowiada z pamięci	4,8	10,4	0,7	5,9
Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci	4,0	34,4	4,4	14,8
Dziecko odpowiada na pierwsze pytanie z pamięci, a na drugie pytanie nie odpowiada	0,8	0,8	0,7	0,0
Dziecko odpowiada na drugie pytanie z pamięci, a na pierwsze pytanie nie odpowiada	0,8	0,0	0,7	0,0
Błędna próba odpowiedzi	0,0	0,0	0,7	0,7

Źródło: badania własne.

W rubryce pierwszej uwzględniono dzieci, które nie знаły liter. Wynika to z założenia, że badaniem objęto wszystkie 260 dzieci. Analiza poszczególnych wskaźników czytania ze zrozumieniem wskazuje na znaczne zróżnicowanie wyników ze względu zarówno na metodę, jak i pomiar.

Bez względu na stosowaną metodę nauczania widoczny jest między pomiarami przyrost wskaźnika dzieci odpowiadających na dwa pytania z pamięci, przy czym przyrost ten jest znacznie większy w odniesieniu do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki (o około 30 punktów procentowych) niż wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną (o nieco ponad 10 punktów procentowych).

W obu grupach sześciolatków obserwuje się w podobnym zakresie przyrost wskaźnika dzieci odpowiadających na drugie pytanie przy jednoczesnym patrzeniu w tekst, a na pierwsze pytanie odpowiadających z pamięci (o ponad 5 punktów procentowych).

W przypadku dzieci uczonych metodą glottodydaktyki widoczny jest również przyrost wskaźnika dzieci odpowiadających na pierwsze pytanie przy jednoczesnym patrzeniu w tekst, a na drugie pytanie odpowiadających z pamięci (o około 10 punktów procentowych).

Z kolei wśród sześciolatków uczonych metodą analityczno-syntetyczną warto odnotować wzrost wskaźnika dzieci, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst (o około 12 punktów procentowych).

Jednocześnie między pomiarami zauważa się spadek wskaźnika dzieci nieznających liter (dzieci uczone metodą glottodydaktyki – o blisko 6 punktów procentowych do wyniku 0%; dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną – o ponad 10 punktów procentowych) oraz nieodpowiadających na obydwa pytania (dzieci uczone metodą glottodydaktyki – o blisko 30 punktów procentowych; dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną – o 20 punktów procentowych).

Dodatkowo obserwuje się spadek wskaźnika dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, które na pierwsze pytanie odpowiadają, patrząc w tekst, a na drugie pytanie nie odpowiadają (o około 5 punktów procentowych).

Powodów braku odpowiedzi na postawione pytania mogło być kilka, m.in. niezrozumienie przeczytanego tekstu lub po prostu dzieci nie chciały odpowiedzieć. Podobnie mogło być z błędną próbą odpowiedzi. Natomiast na podstawie pozostałych wyników można wnioskować, że dzieci rozumiały tekst, który przeczytały.

W celu zbadania różnic w wynikach między grupami dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki (ujęcie statyczne), zastosowano test niezależności Chi² Pearsona z poprawką ciągłości Yatesa,

stosowaną dla tabel kwadratowych. Hipoteza szczegółowa (H_1) zakłada, że nie istnieje istotny statystycznie związek pomiędzy daną umiejętnością czytania ze zrozumieniem a stosowaną metodą nauczania dzieci. Innymi słowy, hipoteza szczegółowa (H_1) przyjmuje, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki reprezentują jednakowe umiejętności czytania ze zrozumieniem tak w pierwszym, jak i w drugim pomiarze. Wyniki testu niezależności Chi2 Pearsona wykonane dla pierwszego pomiaru pozwalają odrzucić powyższą hipotezę szczegółową (H_1) tylko w przypadku jednego wskaźnika umiejętności czytania ze zrozumieniem – odpowiedź na obydwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst.

W odniesieniu do pozostałych wskaźników czytania ze zrozumieniem hipoteza szczegółowa (H_1) nie może zostać odrzucona lub też nie występują przesłanki pozwalające na przeprowadzenie testu niezależności Chi2 Pearsona (liczba przypadków poniżej pięciu w więcej niż 20% komórek tabeli). Wynik testu Chi2 w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem przedstawia tabela 7.112 zamieszczona w *Aneksie*.

Analiza danych w tabeli krzyżowej pokazuje, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki częściej odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Wskaźnik dzieci odpowiadających na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst wynosi 36% wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, natomiast wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną jest znacznie niższy i obejmuje 20% dzieci. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci odpowiadających na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i niedoreprezentowaniu takich dzieci wśród sześciolatków uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Wnioski te potwierdza wynik testu Chi2 z poprawką ciągłości Yatesa. Wynik $\text{Chi}^2 = 7,518$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowania wyników w tabeli kwadratowej są statystycznie istotne, przy czym siłę tych współzależności należy ocenić jako słabą, o czym świadczy wielkość współczynnika Phi (0,179 przy poziomie istotności $p \leq 0,05$).

Wyniki testu niezależności Chi2 Pearsona wykonane dla drugiego pomiaru pozwalają odrzucić hipotezę szczegółową (H_1) w przypadku dwóch wskaźników umiejętności czytania ze zrozumieniem: brak odpowiedzi na obydwa pytania oraz odpowiedź na obydwa pytania z pamięci (zależności te przedstawia tabela 7.113 zamieszczona w *Aneksie*).

Analiza danych w tabelach krzyżowych wskazuje, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną częściej nie odpowiadały na obydwa pytania niż dzie-

ci uczone metodą glottodydaktyki. Wskaźnik dzieci nieodpowiadających na obydwa pytania z pamięci wynosi około 29% wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną, natomiast wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki jest znacznie niższy i obejmuje 8% sześciolatków. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci nieodpowiadających na dwa pytania wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną i niedoreprezentowaniu takich dzieci wśród sześciolatków uczonych metodą glottodydaktyki. Wynik $\chi^2 = 17,176$ przy poziomie istotności $p \leq 0,01$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli krzyżowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę współzależności należy ocenić jako słabą, o czym świadczy wielkość współczynnika Phi w przedziale 0,1–0,3.

Inny kierunek współzależności wykazuje analiza w tabeli krzyżowej uwzględniającej zmienną opisującą metodę nauczania oraz sytuację, gdy dziecko odpowiada na obydwa pytania z pamięci. Wskaźnik ten jest zdecydowanie częściej identyfikowany wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki niż wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną, podczas gdy odpowiedź na dwa pytania z pamięci stwierdzono u ponad 1/3 dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, wskaźnik ten objął około 15% dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci odpowiadających na oba pytania z pamięci wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i niedoreprezentowaniu takich dzieci wśród sześciolatków uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Wnioski te potwierdza wynik testu niezależności χ^2 Pearsona z poprawką ciągłości Yatesa wynoszący 12,514 przy poziomie istotności $p \leq 0,01$. Tym samym zależność ta dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę tej współzależności należy ocenić również jako słabą (wartość współczynnika Phi w przedziale 0,1–0,3).

W celu odpowiedzi na pytanie, czy obserwowane zróżnicowania wyników w odstępie półrocznym są statystycznie istotne, posłużono się testem nieparametrycznym McNemara stosowanym dla porównywania dwóch prób zależnych (ujęcie dynamiczne)³⁶.

Hipoteza szczegółowa (H_2) zakłada, że proporcje dzieci wykazujących i nie wykazujących poszczególne wskaźniki umiejętności czytania ze zrozumieniem

³⁶ Wybór tego testu podyktowany był faktem, że umiejętności dzieci, dotyczące czytania ze zrozumieniem, badane są przy użyciu zmiennych dychotomicznych. Test McNemara wykorzystuje się do poszukiwania różnic w reakcji badanych grup na oddziaływania określonego czynnika – w tym przypadku procesu nauczania dzieci w przedszkolu w okresie sześciu miesięcy.

w pierwszym pomiarze są równe proporcjom dzieci wykazujących i niewykazujących poszczególne typy umiejętności czytania ze zrozumieniem w drugim pomiarze. Hipoteza ta może zostać odrzucona dla czterech wskaźników efektywności czytania ze zrozumieniem w odniesieniu do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki (wynik testu McNemara dla próby dzieci uczonych metodą glottodydaktyki prezentuje tabela 7.114 zamieszczona w *Aneksie*).

Istotność na poziomie $p \leq 0,05$ lub $p \leq 0,01$ pozwala przyjąć hipotezy alternatywne, według których proporcje dzieci znających litery i nieznających liter, odpowiadających i nieodpowiadających na oba pytania, odpowiadających na pierwsze pytanie przy jednoczesnym patrzeniu w tekst, a na drugie pytanie odpowiadających z pamięci i pozostałych dzieci oraz odpowiadających i nieodpowiadających na oba pytania z pamięci w pierwszym pomiarze nie są równe proporcjom dzieci charakteryzujących i niecharakteryzujących się powyższymi umiejętnościami zrozumienia czytanego tekstu w drugim pomiarze. W przypadku pozostałych wskaźników zrozumienia czytanego tekstu dla dzieci uczonych metodą glottodydaktyki należy przyjąć hipotezę szczegółową (H_2) zakładającą brak różnic w proporcjach dzieci reprezentujących poszczególne umiejętności czytania ze zrozumieniem w pierwszym i drugim pomiarze.

W jakim stopniu powyższe ustalenia obowiązują dla dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną? W tym przypadku okazuje się, że hipoteza szczegółowa (H_2) może zostać odrzucona w odniesieniu do braku znajomości liter oraz sytuacji, gdy dziecko nie odpowiada na dwa pytania, dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst, odpowiada na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze z pamięci i gdy dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci. Zależności te przedstawia tabela 7.115.

Tabela 7.115. Wynik testu McNemara dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	$N = 125$	$N = 125$
Brak znajomości liter		
Wartość testu	12,071	
Istotność	$p \leq 0,01$	
Dziecko nie odpowiada na dwa pytania		
Wartość testu	12,755	
Istotność	$p \leq 0,01$	
Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst		
Wartość testu	6,618	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Wskaźniki	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Dziecko odpowiada na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze pytanie odpowiada z pamięci		
Wartość testu	4,000	
Istotność	$p \leq 0,05$	
Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci		
Wartość testu	7,682	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Istotność na poziomie $p \leq 0,05$ lub $p \leq 0,01$ pozwala przyjąć hipotezy alternatywne, według których proporcje dzieci nieznających liter, nieodpowiadających na dwa pytania, odpowiadających na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst, odpowiadających na drugie pytanie przy jednoczesnym patrzeniu w tekst, a na pierwsze pytanie odpowiadających z pamięci, odpowiadających na dwa pytania z pamięci i pozostałych dzieci w pierwszym pomiarze nie są równe proporcjom dzieci charakteryzujących i niecharakteryzujących się powyższymi umiejętnościami czytania tekstu ze zrozumieniem w drugim pomiarze. W przypadku pozostałych wskaźników umiejętności czytania ze zrozumieniem dla dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną należy przyjąć hipotezę szczegółową (H_2) zakładającą brak różnic w proporcjach dzieci wykazujących i niewykazujących poszczególne umiejętności czytania ze zrozumieniem w pierwszym i drugim pomiarze.

Zestawienie powyższych wyników z rezultatami testu porównującego wyniki między metodami prowadzi do wniosku, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki statystycznie istotnie częściej odpowiadają na dwa pytania dotyczące tekstu z pamięci niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną – zróżnicowanie to nie tylko nie zanika wraz z upływem czasu między pomiarami, ale się pogłębia.

Podobnie jak w poprzednich badaniach również w odniesieniu do czytania ze zrozumieniem analizowałam związki pomiędzy okresem uczenia do przedszkola, wykształceniem rodziców, wielkością miejscowości zamieszkania, płcią wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki, które określiłam w trzecim problemie szczegółowym (P3). Założenia te potwierdzają się w przypadku tylko niektórych wskaźników czytania ze zrozumieniem – ich występowanie wśród dzieci różnicuje się statystycznie istotnie ze względu na okres uczenia do przedszkola oraz wielkość miejscowości zamieszkania (zależność braku odpowiedzi na dwa pytania u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki w odniesieniu do okresu

uczęszczania do przedszkola w pierwszym pomiarze przedstawia tabela 7.116 zamieszczona w *Aneksie*).

Analiza wyników w tabeli krzyżowej wskazuje, że dzieci uczęszczające krócej do przedszkola (do 3 lat) częściej nie odpowiadają na dwa pytania niż dzieci uczęszczające do przedszkola dłużej (od 4 do 5 lat). Podczas gdy blisko połowa dzieci z krótszym „stażem” uczęszczania do przedszkola nie odpowiada na dwa pytania, wskaźnik ten dla dzieci z dłuższym „stażem” obejmuje nieco więcej niż 1/4 dzieci. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci nieodpowiadających na dwa pytania wśród dzieci z krótszym „stażem” i niedoreprezentowaniu dzieci nieodpowiadających na dwa pytania wśród sześciolatków z dłuższym „stażem” w przedszkolu. Wniosek ten potwierdza wynik testu Chi2 z poprawką ciągłości Yatesa, wynoszący 4,420 przy poziomie istotności $p \leq 0,05$. Dowodzi on, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli krzyżowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę związku między zmiennymi należy ocenić jako słabą, o czym świadczy wysokość współczynnika Phi ($-0,205$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$).

O odwrotnym kierunku zależności można mówić w przypadku udzielania odpowiedzi na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst (wyniki odpowiedzi na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a okresem uczęszczania do przedszkola w pierwszym pomiarze przedstawia tabela 7.117 zamieszczona w *Aneksie*).

Wyniki tej analizy sugerują, że dzieci z dłuższym „stażem” uczęszczania do przedszkola częściej odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst niż dzieci mające krótszy „staż” przedszkolny. Blisko połowa dzieci uczęszczających do przedszkola od 4 do 5 lat odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst, podczas gdy takie umiejętności rozpoznaje się wśród około 1/4 dzieci z krótszym „stażem” przedszkolnym. Ponownie w stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można mówić o nadreprezentatywności dzieci odpowiadających na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst i niedoreprezentowaniu dzieci odpowiadających w ten sposób na obydwa pytania w podpróbie dzieci z krótszym „stażem” przedszkolnym. Wniosek ten potwierdza wynik testu Chi2 z poprawką ciągłości Yatesa – wynik Chi2 = 5,460 przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli krzyżowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę związku między zmiennymi należy ocenić jako słabą (Phi = 0,226, $p \leq 0,05$).

Prezentowana umiejętność czytania ze zrozumieniem różnicuje się ze względu na wielkość miejscowości zamieszkania. Dzieci z mniejszych miejscowości częściej odpowiadają na oba pytania, patrząc w tekst niż dzieci z miejscowości większych

(zależności odpowiedzi na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a wielkością miejscowości zamieszkania w drugim pomiarze przedstawia tabela 7.118 zamieszczona w *Aneksie*).

Z danych tych wynika, że wskaźnik dzieci odpowiadających na oba pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst w miejscowościach mniejszych wynosi około 43%, natomiast w większych miejscowościach jest on znacznie niższy i obejmuje 20% dzieci. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci odpowiadających na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst wśród dzieci z mniejszych miejscowości i niedoreprezentowaniu dzieci odpowiadających na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst wśród dzieci zamieszkałych w miejscowościach większych. Wynik $\chi^2 = 6,612$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę związku między zmiennymi należy ocenić jako słabą, o czym świadczy wielkość współczynnika Phi ($-0,247$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$).

Odpowiedzi na dwa pytania z pamięci udzielały częściej dzieci zamieszkałe w większych miejscowościach niż przedszkolaki mieszkające w miejscowościach mniejszych (zależność odpowiedzi na dwa pytania z pamięci u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a wielkością miejscowości zamieszkania w drugim pomiarze przedstawia tabela 7.119 zamieszczona w *Aneksie*).

Blisko połowa dzieci mieszkająca w miejscowościach większych udzielała odpowiedzi na oba pytania z pamięci, podczas gdy wskaźnik ten obejmował nieco ponad 1/5 dzieci z mniejszych miejscowości. Ponownie w stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można mówić o nadreprezentatywności dzieci odpowiadających na dwa pytania z pamięci wśród sześciolatków z większych miejscowości i niedoreprezentowaniu dzieci odpowiadających na dwa pytania z pamięci wśród dzieci zamieszkałych w miejscowościach mniejszych. Wynik $\chi^2 = 8,775$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę związku między zmiennymi należy ocenić jako zbliżoną do umiarkowanej, o czym świadczy wielkość współczynnika Phi ($0,282$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$).

W odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną wystąpiła tylko jedna współzależność między udzieleniem odpowiedzi na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst a wielkością miejscowości zamieszkania (zależność tę przedstawia tabela 7.120 zamieszczona w *Aneksie*).

Dzieci mieszkające w większych miejscowościach (powyżej 100 tys. mieszkańców) częściej odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst niż dzieci mieszkające w mniejszych miastach (poniżej 100 tys. mieszkańców). Wskaźnik takich

sześcioletków w miejscowościach większych wynosi około 42%, w mniejszych miejscowościach jest on znacznie niższy i obejmuje około 24% dzieci. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci odpowiadających na oba pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst wśród dzieci z większych miejscowości i niedoreprezentowaniu dzieci odpowiadających na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst wśród dzieci zamieszkałych w miejscowościach mniejszych. Wynik $\chi^2 = 3,996$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę związku między zmiennymi należy ocenić jako słabą, o czym świadczy wielkość współczynnika Phi (0,188 przy poziomie istotności $p \leq 0,05$).

Przejdźmy do zależności między czytaniem tekstu ze zrozumieniem przez badane dzieci a stopniem rozwoju ich pamięci fonetycznej, umiejętnością syntezy wyrazowej, znajomością liter czy tempem i techniką czytania określonych w czwartym problemie szczegółowym (P4), czy wyniki tych zmiennych zależnych pozostają w korelacji z kształconą metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki. By to zbadać, zastosowano test nieparametryczny test U Manna-Whitneya. Uzyskane wyniki analiz wskazują na istnienie kilku interesujących związków między badanymi zmiennymi zależnymi i niezależnymi.

W odniesieniu do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki obserwuje się tylko jedną zależność – między pamięcią fonetyczną a wskaźnikiem, kiedy dziecko odpowiada na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze pytanie odpowiada z pamięci (zależność tę prezentuje tabela 7.121 zamieszczona w *Aneksie*).

Wyniki testu pierwszego pomiaru czytania ze zrozumieniem wskazują, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki, które odpowiadają na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze pytanie z pamięci, charakteryzują się lepszą pamięcią fonetyczną niż pozostałe dzieci. Wartość średnia rang jest wyraźnie wyższa w grupie dzieci, które odpowiadają na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze pytanie z pamięci niż w grupie pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy pamięcią fonetyczną a obydwoma grupami dzieci i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od tego, czy odpowiadają na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze pytanie z pamięci, czy też wykazują inny wskaźnik umiejętności czytania ze zrozumieniem.

W przypadku dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną wyniki pierwszego pomiaru dowodzą istnienia licznych związków między umiejętnością czytania ze zrozumieniem a pamięcią fonetyczną (zależności wskazujące

na to, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną nieodpowiadające na dwa pytania charakteryzują się gorszą pamięcią fonetyczną niż pozostałe dzieci zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze przedstawiają tabele 7.122 i 7.123 zamieszczone w *Aneksie*).

Wyniki testu jednoznacznie wskazują, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną nieodpowiadające na dwa pytania zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze charakteryzują się gorszą pamięcią fonetyczną niż pozostałe dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy pamięcią fonetyczną a dziećmi odpowiadającymi i nieodpowiadającymi na dwa pytania i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania, czy też nie.

Wszystkie pozostałe korelacje zaobserwowane dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną dotyczą wyłącznie pierwszego pomiaru. W drugim pomiarze zależności te zaniknęły (wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną odpowiadających na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst przedstawia tabela 7.124 zamieszczona w *Aneksie*).

Wyniki testu jednoznacznie wskazują, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną odpowiadające na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst charakteryzują się lepszą pamięcią fonetyczną niż pozostałe dzieci. Wartość średnia rang jest wyraźnie wyższa w grupie dzieci odpowiadających na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst niż w grupie pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy pamięcią fonetyczną a dziećmi z obu grup i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst, czy nie.

Podobne związki między zmiennymi są widoczne w sytuacji, gdy dziecko odpowiada na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie odpowiada z pamięci (*Aneks*, tabela 7.125). Wartość średnia rang jest wyraźnie wyższa w grupie dzieci odpowiadających na pierwsze pytanie przy jednoczesnym patrzeniu w tekst i odpowiadających na drugie pytanie z pamięci niż w grupie pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy pamięcią fonetyczną a obydwoma grupami dzieci i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od tego, czy odpowiadają na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie z pamięci, czy też wykazują umiejętności czytania ze zrozumieniem innego typu.

Podobne wnioski można sformułować dla sytuacji odwrotnej, gdy dziecko odpowiada na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze pytanie z pamięci (*Aneks*, tabela 7.126). Wartość średnia rang jest wyraźnie wyższa dla dzieci, które odpowiedziały na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze pytanie z pamięci niż w grupie pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy pamięcią fonetyczną a dziećmi z obydwu grup i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od tego, czy odpowiadają na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze z pamięci, czy nie.

Wyniki analiz pokazują jeszcze jeden związek – między pamięcią fonetyczną a wskaźnikiem, gdy dzieci odpowiadają na dwa pytania z pamięci (*Aneks*, tabela 7.127). Okazuje się, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną odpowiadające na dwa pytania z pamięci charakteryzują się znacząco wyższym poziomem pamięci fonetycznej niż pozostałe dzieci. Wartość średnia rang jest wyraźnie wyższa w grupie dzieci odpowiadających na dwa pytania z pamięci niż w grupie pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy pamięcią fonetyczną a dziećmi odpowiadającymi na dwa pytania z pamięci i pozostałymi sześciolatkami i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju pamięci fonetycznej w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania z pamięci, czy nie.

W porównaniu do pamięci fonetycznej obserwuje się znacznie więcej związków między umiejętnościami czytania ze zrozumieniem a syntezą wyrazową. Między innymi zaobserwowano, że **dzieci, które nie odpowiadają na oba pytania, mają jednocześnie gorszą umiejętność syntezy wyrazowej niż pozostałe dzieci. Współzależność tę stwierdzono w obu pomiarach niezależnie od stosowanej metody nauczania** (*Aneks*, tabele 7.128 i 7.129).

Wyniki testu jednoznacznie wskazują, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki nieodpowiadające na oba pytania charakteryzują się gorszą umiejętnością syntezy wyrazowej niż pozostałe dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy syntezą wyrazową a dziećmi nieodpowiadającymi na dwa pytania i pozostałymi sześciolatkami i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania, czy też nie.

Do sformułowania podobnych wniosków skłaniają rezultaty testów na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną (*Aneks*, tabele 7.130

i 7.131). Analiza wyników pierwszego i drugiego pomiaru wskazuje, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną nieodpowiadające na dwa pytania charakteryzują się gorszą umiejętnością syntezy wyrazowej niż pozostałe dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy syntezą wyrazową a dziećmi nieodpowiadającymi na dwa pytania i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania, czy też nie.

Ze statystycznego punktu widzenia, jeśli dziecko uczone metodą glottodydaktyki odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst, powinno dysponować lepszymi umiejętnościami syntezy wyrazowej niż pozostałe dzieci (zależność tę prezentuje tabela 7.132 zamieszczona w *Aneksie*).

Wyniki testu jednoznacznie wskazują, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki odpowiadające na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst charakteryzują się lepszą umiejętnością syntezy wyrazowej niż pozostałe dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy syntezą wyrazową a dziećmi odpowiadającymi na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst i pozostałymi sześciolatkami i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst, czy też nie.

Lepsze umiejętności syntezy wyrazowej reprezentują dzieci, które odpowiadają na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie z pamięci niż pozostałe dzieci. Zależność tę zaobserwowano w grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną w obydwu pomiarach (*Aneks*, tabele 7.133 i 7.134).

Wyniki testu wskazują, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną, które odpowiadają na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie z pamięci zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze, charakteryzują się bardziej rozwiniętą umiejętnością syntezy wyrazowej niż pozostałe dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy syntezą wyrazową a dziećmi, które odpowiadają na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie z pamięci i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy odpowiadają na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie z pamięci, czy też nie.

Do sformułowania podobnych wniosków skłaniają wyniki testów w odniesieniu do dzieci, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst (wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem

na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną przedstawia tabela 7.135 zamieszczona w *Aneksie*).

Analiza wyników pierwszego pomiaru wskazuje, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst, charakteryzują się lepszą umiejętnością syntezy wyrazowej niż pozostałe dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy syntezą wyrazową a dziećmi, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst i pozostałymi dziećmi i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst, czy też charakteryzują się innymi umiejętnościami czytania ze zrozumieniem.

Lepsze umiejętności syntezy wyrazowej reprezentują dzieci odpowiadające na dwa pytania z pamięci niż pozostałe dzieci. Zależność tę zaobserwowano w grupie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, ale tylko w pierwszym pomiarze (*Aneks*, tabela 7.136). Wyniki testu wskazują, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki odpowiadające na dwa pytania z pamięci charakteryzują się bardziej rozwiniętą umiejętnością syntezy wyrazowej niż pozostałe dzieci. Wartości średnie rang są wyraźnie wyższe w grupie dzieci odpowiadających na obydwa pytania z pamięci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy syntezą wyrazową a dziećmi odpowiadającymi na dwa pytania z pamięci i pozostałymi sześciolatkami i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania z pamięci, czy też nie.

Powyzsza zależność odzwierciedla się w grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną w obydwu pomiarach (*Aneks*, tabele 7.137 i 7.138). Dzieci odpowiadające na dwa pytania z pamięci charakteryzują się bardziej rozwiniętą umiejętnością syntezy wyrazowej niż pozostałe sześciolatkami. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy syntezą wyrazową a dziećmi odpowiadającymi na dwa pytania z pamięci i pozostałymi sześciolatkami i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień rozwoju umiejętności syntezy wyrazowej w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania z pamięci, czy też nie.

Podobnie jak w przypadku syntezy wyrazowej również w obszarze znajomości liter zauważa się statystycznie istotne związki między tą umiejętnością a skutecznością czytania ze zrozumieniem, jakkolwiek liczba takich zależności jest znacznie mniejsza.

Między innymi zaobserwowano, że dzieci odpowiadające na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst wykazują jednocześnie lepszą znajomość liter niż pozostałe sześciolatki. Współzależność tę stwierdzono bez względu na stosowaną metodę nauczania, ale tylko w pierwszym pomiarze (zależności te prezentują tabele 7.139 i 7.140 zamieszczone w *Aneksie*).

Dzieci, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst, charakteryzują się lepszą znajomością liter niż pozostałe sześciolatki. Średnia wartość rang dla tych dzieci jest nieco wyższa niż dla pozostałych sześciolatek. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między znajomością liter a dziećmi odpowiadającymi na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst i pozostałymi sześciolatkami i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień znajomości liter w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst, czy też nie.

Ze statystycznego punktu widzenia, jeśli dziecko nie odpowiada na dwa pytania, charakteryzuje się gorszą znajomością liter niż pozostałe dzieci. Współzależność tę stwierdzono niezależnie od stosowanej metody nauczania – ale tylko w drugim pomiarze (*Aneks*, tabele 7.141 i 7.142).

Wartość średnia rang jest wyraźnie niższa w odniesieniu do dzieci nieodpowiadających na obydwa pytania niż w przypadku pozostałych sześciolatek. Poziom istotności testu $p \leq 0,01$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między znajomością liter a dziećmi nieodpowiadającymi na dwa pytania i pozostałymi sześciolatkami i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień znajomości liter w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania, czy też nie.

W odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną rozpoznaje się jeszcze jedną zależność – między poziomem znajomości liter a odpowiadaniem na dwa pytania z pamięci (*Aneks*, tabela 7.143). Okazuje się, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną odpowiadające na obydwa pytania z pamięci znają lepiej litery niż pozostałe sześciolatki. Wartość średnia rang dla dzieci odpowiadających na dwa pytania z pamięci jest wyraźnie wyższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między znajomością liter a dziećmi odpowiadającymi na dwa pytania z pamięci i pozostałymi sześciolatkami i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny stopień znajomości liter w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania z pamięci, czy też nie.

Podobnie jak w przypadku syntezy wyrazowej czy znajomości liter również w obszarze tempa czytania zauważa się statystycznie istotne związki między tą umiejętnością mierzoną skalą Rocławskiego a skutecznością czytania ze zro-

zumieniem. Między innymi zaobserwowano, że dzieci, które nie odpowiadają na obydwa pytania, wykazują jednocześnie niższy poziom tempa czytania niż pozostałe sześciolatki. Współzależność tę stwierdzono bez względu na stosowaną metodę nauczania, ale w odniesieniu do metody analityczno-syntetycznej tylko w drugim pomiarze (*Aneks*, tabele 7.144, 7.145 i 7.146).

Wartość średnia rang dla dzieci nieodpowiadających na dwa pytania jest wyraźnie niższa niż dla pozostałych sześciolatków. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między tempem czytania a dziećmi nieodpowiadającymi na dwa pytania i pozostałymi sześciolatkami i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania, czy nie.

Pierwszy pomiar wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki oraz obydwa pomiary na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną wykazały, że dzieci, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst, czytają szybciej niż pozostałe dzieci (*Aneks*, tabele 7.147, 7.148 i 7.149). Wartość średnia rang dla dzieci, które odpowiadają na obydwa pytania, patrząc w tekst, jest wyraźnie wyższa niż dla pozostałych dzieci. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic między tempem czytania a dziećmi, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst i pozostałymi sześciolatkami i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst, czy nie.

Podobny kierunek zależności stwierdza się w sytuacji, gdy dziecko odpowiada na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie odpowiada z pamięci. Zależność tę obserwuje się w obu pomiarach przeprowadzonych wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną (*Aneks*, tabele 7.150 i 7.151). W obu przypadkach wartość średnia rang dla dzieci, które odpowiadają na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie z pamięci jest wyraźnie wyższa niż dla pozostałych sześciolatków. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy tempem czytania a dziećmi, które odpowiadają na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie z pamięci i pozostałymi sześciolatkami i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy ma miejsce sytuacja, kiedy dzieci odpowiadają na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie z pamięci, czy też nie.

Na podstawie drugiego pomiaru wśród sześciolatków uczonych metodą glottodydaktyki zauważa się, że dzieci odpowiadające na dwa pytania z pamięci

szybciej czytają niż pozostałe sześciolatki (*Aneks*, tabela 7.152). Wartość średnia rang dla dzieci odpowiadających na dwa pytania z pamięci jest znacznie wyższa niż dla pozostałych sześciolatków. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) mówiącą o braku różnic pomiędzy tempem czytania a dziećmi odpowiadającymi na dwa pytania z pamięci i pozostałymi sześciolatkami i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania z pamięci, czy nie.

W odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną powyższy schemat odzwierciedlił się w obu pomiarach (*Aneks*, tabele 7.153 i 7.154). Wartość średnia rang dla dzieci odpowiadających na dwa pytania z pamięci jest wyższa niż dla pozostałych sześciolatków. Poziom istotności testu $p \leq 0,05$ pozwala odrzucić hipotezę szczegółową (H_4) i przyjąć w jej miejsce hipotezę alternatywną – dzieci prezentują różny poziom tempa czytania w zależności od tego, czy odpowiadają na dwa pytania z pamięci, czy nie.

Podobnie jak w przypadku pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomości liter, tempa czytania również w obszarze technik czytania zauważa się kilka statystycznie istotnych związków między nimi a umiejętnością czytania ze zrozumieniem. Zakres tego typu analiz jest jednak ograniczony ze względu na podstawowe wymogi stosowania testu niezależności Chi2 Pearsona – testy bazujące na rozkładzie Chi2 mogą być obliczane tylko dla prób o minimalnej liczebności $N = 30$. W związku z tym możliwe było uwzględnienie w analizach krzyżowych tylko niektórych rodzajów umiejętności czytania tekstu ze zrozumieniem w podziale na metodę nauczania:

- sytuacja, gdy dziecko nie odpowiada na dwa pytania;
- sytuacja, gdy dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst;
- sytuacja, gdy dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci.

Zaobserwowano, że dzieci, które nie odpowiadają na dwa pytania, częściej literują bez syntezy niż pozostałe dzieci. Współzależność tę stwierdzono niezależnie od stosowanej metody nauczania, ale w odniesieniu do metody glottodydaktyki tylko w pierwszym pomiarze (*Aneks*, tabela 7.155).

Wskaźnik sześciolatków literujących bez syntezy wśród dzieci nieodpowiadających na obydwa pytania obejmuje blisko połowę badanych sześciolatków. Wśród dzieci, które nie należą do grupy nieodpowiadających na dwa pytania, nie stwierdzono przypadku literowania bez syntezy. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci literujących bez syntezy wśród dzieci nieodpowiadających na dwa pytania i niedoreprezentowaniu literujących bez syntezy wśród dzieci nieprzynależą-

cych do grupy przedszkolaków, które nie odpowiadają na dwa pytania. Wynik $\chi^2 = 41,140$ przy poziomie istotności $p \leq 0,01$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym współzależność obu zmiennych należy ocenić jako wysoką, o czym świadczy wysokość współczynnika Phi (0,595 przy poziomie istotności $p \leq 0,01$).

W odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną prezentowana współzależność jest jeszcze silniejsza (*Aneks*, tabela 7.156). **Wskaźnik dzieci literujących bez syntezy wśród sześciolatków nieodpowiadających na obydwa pytania obejmuje ponad 9/10 dzieci, podczas gdy tylko około 1/20 sześciolatków, które nie należą do grupy nieodpowiadających na dwa pytania, literuje bez syntezy.** W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci literujących bez syntezy wśród sześciolatków nieodpowiadających na dwa pytania i niedoreprezentowaniu literujących bez syntezy wśród dzieci nieprzynależących do grupy przedszkolaków, które nie odpowiadają na dwa pytania. Wynik $\chi^2 = 101,385$ przy poziomie istotności $p \leq 0,01$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym współzależność obu zmiennych należy ocenić jako bardzo wysoką, o czym świadczy wysokość współczynnika Phi (0,881 przy poziomie istotności $p \leq 0,01$). **Jest to najsilniejsza współzależność stwierdzona w całym badaniu.**

Wyniki drugiego pomiaru odzwierciedlają powyższe ustalenia – dzieci nieodpowiadające na dwa pytania częściej literują bez syntezy niż sześciolatki nieprzynależące do grupy przedszkolaków nieodpowiadających na obydwa pytania (*Aneks*, tabela 7.157).

Wskaźnik dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną literujących bez syntezy wśród sześciolatków nieodpowiadających na obydwa pytania obejmuje ponad 2/3 dzieci, podczas gdy tylko około 2% sześciolatków, które nie należą do grupy nieodpowiadających na dwa pytania, literuje bez syntezy. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci literujących bez syntezy wśród sześciolatków nieodpowiadających na dwa pytania i niedoreprezentowaniu literujących bez syntezy wśród dzieci nieprzynależących do grupy przedszkolaków, które nie odpowiadają na dwa pytania. Wynik $\chi^2 = 70,208$ przy poziomie istotności $p \leq 0,01$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym współzależność obu zmiennych należy ponownie ocenić jako bardzo wysoką, o czym świadczy wysokość współczynnika Phi (0,741 przy poziomie istotności $p \leq 0,01$).

Dzieci, które nie odpowiadają na oba pytania, również częściej literują z błędną syntezą niż dzieci, które nie przynależą do grupy przedszkolaków

nieodpowiadających na dwa pytania. Współzależność ta dotyczy jednak tylko drugiego pomiaru na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną (*Aneks*, tabela 7.158).

Wskaźnik dzieci literujących z błędną syntezą wśród sześciolatków nieodpowiadających na obydwa pytania obejmuje 1/4 dzieci, podczas gdy mniej niż 1/10 sześciolatków, które nie należą do grupy nieodpowiadających na dwa pytania, literuje z błędną syntezą. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci literujących z błędną syntezą wśród dzieci nieodpowiadających na dwa pytania i niedoreprezentowaniu literujących z błędną syntezą wśród dzieci nieprzynależących do grupy przedszkolaków, które nie odpowiadają na dwa pytania. Wynik $\chi^2 = 6,898$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym współzależność obu zmiennych należy ocenić jako słabą, o czym świadczy wysokość współczynnika Phi (0,251 przy poziomie istotności $p \leq 0,01$).

Dzieci, które nie odpowiadają na dwa pytania, rzadziej literują z poprawną syntezą niż dzieci, które nie przynależą do grupy przedszkolaków nieodpowiadających na dwa pytania. Współzależność ta dotyczy jednak tylko pierwszego pomiaru na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną (*Aneks*, tabela 7.159).

Wskaźnik dzieci literujących z poprawną syntezą wśród sześciolatków nieodpowiadających na obydwa pytania obejmuje mniej niż 2% dzieci, podczas gdy 14% sześciolatków, które nie należą do grupy nieodpowiadających na dwa pytania, literuje z poprawną syntezą. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci literujących z poprawną syntezą wśród dzieci nieprzynależących do grupy przedszkolaków, które nie odpowiadają na dwa pytania i niedoreprezentowaniu literujących z poprawną syntezą wśród dzieci nieodpowiadających na dwa pytania. Wynik $\chi^2 = 5,956$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym współzależność obu zmiennych należy ocenić jako słabą, o czym świadczy wysokość współczynnika Phi (-0,237 przy poziomie istotności $p \leq 0,01$).

W odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną, tak w jednym, jak i w drugim pomiarze, zauważa się współzależność braku odpowiedzi na oba pytania i cichego czytania z poprawną syntezą. Dzieci, które nie odpowiadają na oba pytania, rzadziej czytają cicho z poprawną syntezą, niż dzieci, które nie przynależą do grupy przedszkolaków nieodpowiadających na dwa pytania (*Aneks*, tabela 7.160).

Wśród przedszkolaków, które nie odpowiedziały na żadne z pytań, nie stwierdzono ani jednego przypadku dziecka, które by jednocześnie czytało cicho z poprawną syntezą. Jednocześnie ponad 1/5 dzieci nienależących do grupy przedszkolaków, które nie odpowiedziały na żadne pytanie, czyta cicho z poprawną syntezą. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci czytających cicho z poprawną syntezą wśród dzieci nieprzynależących do grupy przedszkolaków, które nie odpowiadają na dwa pytania i niedoreprezentowaniu czytających cicho z poprawną syntezą wśród dzieci nieodpowiadających na dwa pytania. Wynik $\text{Chi}^2 = 14,015$ przy poziomie istotności $p \leq 0,01$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę współzależności obu zmiennych należy ocenić jako przeciętną, o czym świadczy wysokość współczynnika Phi ($-0,346$ przy poziomie istotności $p \leq 0,01$).

Powyższa współzależność odtwarza się w drugim pomiarze – ponownie dzieci nieodpowiadające na obydwie pytania statystycznie istotnie rzadziej czytają cicho z poprawną syntezą niż dzieci nieprzynależące do grupy przedszkolaków, które nie odpowiadają na żadne pytanie (*Aneks*, tabela 7.161). W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można mówić ponownie o nadreprezentatywności dzieci czytających cicho z poprawną syntezą wśród dzieci nieprzynależących do grupy przedszkolaków, które nie odpowiadają na dwa pytania i niedoreprezentowaniu czytających cicho z poprawną syntezą wśród dzieci nieodpowiadających na dwa pytania. Wynik $\text{Chi}^2 = 10,715$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę współzależności obu zmiennych należy ocenić jako przeciętną, o czym świadczy wysokość współczynnika Phi ($-0,301$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$).

Dzieci, które nie odpowiadają na dwa pytania, również rzadziej niż pozostałe sześciolatki czytają sylabami, jakkolwiek współzależność tego rodzaju obserwuje się tylko w pierwszym pomiarze w odniesieniu do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki (*Aneks*, tabela 7.162).

Podczas gdy w grupie nieodpowiadających na dwa pytania nieco ponad 1/20 dzieci czyta sylabami, to w grupie przedszkolaków nienależących do tej grupy czyta sylabami blisko 1/4 dzieci. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można mówić o nadreprezentatywności dzieci czytających sylabami wśród dzieci nieprzynależących do grupy przedszkolaków, które nie odpowiadają na dwa pytania i niedoreprezentowaniu czytających sylabami wśród dzieci nieodpowiadających na dwa pytania. Wynik $\text{Chi}^2 = 4,714$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej

jest statystycznie istotne, przy czym siłę współzależności obu zmiennych należy ocenić jako słabą, o czym świadczy wysokość współczynnika Phi ($-0,216$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$).

Nie obserwuje się takiej sytuacji, by dziecko niepotrafiące odpowiedzieć na oba pytania, czytało płynnie. Ani jedno dziecko, które nie odpowiedziało na dwa pytania, nie czyta płynnie. Wniosek ten dotyczy zarówno dzieci uczonych metodą glottodydaktyki (tylko pierwszy pomiar), jak i dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną (tylko drugi pomiar). Zależności te prezentują tabele 7.163 i 7.164 zamieszczone w *Aneksie*.

W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można mówić o nadreprezentatywności dzieci czytających płynnie wśród dzieci nieprzynależących do grupy przedszkolaków, które nie odpowiadają na dwa pytania i niedoreprezentowaniu czytających płynnie wśród dzieci nieodpowiadających na dwa pytania. Wynik $\chi^2 = 15,077$ dla dzieci uczonych metodą glottodydaktyki oraz $\chi^2 = 7,421$ dla dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną przy poziomie istotności odpowiednio: $p \leq 0,01$ i $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabelach kwadratowych jest statystycznie istotne, przy czym siłę współzależności obu zmiennych należy ocenić jako przeciętną w odniesieniu do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki (Phi = $-0,369$, $p \leq 0,01$) lub słabą w przypadku dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną (Phi = $-0,258$, $p \leq 0,01$).

Z kolei dzieci, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst, rzadziej literują bez syntezy, niż dzieci, które nie należą do grupy przedszkolaków odpowiadających na dwa pytania, patrząc w tekst. Zależność tę obserwuje się niezależnie od metody nauczania, przy czym w odniesieniu do metody glottodydaktyki tylko w pierwszym pomiarze (*Aneks*, tabela 7.165), a w przypadku metody analityczno-syntetycznej tylko w drugim pomiarze (*Aneks*, tabela 7.166).

Nie stwierdzono żadnego przypadku dziecka, które literowałoby bez syntezy, a jednocześnie odpowiedziało na dwa pytania, patrząc w tekst. Natomiast zaobserwowano, że ponad 1/4 dzieci, które nie należą do grupy dzieci odpowiadających na oba pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst, literuje bez syntezy. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci literujących bez syntezy wśród dzieci nienależących do grupy przedszkolaków, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst i niedoreprezentowaniu literujących bez syntezy wśród dzieci odpowiadających na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst. Wynik $\chi^2 = 13,182$ przy poziomie istotności $p \leq 0,01$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę współzależno-

ści obu zmiennych należy ocenić jako przeciętną, o czym świadczy wysokość współczynnika Phi ($-0,347$ przy poziomie istotności $p \leq 0,01$).

Do sformułowania identycznych wniosków skłaniają wyniki drugiego pomiaru – ponownie dzieci, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst, rzadziej literują bez syntezy niż dzieci, które nie należą do grupy przedszkolaków odpowiadających na dwa pytania, patrząc w tekst. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci literujących bez syntezy wśród dzieci nienależących do grupy przedszkolaków, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst i niedoreprezentowaniu literujących bez syntezy wśród dzieci odpowiadających na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst. Wynik $\text{Chi}^2 = 12,111$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę współzależności obu zmiennych należy ocenić jako przeciętną, o czym świadczy wysokość współczynnika Phi ($-0,319$ przy poziomie istotności $p \leq 0,01$).

Pozostałe współzależności rozpoznaje się tylko dla przedszkolaków uczonych metodą glottodydaktyki. W pierwszym pomiarze obserwuje się współzależność, że dzieci, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst, częściej czytają sylabami niż pozostałe dzieci (*Aneks*, tabela 7.167). Podczas gdy w grupie odpowiadających na oba pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst ponad 1/4 dzieci czyta sylabami, to wśród przedszkolaków nienależących do tej grupy czyta sylabami tylko 1/10 dzieci. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci czytających sylabami wśród dzieci przynależących do grupy przedszkolaków, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst i niedoreprezentowaniu czytających sylabami wśród pozostałych dzieci. Wynik $\text{Chi}^2 = 6,062$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że prezentowane zróżnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę współzależności obu zmiennych należy ocenić jako słabą, o czym świadczy wysokość współczynnika Phi ($0,243$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$).

W obu pomiarach wśród dzieci kształconych metodą glottodydaktyki widać wyraźnie, że sześciolatki, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst, częściej czytają płynnie niż pozostałe dzieci (zależności te przedstawia tabela 7.168 zamieszczona w *Aneksie*). Podczas gdy w grupie odpowiadających na oba pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst blisko 2/5 dzieci czyta płynnie, to wśród przedszkolaków nienależących do tej grupy czyta płynnie mniej niż 1/10 dzieci. Podobnie jest w drugim pomiarze (*Aneks*, tabela 7.169). Podczas gdy w grupie odpowiadających na oba pytania przy jednoczesnym patrzeniu

w tekst ponad 1/4 dzieci czyta płynnie, to wśród przedszkolaków nienależących do tej grupy czyta płynnie nieco ponad 1/10 dzieci. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci czytających płynnie wśród dzieci przynależących do grupy przedszkolaków, które odpowiadają na dwa pytania, patrząc w tekst i niedoreprezentowaniu czytających płynnie wśród pozostałych dzieci. Wyniki $\chi^2 = 15,626$ i $\chi^2 = 3,758$ przy poziomie istotności odpowiednio: $p \leq 0,01$ i $p \leq 0,05$ dowodzą, że prezentowane różnicowanie wyników w tabelach kwadratowych są statystycznie istotne, przy czym siłę współzależności obu zmiennych należy ocenić jako przeciętną w przypadku pierwszego pomiaru ($\Phi = 0,375$, $p \leq 0,01$) oraz słabą w odniesieniu do drugiego pomiaru ($\Phi = 0,196$, $p \leq 0,05$).

Widoczna jest również współzależność między odpowiadaniem przez dzieci kształcone metodą glottodydaktyki na obydwa pytania z pamięci a czytaniem płynnym – dzieci odpowiadające na dwa pytania z pamięci częściej czytają płynnie niż pozostałe sześciolatki. Współzależność tego rodzaju zaobserwowano tylko w drugim pomiarze (*Aneks*, tabela 7.170).

Podczas gdy w grupie odpowiadających na oba pytania z pamięci ponad 2/3 dzieci czyta płynnie, to wśród przedszkolaków nienależących do tej grupy czyta płynnie nieco ponad 1/3 dzieci. W stosunku do uzyskanego wyniku na całej próbie można zatem mówić o nadreprezentatywności dzieci czytających płynnie wśród dzieci przynależących do grupy przedszkolaków, które odpowiadają na dwa pytania z pamięci i niedoreprezentowaniu czytających płynnie wśród pozostałych dzieci. Wynik $\chi^2 = 11,149$ przy poziomie istotności $p \leq 0,05$ dowodzi, że wyżej prezentowane różnicowanie wyników w tabeli kwadratowej jest statystycznie istotne, przy czym siłę współzależności obu zmiennych należy ocenić jako przeciętną ($\Phi = 0,316$, $p \leq 0,05$).

Podsumowując rozważania na temat czytania ze zrozumieniem krótkiego tekstu wiązanego, należy stwierdzić, że umiejętności badanych dzieci były różnicowane. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim badaniu niewielka grupa sześciolatek wykazała nieznaną więcej niż pięciu liter w czytany tekście, dlatego nieporozumieniem byłoby pytanie tych dzieci o sens przeczytanej treści, gdy cały ich wysiłek psychiczny skupiony był na zgadywaniu i tworzeniu postaci mówionej. Nie jest także wskazane zbyt wczesne przymuszanie dzieci do czytania cichego, gdyż mogą nie rozumieć tekstu. W odniesieniu do przedszkolaków kształconych metodą analityczno-syntetyczną okazało się, że zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze szybko podawały odpowiedzi z pamięci dotyczące ostatniego pytania w czytany tekście, taka sytuacja nazywana jest „efektem świeżości” (por. Jagodzińska, 2008).

Zgodnie z przedstawionymi wynikami badań, dzieci w ciągu pół roku dokonały dużego postępu – od kształtowania pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej i znajomości liter, poprzez opanowanie szybkiego tempa i techniki płynnego czytania, do zrozumienia tekstu czytanego. Analiza danych pokazała, że co czwarte dziecko odpowiedziało poprawnie na dwa pytania z pamięci i co trzecie, patrząc w tekst. Można zatem stwierdzić, że 56,1% wszystkich badanych sześciolatków (46,7% uczonych metodą analityczno-syntetyczną i 66,4% uczonych metodą glottodydaktyki) spełniło pierwszy poziom dosłownego zrozumienia przeczytanych informacji określony przez J. Bałachowicz (por. 1988).

Osiągnięty przez badane dzieci poziom głośnego płynnego czytania ze zrozumieniem nie jest końcem ich drogi w kształtowaniu umiejętności techniki czytania, stanowi jednak nadzieję na uzyskanie właściwego poziomu i zadowolenia z czytania w przyszłości, które pozwoli im czytać cicho i szybko z pełnym zrozumieniem tekstu pisanego.

7.8. Kształtowanie umiejętności czytania przez nauczycieli stosujących metodę analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodę glottodydaktyki Bronisława Roślawskiego

Dopełniając analizę wyników prowadzonych badań, przedstawię wypowiedzi nauczycieli uzyskane w wywiadzie odnośnie do skuteczności przedszkolnej nauki czytania, którzy uzasadniali słuszność decyzji kształtowania umiejętności czytania według stosowanych metod. Wypowiedzi te podzieliłam na dwie grupy: stosujących metodę analityczno-syntetyczną w koncepcji E. i F. Przyłubskich oraz kształcących według metody glottodydaktyki B. Roślawskiego.

Wśród nauczycieli pracujących metodą analityczno-syntetyczną w koncepcji E. i F. Przyłubskich odnotowałam następujące uzasadnienia:

„W swojej pracy uwzględniam metody odnoszące się do działań dziecka związanych z procesem uczenia. Metody te oparte są na przyswajaniu, odkrywaniu, przeżywaniu i działaniu, dają możliwości wielostronnego uczenia się dziecka. Często w czasie zajęć nauki czytania korzystam z metod aktywizujących i analityczno-syntetycznych, które w sposób szczególny motywują dziecko oraz umożliwiają zastosowanie zdobytej wiedzy. Rodzice wyrażają zadowolenie z osiągnięć swoich dzieci. Są szczęśliwi, że dzieci dużo potrafią i wiedzą, że nabywają nowe umiejętności i nową wiedzę” (Katolickie Przedszkole Niepubliczne im. św. Józefa w Lublinie).

„Wybieram metody odpowiednio do wieku dziecka. Staram się, żeby były różnorodne. Nie mam długoletniego doświadczenia w pracy zawodowej, ale korzystam z publikacji pedagogicznych oraz rad starszych nauczycieli. Stosuję metody mieszane analityczno-syntetyczne. Uważam, że metody stosowane przeze mnie wpływają na wszechstronny rozwój dziecka, również na gotowość do czytania” (Katolickie Przedszkole Niepubliczne im. św. Józefa w Lublinie).

„Metody, które wykorzystuję do nauki czytania, polegają na przyswajaniu, odkrywaniu, przeżywaniu, działaniu. Z praktyki zawodowej, z własnego doświadczenia do najczęściej realizowanych przeze mnie metod wybieram metody aktywizujące (burza mózgów, mapa pojęciowa, drama). Z rozmów indywidualnych, zebrań grupowych, spotkań integracyjnych i warsztatowych wynika, że rodzice wykazują zadowolenie, pełne zaufanie do nauczyciela za uzyskane efekty edukacyjne, współodpowiedzialność za losy ich dzieci” (Miejskie Przedszkole nr 5 w Puławach).

„W mojej pracy stosuję metody analityczno-syntetyczne według Przyłubskich. W efekcie tych metod dzieci opanowały umiejętność czytania. Ponad połowa grupy poprawnie dokonuje analizy i syntezy wyrazów, układa zdania z rozsypanki wyrazowej, sylabowej, literowej, dzieci poprawnie wypowiadają się pod kątem gramatycznym i stylistycznym, układając odpowiedzi na pytania kierowane oraz samodzielnie, omawiając wypowiedzi. Dzieci czekają na kolejne zadania stawiane im podczas zajęć kierowanych z ogromnym zaangażowaniem, wykonują zadania w czasie zabaw dydaktycznych oraz grupowych. Dzieci, poznając samogłoski i spółgłoski na zajęciach kierowanych, prawidłowo łączą je w sylaby, których rozpoznawanie, odczytywanie, utrwala ich wiedzę i daje efektywne wyniki. Dzieciom sprawia radość aktywny udział na wszystkich zajęciach kierowanych dotyczących nauki wprowadzania czytania i poznawania liter. Z praktyki zawodowej, doświadczenia, obserwacji mojej wiem, iż należy właściwie utrwalać wprowadzone na zajęciach kierowanych litery, aby dzieci umiejętnie opanowały naukę czytania, zanim zostaną uczniami pierwszej klasy. Dzieci poprzez potrzebę zabawy wskazują, wyszukują, odczytują napisy, utrwalały poznane litery, sylaby, wyrazy. Stopniując trudności, dopasowuję tempo pracy. Obniżając wymagania w stosunku do dziecka o obniżonej umiejętności uczenia się, propaguję potrzebę integracji, uznania i pomocy innym. Podwyższam wymagania w stosunku do dziecka zdolnego, przydzielając mu zadania, tj.: układanie podpisów, dobór obrazka do treści zdania, czytanie napisów, czytanie zdań” (Miejskie Przedszkole nr 5 w Puławach).

„W swojej pracy wychowawczo-pedagogicznej wykorzystuję szereg różnorodnych metod celem uatrakcyjnienia realizowanych sytuacji edukacyjnych. Dobór metod zależy od indywidualnych możliwości dzieci. Metody, które stosuję w pracy z dziećmi to: metody czynne, słowne, praktycznego działania, zadań stawianych do wykonania, metody polegające na odkrywaniu, przyswajaniu, przeżywaniu, analityczno-syntetyczne, wybrane elementy Odimejnej metody nauki czytania Ireny Majchrzak, wybrane elementy Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz. Z prowadzonych rozmów z rodzicami wynika, że są oni zadowoleni z mojego doboru metod pracy. Dzieci bardzo chętnie przychodzą do przedszkola, są zainteresowane zajęciami, z radością uczestniczą w sytuacjach edukacyjnych i zabawach organizowanych przeze mnie” (Miejskie Przedszkole nr 7 w Puławach).

„Metody, które stosuję w pracy z dziećmi to: czynne, słowne, praktycznego działania, zadań stawianych do wykonania, metody polegające na odkrywaniu, przyswajaniu, przeżywaniu, do nauki czytania stosuję metody analityczno-syntetyczne, naukę czytania według Ireny Majchrzak, Metodę Dobrego Startu Marty Bogdanowicz. Dzięki różnorodności metod zajęcia i zabawy są dla dzieci ciekawe, atrakcyjne, pozwalają na lepsze przyswajanie treści programowych, indywidualizację pracy z dzieckiem, co w konsekwencji przyczynia się do bardzo dobrego przygotowania dzieci do podjęcia obowiązków szkolnych” (Miejskie Przedszkole nr 7 w Puławach).

„Metody pracy dostosowuję do wieku dzieci oraz poziomu ich rozwoju poznawczego, umysłowego, emocjonalnego, fizycznego. Stosowane przeze mnie metody do nauki czytania to: analityczno-syntetyczne, Odimejna metoda nauki czytania Ireny Majchrzak, elementy Metody Krakowskiej. Rodzice w czasie rozmów podkreślają, że dzieci posiadają duży zasób wiedzy, umiejętności, są samodzielne, kreatywne, potrafią wspólnie działać w zespole, są dobrze przygotowane do podjęcia nauki w szkole, także do nauki czytania i pisanie” (Miejskie Przedszkole nr 18 w Puławach).

„Do kształtowania efektywności czytania stosuję: zabawy i gry integrujące grupę, wyzwalające aktywność, metodę analityczno-syntetyczną, Odimejną naukę czytania według Ireny Majchrzak. Uwzględniam przede wszystkim wiek dziecka, jego zainteresowania oraz możliwości, jak również umiejętności, które zostały zaplanowane, aby je kształcić w danej chwili. Najlepszymi metodami są te, które aktywizują i motywują dziecko oraz umożliwiają praktyczne zasto-

sowanie zdobytej wiedzy. Stosowane przeze mnie metody służą wspomaganie wszechstronnego rozwoju dziecka, rozbudzając jego aktywność twórczą, zapewniając pozytywną motywację do podejmowania zadań, a tym samym rozwijają wiarę we własne siły i możliwości” (Miejskie Przedszkole nr 18 w Puławach).

„Stosowane przeze mnie metody pracy wspomagają wszechstronny rozwój dzieci, rozbudzają ich aktywność, twórcze myślenie, pobudzają i motywują do działania, rozwijają wiarę we własne możliwości, uczą współpracy i współdziałania, angażują je emocjonalnie, przygotowują do czytania, dlatego uważam, że ich stosowanie jest jak najbardziej potrzebne i zasadne. W pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym stosuję metody analityczno-syntetyczne. Rodzice są zadowoleni z metod, które stosuję w pracy z dziećmi. Często mówią, że widzą postęp w rozwoju swojego dziecka w sferze: fizycznej, społecznej, emocjonalnej i poznawczej – a to jest dla nich najważniejsze. Efekty moich metod stosowanych w pracy z dziećmi to radość dzieci ze zwiększenia zasobu słownictwa poprzez zabawy dydaktyczne, zainteresowanie poznawaniem liter, globalnym czytaniem, domaganiem się przez dzieci częstego czytania bajek i opowiadań” (Przedszkole Publiczne Samorządowe w Lipsku).

„W organizowaniu sytuacji edukacyjnych kształtujących efektywność nauki czytania nie ograniczam się do wyboru jednej metody. Równie istotne są: metody aktywizujące, które kształtują postawę twórczą, sprzyjają integracji i komunikacji oraz budowaniu poczucia własnej wartości, metody odtwórcze zabawowo-naśladowcze, zadaniowe, sytuacyjne, metoda Marty Bogdanowicz, Jagody Cieszyńskiej-Rożek” (Przedszkole nr 50 w Lublinie).

„Metody aktywizujące i analityczno-syntetyczne stosowane przeze mnie pozwalają pobudzać wyobraźnię dzieci, kreatywność, fantazję, własną inwencję twórczą, pozwalają samodzielnie odkrywać, swobodnie działać, eksperymentować i badać, pozwalają dzieciom wspólnie rozwiązywać problemy, zgłaszać swoje pomysły, rozwijać umiejętności i uzdolnienia, przygotowują już od najmłodszych lat dzieci do nauki czytania i pisanie” (Przedszkole nr 54 w Lublinie).

Prezentowane odpowiedzi nauczycieli pokazały, jak dużą wagę przywiązują do stosowania i doboru różnych metod i form pracy w zależności od ich skuteczności i znaczenia. W wypowiedziach Pań dominowały metody aktywizujące, praktyczne i problemowe. W doborze metod do pracy z dziećmi uwzględniały

ich wiek, zainteresowania, możliwości, predyspozycje, a także sytuację środowiskową i rodzinną. W organizowaniu zajęć edukacyjnych kształtujących efektywność i gotowość do nauki czytania dzieci przedszkolnych nauczyciele korzystali najczęściej z metody analityczno-syntetycznej, pojawiły się także wskazania na korzystanie z elementów Odimiennej metody nauki czytania Ireny Majchrzak, Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania® Jagody Cieszyńskiej-Rożek czy Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz.

Przekonanie co do słuszności swojego wyboru koncepcji kształcenia nauki czytania w odniesieniu do metody glottodydaktyki nauczyciele wyrazili poprzez następujące wypowiedzi:

„Kiedy trafiłam do przedszkola jako początkujący nauczyciel, usłyszałam trzy hasła, które zainspirowały mnie do działań edukacyjnych. Były to: glottodydaktyka prof. Rocławskiego, matematyka według prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Ewy Zielińskiej oraz Kinezylogia Edukacyjna dra Paula Denisona. Podczas lekcji koleżeńskich miałam okazję przyjrzeć się bezpośrednio tym metodom oraz dostrzec efekty pracy nimi. Pani dyrektor szybko skierowała mnie na właściwe szkolenia, na których zapoznałam się z metodyką, a potem szybko rozpoczęłam prace tymi metodami. Dzieci na zajęciach są zawsze zainteresowane, aktywne i chętne do wykonywania ćwiczeń czy zadań, szybko się uczą i „zanoszą” tę wiedzę do domu, co dla mnie naturalnie jest sukcesem. Wyraźnie widać, jak dzieci poprzez zabawę wzbogacają swoją wiedzę, a tym samym ja widzę jeszcze większą ewaluację mojego warsztatu pracy. Także rodzice pozytywnie oceniają metodę nauki czytania, którą stosuję, a wyznacznikiem jest dla nich umiejętność rozpoznawania liter, a potem umiejętność czytania dzieci. Niektórzy są zaskoczeni jej efektywnością” (Niepubliczne Przedszkole „Miasto Dzieci” w Warszawie).

„W swojej codziennej pracy wykorzystuję koncepcję prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Ewy Zielińskiej, która wspomaga rozwój umysłowy dzieci, zwłaszcza w zakresie kształtowania pojęć matematycznych. Scenariusze oparte na działaniu, manipulowaniu i eksperymentowaniu przynoszą wymierne efekty. Do nauki czytania i pisania od lat wykorzystuję metodę prof. Rocławskiego. Uważam, że jest to metoda, która poprzez zabawę, ćwiczenia z wykorzystaniem klocek LOGO i innych pomocy dydaktycznych pozwala dzieciom osiągać wysoką sprawność analizatorów: słuchowego, wzrokowego i kinestetyczno-ruchowego. Możliwość indywidualizacji pracy z dzieckiem na wielu poziomach w zależności od jego potrzeb i tempa rozwoju pozwala bezstresowo

przygotowywać dzieci do podjęcia nauki w szkole” (Miejskie Przedszkole nr 1 z oddziałami integracyjnymi w Lubartowie).

„Metoda glottodydaktyki jest według mnie najbardziej efektywną, ale i najtrudniejszą metodą nauki czytania. Jej niewątpliwą zaletą jest to, że bardzo dobrze można stymulować nią słuch fonemowy u dzieci, co rzeczywiście jest trudne i wymaga od nich dużego wysiłku. Dzięki temu, że wszystko dzieje się przez zabawę, dziecko mniej to odczuwa. Kolejną zaletą jest tak zwana „czystość artykulacji”, na co również kładziony jest nacisk w tej metodzie. Dzięki temu dziecko ma możliwość dokładnego odróżniania dźwięków, co też ułatwia czytanie. Myślę sobie, że czytanie przez „ślizganie”, czyli wydłużanie głosek jest sposobem usprawniającym sam proces czytania, dziecko z łatwością przechodzi z litery na literę, a dzięki temu, że wydłuża dźwięki, lepiej je zapamiętuje. Jeszcze jednym plusem jest kształtowanie pamięci słuchowej, co dodatkowo uświadomiłam sobie w trakcie badań, w których uczestniczyli moi wychowankowie. Jeśli miałabym wskazać minusy, to niestety nie wszystkie dzieci mogą przyswoić czytanie techniką „ślizgania”. Często jest to spowodowane różnego rodzaju zaburzeniami, np.: słuchu fonemowego, zaburzeniami koncentracji uwagi czy pamięci słuchowej. Dla tych dzieci zdecydowanie korzystniejsze są inne metody – te dzieci samoistnie wchodzą w taką metodę, jaka jest dla nich łatwiejsza, pomimo że prowadzone były od początku metodą glottodydaktyki. Dotyczy to tak naprawdę efektywnej umiejętności czytania. Fundamenty, czyli procesy przygotowujące do czytania, wszędzie są takie same – tylko bardzo dobra synteza i analiza sylabowa oraz głoskowa może rozwinąć w dziecku umiejętność czytania. Uważam, że metoda glottodydaktyki jest bardzo dobrą metodą edukacji dzieci w wieku przedszkolnym. Ponieważ glottodydaktyka jest metodą aktywną, większość dzieci znajduje w niej ciekawe dla siebie aktywności. Metoda wyraźnie kształtuje umiejętność skupiania się dzieci nadaktywnych, natomiast u dzieci spokojnych – stwarza możliwości aktywizacji, zaspokaja potrzeby ruchu, daje możliwości pracy na kilku poziomach jednocześnie. Największą trudność mają dzieci z zaburzeniami percepcji wzrokowej, gdyż więcej czasu zajmuje im rozpoznawanie liter” (Niepubliczne Przedszkole „Miasto Dzieci” w Warszawie).

„Metodą glottodydaktyki pracuję około ośmiu lat. Jej ogromną zaletą jest przybliżenie dzieciom świata głosek, który jest im tak bliski, oraz wprowadzanie ich w nieco skomplikowany świat liter. Pracując w przedszkolu, mam cztery lata na to, aby poprzez zabawę kształcić w każdej grupie dzieci słuch fonemowy oraz percepcję wzrokową, niezbędną do nauki czytania. Dzięki tej metodzie

mogę ułatwić dzieciom skomplikowany proces analizy i syntezy na wszystkich poziomach. Dzięki tej metodzie jestem świadomym i pewnym swojej wiedzy nauczycielem. Dużą wadą jest brak kontynuacji tej metody w dalszym procesie nauczania i zaprzepaszczenie umiejętności zdobytych przez dzieci w przedszkolu. Brak szkoleń doskonalących nauczycieli w zakresie glottodydaktyki na kolejnych poziomach kształcenia, wymiany doświadczeń, tworzenia pomocy interaktywnych. Metoda ta daje możliwości pracy na różnych poziomach, staram się, aby każde dziecko rozwijało się zgodnie ze swoimi umiejętnościami, tempem i potrzebami. Najlepiej pracuje się z dziećmi rozbudzonymi poznawczo o wysokiej inteligencji emocjonalnej – u tych dzieci sukces czytania przychodzi bardzo szybko. Wśród dzieci, które rozwijają się „skokowo” lub mają deficyty poznawcze, sprawdza się praca indywidualna, „włączam” wówczas elementy metody sylabowej oraz metodę globalnego czytania, mam tu na myśli dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim” (Niepubliczne Przedszkole „Miasto Dzieci” w Warszawie).

„Metoda glottodydaktyki wymaga od nauczyciela dużego wkładu pracy. Metoda prof. Rocławskiego poprzez zabawę przygotowuje dzieci do nauki czytania i pisania oraz umożliwia szybkie opanowanie tych umiejętności. Dzięki indywidualizacji każde dziecko może osiągnąć sukces na miarę swoich możliwości. Zadania przygotowywane dla dziecka powinny być zindywidualizowane, dlatego nauczyciel powinien dobrze znać dzieci oraz poziom ich umiejętności. Dużą trudnością jest ograniczona liczba gotowych pomocy dydaktycznych oraz ich wysoka cena. Przygotowanie zadań dla dzieci wymaga dość dużo czasu, dlatego grupy, w których zajęcia prowadzone są tą metodą, powinny być niewielkie” (Niepubliczne Przedszkole Ciuchcia Puch Puch, Warszawa, Bielany).

„Uważam, że metoda glottodydaktyki jest skuteczną metodą nauczania dzieci pisania i czytania. Pozytywnym aspektem tej metody jest indywidualizacja i praca z dziećmi na kilku poziomach. Negatywną stroną tej metody jest ubogi zakres materiałów dydaktycznych. Jestem zachwycona metodą glottodydaktyki – gdyż poprzez indywidualizację, która towarzyszy tej metodzie, można u dzieci osiągnąć wysoki poziom czytania i pisania, natomiast dzieci, które są mniej zainteresowane edukacją, również poprzez zabawę chętnie doskonalą swoje umiejętności w tym zakresie. Rodzice są zadowoleni z szybkich postępów swoich dzieci. Niektórzy z nich pytają o zasady glottodydaktyki, aby móc doskonalić w domu umiejętności dziecka, które zdobyło w przedszkolu” (Niepubliczne Przedszkole Ciuchcia Puch Puch, Warszawa, Bielany).

„Przede wszystkim metoda glottodydaktyki pozwala nauczycielowi być nauczycielem twórczym. Nie ma kolejności wprowadzania liter, nie ma trzymania się schematów. Twórczy nauczyciel – twórcze dzieci. Metoda z pewnością wpływa na większe zainteresowanie dzieci zjawiskami językowymi. Zabawy i ćwiczenia prowadzone tą metodą stymulują rozwój świadomości językowej dziecka ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności czytania i pisania, zgodnie z jego potencjałem rozwojowym. Dziecko w ciekawy dla niego sposób odkrywa zjawiska językowe. Uczy się wrażliwości językowej i co jest niezwykle istotne w edukacji językowej – odkrywa piękno ojczystego języka i potrafi się nim zachwycać. Praca tą metodą wpływa na stworzenie radosnej, przyjaznej i twórczej atmosfery – dzieci są pełne entuzjazmu i chęci do wykonywania nowych zabaw i ćwiczeń. Moje dzieci bardzo lubią zabawy językowe z klockami LOGO i często domagają się zabaw z ich wykorzystaniem. Dzieci pracują według swojego tempa, zgodnie z własnymi możliwościami i ciekawością poznawczą. Zabawy językowe inspirują dzieci do wyrażania swoich przeżyć, a często połączone z ruchem, muzyką i działalnością plastyczną, uczą też dziecko eksperymentowania, rozwijania pomysłowości, oznajmiania własnych pragnień i pomysłów. Dzieci mają możliwość pełniejszego wyrażania siebie, zadawania pytań i szukania na nie odpowiedzi. Stają się twórcze i rozbudzone językowo. Wadą tej metody jest zbyt małe rozpowszechnienie i zainteresowanie nauczycieli oraz drogie i trudno dostępne pomoce dydaktyczne” (Przedszkole Parafialne im. bł. Honorata Koźmińskiego w Lublinie).

„Szkolenie z glottodydaktyki odbyłam w 1996 roku w przedszkolu, w którym pracuję. Byłam pod wielkim wrażeniem, jeśli chodzi o osobowość Pana Profesora oraz jego małżonki. Bardzo dobrze zapamiętałam miłą atmosferę, jaka panowała podczas zajęć, na których prof. Rocławski z niesamowitą pasją opowiadał o nowej metodzie pracy z dziećmi, ja zaś z wielkim zaciekawieniem poznawałam jej tajniki, wierząc, że będę mogła wprowadzić ją w życie. Cieszyłam się, że nareszcie w sposób bezstresowy i co najważniejsze naturalny będę mogła nauczyć swoich wychowanków niełatwej przecież sztuki czytania i pisania. Wprowadziłam tę metodę jako innowację pedagogiczną, której celem było poszerzenie obowiązującego programu. Praca tą metodą rozpoczęta w grupie dzieci trzyletnich przyniosła widoczne efekty. W przeciwieństwie do innych metod wydłużony jest czas przygotowujący dziecko do opanowania umiejętności czytania. Nauczyciel ma możliwość dokonania wnikliwej obserwacji dziecka, poznaje jego sposób komunikowania się, zasób słownictwa, błędy językowe, sprawność manualną. Ponadto ma możliwość indywidualnego

podejścia do każdego dziecka. Dzięki pomocom dydaktycznym, w które wyposażone jest moje przedszkole, było mi dużo łatwiej osiągnąć zamierzony cel. Ponadto własnoręcznie wykonałam wiele pomocy dydaktycznych, m.in. małe i duże dywaniki literowe, przesuwaki sylabowe i literowe, żetony, książeczki *Przeczytaj i narysuj*, opracowywałam odpowiednie scenariusze zajęć. Co roku w grupie, w której pracowałam, organizowałam „kącik glottodydaktyczny” dla dzieci, w którym zostały zgromadzone liczne pomoce, np. klocki LOGO, tablice ortofoniczne, lusterka, zeszyty do początkowej nauki czytania, zeszyty *Bawię się i uczę*, książeczki *Prawda czy fałsz*, *Zabawy usprawniające buzię i język dziecka*, zestaw liter, plansze do początkowej nauki czytania i pisania i inne. Zgromadzony w ten sposób materiał pomógł mi w realizacji założeń programowych. Dzieci chętnie i swobodnie korzystają z tych pomocy, organizując sobie różne zabawy, np. w szkołę. W ten sposób utrwalają zdobyte wiadomości, ponadto dzieci zdolne motywują swoim przykładem do większego wysiłku dzieci, które wolniej przyswajają treści. Chcę zaznaczyć, że „kącik” cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem wśród moich wychowanków. Brak kontynuacji metody prof. Rocławskiego w szkole podstawowej, jak również zmieniająca się podstawa programowa wymusiły stosowanie glottodydaktyki w sposób wybiórczy. Odeszłam od typowego dla niej pętlikowego łączenia liter i zapoznając dzieci z łączeniem liter w sposób tradycyjny. Dzieci nie poznają reguł ortograficznych, ale wiedzą już, że w jednych wyrazach piszemy /rz/ a w innych /ź/, w jednym wyrazie /u/, a w drugim /ó/. Chyba najlepszym potwierdzeniem skuteczności metody jest fakt, że moi absolwenci są bardzo wysoko oceniani przez nauczycieli klas pierwszych, jeśli chodzi o tę umiejętność, natomiast wdzięczność rodziców oraz samych dzieci jest dla mnie najlepszą nagrodą” (Samorządowe Przedszkole nr 3 w Biłgoraju).

„Uważam, że metoda glottodydaktyki sprawdza się w praktyce. Odkąd skończyłam ten kurs, pracuję tylko tą metodą przy wprowadzaniu liter. Ja mogę decydować, jakie litery identyfikuję ze sobą. Plusem jest też to, że mogę identyfikować i rozpoznawać już litery w grupie najmłodszej z trzylatkami, oczywiście nie zapominając o tym, jak ważne są ćwiczenia usprawniające motorykę narządów mowy, ćwiczenia słuchowe, zabawy z lusterkiem, zabawy klockami LOGO, czy też rozpoznawanie strony lewej (gdzie punktem odniesienia jest serce). Metoda ta spowodowała, że zwracam uwagę dzieciom i rozmawiam z rodzicami, jak ważna jest poprawna wymowa głosek w izolacji. Klocki LOGO to fajna pomoc do zabaw konstrukcyjnych, a przy okazji do biernego poznania czterech wariantów każdej litery (mała, wielka, pisana i drukowana). Cieszę

się, że mogłam brać udział w takim szkoleniu i mogę pracować tą metodą. Glottodydaktyka pozwala mi traktować każde dziecko indywidualnie i stosować zróżnicowany stopień trudności. Zarówno sama metoda, jak i dostosowane do niej pomoce dają mi możliwość wprowadzania elementów ruchu, przy wprowadzaniu, identyfikowaniu i pisaniu, urozmaicana skakaniem, co jest niezwykle istotne dla dzieci o dużym temperamencie i dzieci z nadpobudliwością psychoruchową. Dodatkowo uaktywniane są wszystkie zmysły. Dzieci, zwłaszcza zdolne, samodzielnie odkrywają już w przedszkolu reguły ortograficzne i ortofoniczne bezstresowo i bez zbędnego pośpiechu w sposób całkowicie zabawowy. Mnie jako nauczycielce metoda ta dodatkowo umożliwia wprowadzanie liter, wykorzystując nadarżające się okazje, bez sztywnego trzymania się kolejności wprowadzania. Ma to również związek z pracą z dziećmi o różnym stopniu rozwoju i inteligencji, ponieważ tempo i stopień trudności dostosowuję do każdego dziecka” (Samorządowe Przedszkole nr 3 w Biłgoraju).

„Pozytywne aspekty metody glottodydaktyki są istotne, m.in.: wydłużony czas przygotowania do nauki czytania i pisania, biernie poznawanie liter poprzez zabawy z klockami LOGO już w grupie najmłodszej, stały kontakt z klockami zawierającymi cztery warianty liter, cyfr, znaków matematycznych, które wyzwalają w dzieciach zainteresowanie pisaniem i czytaniem, głoskowanie zgodnie z zasadami fonetyki, tzn. tak jak słyszę, a nie tak jak piszę, poprawne wybrzmiewanie głosek w izolacji, rozbudzanie świadomości ortograficznej i ortofonicznej poprzez samodzielne odkrywanie (klocki z literami czerwonymi i czarnymi), technika „ślizgania się” z litery na literę umożliwia dzieciom opanowanie umiejętności płynnego czytania tekstów ze zrozumieniem, metoda ta daje szansę na indywidualne podejście do dziecka, uwzględniając jego rytm i tempo rozwoju umysłowego, społeczno-emocjonalnego i fizycznego. Problemem jest brak kontynuacji w szkole podstawowej. Nauczyciele nie chcą pracować tą metodą, ponieważ wymaga dużego zaangażowania, nie ma gotowych scenariuszy zajęć, a pomoce są drogie. W metodach tradycyjnych nauczyciel ma gotowe scenariusze i źródła pracy, więc nie musi wkładać dodatkowego wysiłku. Rodzice chwalą przygotowanie tą metodą, w rozmowach podkreślają, że dzieci rozwijają się bardzo dobrze, a w pierwszej klasie nie mają, co robić. Wcześniej, około 10 lat temu, większość rodziców interesowała się tylko, czy dziecko zjadło i czy jest najedzone, teraz rodziców interesuje szersza wiedza poznawcza o swoim dziecku. Dlatego pytają: Co robiło na zajęciach? Jak radzi sobie z różnymi obszarami wiedzy i umiejętności? Cieszę się, że mogę pracować tą metodą, ponieważ rodzice są zadowoleni, a dzieci z naszej

placówki odnoszą sukcesy w szkole, co sprzyja podnoszeniu jakości pracy mojego przedszkola” (Miejskie Przedszkole nr 1 z oddziałami integracyjnymi w Lubartowie).

„Moim zdaniem największą zaletą metody glottodydaktyki jest możliwość wczesnego rozpoczęcia ćwiczeń i zabaw przygotowujących dziecko do nauki pisania i czytania. W zależności od poziomu rozwoju fizycznego i psychicznego, jak również od jego sprawności artykulacyjnej, słuchowej doбираю odpowiedni zestaw ćwiczeń oraz zabaw, aby w ten sposób rozpocząć pracę z trzylatkiem. Z kolei tak wcześnie podjęta praca zapewnia przyszły sukces szkolny. Problem stanowią zaburzenia mowy u dzieci w wieku przedszkolnym. Oczywisty jest fakt, że nie można prawidłowo dzielić wyrazów ani zapisywać, jeżeli nie są one odpowiednio wymawiane. Najbardziej jednak ubolewam nad tym, że ta metoda nie jest kontynuowana w nauczaniu wczesnoszkolnym. Pośród dzieci w wieku przedszkolnym możemy odnaleźć cały wachlarz uwarunkowań temperamentnych nadających indywidualne cechy każdemu z nich, wpływających na sposób, w jaki one funkcjonują, zaspakajają swoje potrzeby i rozwijają swoje aktywności. W związku z tym zabawy, wynikające z założeń metody glottodydaktyki, stosuję zawsze naprzemiennie, dołączając zajęcia plastyczne, muzyczne, w których również pojawia się słowo, muzyka, ruch. W tych zabawach dziecko łączy ruch z elementami słowa, rytmu, muzyki, co pobudza inwencję twórczą, pomysłowość i fantazję. Daje możliwość dziecku indywidualnego tworzenia według jego potrzeb” (Miejskie Przedszkole nr 1 z oddziałami integracyjnymi w Lubartowie).

Podsumowując, należy stwierdzić, że nauczyciele wyrazili zadowolenie z pracy metodą glottodydaktyki. Chwalili jej efektywność w pokonaniu skomplikowanego procesu analizy i syntezy wyrazowej na wszystkich poziomach kształcenia przedszkolnego. Docenili możliwość wczesnego rozpoczęcia ćwiczeń i zabaw przygotowujących dziecko do nauki czytania i pisania. Podkreślili pozytywne aspekty indywidualizacji pracy z każdym dzieckiem i szybkie zdobywanie umiejętności czytania, które zapewnia dzieciom powodzenie w dalszej nauce. Chwalili pomoce naukowe (klocki LOGO®), ale narzekali, że jest ich za mało i że są zbyt drogie. Zwrócili także uwagę na brak kontynuacji tej metody w dalszym procesie nauczania oraz zaprzepaszczenie umiejętności zdobytych przez dzieci w przedszkolu. W wypowiedziach nauczycieli pracujących metodą glottodydaktyki widoczna jest także większa świadomość mocnych i słabych stron stosowanej przez nich metody nauki czytania.

Swobodne wypowiedzi wszystkich nauczycieli pokazały, jak dużą uwagę przywiązywali do poziomu nauczania w przedszkolu. Wiele satysfakcji sprawiły im także kontakty z rodzicami, którzy, widząc postępy edukacyjne swoich dzieci, cenili pracę nauczycieli.

Uznaje się, że edukacja przedszkolna daje podstawy do nabywania umiejętności na wyższych szczeblach edukacji. Analiza prezentowanych badań porównawczych pozwala wnioskować, że w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym zapewnienie dłuższego okresu oddziaływania edukacyjnego zwiększa ich szansę na sukces szkolny i życiowy, lecz aby dziecko nauczyło się czytać, nie wystarczy samo zorganizowanie środowiska uczącego oraz oczekiwanie na pojawienie się odpowiednich właściwości u dziecka bez zachęcania go do podejmowania odpowiednich działań, dlatego istotne jest, aby nauczyciele potrafili dobrać odpowiednie metody i formy pracy z dziećmi w przedszkolu, a wówczas efekty będą widoczne, jak w przypadku metody glottodydaktyki.

Kończąc część empiryczną i porównawczą obu metod, chciałabym zwrócić uwagę na istotne różnice w zakresie wdrażania dzieci do nauki czytania w przedszkolu przez nauczycieli stosujących metodę analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich i metodę glottodydaktyki B. Ročławskiego. Otóż w pierwszej z nich nauka czytania znajduje się w centrum działalności pedagogicznej w ostatnim roku pobytu dziecka w przedszkolu. Wcześniej dba się o rozwój mowy w warstwie artykulacyjnej oraz o to, aby dzieci orientowały się w rozumieniu kodowania i dekodowania informacji (orientowanie się w znakach drogowych, w symbolach pogody itd.) oraz porozumiewaniu się w luźnym powiązaniu z nauką czytania. Natomiast w metodzie B. Ročławskiego kształtowanie umiejętności czytania zaczyna się już od trzylatków i jest dokładnie rozpisane w programie *Nauka czytania i pisanie*, jakie kompetencje mają być kształcone w kolejnych latach pobytu w przedszkolu.

Przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli, którzy stosują metodę analityczno-syntetyczną i metodę glottodydaktyki, także jest różne. W ramach studiów pedagogicznych na kierunkach nauczycielskich przygotowuje się studentów do stosowania metod analityczno-syntetycznych, w tym także do metody w koncepcji E. i F. Przyłubskich. Jednak na to przygotowanie poświęca się niewiele czasu (powodem jest zbyt mała liczba godzin dydaktycznych przeznaczonych na metodykę edukacji polonistycznej)³⁷. Natomiast nauczyciele,

³⁷ Na studiach pedagogicznych przygotowujących do zawodu nauczyciela realizuje się dwie specjalności: edukację przedszkolną i wczesnoszkolną. W trakcie studiów na nauczanie początkowe przeznaczona jest zdecydowanie więcej czasu niż na edukację przedszkolną. Milcząco przyjmuje się, że nauczyciele muszą być lepiej przygotowani

którzy pracują metodą glottodydaktyki, muszą odbyć dodatkowo studia podyplomowe prowadzone przez Autora tej metody w wymiarze 150 godzin, na których w sposób szczegółowy poznają koncepcję pracy z dziećmi tą metodą oraz wiedzę z zakresu językoznawstwa (fonetyki, gramatyki itd.). Oznacza to, że są lepiej przygotowani do kształtowania umiejętności czytania wśród dzieci przedszkolnych.

do realizowania metodyki edukacji polonistycznej, matematycznej i przyrodniczej w edukacji wczesnoszkolnej.

8 Wnioski z badań nabywania umiejętności czytania przez dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną Ewy i Feliksa Przyłubskich i metodą glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego

8.1. Wkład prezentowanych badań do pedagogiki w zakresie kształtowania umiejętności czytania w edukacji przedszkolnej

Zanim przedstawię wnioski z badań i ich interpretację, chciałabym przywołać istotne fakty z historii nauki czytania w edukacji przedszkolnej¹. Otóż radykalne zmiany w zakresie umiejętności czytania dzieci w edukacji przedszkolnej przyniosła transformacja ustrojowa zapoczątkowana w latach 90. XX wieku. Wprowadzono wówczas zalecenia tworzenia w edukacji przedszkolnej sytuacji sprzyjających nabywaniu i rozwijaniu umiejętności czytania i pisania. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice z aprobatą przyjęli wdrożenie nauki czytania i kształtowanie dojrzałość do pisania w przedszkolu. W okresie tym pojawiły się także różne koncepcje nauki czytania i pisania dostosowane do możliwości umysłowych dzieci młodszych. Wśród nich dużą popularnością cieszyły się – i nadal się cieszą – metoda analityczno-syntetyczna według E. i F. Przyłubskich i metoda glottodydaktyki w koncepcji B. Ročławskiego.

W wyniku reform zapoczątkowanych w obecnym stuleciu do edukacji przedszkolnej wprowadzono kolejne zmiany dotyczące kształtowania umiejętności czytania. W zaleceniach podstawy programowej z 2008 roku nacisk położony był na przygotowanie dzieci do nauki czytania i pisania, uznano bowiem, że kształtowanie tych umiejętności ma być realizowane w szkolnej edukacji. Przyjęcie takiego stanowiska spowodowało, że przez osiem lat formalnie nie było obowiązku nauki czytania w przedszkolu, ale w praktyce wyglądało to zupełnie inaczej. Wielu nauczycieli, wykorzystując możliwości dzieci, nie rezygnowało z kształtowania tej umiejętności. W przypadku kiedy dzieci wykazywały zainteresowanie czytaniem, nauczyciele chętnie podejmowali się tych zadań, mimo

¹ Pełne omówienie podałam w rozdziale pierwszym tej książki.

że nie mieli takiego obowiązku. Dodam, że w przywołanej podstawie znajduje się zapis pozwalający nauczycielowi realizować naukę czytania i pisania, jeżeli dzieci osiągną dojrzałość i wyrażą zainteresowanie czytaniem i pisaniem. Błędem natomiast było i jest rozpoczynanie nauki czytania bez odpowiedniego przygotowania dziecka, a ściślej mówiąc – bez osiągnięcia odpowiedniej sprawności poszczególnych zmysłów decydujących o funkcjonowaniu analizatorów warunkujących zdobycie tej umiejętności.

Obecnie – zgodnie z zaleceniami podstawy programowej z 2017 roku – rekomenduje się przestrzeganie psychologicznych i pedagogicznych podstaw w wyborze form i metod działalności pedagogicznej realizowanej z dziećmi od trzeciego do szóstego roku życia. Dotyczy to także przygotowania w zakresie edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej i społecznej. W edukacji polonistycznej nacisk położony jest na naukę czytania i przygotowanie do pisania, podkreśla się znaczenie gotowości do kształtowania dojrzałości i zobowiązuje się nauczycieli do realizowania początkowej umiejętności czytania, jako warunek sprawności dzieci do nauki szkolnej.

W związku z tym zapisem nasilił się dyskurs o efekty edukacyjne stosowania w edukacji przedszkolnej:

- metody analityczno-syntetycznej według E. i F. Przyłubskich, która była i jest nadal najczęściej stosowaną przez nauczycieli przedszkolnych koncepcją nauki czytania przede wszystkim dlatego, że weszła w kanon kształcenia i przygotowania nauczycieli oraz ze względu na atrakcyjną obudowę programową;
- metody glottodydaktyki w koncepcji B. Ročławskiego popularnej wśród tych nauczycieli, którzy dostrzegali słabe strony klasycznych metod analityczno-syntetycznych, w tym metody E. i F. Przyłubskich.

Uczestnicy tego dyskursu (zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy tych metod) przytaczali i nadal przytaczają argumenty wynikające z obserwacji procesu nauczania i subiektywnie ocenianego zaangażowania dzieci w naukę czytania.

Jak już wcześniej wyjaśniałam, brałam udział w tych dyskusjach². Z racji moich zainteresowań naukowych szukałam publikacji zawierających wyniki badań porównawczych obu metod, które pokazałyby efekty kształcenia umiejętności czytania u dzieci przedszkolnych. Owszem dotarłam do publikacji³, w których

² Argumenty podałam w rozdziale piątym tej książki.

³ Omówiłam je w rozdziale drugim, trzecim i czwartym oraz na początku rozdziału piątego niniejszej monografii.

omawia się podstawy psychologiczne i pedagogiczne, założenia i metodykę nauki czytania albo samą metodę analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich lub badania dotyczące tylko metody glottodydaktyki B. Ročławskiego. Porównania tych dwóch koncepcji – nie znalazłam.

Mimo starań nie udało mi się też dotrzeć do opublikowanych materiałów mówiących o badaniach, w których by porównywano podstawowe wyznaczniki umiejętności czytania, tj.: słuch fonemowy, syntetyzowanie wyrazów z fonemów, znajomość liter, tempo i techniki czytania tekstu wiązane⁴, a już na pewno rozumienie czytane go tekstu wśród dzieci sześciolletnich. Postanowiłam więc przeprowadzić badania własne w placówkach, w których nauczyciele kształcili dzieci metodą analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich i metodą glottodydaktyki w koncepcji B. Ročławskiego.

Chcąc wykazać się obiektywnością, postawiłam i zrealizowałam cel, określiłam problemy badawcze i hipotezy oraz wyznaczyłam zmienne i ich wskaźniki. Podstawą moich zamierzeń nie była ocena obu metod, lecz porównanie efektów nauczania dzieci przedszkolnych w zakresie umiejętności czytania przy zastosowaniu metody analityczno-syntetycznej i metody glottodydaktyki oraz obserwacja zaangażowania dzieci w trakcie kształtowania nauki czytania i badawcza analiza wraz z interpretacją opanowania tej ważnej umiejętności. W programie zrealizowanych badań respektowałam zalecenia paradygmatu teoretyczno-praktycznego w obszarze pedagogicznych i psychologicznych uwarunkowań kształtowania umiejętności czytania i pisan⁵.

Nim przedstawię wnioski z tak zaplanowanych i zrealizowanych badań, chcę podkreślić, że warunkiem nabywania umiejętności czytania jest kształtowanie dojrzałości umysłowej dziecka, o której w literaturze przedmiotu pisało wielu badaczy⁶. Chociaż wnioski z tych analiz są aktualne i obowiązują w obu badanych metodach, to jednak sposób dojrzałości dzieci przedszkolnych jest inaczej realizowany w metodzie analityczno-syntetycznej E. i F. Przyłubskich niż w metodzie B. Ročławskiego. W publikacjach dotyczących dojrzałości dzieci do nauki szkolnej nie określono także, ile lat powinna trwać dojrzałość dziecka do umiejętności czytania.

⁴ Jak już wcześniej wyjaśniłam, w latach 80. XX wieku B. Ročławski (2012a, s. 27) prowadził badanie porównawcze tempa czytania tekstu wiązane go dzieci w dwóch przedszkolach (w jednym kształcono dzieci metodą glottodydaktyki, w drugim uczono czytania metodami powszechnie stosowanymi) oraz w klasie pierwszej szkoły podstawowej.

⁵ Omówiłam je w rozdziałach drugim, trzecim i czwartym niniejszej monografii.

⁶ Analizę i wnioski wybranych publikacji dotyczących gotowości dzieci do nauki w szkole przedstawiłam w rozdziale drugim.

Analizując wyznaczniki nauki czytania, odwołałam się do poglądów pedagogów, psychologów i językoznawców. Argumenty przemawiające za koniecznością przedstawienia tych wyznaczników w obu metodach były takie same, ale w inny sposób realizowane⁷. Świadomość tych różnic była konieczna dla wyjaśnienia efektów umiejętności czytania metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki wśród dzieci przedszkolnych.

Wnioski z badań wraz z ich interpretacją przedstawiłam zgodnie z przyjętymi zmiennymi zależnymi, tj.: pamięć fonetyczna, synteza wyrazowa, znajomość liter, tempo i techniki czytania oraz rozumienie czytanego tekstu.

Wnioski z badania pamięci fonetycznej z uwzględnieniem pętli fonologicznej A. Baddeleya⁸ są znaczące dla skutecznego wspomagania rozwoju umysłowego dzieci. Z przeprowadzonych analiz wynikało, że bez względu na stosowaną metodę nauczania widoczne były przyrosty pamięci fonetycznej pomiędzy pomiarami badanych sześciolatek. Rezultat ten potwierdził przyjętą hipotezę (H_2), która zakładała, że dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki w zakresie umiejętności czytania nie różnią się między sobą przyrostem pamięci fonetycznej w odstępach półrocznym. Fakt ten wykazał także skuteczność treningu pamięci fonetycznej zarówno wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną, jak i metodą glottodydaktyki.

Wyniki testu pierwszego i drugiego pomiaru pamięci fonetycznej wykazały również bardzo istotną zależność. Otóż obie grupy dzieci z dłuższym okresem uczęszczania do przedszkola (od 4 do 5 lat) uzyskały zdecydowanie wyższe wyniki pamięci fonetycznej niż dzieci, które uczęszczały do przedszkola krócej (do 3 lat). W odniesieniu do tej zmiennej pośredniczącej potwierdziła się także założona hipoteza (H_3) mówiąca o istnieniu związku między okresem uczęszczania do przedszkola a pamięcią fonetyczną wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki. Oznacza to, że lepsze efekty przynosiły ćwiczenia pamięci fonetycznej utrwalane przez kilka lat uczęszczania do przedszkola niż skompensowane w krótkim czasie.

Zestawienia rezultatów testu porównującego wyniki między metodami pokazały, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki wykazały się zdecydowanie lepszą pamięcią fonetyczną niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Wyniki te nie potwierdziły przyjętej hipotezy (H_1), która zakładała, że między efektami umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą

⁷ Szczegółowe informacje podałam w opisie metody B. Rocławskiego zamieszczonej w rozdziale czwartym.

⁸ Informacje dotyczące pętli fonologicznej A. Baddeleya przedstawiłam w rozdziale siódmym.

analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki nie istnieje różnica w poziomie pamięci fonetycznej. Otóż wskaźnik procentowy dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, charakteryzujących się pamięcią fonetyczną na poziomie co najmniej 10, wynosił 3,2% w pierwszym pomiarze i 9,6% w drugim pomiarze. Wskaźnik ten był wyraźnie niższy dla dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną – odpowiednio: 1,4% w pierwszym pomiarze i 3,6% w drugim pomiarze. Jednocześnie w podpróbie z metodą glottodydaktyki tylko 10,4% dzieci w pierwszym i 17,6% w drugim pomiarze uzyskało wynik nie wyższy niż na trzecim poziomie. Analogiczne wyniki uzyskało odpowiednio: 40% i 20% dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Oznacza to, że na kształtowanie pamięci fonetycznej trzeba przeznaczyć więcej czasu, tak jak to ma miejsce w metodzie nauki czytania B. Ročławskiego.

Wśród pozostałych zmiennych pośredniczących nie wystąpiły znaczące różnice statystyczne oprócz miejsca zamieszkania dzieci kształconych metodą glottodydaktyki. Wyniki w obu badaniach wykazały, że dzieci zamieszkałe w mniejszych miejscowościach (poniżej 100 tys. ludności) uzyskały statystycznie istotnie wyższe wyniki pamięci fonetycznej niż dzieci zamieszkałe w większych miastach (powyżej 100 tys. ludności). W odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną opisany schemat odtwarzał się tylko dla pierwszego etapu badania. Zatem przyjęta hipoteza (H_3) częściowo potwierdziła się, że istnieje związek między wielkością miejscowości zamieszkania a pamięcią fonetyczną wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki. Zależność tę wyjaśniły wypowiedzi rodziców, z których wynikało, że rodzice z małych miejscowości w ramach edukacji domowej częściej przedłużali przedszkolny trening w nabywaniu umiejętności czytania swoich dzieci niż rodzice z dużych miast.

Z przedstawionych badań można wnioskować, że w kształtowaniu pamięci fonetycznej u dzieci przedszkolnych najważniejszy jest czas przeznaczony na doskonalenie tej umiejętności. Im dłuższy jest czas wspomaganie dzieci przedszkolnych w rozwijaniu pamięci fonetycznej, tym lepsze są efekty rozwoju i możliwości poznawczych dzieci. W metodzie B. Ročławskiego pamięć fonetyczna u dzieci jest ćwiczona już od trzeciego roku życia, dlatego uzyskują wysokie wyniki. Nadrabianie tych umiejętności w ostatnim roku uczęszczania do przedszkola nie przynosi pozytywnych efektów.

W odniesieniu do wniosków opanowania umiejętności syntetyzowania wyrazów z fonemów poszczególne parametry statystyki opisowej na połączonych próbach dzieci (uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną) wykazały przyrost tej umiejętności między pierwszym a drugim

pomiarem. Średni wynik na skali syntezy wyrazowej wzrósł z 26,7 na 29,7, jednocześnie podniósł się poziom mediany z 31,5 do 33,0. Wzrósł także znacząco wskaźnik dzieci prawidłowo syntetyzujących wszystkie 33 wyrazy z 40,8% na 73,5% i zmniejszył się wskaźnik dzieci syntetyzujących poprawnie nie więcej niż 10 wyrazów (z 11,2% na 6,5%).

Przeprowadzone analizy porównawcze obu metod potwierdziły, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki wykazały w dwóch pomiarach zdecydowanie wyższe umiejętności syntezy wyrazowej niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Rezultat ten nie potwierdził przyjętej hipotezy (H_1), że między efektami umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki nie istnieje różnica w poziomie syntezy wyrazowej. Wskaźnik procentowy dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, które poprawnie syntetyzowały wszystkie 33 wyrazy, wyniósł 55,2% w pierwszym pomiarze i aż 87,2% w drugim pomiarze. Wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną wskaźnik ten był zdecydowanie niższy i wynosił odpowiednio: 27,4% w pierwszym pomiarze i 60,8% w drugim pomiarze. Co więcej, tylko w pierwszym pomiarze jedno dziecko spośród uczonych metodą glottodydaktyki poprawnie zsyntetyzowało do 5 wyrazów, w drugim pomiarze takich dzieci w tej grupie nie stwierdzono, natomiast najniższy wynik uzyskany w drugim pomiarze wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki wyniósł 15 wyrazów (tylko jedno dziecko). W odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną aż 11,1% potrafiło zsyntetyzować poprawnie w pierwszym pomiarze tylko do 5 wyrazów, a odsetek dzieci z najniższym wynikiem w drugim pomiarze zmniejszył się nieznacznie (8,9%). Niemniej uzyskane rezultaty nie dostarczyły jednoznacznych dowodów, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki uzyskały w odstępie półrocznym większe przyrosty umiejętności syntezy wyrazowej niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Wynik ten potwierdził przyjętą hipotezę (H_2), która zakładała, że dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki w zakresie umiejętności czytania nie różnią się między sobą przyrostem syntezy wyrazowej w odstępie półrocznym.

Wyniki badanych zmiennych pośredniczących (płeć, okres uczęszczania do przedszkola, wykształcenie rodziców i wielkość miejscowości zamieszkania) na połączonych próbach dzieci nie różnicowały się statystycznie istotnie. Jedynym wyjątkiem była zmienna opisująca wykształcenie rodziców dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Badania w pierwszym pomiarze wykazały statystycznie istotnie wyższe wyniki syntezy wyrazowej wśród dzieci, których rodzice nie posiadali wykształcenia wyższego. W odniesieniu do

zmiennych pośredniczących przyjęta hipoteza (H_3), że istnieje związek między wykształceniem rodziców a syntezą wyrazową wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki, potwierdziła się częściowo. Z wypowiedzi tych rodziców wynikało, że skuteczniej motywowali swoje dzieci do nauki czytania, mając w pamięci własne trudności i niepowodzenia szkolne.

Porównanie dwóch grup sześciolatek pokazało istotną statystycznie różnicę świadczącą o wyższych umiejętnościach w zakresie syntetyzowania wyrazów z fonemów wśród dzieci kształconych metodą glottodydaktyki niż w grupie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Zatem przedstawione wyniki badań świadczą o zdecydowanie wyższej efektywności stosowanej przez nauczycieli metody glottodydaktyki w zakresie osiąganego przez dzieci syntetyzowania wyrazów z fonemów. Sprawność ta jest złożona i w większości zależy od dojrzałości dziecka do nauki czytania oraz od kształtowania umiejętności pamięci słuchowo-werbalnej. Predyspozycje te nie pojawiają się samoistnie. Każda z nich wiąże się z zachęcaniem dziecka do wykonywania różnego rodzaju działań. Znaczący wpływ na kształtowanie tych umiejętności u dzieci mają nauczyciele i dom rodzinny, czyli rodzice i opiekunowie. Jeżeli przyjmujemy, że gotowość do jakiegokolwiek uczenia się ma ścisły związek z treningiem, który tę gotowość przyspiesza, wówczas należałoby – w ramach działań przygotowawczych do czytania – prowadzić z dziećmi szereg ćwiczeń w zakresie słuchowego, wzrokowego i werbalnego różnicowania wszelkich bodźców zarówno pamięci fonetycznej (fonologicznej), jak i syntezy czy analizy wyrazowej⁹.

Wnioski dotyczące stopnia znajomości liter wśród wszystkich badanych dzieci pokazały, że między pierwszym a drugim pomiarem nastąpił znaczący przyrost znajomości liter¹⁰. Średni wynik na skali znajomości liter wzrósł z 21,1 na 22,7, a także wzrósł znacząco wskaźnik dzieci prawidłowo rozpoznających wszystkie 23 litery z 68,1% na 92,7%. Jednocześnie w drugim pomiarze wszystkie dzieci rozpoznały więcej niż 10 liter, podczas gdy w pierwszym pomiarze 10 dzieci rozpoznało prawidłowo nie więcej niż 10 liter, ale ponad 1/3 dzieci w pierwszym pomiarze znała 23 litery.

⁹ Poglądy te można odnaleźć także w pracach D. B. Elkonina (2015), B. Rocławskiego (2008), J. Taylora (1973).

¹⁰ Przypomnę, że pierwszy pomiar był robiony w styczniu, ponieważ nauka czytania w przedszkolach, w których kształcono metodą analityczno-syntetyczną, przebiegała zgodnie z programem, czyli dzieci poznawały 23 litery w ostatnim roku pobytu w przedszkolu. Natomiast w programie *Nauka czytania i pisanie* B. Rocławskiego wprowadza się 44 litery już od najmłodszych lat. W ostatnim roku edukacji przedszkolnej dzieci utrwalają poznane już wcześniej wszystkie litery.

Z przeprowadzonych analiz wynikało, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze wykazały się zdecydowanie lepszą znajomością liter niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Wynik ten nie potwierdził przyjętej hipotezy (H_1) zakładającej, że między efektami umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki nie istnieje różnica w znajomości liter. Otóż wskaźnik procentowy dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, które poprawnie rozpoznały wszystkie 23 litery, wyniósł 81,6% w pierwszym pomiarze i aż 96,8% w drugim pomiarze. Wskaźnik ten był zdecydowanie niższy dla dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną – odpowiednio: 55,5% w pierwszym pomiarze i 88,9% w drugim pomiarze. Jednocześnie w pierwszym pomiarze 6 dzieci spośród uczonych metodą glottodydaktyki poprawnie rozpoznało do 15 liter, w drugim pomiarze takich dzieci w tej grupie nie stwierdzono. Co więcej, najniższy wynik uzyskany w drugim pomiarze wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki wyniósł 20 liter – jedno dziecko. W przypadku dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną aż 13,3% rozpoznało poprawnie w pierwszym pomiarze tylko do 15 liter, jakkolwiek w drugim pomiarze wskaźnik ten zmniejszył się znacząco do 2,2% – 3 dzieci.

Bez względu na stosowaną metodę nauczania wyniki testów pokazały przyrost znajomości liter pomiędzy pomiarami, ale dynamika ta była większa u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną niż wśród sześciolatków kształconych metodą glottodydaktyki, czyli nie potwierdziła się założona hipoteza (H_2), że dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki w zakresie umiejętności czytania nie różnią się między sobą przyrostem znajomości liter w odstępie półrocznym¹¹.

Jednocześnie wyniki tego testu wskazały na brak zróżnicowania statystycznie istotnego stopnia znajomości liter ze względu na zmienne pośredniczące (płeć, okres uczęszczania do przedszkola i wykształcenie rodziców). Podobnie jak

¹¹ Jak już wcześniej pisałam, w drugim pomiarze przyrost znajomości liter wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną był większy niż wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, ale wyjściowy poziom znajomości liter (pierwszy pomiar) u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki był znacznie wyższy niż wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. Zależność ta jest spowodowana tym, że dzieci kształcone metodą glottodydaktyki poznają litery od momentu przyjścia do przedszkola w wieku trzech lat, natomiast w ostatnim roku uczęszczania do przedszkola utrwalają poznane już litery. Z kolei dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną poznają litery dopiero w wieku sześciu lat, a najbardziej intensywny okres tej nauki przypada na drugi semestr ostatniego roku pobytu w przedszkolu.

w ustaleniach dotyczących pamięci fonetycznej oraz syntezy wyrazowej dzieci zamieszkałe w miejscowościach z liczbą ludności poniżej 100 tys. charakteryzowały się lepszą znajomością liter niż dzieci zamieszkałe w miejscowościach z liczbą mieszkańców powyżej 100 tys. Czyli określona hipoteza (H_3) sprawdziła się w odniesieniu do związku między wielkością miejscowości zamieszkania a znajomością liter wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki.

Porównując współczynniki korelacji dla obu zmiennych niezależnych, należy stwierdzić, że zarówno u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, jak i metodą analityczno-syntetyczną siła związku między syntezą wyrazową a znajomością liter była wyższa niż między pamięcią fonetyczną a znajomością liter. Oznacza to, że założona hipoteza (H_4) nie potwierdziła się, że siła związku pomiędzy pamięcią fonetyczną, syntezą wyrazową i znajomością liter nie różnicuje się wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki, ponieważ rozwinięte umiejętności syntezy wyrazowej częściej współwystępowały z dobrą znajomością liter niż ta ostatnia z rozwiniętą pamięcią fonetyczną.

Wyniki badań dotyczące czasu czytania krótkiego tekstu wiązanego wśród wszystkich dzieci wyniosły w pierwszym pomiarze od 7 do 220 sekund, natomiast w drugim pomiarze od 7 do 330 sekund. Przypomnę, że 25 dzieci w pierwszym pomiarze i 4 w drugim pomiarze w ogóle nie potrafiło przeczytać tekstu (nie znało liter).

Między pierwszym a drugim pomiarem nastąpił także przyrost tempa czytania tekstu. Średni wynik na skali Rocławskiego wzrósł z 2,2 do 2,9, a także znacząco zmalał wskaźnik liczbowy dzieci nieumiejących przeczytać treści tekstu lub tych, które potrafiły czytać, ale w czasie 138 sekund lub dłuższym – z 21,5% na 9,6%. Jednocześnie w drugim pomiarze blisko 2/5 dzieci (39,3%) osiągnęło wynik tempa czytania na poziomie poniżej 46 sekund, podczas gdy w pierwszym pomiarze takich dzieci było nieco więcej niż 1/5 (21,6%).

Analiza wyników tempa czytania porównująca obie metody pokazała, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki uzyskały zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze znacząco wyższe wyniki na skali Rocławskiego niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną (różnicowanie pomiędzy dwoma grupami dzieci było wyraźnie większe w drugim pomiarze niż w pierwszym). Rezultaty te nie potwierdziły przyjętej hipotezy (H_1), że między efektami umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki nie istnieje różnica w poziomie tempa czytania. Otóż liczba dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, które przeczytały tekst w czasie poniżej 46 sekund, wynosiła 28% w pierwszym pomiarze i aż 51,2% w drugim

pomiarze. Wskaźnik ten był zdecydowanie niższy dla dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną – odpowiednio: 15,5% w pierwszym pomiarze i 28,1% w drugim pomiarze. Jednocześnie w pierwszym pomiarze 7 dzieci spośród uczonych metodą glottodydaktyki nie przeczytało tekstu, w drugim pomiarze takich dzieci w tej grupie nie stwierdzono. W przypadku dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną aż 13,3% nie przeczytało tekstu w ogóle, ale w drugim pomiarze wskaźnik ten zmniejszył się znacząco do 3,0% (4 dzieci).

Bez względu na stosowaną metodę nauczania widoczne były przyrosty tempa czytania pomiędzy pomiarami, ale skala przyrostu tempa czytania w odstępie półrocza była znacznie większa u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki niż metodą analityczno-syntetyczną. Wobec tych stwierdzeń nie potwierdziła się założona hipoteza (H_2), że grupy przedszkolaków kształcone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki w zakresie umiejętności czytania nie różnią się między sobą przyrostem tempa czytania w odstępie półrocznym.

Wyniki testu tempa czytania analizujące zmienne pośredniczące (płeć, okres uczęszczania do przedszkola, wykształcenie rodziców i klasa wielkości miejscowości zamieszkania) nie wykazały różnic statystycznie istotnych w obu grupach i w obu pomiarach, a tym samym nie potwierdziła się także określona hipoteza (H_3) mówiąca, że istnieje związek między okresem uczęszczania do przedszkola, wykształceniem rodziców, wielkością miejscowości zamieszkania, płcią a tempem czytania wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki.

Zestawienie prezentowanych wyników z rezultatami testu porównującego efekty między metodami pozwoliły mi sformułować wnioski, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki uzyskały nie tylko wyższe wyniki w zakresie tempa czytania tekstu niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną, ale dynamika przyrostu tempa czytania w odstępie półrocza wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki była zdecydowanie większa niż wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną.

Porównanie współczynników korelacji dla prezentowanych zmiennych zależnych w obu badanych grupach wykazało, że siła związku między syntezą wyrazową i znajomością liter a tempem czytania jest wyższa niż między pamięcią fonetyczną a tempem czytania. Wobec tych stwierdzeń nie potwierdziła się przyjęta hipoteza (H_4), która zakładała, że siła związku pomiędzy pamięcią fonetyczną, syntezą wyrazową, znajomością liter i tempem czytania nie różnicuje się zarówno wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną, jak i metodą glottodydaktyki. Dlatego mogę stwierdzić, że rozwinięte umiejęt-

ności syntezy wyrazowej oraz dobra znajomość liter dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i metodą analityczno-syntetyczną częściej współwystępowały z szybkim tempem czytania niż ta ostatnia z rozwiniętą pamięcią fonetyczną.

Z wniosków dotyczących technik dekodowania tekstu wynikało, że w zestawieniach ogólnych w pierwszym pomiarze najwyższy wskaźnik uzyskały dzieci, które potrafiły literować bez syntezy (co trzecie dziecko). Drugi wskaźnik co do wielkości zmierzono u dzieci czytających cicho z poprawną syntezą i u dzieci czytających płynnie (ponad 1/10). Co dziesiąte dziecko w pierwszym pomiarze nie знаło liter i tyle samo potrafiło czytać sylabami. Pozostałe dzieci (co piąte dziecko) literowały z błędną lub poprawną syntezą; czytały cicho z błędną syntezą; literowały i „ślizgały się” po literach bez syntezy; „ślizgały się” po literach bez syntezy; „ślizgały się” po literach z poprawną syntezą lub „ślizgały się” po literach i sylabach.

W drugim pomiarze najwyższy wskaźnik dotyczył dzieci czytających płynnie (blisko co trzecie dziecko) oraz dzieci czytających cicho z poprawną syntezą (ponad 1/5). W przypadku obu tych wskaźników widoczny był wyraźny przyrost w porównaniu do pierwszego pomiaru (o blisko 18 punktów procentowych w odniesieniu do czytania płynnego i o ponad 9 punktów procentowych w przypadku czytania cichego z poprawną syntezą). W drugim pomiarze zdecydowanie zmniejszył się wskaźnik dzieci literujących bez syntezy (o blisko 22 punkty procentowe) oraz wskaźnik dzieci nieznających liter (o 8 punktów procentowych). Widoczny był również niewielki wzrost wskaźnika dzieci czytających sylabami (o blisko 4 punkty procentowe). Pozostałe wskaźniki zmierzone w drugim etapie badania były porównywalne z pierwszym etapem badań.

Analiza wskaźników procentowych poszczególnych technik czytania wykazała znaczne zróżnicowanie wyników zarówno ze względu na metodę (glottodydaktyka i analityczno-syntetyczna), jak i pomiar (styczeń i czerwiec). Niemniej bez względu na stosowaną metodę nauczania widoczny był między pomiarami przyrost wskaźnika dzieci, które:

- czytały cicho z poprawną syntezą (o około 7 punktów procentowych w przypadku dzieci uczonych metodą glottodydaktyki oraz o około 11 punktów procentowych w odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną);
- czytały płynnie (aż o około 30 punktów procentowych wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki oraz o blisko 7 punktów procentowych w przypadku dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną. W odniesieniu do ostatnich efektów widoczny był również przyrost wskaźnika dzieci czytających sylabami o blisko 7 punktów procentowych).

Jednocześnie między pomiarami widoczny był spadek wskaźnika dzieci, które:

- literowały bez syntezy (dzieci uczone metodą glottodydaktyki – o blisko 15 punktów procentowych; dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną – o ponad 27 punktów procentowych);
- nie знаły liter (dzieci uczone metodą glottodydaktyki – o blisko 6 punktów procentowych do wyniku 0%; dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną – o ponad 10 punktów procentowych).

Odmienne tendencje były widoczne wśród dzieci, które:

- czytały cicho z błędną syntezą (w odniesieniu do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki nastąpił nieznaczny spadek tego wskaźnika między pomiarami – o ponad 3 punkty procentowe. W przypadku dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną tendencja była odwrotna – między pomiarami nastąpił wzrost – o około 6 punktów procentowych);
- literowały z błędną syntezą (wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki takich przypadków w pierwszym pomiarze było ponad 6%, w drugim pomiarze nie stwierdzono żadnego. Z kolei u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną stwierdzono wzrost tego wskaźnika między pomiarami o ponad 7 punktów procentowych).

Istotny był również nieznaczny spadek wskaźnika dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, które literowały i „ślizgały się” po literach bez syntezy – o ponad 3 punkty procentowe¹².

Analiza wyników technik czytania pokazała także, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki częściej czytały sylabami lub czytały płynnie niż dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną.

Wskaźnik liczbowy dzieci, które czytały sylabami, wynosił:

- blisko 17% wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki;
- mniej niż 4% wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną.

Analogicznie wskaźnik dzieci, które czytały płynnie, wynosił:

- 18% wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki;
- 7% wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną.

Inną tendencję współzależności wykazała analiza uwzględniająca zmienną opisującą metodę nauczania oraz technikę literowania z błędną syntezą. Technika ta występowała częściej wśród dzieci z metodą analityczno-syntetyczną niż z me-

¹² Przypomnę, że takich zależności wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną w ogóle nie stwierdzono, ponieważ technika „ślizgania się” była stosowana tylko przez nauczycieli, którzy pracowali z dziećmi metodą glottodydaktyki.

totą glottodydaktyki (u blisko połowy dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną i u mniej niż co u piątego dziecka uczonego metodą glottodydaktyki).

Wyniki analizy technik czytania w drugim pomiarze pokazały, że dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną częściej literowały bez syntezy i z błędną syntezą lub czytały cicho z błędną synteżą niż dzieci uczone metodą glottodydaktyki.

Wskaźnik dzieci literujących bez syntezy wynosił:

- blisko 22% wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną;
- nieco ponad 2% wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki.

Analogicznie proporcje między obiema grupami dzieci wynosiły:

- w przypadku literowania z poprawną synteżą około 8% (metoda analityczno-syntetyczna) i 2% (metoda glottodydaktyki);
- w odniesieniu do literowania z błędną synteżą około 13% (metoda analityczno-syntetyczna) i 0% (metoda glottodydaktyki);
- w przypadku cichego czytania z błędną synteżą około 8% (metoda analityczno-syntetyczna) i 2% (metoda glottodydaktyki).

Zdecydowanie więcej dzieci uczonych metodą glottodydaktyki stosowało technikę czytania płynnego niż dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną. Płynne czytanie stwierdzono u blisko połowy dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i nieco ponad 1/10 dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną.

Nieco inaczej było w odniesieniu do czytania sylabami. W pierwszym pomiarze dzieci uczone metodą glottodydaktyki częściej czytały sylabami niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Jednak zróżnicowanie to zanikło po upływie pół roku.

Bez względu na pomiar dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną częściej niż dzieci uczone metodą glottodydaktyki literowały z błędną synteżą. W drugim pomiarze niektóre techniki czytania częściej występowały u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną niż u dzieci kształconych metodą glottodydaktyki (np. literowanie bez syntezy czy ciche czytanie z błędną synteżą).

Podsumowując tę syntetycznie przedstawioną analizę wyników badań technik czytania, można wnioskować, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki częściej czytały płynnie niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Zróżnicowanie to nie zanikło wraz z upływem czasu między pomiarami. Czyli ponownie nie potwierdziła się założona hipoteza (H_1), że między efektami umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki nie istnieje różnica w sposobach czytania.

Bez względu na stosowaną metodę nauki czytania w odstępie półrocza statystycznie istotny był przyrost wskaźnika dzieci czytających płynnie oraz spadek wskaźnika dzieci nieznających liter i wskaźnika dzieci literujących bez syntezy. Dodatkowo w odniesieniu do przedszkolaków uczonych metodą glottodydaktyki wystąpił spadek wskaźnika dzieci literujących z błędną syntezą (efekt ten nie wystąpił u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną) i na odwrót – w odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną wystąpił wzrost wskaźników dzieci czytających cicho z poprawną lub błędną syntezą oraz wskaźnika dzieci czytających sylabami (tego rodzaju tendencja nie wystąpiła u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki). Wyniki te nie potwierdziły założonej hipotezę (H_2), że grupy przedszkolaków kształcone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki w zakresie umiejętności czytania nie różnią się między sobą przyrostem technik czytania w odstępie półrocznym.

W przypadku analizy technik czytania w odniesieniu do zmiennych pośredniczących wyniki pokazały, że dzieci, które uczęszczały dłużej do przedszkola (od 4 do 5 lat) częściej czytały płynnie niż dzieci uczęszczające do przedszkola krócej (do 3 lat). Podczas gdy w pierwszym pomiarze ponad 1/4 dzieci i w drugim pomiarze blisko 3/5 dzieci uczęszczających do przedszkola od 4 do 5 lat czytało płynnie, to wskaźnik ten dla dzieci z krótszym „stażem” w pierwszym pomiarze nieznacznie przekraczał 10%, a w drugim pomiarze mniej niż 2/5 dzieci.

Istotne zależności wystąpiły w zmiennej miejsca zamieszkania. Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną zamieszkałe w mniejszych miejscowościach częściej literowały z błędną syntezą i bez syntezy niż dzieci mieszkające w większych miastach. W odniesieniu do pierwszego wskaźnika takich dzieci w miejscowościach mniejszych było około 18%, a w większych około 5%. Natomiast wskaźnik literowania bez syntezy wśród dzieci z miejscowości mniejszych wynosił blisko 41%, a w większych obejmował mniej niż 26% dzieci. Z kolei dzieci zamieszkałe w większych miejscowościach częściej czytały sylabami niż dzieci z mniejszych miejscowości. Wskaźnik ten wynosił odpowiednio: 25% w mniejszych miejscowościach i mniej niż 10% w miejscowościach większych. W odniesieniu do tej zmiennej być może chodziło o większą dostępność do tekstów pisanych wśród dzieci z dużych miast albo dzieci, które uczęszczały do przedszkola w mniejszych miejscowościach, były gorzej motywowane do zajmowania się tekstem pisany. Jednak stwierdzenia te wymagają osobnych badań.

Dosyć istotne zależności wystąpiły w zmiennej płci badanych dzieci. Otóż chłopcy kształceni metodą analityczno-syntetyczną częściej literowali bez syntezy niż dziewczynki. Wskaźnik chłopców wynosił blisko 3/5, a dziewczynek blisko 2/5. W odniesieniu do czytania cichego z poprawną synteżą wystąpiła

tendencja odwrotna, dziewczynki częściej czytały cicho z poprawną syntezą niż chłopcy (co piąta dziewczynka i co dwudziesty chłopiec). Zaprezentowane wyniki zmiennych pośredniczących potwierdziły założoną hipotezę (H_3), że istnieje związek między płcią, okresem uczęszczania do przedszkola i wielkością miejscowości zamieszkania a technikami czytania wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki.

Przedstawione wyniki technik czytania krótkiego tekstu wiązane go dzieci sześciolletnich pokazały zdecydowanie dużo lepsze efekty kształcenia umiejętności czytania metodą glottodydaktyki niż metodą analityczno-syntetyczną. Oprócz istotnych różnic w technikach czytania obu metod istniały jeszcze inne czynniki, które miały duży wpływ na kształtowanie się umiejętności czytania u badanych dzieci. Najbardziej znaczący był okres uczęszczania do przedszkola (dzieci z dłuższym „stażem” bez względu na metodę czytały płynnie), dosyć duży wpływ miało miejsce zamieszkania (dzieci z dużych miast czytały efektywniej niż z mniejszych miejscowości) oraz płeć (dziewczynki kształcone metodą analityczno-syntetyczną czytały zdecydowanie lepiej niż chłopcy).

Rozumienie czytanego tekstu jest kwintesencją nabywania umiejętności czytania. Analiza danych dotyczących czytania ze zrozumieniem na połączonych próbach w pierwszym pomiarze wykazała, że najwyższy wskaźnik tej umiejętności uzyskały dzieci, które nie odpowiedziały na dwa pytania (ponad 2/5 dzieci). Drugi wskaźnik co do wielkości dotyczył dzieci, które odpowiedziały na dwa pytania, patrząc w tekst (ponad 1/4 dzieci). Co dziesiąte dziecko nie znało liter, a nieco ponad 1/20 dzieci w pierwszym pomiarze odpowiedziało na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie nie udzieliła odpowiedzi.

Dane te zmieniły się znacznie w drugim pomiarze. Najwyższy wskaźnik uzyskały dzieci, które odpowiedziały na dwa pytania, patrząc w tekst (co trzecie dziecko) oraz te, które odpowiedziały na dwa pytania z pamięci (co czwarte dziecko, w porównaniu do pierwszego pomiaru przyrost ten nastąpił o 20 punktów procentowych). W drugim pomiarze miał miejsce również niewielki wzrost wskaźników dzieci, które odpowiedziały na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie z pamięci (o ponad 6 punktów procentowych) oraz dzieci, które odpowiedziały na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze z pamięci (o ponad 5 punktów procentowych). Jednocześnie w drugim pomiarze zdecydowanie zmniejszył się wskaźnik dzieci, które nie odpowiedziały na dwa pytania (o blisko 25 punktów procentowych). Pozostałe wskaźniki były porównywalne z wynikami z pierwszego badania.

Analiza poszczególnych wskaźników czytania ze zrozumieniem pokazała duże różnice wyników ze względu na metodę i pomiar badania. Bez względu na

stosowaną metodę nauczania widoczny był między pomiarami przyrost wskaźnika wśród dzieci odpowiadających na dwa pytania z pamięci, ale przyrost ten był znacznie większy w odniesieniu do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki (o około 30 punktów procentowych) niż wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną (o nieco ponad 10 punktów procentowych). Wyniki te nie potwierdziły założonej hipotezy (H_2) mówiącej, że grupy przedszkolaków kształcone metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki w zakresie umiejętności czytania nie różnią się między sobą przyrostem rozumienia czytanego tekstu w odstępie półrocznym.

W obu grupach sześciolatek wystąpił w podobnym zakresie przyrost wskaźnika dzieci odpowiadających na drugie pytanie przy jednoczesnym patrzeniu w tekst, a na pierwsze pytanie odpowiadających z pamięci (o ponad 5 punktów procentowych). W odniesieniu do dzieci uczonych metodą glottodydaktyki widoczny był również przyrost wskaźnika dzieci odpowiadających na pierwsze pytanie przy jednoczesnym patrzeniu w tekst, a na drugie pytanie odpowiadających z pamięci (o około 10 punktów procentowych). Z kolei wśród sześciolatek uczonych metodą analityczno-syntetyczną wzrósł wskaźnik dzieci, które odpowiadały na dwa pytania, patrząc w tekst (o około 12 punktów procentowych). Jednocześnie między pomiarami widoczny był spadek wskaźnika dzieci nieodpowiadających na obydwa pytania (dzieci uczone metodą glottodydaktyki o blisko 30 punktów procentowych i dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną o 20 punktów procentowych). Dodatkowo wystąpił spadek wskaźnika dzieci uczonych metodą glottodydaktyki, które na pierwsze pytanie odpowiedziały, patrząc w tekst, a na drugie pytanie nie odpowiedziały w ogóle (o około 5 punktów procentowych).

Powody braku odpowiedzi na postawione pytania mogły być różne, np. niezrozumienie przeczytanego tekstu lub po prostu – z pewnych przyczyn – dzieci nie chciały odpowiedzieć. Podobnie mogło być z błędną próbą odpowiedzi.

Analiza danych czytania ze zrozumieniem pokazała, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki częściej odpowiadały na dwa pytania, patrząc w tekst niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną (36% wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki i 20% wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną). Natomiast częściej nie odpowiadały na obydwa pytania dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną (około 29%) niż dzieci uczone metodą glottodydaktyki (8%). Inny kierunek współzależności wykazała analiza odpowiedzi na dwa pytania z pamięci. Wskaźnik ten był zdecydowanie częściej identyfikowany wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki (co trzecie dziecko) niż wśród dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną (tylko 15%).

Zestawienie powyższych wyników pozwoliło mi wyprowadzić wniosek, że dzieci uczone metodą glottodydaktyki statystycznie istotnie częściej odpowiadały na dwa pytania z pamięci dotyczące tekstu niż dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną. Zróżnicowanie to nie tylko nie zanikło wraz z upływem czasu między pomiarami, ale pogłębiło się. Tym samym nie potwierdziła się założona hipoteza (H_1), że między efektami umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki nie istnieje różnica w rozumieniu czytanego tekstu.

Rozpatrując zmienne pośredniczące w odniesieniu do czytania ze zrozumieniem, okazało się, że współzależność odpowiadania przez dziecko na dwa pytania z pamięci ujawniła się ponownie w odniesieniu do okresu uczęszczania do przedszkola. Dzieci z dłuższym „stażem” przedszkolnym częściej odpowiadały na dwa pytania z pamięci niż dzieci z krótszym „stażem” (7% uczęszczających 4 lata i 1% uczęszczających do 3 lat). Uzyskane wyniki pokazały również, że dzieci, których rodzice deklarowali wykształcenie wyższe, odpowiadały na dwa pytania z pamięci częściej, niż te, których rodzice wykazali wykształcenie co najwyżej średnie (odpowiednio: 28% do 12%). Okazało się także, że dzieci odpowiadające na dwa pytania z pamięci częściej mieszkały w miastach dużych niż w małych miejscowościach (co trzecie dziecko w dużych miastach i co piąte w małych miejscowościach). Wyniki te potwierdziły założoną hipotezę (H_3), że istnieje związek między okresem uczęszczania do przedszkola, wykształceniem rodziców i wielkością miejscowości zamieszkania a rozumieniem czytanego tekstu wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną i metodą glottodydaktyki.

Kończąc analizę wyników efektywności badanych zmiennych zależnych, które są znaczące dla umiejętności czytania dzieci przedszkolnych, chciałabym zwrócić uwagę na niektóre bardzo istotne korelacje, które wystąpiły między badanymi zmiennymi zależnymi i niezależnymi. Otóż analiza korelacji wyników wykazała, że bez względu na metodę nauczania oraz pomiar dzieci czytające płynnie charakteryzowały się lepszą pamięcią fonetyczną, lepiej znały litery i miały bardziej rozwiniętą umiejętność syntezy wyrazowej oraz czytały szybciej niż pozostałe sześciolatki. Natomiast dzieci, które literowały z błędną syntezą, charakteryzowały się niższym poziomem pamięci fonetycznej, słabszą umiejętnością syntezy wyrazowej i wolniejszym tempem czytania. Podobne zależności dotyczyły dzieci, które odpowiadały na dwa pytania z pamięci lub nie odpowiedziały na żadne pytanie. W odniesieniu do dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną wskaźnik dzieci literujących bez syntezy wśród sześciolatek, które nie odpowiedziały na dwa pytania, obejmował ponad 2/3 badanych dzieci, podczas gdy tylko około 2% przedszkolaków, które nie należały do tej

grupy, literowały bez syntezy. Była to najsilniejsza współzależność stwierdzona w całym badaniu. Wyniki te nie potwierdziły założonej hipotezy (H_4) mówiącej, że siła związku pomiędzy pamięcią fonetyczną, syntezą wyrazową, znajomością liter, tempem i technikami czytania oraz rozumieniem czytanego tekstu nie różnicuje się zarówno wśród umiejętności czytania dzieci przedszkolnych kształconych metodą analityczno-syntetyczną, jak i metodą glottodydaktyki.

Wnioski z analizy wyników badań dopełniły wypowiedzi nauczycieli pracujących z dziećmi objętymi badaniami. Z przeprowadzonych wywiadów dotyczących efektywności nabywania umiejętności czytania przez dzieci przedszkolne wynikało, że Panie, które uczyły dzieci metodą analityczno-syntetyczną, miały świadomość jej ograniczeń. Dlatego w swojej pracy dydaktycznej korzystały z różnych metod w zależności od ich skuteczności i efektywności. Do kształtowania gotowości do nauki czytania dzieci przedszkolnych stosowały najczęściej metodę analityczno-syntetyczną, ale pojawiły się także wskazania na korzystanie z elementów: Odmiennej metody nauki czytania Ireny Majchrzak, Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania® Jagody Cieszyńskiej-Rożek czy Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz.

Wobec tych stwierdzeń nasuwa się pytanie: Jak przedstawiają się efekty umiejętności czytania dzieci kształconych innymi metodami? Jest to pytanie otwarte, które prowadzi do wniosku, że potrzebna jest analiza porównawcza pozostałych metod, z których korzystają nauczyciele, kształcąc umiejętność czytania w edukacji przedszkolnej.

W wypowiedziach nauczycieli pracujących metodą glottodydaktyki widoczna była większa świadomość mocnych i słabych stron stosowanej przez nich metody. Panie chwaliły efektywność metody glottodydaktyki w pokonaniu skomplikowanego procesu analizy i syntezy wyrazowej na wszystkich poziomach kształcenia przedszkolnego. Doceniały możliwość wczesnego rozpoczęcia ćwiczeń i zabaw przygotowujących dzieci do nauki czytania i pisanie. Podkreślały pozytywne aspekty indywidualizacji pracy z każdym dzieckiem i szybkie zdobywanie umiejętności czytania. Zwróciły także uwagę na brak kontynuacji tej metody w dalszym, szkolnym procesie nauczania, a tym samym zaprzepaszczenie umiejętności zdobytych przez dzieci w przedszkolu.

Przedstawione wnioski z przeprowadzonych badań podkreśliły efektywność edukacji i umiejętność czytania dzieci przedszkolnych bez względu na stosowaną metodę, które w ciągu sześciu miesięcy osiągnęły duży wzrost we wszystkich badanych zmiennych zależnych, począwszy od kształtowania pamięci fonetycznej oraz syntezy wyrazowej i znajomości liter, poprzez opanowanie szybkiego tempa i techniki płynnego czytania, do zrozumienia czytanego tekstu. Chociaż dynamika

wzrostu w odstępie półroczna w większości wskaźnikach była zdecydowanie wyższa wśród dzieci uczonych metodą glottodydaktyki niż wśród dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną, to jednak wyniki te świadczyły o prawidłowym procesie rozwojowym zarówno fizycznym, jak i umysłowym dzieci z obu grup.

We wszystkich prezentowanych analizach zmiennych zależnych wyłaniał się bardzo ważny wniosek. Otóż **na efektywność nauki czytania duże znaczenie miał okres uczęszczania do przedszkola**. Spójrzmy na te wyniki w konfrontacji z realiami edukacji przedszkolnej i stosowanymi metodami umiejętności czytania. Z danych prezentowanych w rozdziale szóstym wynika, że tylko 6,5% dzieci objętych badaniami uczęszczało do przedszkola jeden rok. Najliczniejszą grupę stanowiły dzieci uczęszczające 4 (55,0%) i 3 lata (26,9%), czyli był to duży okres na przygotowanie dzieci do efektywnego czytania. Niemniej przedstawione wnioski pokazały, że we wszystkich badanych zmiennych zależnych (pamięć fonetyczna, syntetyzowanie wyrazów z fonemów, znajomość liter, tempo i techniki czytania, rozumienie czytanego tekstu) dzieci uczone metodą glottodydaktyki osiągały dużo wyższe efekty niż dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną.

Niewątpliwie istotny wpływ na ten rezultat miały różnice w zakresie wdrażania dzieci do nauki czytania. Otóż w metodzie analityczno-syntetycznej według E. i F. Przyłubskich nauka czytania znajduje się w centrum działalności pedagogicznej w ostatnim roku pobytu dziecka w przedszkolu. Wcześniej dba się o rozwój mowy w warstwie artykulacyjnej oraz o to, aby dzieci orientowały się w rozumieniu kodowania i dekodowania informacji, czyli porozumiewaniu się w luźnym powiązaniu z nauką czytania. Natomiast w metodzie B. Ročławskiego kształtowanie umiejętności czytania zaczyna się już od trzylatków i jest dokładnie rozpisane na wszystkie lata pobytu dziecka w przedszkolu. W ostatnim roku uczęszczania do przedszkola dzieci utrwalają poznane litery i ćwiczą płynne czytanie ze zrozumieniem, a nawet z akcentowaniem poprawnej interpunkcji.

Zatem **ograniczenie umiejętności czytania do ostatniego roku pobytu w przedszkolu nie sprzyja jej efektom**. Powinno być rozpisane na wszystkie lata uczęszczania do przedszkola. Wśród dzieci młodszych (trzy- i czterolatki) powinno się zwracać szczególną uwagę na wspomaganie i kształtowanie wymowy w warstwie artykulacyjnej, wzbogacanie słownictwa, osvajanie ze sposobem komunikowania oraz kodowania i dekodowania słów. Proces umiejętności czytania powinien być rozłożony na dwa lata. Starsze przedszkolaki (pięcio- i sześciolatki) bez względu na stosowaną metodę powinny doskonalić wszystkie badane zmienne zależne. Wówczas można by było przeznaczyć więcej czasu nie tylko na umiejętność płynnego czytania, ale również na rozumienie czytanego tekstu.

Bez względu na stosowaną metodę uczęszczanie do przedszkola jeden obowiązkowy rok okazał się zbyt krótki na kształtowanie umiejętności czytania. W ostatnim roku pobytu w przedszkolu następuje intensyfikacja edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej i społecznej. Dla tak małych dzieci wszystkich tych treści jest za dużo w ostatnim roku kształcenia w przedszkolu, dlatego należy rozłożyć je na wszystkie lata uczęszczania do przedszkola.

Wróćmy do pytania: Dlaczego metoda glottodydaktyki przyniosła lepsze rezultaty badań w umiejętności czytania i rozumienia czytanego tekstu? Niewątpliwie w dyskursie o efektywność obu metod pomija się bardzo ważną kwestię. Mianowicie chodzi o **poprawne wybrzmiewanie głosek w izolacji**, czyli „czystość fonemową”, na którą w metodzie glottodydaktyki kładzie się największy nacisk, a w konsekwencji efekty są znakomite. W metodzie analityczno-syntetycznej problem ten jest słabiej podkreślany, a nauczyciele są skłonni wybrzmiewać głoski w izolacji z wokalizą /y/ – i to jest największy problem powodujący błędną lub niepoprawną syntezę wyrazową, a tym samym niezrozumienie czytanych słów i tekstu. Wszystkie badane dzieci, które literowały z wokalizą /y/, najczęściej odtwarzały poznane litery bez syntezy lub z błędną syntezą, zgadywały przeczytane wyrazy albo myliły z liczbą mnogą¹³. Literowanie bez poprawnej syntezy stanowiło także największy powód wolnego przyrostu tempa czytania, dlatego może być sposobem na sprawdzenie znajomości liter, ale nie na opanowanie techniki płynnego i poprawnego czytania. Czytanie płynne tylko wtedy ma sens, gdy towarzyszy mu poprawność ortofoniczna i rozumienie tekstu pisanego.

8.2. Rekomendacje do praktyki w edukacji przedszkolnej w odniesieniu do kształtowania umiejętności czytania

Z przedstawionych w rozdziale siódmym rezultatów badań oraz wniosków i interpretacji sformułowanych w podrozdziale 8.1 wynikają następujące rekomendacje do praktyki w edukacji przedszkolnej:

- 1. Nauka czytania musi być poprzedzona osiągnięciem pełnej dojrzałości do opanowania tej umiejętności i trzeba ją kształtować w dłuższym czasie.**

Stwierdzenie to wydaje się oczywiste. Nie można przystąpić do nauki czytania, jeżeli dzieci nie dysponują dobrą dojrzałością w zakresie rozwoju mowy, na którą składa się m.in.: umiejętność porozumiewania się, poprawna artykulacja,

¹³ Przykłady niepoprawnego wybrzmiewania głosek w izolacji i błędnego czytania przez badane dzieci podane są w rozdziale siódmym tej książki.

usunięte w miarę możliwości wady wymowy, bogate słownictwo, sprawna percepcja słuchowa i wzrokowa potrzebna do poprawnego wybrzmiewania głosek w izolacji, odróżniania głosek w nagłosie, śródgłosie i w wygłosie, właściwej syntezy i analizy wyrazowej i rozpoznawania cech dystynktywnych zarówno głosek, jak i liter. Z przedstawionych wniosków wynika, że **odpowiedniej dojrzałości do nauki czytania nie sposób ukształtować w kilka miesięcy**. Skuteczność nauki czytania według koncepcji B. Rocławskiego jest większa, gdyż kształtowanie gotowości do opanowania tej umiejętności zaczyna się już od początku pobytu dziecka w przedszkolu. W programie tym wydłuża się maksymalnie czas na przygotowanie dzieci do czytania i pisania oraz skraca się do minimum czas na opanowanie płynnego czytania ze zrozumieniem i sprawnego pisania.

2. Czas przeznaczony na kształtowanie umiejętności czytania w przedszkolu powinien być rozpisany na dłuższy okres realizacji.

Bez względu na stosowaną metodę kształtowanie dojrzałości i umiejętności czytania wymaga czasu. Dlatego nie może być sprowadzone do jednego semestru – jak to bywa realizowane w metodzie analityczno-syntetycznej. Z przeprowadzonej analizy porównawczej wynikało, że efektywność umiejętności czytania była zdecydowanie lepsza, gdy przeznaczano na nią więcej czasu. W metodzie B. Rocławskiego kształtowanie nauki czytania rozpoczyna się już od trzylatków. Nic nie stoi na przeszkodzie, żeby inne metody rozpiąć na dłuższy czas realizacji, jest to tylko kwestia planowania pracy dydaktycznej.

W tym miejscu pojawia się pytanie: Co zrobić z dziećmi, które są zapisywane w ostatnim roku przedszkolnym? Jak twierdzi Lidia Wołoszynowa (1977, 1979), dzieci zapisane do przedszkola w szóstym roku życia charakteryzuje spora różnica indywidualna w tempie rozwoju umysłowego¹⁴. Dla wielu dzieci jeden rok jest zbyt krótkim czasem, aby osiąść umiejętność efektywnego czytania. Skomasowanie nauki czytania w ostatnim roku pobytu w przedszkolu ma niekorzystne działanie, ponieważ w okresie tym jest intensywnie realizowana nie tylko edukacja polonistyczna, ale także matematyczna, przyrodnicza i społeczna.

¹⁴ Lidia Wołoszynowa ustaliła, że różnice w rozwoju umysłowym dzieci wynoszą cztery lata. Oznacza to, że w grupie dzieci siedmioletnich wiele z nich funkcjonuje w sposób zbliżony do przeciętnych pięcioletków i tyle samo na poziomie dziewięcioletków. Z tego powodu dla dzieci zapisanych do przedszkola w wieku sześciu lat wszystko jest za trudne i dzieje się za szybko. Skutki sprzeczności w indywidualnym rozwoju umysłowym tych dzieci pogłębia jeszcze bardziej ich silna motywacja do nauki, która powoduje, że skompensowana wiedza w ostatnim roku przedszkolnym przerasta ich możliwości.

Zatem nic nie stoi na przeszkodzie, żeby naukę czytania realizować co najmniej przez dwa lata. Natomiast dla dzieci zapisanych w ostatnim roku należy zorganizować dodatkowe zajęcia wdrażające je do nauki czytania. Z moich badań wynika, że tych dzieci nie jest dużo i można je objąć indywidualnym wspomaganiami zarówno w osiągnięciu dojrzałości, jak i nauki czytania. Należy mieć także nadzieję, że atrakcyjność edukacji przedszkolnej sprawi, że rodzice będą zapisywać dzieci wcześniej do przedszkola.

3. Lepsze przygotowanie nauczycieli w zakresie kształtowania umiejętności czytania i pisania w przedszkolu.

Obserwując przedszkolaków podczas badań, odniosłam wrażenie, że błędy nauczycieli odbijają się jak w lustrze w funkcjonowaniu dzieci. Aby podnieść kwalifikacje nauczycieli, potrzebne są nie tylko studia licencjackie lub magisterskie, lecz także krótkie formy kształcenia, jak np. kursy. Takie kursy są prowadzone przez Autorów metod i koncepcji nauki czytania, m.in. przez B. Rocławskiego czy J. Cieszyńską-Rożek. Problem w tym, że nie każdego nauczyciela stać na opłacenie tych szkoleń i nie każdy dyrektor chce zwrócić nauczycielom poniesione koszty.

W ramach studiów pedagogicznych na kierunku nauczycielskim przygotowuje się studentów do realizacji dwóch specjalności: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Jednak więcej czasu przeznaczają się na nauczanie początkowe niż na edukację przedszkolną. Dlatego należałoby zwiększyć liczbę godzin dydaktycznych przeznaczonych na edukację językową i metodykę edukacji polonistycznej, szczególnie że od roku akademickiego 2019/2020 powrócono do jednolitych studiów magisterskich. Z taką formą kształcenia pojawia się szansa na zwiększenie godzin metodyki edukacji polonistycznej. Warto także poszerzyć zakres kompetencji nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej o dodatkowe formy kształcenia organizowane w uczelniach, np. studia podyplomowe, których celem jest pogłębienie wiedzy o umiejętności czytania.

4. Edukacja domowa dzieci jako uzupełnienie edukacji przedszkolnej w zakresie kształtowania umiejętności czytania.

Istotną rolę w nauce czytania dzieci pełnią ich rodzice lub opiekunowie. Przy silnej motywacji dziecka, które chce się nauczyć czytać, nauka ta odbywa się dwutorowo – w przedszkolu i w domu. Z wypowiedzi nauczycieli wynikało, że rodzice, widząc postępy swoich dzieci, cenili pracę nauczycieli, ale większość z nich nie miała świadomości nauki czytania z dziećmi w domu. Niewielu rodziców uczestniczyło w organizowanych w przedszkolach spotkaniach lub

warsztatach dotyczących „pedagogizacji rodziców”¹⁵. W edukacji domowej największy problem sprawiała rodzicom swoista kombinacja „literowo-głoskowa”. Niepoprawność ta polegała na literowaniu zamiast wybrzmiewaniu głosek (np. wyrazy: *apteka/a-pe-te-e-ka-a*; *ma/em-a*; *po/pe-o*). Dlatego potrzebne są nie tylko spotkania wyjaśniające, w jaki sposób pracować z dzieckiem w domu, ale także publikacje dla nauczycieli i rodziców, jak zadbać o poprawną naukę czytania dziecka w domu.

5. Kształcenie zdalne dla nauczycieli i rodziców.

Na zakończenie chciałabym skupić się na edukacji zdalnej, tak bardzo popularnej w ostatnim czasie nie tylko ze względu na pandemię. Wzorcowe pasmo szkoleń i zajęć edukacyjnych prowadzonych z dziećmi zapewne przyczyniłoby się do nabywania efektywnych umiejętności dzieci i zapewne zmieniłoby na lepsze poziom edukacji. Tego rodzaju podnoszenie kwalifikacji i nabywanie kompetencji cyfrowych byłoby wartością dodaną zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców. Nie wspomnę o rozwiązaniach i pomocy w zakresie wyposażenia technicznego zarówno szkół, jak i rodziców.

Przedstawione wnioski i rekomendacje pokazały, że konsekwencją efektywności kształcenia dzieci w edukacji przedszkolnej są nabyte umiejętności edukacyjne, które mogą poprawić nastawienie dzieci do opanowania nauki czytania i korzystania z tej umiejętności w dalszej edukacji.

¹⁵ Cytowane wypowiedzi nauczycieli znajdują się w rozdziale siódmym niniejszej monografii.

Zakończenie

Zaprezentowana w monografii problematyka wsparcia przedszkolaków w nabywaniu umiejętności czytania jest istotna dla rozwoju współczesnego dziecka. Znaczące są także badania nad uwarunkowaniami skuteczności działań edukacyjnych realizowanych we wczesnym okresie edukacji. Rezultaty tych działań podlegają opiniowaniu w praktyce społecznej i szkolnej. Mogą także stanowić o postawie dziecka i jego uczeniu się w dalszych etapach edukacji.

Analiza umiejętności czytania ma bogatą literaturę, którą przedstawiłam w rozdziale drugim, trzecim i czwartym. Treści te stanowią paradygmaty merytoryczne i metodologiczne prowadzonych badań. Prezentowane przez badaczy problemy akcentują różne aspekty procesu czytania, m.in. poznawcze, psycholingwistyczne czy emocjonalne. Istotne jest także postrzeganie przez dziecko otaczającego go świata, który stał się pełen napisów, druku, reklam i mediów elektronicznych. Dziecko, zanim rozpocznie naukę w szkole, czuje potrzebę odbioru zawartych w otaczającym go świecie informacji i wykorzystania ich we własnym działaniu. Z tego punktu widzenia i z faktu roli wczesnej edukacji coraz bardziej znacząca staje się jednak analiza metod wspomagania dziecka we wczesnym etapie nabywania umiejętności czytania w aspekcie ich przydatności, efektywności, a przede wszystkim służeńiu dziecku.

Porównując dwie metody (analityczno-syntetyczną według E. i F. Przyłubskich i glottodydaktykę w koncepcji B. Rocławskiego), nie zakładałam prezentacji ich efektów w opozycji względem siebie, lecz postanowiłam zbadać, które wyznaczniki przynoszą lepsze rezultaty kształtowania umiejętności czytania dzieci, przy zastosowaniu dwóch różnych metod w edukacji przedszkolnej. Chcąc zbliżyć się do obiektywnej oceny, zastosowałam procedury badawcze, które uwzględniały zarówno zmienne zależne (pamięć fonetyczna, synteza wyrazowa, znajomość liter, tempo i techniki czytania, rozumienie czytanego tekstu), jak i zmienne niezależne (metoda analityczno-syntetyczna i metoda glottody-

daktyki) oraz zmienne pośredniczące (płeć, okres uczęszczania do przedszkola, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców).

Przedstawione wyniki z badań porównawczych pokazały jednoznacznie przyrost efektywności i umiejętności czytania dzieci przedszkolnych w ciągu sześciu miesięcy bez względu na stosowaną metodę. Niemniej z prezentowanych analiz wyłaniają się bardzo ważne wnioski. Otóż na efektywność nauki czytania istotny wpływ miały takie czynniki, jak: okres uczęszczania do przedszkola, poprawne wybrzmiewanie głosek w izolacji, dodatkowe przygotowanie nauczycieli w zakresie kształtowania umiejętności czytania i pisania dzieci w przedszkolu oraz ambicje rodziców.

Prezentowane wnioski wskazały także, że we wszystkich badanych zmiennych zależnych dzieci uczone metodą glottodydaktyki osiągały dużo wyższe efekty niż dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną. Zależność ta wynikała z faktu, że w metodzie B. Rocławskiego już od trzylatków dzieci są wprowadzane w „świat głosek i liter”. Ograniczenie nauki czytania do ostatniego roku pobytu w przedszkolu okazało się niezbyt dobrym rozwiązaniem i nie sprzyjało efektywności kształcenia, dlatego na przygotowanie i kształtowanie umiejętności czytania należałoby przeznaczyć więcej czasu, a tym samym wydłużyć okres nauki tej znaczącej umiejętności.

Błędy, które dzieci popełniały poprzez odtwarzanie poznanych liter bez syntezy lub z błędną syntezą, zgadywanie przeczytanych wyrazów, mylenie ich z liczbą mnogą, czyli nierozumienie czytanych słów i krótkiego tekstu, a tym samym wolniejsze tempo czytania, spowodowane były najczęściej niepoprawnym wybrzmiewaniem głosek w izolacji. W metodzie glottodydaktyki na tę umiejętność kładzie się największy nacisk, dlatego wyniki okazały się zdecydowanie lepsze. Gdyby nauczyciele zwracali większą uwagę na „czystość” i poprawność artykułowanych głosek, wówczas bez względu na stosowaną metodę efekty umiejętności czytania byłyby także bardzo dobre.

Z umiejętności poprawnego wybrzmiewania głosek w izolacji wynikała kolejna zaobserwowana zależność, która miała związek z dodatkowymi kwalifikacjami nauczycieli. Otóż wszyscy nauczyciele pracujący metodą glottodydaktyki ukończyli kurs i posiadali licencję do kształcenia dzieci tą metodą, czyli umiejętności prawidłowego artykułowania głosek i przygotowania dzieci do nauki czytania nauczyli się w ramach kursu prowadzonego przez Autora tej metody. Zatem należałoby zadbać o dodatkowe kwalifikacje nauczycieli w obszarze efektywnej pracy z dziećmi kształtującymi umiejętność czytania w edukacji przedszkolnej lub w ramach studiów poszerzyć kształcenie nauczycieli o dodatkowe formy doskonalenia zawodowego. Bez względu na stosowaną metodę o efektywności

nabywania umiejętności czytania przez dzieci przedszkolne decyduje poprawne kształcenie tej umiejętności przez nauczycieli i właściwe rozplanowanie pracy dydaktycznej w zakresie edukacji językowej i polonistycznej.

W prowadzonych badaniach porównawczych dosyć wyraźnie zaznaczył się także kontekst środowiskowy. Otóż dzieci mieszkające w mniejszych miejscowościach (poniżej 100 tys. mieszkańców) wykazały lepsze wyniki pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej i znajomości liter niż przedszkolaki, które pochodziły z dużych miast. Z informacji zwrotnych wynikało, że rodzice, którzy mieszkali w mniejszych miejscowościach, więcej czasu spędzali z dziećmi i przywiązywali większą wagę do umiejętności czytania. Zmienna dotycząca syntezy wyrazowej różnicowała się także ze względu na wykształcenie rodziców. Ci, którzy nie posiadali wykształcenia wyższego, skuteczniej motywowali swoje dzieci do nauki czytania, mając w pamięci własne trudności i niepowodzenia szkolne. Ambicje rodziców z wykształceniem wyższym i tych, którzy mieszkali w dużych miejscowościach (powyżej 100 tys. mieszkańców) ujawniły się w analizie wyników technik czytania i rozumienia czytanego tekstu. Dzieci, których rodzice mieli wykształcenie wyższe i mieszkali w dużych miastach (powyżej 100 tys. mieszkańców), czytały płynnie i sylabami oraz odpowiadały częściej na dwa pytania z pamięci, niż te, których rodzice wykazali wykształcenie co najwyżej średnie i mieszkali w mniejszych miejscowościach (poniżej 100 tys. mieszkańców). Stąd wniosek, że potrzeba nauczania dzieci i dbanie o ich rozwój są nadal powszechne wśród rodzin inteligencji, a edukację przedszkolną w zakresie nauki czytania i pisanja należy rozszerzyć w placówkach, do których uczęszczają dzieci z mniejszych miejscowości.

Zgromadzone w ten sposób dowody naukowe ułożyły się w dwie charakterystyczne warstwy. Jedna z nich dotyczyła pogłębienia istniejącej już wiedzy o tym, co sprzyja, a co utrudnia współczesnym dzieciom przedszkolnym opanowanie tej znaczącej umiejętności, jaką jest czytanie. Druga warstwa odnosiła się do aspektu praktycznego w postaci rekomendacji do zastosowania w edukacji przedszkolnej. Otóż dzięki zrealizowanym badaniom porównawczym udało się poszerzyć wiedzę na temat poprawnego wybrzmiewania głosek w izolacji oraz rozpisania nauki nabywania umiejętności czytania na dłuższy czas realizacji. Proponowane rekomendacje odnoszą się do praktyki przedszkolnej bez względu na stosowaną metodę. Dotyczą także nauki czytania dzieci wychowywanych według nowych standardów, we współczesnych wzorcach kulturowych i w otoczeniu mediów elektronicznych.

Prezentowane analizy stanowią badania naukowe, ale mam nadzieję, że wnioski i rekomendacje zawarte w monografii staną się przydatne i zostaną

wykorzystane przez osoby, które opracowują programy i książki metodyczne dla nauczycieli. Żywię nadzieję, że trud moich kilkuletnich badań porównawczych przyczyni się do korzystnych zmian w nauczaniu dzieci przedszkolnych i w doskonaleniu zawodowym nauczycieli.

Bibliografia

Akty prawne

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425.
- Ustawa z dnia 21 lipca 1995 r. o systemie oświaty o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 1995 r. Nr 101, poz. 504.
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz. U. z 1999 r. Nr 12, poz. 96.
- Ustawa z dnia 11 kwietnia 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2007 r. Nr 80, poz. 542.
- Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2009 r. Nr 56, poz. 458.
- Ustawa z dnia 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2013 r. poz. 1265.
- Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2016 r. poz. 35.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz. U. z 2017 r. poz. 59.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz. U. z 2000 r. Nr 2, poz. 18.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2002 r. Nr 51, poz. 458.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2007 r. Nr 157, poz. 1100.

- Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2012 r. poz. 977.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2016 r. poz. 895.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017 r. poz. 356.
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 kwietnia 1992 r. w sprawie minimum programowego wychowania przedszkolnego oraz zestawu dopuszczonych do użytku programów wychowania przedszkolnego, M.P. z 1992 r. poz. 86.

Opracowania

- Anderson, J. R. (1998). *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Tłum. E. Czerniawska. Warszawa: WSiP.
- Andrzejewska, J., Wierucka, J. (2009). *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Arciszewska, E. (2002). *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Tłum. W. Betkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baddeley, A. D. (1992). Working Memory. *Science*, 255(5044), 556–559.
- Baddeley, A. D. (1998). *Pamięć: poradnik użytkownika*. Tłum. E. Kołodziej-Józefowicz, Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working Memory, Thought, and Action*. Oxford: Oxford University Press.

- Baddeley, A. D. (2012). Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1–29.
- Baddeley, A. D., Hitch, G. T. (1974). Working Memory. W: G. A. Bower (red.), *The Psychology of Learning and Motivation* (t. 2, s. 47–90). New York: Academic Press.
- Balejko, A. (1999). *Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu*. Białystok: [nakł. autora].
- Bałachowicz, J. (1988). *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*. Warszawa: WSiP.
- Beard, R. (2003). Uncovering the Key Skills of Reading. W: N. Hall, J. Larson, J. Marsh (red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 199–208). London: SAGE.
- Bednarczyk, H., Królika, M., Maciąg, M. A. (2001). *Program edukacji przedszkolnej dla dzieci od 3 do 6 lat. Świat przedszkolaka*. Warszawa: Wydawnictwo JUKA. MEN – Numer dopuszczenia: DKW-4013–4/01.
- Białek, K., Bordzoł, P. (2015). *Kompetencje polonistyczne trzecioklasistów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bilewicz-Kuźnia, B. (2014). *Dar Zabawy. Metodyka i propozycja zajęć z dziećmi według założeń pedagogicznych Froebela*. Lublin: Froebel.pl.
- Bogdanowicz, M. (1989). *Metoda Dobrego Startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat*. Warszawa: WSiP.
- Bogdanowicz, M. (1996). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacji międzynarodowej. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 13–23.
- Bogdanowicz, M. (2006). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna* (s. 7–34). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2009). *Test Czytania Głośnego – Dom Marka. Dla uczniów po pierwszym roku nauki czytania. Podręcznik*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Bogdanowicz, M., Barańska, M., Jakucka, E. (2008). *Metoda Dobrego Startu. Od wierszyka do literki, dwuznaku i zmiękczenia*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M., Tomaszewska, M. (1993). *Piosenki na literki. Podręcznik i kasety z nagraniami*. Gdynia: Elfax.
- Bogdanowicz, M., Szlagowska, D. (1996). *Piosenki do rysowania. Podręcznik, materiały do ćwiczeń, kaseca z nagraniami*. Gdańsk: Wydawnictwo Fokus.
- Prus, B. (2019). *Nowele*. Kraków: Wydawnictwo GREG.
- Boniecka, A., Kozyra, A., Wypchło, M. [2004]. *Mój kuferek*. Warszawa: Wydawnictwo JUKA.

- Borowska, B. (2013). *Uczestnictwo licealistów polskich i francuskich w kulturze. Studium empiryczne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Borowska, B. (2015). Glottodydaktyka ojczystojęzyczna jako innowacyjna metoda nauki czytania i pisanania. W: I. Бундзи, Є. Ковалевського, А. Кравчук, О. Сливинського (red.), *Польська мова та полоністика у Східній Європі: минуле і сучасність. Język polski i polonistyka w Europie Wschodniej: przeszłość i współczesność* (s. 446–456). Kiïv: Firma „Inkos”.
- Borowska, B. (2016a). Glottodydaktyka ojczystojęzyczna w systemie edukacyjnym Bronisława Ročławskiego. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk (red.), *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak* (s. 111–124). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Borowska, B. (2016b). The Linguistic Basis of Native Language Glottodidactics in the Educational System of Bronisław Ročławski. *Language in Different Contexts*, 7(1), 203–211.
- Borowska, B. (2017). What Qualities Should a Teacher Have to Be Able to Teach Children to Read and Write in an Easy and Enjoyable Manner? W: C. Jamet, C. Nafti-Malherbe (red.), *Éduquer aujourd’hui: Mutations et permanences. Contributions à la reflexion universitaire autour de l’éducation* (s. 163–172). Angers: Les Acteurs du Savoir.
- Borowska, B. (2018). Jak uczyć czytać i pisać metodami glottodydaktyki ojczystojęzycznej? W: A. Кравчук, I. Бундзи (red.), *Полоністика у XXI столітті: між локальним і глобальним. Збірник праць з нагоди 190-річчя польської філології у Львівському Університеті. Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym* (s. 214–220). Kiïv: Firma „Inkos”.
- Borowska, B., Buk-Cegiełka, M. (red.). (2019a). *Pedagogika wczesnoszkolna w Polsce i na świecie. Teoria i badania*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Borowska, B., Buk-Cegiełka, M. (red.). (2019b). *Pedagogika wczesnoszkolna w Polsce i na świecie. Teoria i implikacje praktyczne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Broda, I. (2010). *Od przedszkola do pierwszaka. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Brożek, A., Dobkowska, J., Kondrątek, B., Nowakowska, A., Paszkiewicz, A., Pregler, A., Sosulska, D., Sułowska, A., Zambrowska, M. (2013). *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport OBUT 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Brzezińska, A. (1987). Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisanania. W: A. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka* (s. 30–50). Warszawa: WSiP.
- Brzezińska, A. (2004). Poziom umiejętności czytania uczniów szkół podstawowych. *Forum Oświatowe*, 2(31), 11–30.

- Brzezińska, A., Burtowy, M. (1985). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Burtowy, M. (1985). Założenia i treści przygotowania dzieci do nauki czytania i pisanie w przedszkolu. W: A. Brzezińska, M. Burtowy (red.), *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej* (s. 107–110). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Burtowy, M. (1992). *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisanie w szkole*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Cackowska, M. (1984). *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*. Warszawa: WSiP.
- Cackowska, M., Cybulska, H. (1979). Badania nad dojrzałością dzieci do nauki czytania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 83–96.
- Chylińska, J. (1984). *Szybkie czytanie*. Warszawa: WSiP.
- Cieszyńska, J. (2005). *Nauka czytania krok po kroku: jak przeciwdziałać dysleksji*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cieszyńska, J. (2008). *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Cieszyńska, J. (2009). Symultaniczno-sekwencyjna wczesna nauka czytania – skuteczna metoda stymulacji dzieci zagrożonych dysleksją. *Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego*, 18, 265–278.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2012). Zaburzenia linearności – podstawowy wymiar trudności w czytaniu i pisaniu. W: S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki* (s. 322–327). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2013). *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków: Wydawnictwo Omega Stage System Jędrzej Cieszyński.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2016a). *Kocham Czytać*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2016b). Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania stymulacją rozwoju systemu językowego. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk (red.), *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimiery Krakowiak* (s. 97–110). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Conway, A. R. A., Jarrold, C., Kane, M. J., Miyake, A., Towse, J. N. (2007). Variation in Working Memory: An Introduction. W: A. R. A. Conway, C. Jarrold, M. J. Kane, A. Miyake, J. N. Towse (red.), *Variation in Working Memory* (s. 3–17). Oxford: Oxford University Press.

- Cowan, N. (2001). The Magical Number 4 in Short-Term Memory: A Reconsideration of Mental Storage Capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 87–114.
- Cowan, N. (2005). *Working Memory Capacity*. Hove: Psychology Press.
- Cybulska, H. (1997). Krytyczno-twórcze rozumienie tekstów przez dzieci siedmio- dziesięcioletnie. W: J. Kida, *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej* (s. 63–75). Rzeszów: WSiP.
- Cyrański, C., Kwaśniewska, M. (2004). *Program wychowania przedszkolnego. Moje przedszkole*. Kielce: MAC Edukacja. MEN – Numer dopuszczenia: DKW-4013–1/04.
- Czelakowska, D. (2009). *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dagiel, M., Żytko, M. (red.). (2009). *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów?* Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Dawid, J. W. (1927). *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Warszawa–Łódź: Nasza Księgarnia.
- Dąbrowski, M. (red.). (2009). *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Cz. 3. Trzecioklasista i jego nauczyciel: raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Dąbrowski, M. (red.). (2011). *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Cz. 5. Trzecioklasiści 2010: raport z badań ilościowych*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Dąbrowski, M., Żytko, M. (red.). (2007). *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Raport z badania ilościowego. Cz. 1*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Dąbrowski, M., Żytko, M. (red.). (2008). *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Cz. 2. Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Denizin, N. K., Lincoln, Y. S. (red.). (2009). *Metody badań jakościowych*. T. 1–2. Red. nauk. wyd. pol. K. Podemski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dmochowska, M. (1976). *Zanim dziecko zacznie pisać*. Warszawa: WSiP.
- Dobrowolska-Bogusławska, H. (1991). *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych oraz ich przystosowanie do języka polskiego*. Warszawa: WSiP.
- Dodge, R. (1900). Visual Perception During Eye Movement. *Psychological Review*, 7(5), 454–465.
- Dodge, R. (1906). Recent Studies in the Correlation of Eye Movement and Visual Perception. *Psychological Bulletin*, 3(3), 85–92.

- Dołęga, Z. (2003). *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Domagała-Zyśk, E. (2013). *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Doman, G., Doman, J. (1992). *Jak nauczyć małe dziecko czytać. Cicha rewolucja*. Tłum. M. Pietrzak. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Excalibur.
- Doroszuk, S., Gawryszewska, J., Hermanowska, J. (2007). *Bawię się i przygotowuję do szkoły*. Warszawa: Nowa Era.
- Doroszuk, S., Gawryszewska, J., Hermanowska, J. (2017). *Elementarz sześciolatka*. Warszawa: Nowa Era.
- Dottrens, R. (1970). *Wychowanie i kształcenie*. Tłum. E. Chłapowska. Warszawa: UNESCO, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Dudkiewicz, K., Kamińska, K. (2001). *Edukacja zdrowotna. Program przeznaczony dla przedszkoli*. Warszawa: Nasza Księgarnia. MEN – Numer dopuszczenia: DKW-4013-9/01.
- Dudzińska, I. (1986). *Dziecko sześciolatnie uczy się czytać*. Warszawa: WSiP.
- Dunin, J. (1998). *Pismo zmienia świat: czytanie, lektura, czytelnictwo*. Warszawa–Łódź: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Elkonin, D. B. (1961). Эльконин Даниил Борисович, Психологические исследования, известные в основной школе. *Советская Педагогика*, 22–23.
- Elkonin, D. B. (2015). *Jak uczyć dzieci czytania*. Tłum. A. Jurek. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Fahim, M., Masouleh, N. S. (2012). Critical Thinking in Higher Education: A Pedagogical Look. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1370–1375.
- Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Gieysztor, A. (2009). *Zarys dziejów pisma łacińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gomulicki, W. (1906). *Wspomnienia niebieskiego mundurka*. Warszawa: Bellona.
- Goodman, K. S., Goodman, Y. M. (2009). Helping Readers Make Sense of Print. Research that Supports a Whole Language Pedagogy. W: S. E. Israel, G. G. Duffy (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 91–114). New York–London: Routledge.
- Gorajska, B., Golc, M., Stańczyk, M., Cyrański, C. (2012). *A ja rosnę i rosnę*. Kielce: MAC Edukacja.

- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2002). Dojrzałość do nauki matematyki i niszczące konsekwencje rozpoczynania edukacji szkolnej bez takiej dojrzałości. *Biuletyn Informacyjny Warszawskiego Oddziału PTD*, 23.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2005a). O bolesnych skutkach rozrywającej się przestrzeni edukacyjnej na przykładzie edukacji przedszkolaków i młodszych uczniów. W: C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, R. Nowakowska-Siuta (red.), *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005. Próba retrospektywnego spojrzenia* (s. 36–67). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2005b). *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania*. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2013). Zgubne skutki zezwalania dzieciom na oglądanie ponad miarę telewizji, korzystanie z komputerów i tabletów. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2(20), 7–26.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (red.). (2019). *Wspomaganie rozwoju i wychowanie małych dzieci. Podręcznik dla rodziców, opiekunów w żłobkach i nauczycieli w przedszkolach*. Kraków: Bliżej Przedszkola – CEBP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2000). *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*. Warszawa: WSiP. MEN – Numer dopuszczenia: DKW-4013–5/01.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2007). *Program wspomaganie rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków*. Warszawa: Nowa Era.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2009). *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2015). *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*. Kraków: CEBP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E., Grabowska, G. (2003). *Program wychowania i kształcenia sześciolatek*. Warszawa: Nowa Era. MEN – Numer dopuszczenia: DKOS-5002–39/03.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E., Grabowska, G. (2017). *Elementarz sześciolatka. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Nowa Era.
- Guz, S. (1996). *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Guz, S. (2006). *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Huey, E. B. (1908). *The Psychology and Pedagogy of Reading. With a Review of the History of Reading and Writing and of Methods, Texts, and Hygiene in Reading*. New York: Macmillan.

- Idzikowska-Guzy, A., Janus, E. (2018). *Plac zabaw. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Jagodzińska, M. (2003). *Rozwój pamięci w dzieciństwie*. Gdańsk: GWP.
- Jagodzińska, M. (2008). *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Jakobson, R. (1989). *W poszukiwaniu istoty języka*. T. 1–2. Wybór, red. nauk. i wstęp M. R. Mayenowa. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jakubowicz, A., Lenartowska, K., Plenkiewicz, M. (1999). *Czytanie w początkowych latach edukacji*. Bydgoszcz: „Arcanus”.
- Janiak, M., Witerska, K. (2017). *Trampolina. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: PWN Wydawnictwo Szkolne.
- Janiszewska, B. (2012). *Ocena dojrzałości szkolnej*. Warszawa: Seventh Sea.
- Janus, E. (2019). *Plac zabaw. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Jaszczyszyn, E. (2010). *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześcioletnich*. Białystok: Trans Humana.
- Jurek, A. (2012a). *Metody nauki czytania i pisanie z perspektywy trudności uczniów*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Jurek, A. (2012b). *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisanie*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Jurewicz, M. (2010). *Czytanie ze zrozumieniem, uwarunkowania rodzinne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jurkowski, A. (1972). *Ontogeneza mowy i myślenia*. Warszawa: WSiP.
- Just, M. A., Carpenter, P. A. (1980). A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329–354.
- Kaczan, N., Rycielski, P. (red.). (2014). *Badanie 6- i 7-latków – rok szkolny 2012/2013*. Warszawa: IBE.
- Kaczmarek, L. (1988). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kamińska, K. (2004). *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Kamińska, K., Stadnik, U. (2009). *Świat pięciolatka*. Kielce: Wydawnictwo JUKA.
- Kamińska, K., Stadnik, U. (2010). *Kuferek pięciolatka. Roczne przygotowanie przedszkolne*. Kielce: Wydawnictwo JUKA.
- Kamińska-Szmaj, I. (red.). (2005). *Słownik wyrazów obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Europa.
- Kania, J. T. (1976). Słuch fonematyczny. *Lingua Posnaniensis*, 19, 31–54.
- Karpiński, M., Nowakowska, A., Orzechowska, M., Sosulska, D., Zambrowska, M. (2014). *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport OBUT 2014*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Kielar-Turska, M. (2003). Rozwój mowy. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 5, s. 495–509). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klim-Klimaszewska, A. (2011). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.
- Klimkowski, M. (1976). O mechanizmach słuchu fonematycznego i problemie analizy i syntezy słuchowej. W: L. Kaczmarek (red.), *Studia logopaedica. Materiały ogólnopolskiego sympozjum. Lublin 5–7 IX 1974 i 27–28 V 1975* (s. 75–89). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2009). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Kocham przedszkole. Zestaw pomocy demonstracyjnych przedszkolaka* (2017). Cz. 1–4. Warszawa: WSiP.
- Konopnicki, J. (1961). *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kopik, A. (red.). (2007). *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwojowych*. Kielce: Wydawnictwo TEKST.
- Kopik, A. (2013). Pięć lat po badaniach. W: A. Kopik, B. Walasek-Jarosz (red.), *Tuż przed zmianą. Obowiązek szkolny w świetle debaty publicznej i badań naukowych* (s. 11–16). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Kordos, E. (2018). *Trampolina. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: PWN Wydawnictwo Szkolne.
- Kowalczyk, J., Kozłowska, E., Krawczyńska, D., Olszak, E. (2007). *Księga uśmiechu*. Kielce: Wydawnictwo JUKA.
- Koszalka, M., Sosnowska, A., Ledwoń, M., Łasocha, N. (2016). *Kolekcja przedszkolaka*. Warszawa: Nowa Era.
- Kozyra, A., Soból, A. (2007). *Księga pomysłów*. Kielce: Wydawnictwo JUKA.
- Krasowicz, G. (1995). *Podręcznik do Zetotestu. Arkusz testowy. Arkusz odpowiedzi*. Lublin: Graner Sc.
- Krasowicz-Kupis, G. (1999). *Rozwój metajęzykowy, a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krasowicz-Kupis, G. (2002). Dojrzałość do nauki czytania i pisania. *Biuletyn Informacyjny Warszawskiego Oddziału PTD*, 3.
- Krasowicz-Kupis, G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krasowicz-Kupis, G. (2006). *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*. Z. 5. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Kreutz, M. (1968). *Rozumienie tekstów. Badania psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Kręcisz, D., Walczak-Sarao, M. (2011). *Wesołe przedszkole i przyjaciele. Zanim zostaniesz pierwszakiem*. Warszawa: WSiP.
- Krzemień, M., Kucharska, D., Łasocha, N., Ledwoń, M., Pawłowska-Niedbała, A., Pietrusiewicz, B., Prądyńska, M. (2017). *Kolekcja sześciolatka*. Warszawa: Nowa Era.
- Kubinowski, D. (2008). Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 47–56). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kucharska, D., Pawłowska-Niedbała, A., Pietrzak, M., Sikora-Banasik, D., Wilkos, E., Zbroszczyk, I. (2017). *Szkoła za rok. Program wychowania przedszkolnego. Roczne przygotowanie do szkoły*. Warszawa: Nowa Era.
- Kucharska, D., Pawłowska-Niedbała, A., Sikora-Banasik, D., Zbroszczyk, I. (2017). *Od zabawy do nauki. Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki*. Warszawa: Nowa Era.
- Kucharska, D., Pawłowska-Niedbała, A., Sikora-Banasik, D., Zbroszczyk, I., Święcicka, J., Wilkos, E. (2017). *Program wychowania przedszkolnego. „Od zabawy do nauki”*. Warszawa: Nowa Era.
- Kulpa, J., Więckowski, R. (1983). *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*. Warszawa: WSiP.
- Kunowski, S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kurcz, I. (1992). *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: WSiP.
- Kwaśniewska, M. (1991). Z badań nad rolą analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej w przygotowaniu dziecka 6-letniego do nauki czytania. *Studia Kieleckie*, 3(71).
- Kwaśniewska, M. (2009). Ujęcie programowe zakresu kompetencji dzieci przedszkolnych do nauki czytania. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 18, 145–158.
- Kwaśniewska, M., Żaba-Żabińska, W. (2008). *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej*. Kielce: MAC Edukacja. MEN – Numer dopuszczenia: DKOS-5002–03/08.
- Kwaśniewska, K., Żaba-Żabińska, W. (2009). *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*. Kielce: MAC Edukacja.
- Kwaśniewska, M., Żaba-Żabińska, W. (2017). *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*. Kielce: MAC Edukacja.
- Kwaśniewska, M., Żaba-Żabińska, W., Lendzion, J. (2018). *Wokół przedszkola. Program wychowania przedszkolnego*. Kielce: MAC Edukacja.
- Kwiatkowska, M. (1985). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*. Warszawa: WSiP.

- Kwieciński, Z. (1999). Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. W: J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Radom: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2003). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2004). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lenartowska, K., Świętek, W. (1982). *Praca z tekstem w klasach I–III*. Warszawa: WSiP.
- Lorenc, Z., Wróbel, T. (1990). Nauka czytania i pisanie. W: M. Lelonek, T. Wróbel (red.), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3* (s. 195–217). Warszawa: WSiP.
- Łada-Grodzicka, A. (1999). *ABC sześciolatka. Przygotowanie do czytania*. Cz. 1. *Poznaję litery*. Cz. 2. *Zaczynam czytać*. Warszawa: WSiP.
- Łada-Grodzicka, A., Belczewska, E., Herde, M., Kwiatkowska, E., Wasilewska, J. (2000). *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*. Warszawa: WSiP. MEN – Numer dopuszczenia: DKW-4013–1/100.
- Łada-Grodzicka, A., Piotrowska, D. (2009). *Razem w przedszkolu*. Warszawa: WSiP.
- Łukasik, S., Petkowicz, H., Karaszewski, S. (2004). *Wesoła szkoła sześciolatka. Kształcenie zintegrowane*. Cz. 1–5. Warszawa: WSiP.
- Łuria, A. R. (1976). *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki – wybór prac*. Tłum. E. Madejski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Maćkowiak, A. (1957). *Badanie procesu i wyników początkowej nauki czytania i pisanie*. Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Majchrzak, I. (1995). *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*. Warszawa: WSiP.
- Majchrzak, I. (2004). *Nazywanie świata. Odimienna metoda nauki czytania*. Kielce: MAC Edukacja.
- Majchrzak, I. (2005). *Gry czytelnicze. Zestaw kart do nauki czytania ze zrozumieniem*. Cz. 1–2. Kielce: MAC Edukacja.
- Malarska, A. (2005). *Statystyczna analiza danych wspomagana programem SPSS*. Kraków: SPSS Polska.
- Malendowicz, J. (1974). Nauczanie języka polskiego w klasach I–IV. W: T. Wróbel (red.), *Praca nauczyciela w klasach I–IV* (s. 151–287). Warszawa: WSiP.
- Malendowicz, J. (1978). *O trudnej sztuce czytania i pisanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Malmquist, E. (1987). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Tłum. A. Thierry. Warszawa: WSiP.

- Marzano, R. J., Paynter, D. E. (2004). *Trudna sztuka pisania i czytania*. Tłum. J. Bartosik. Gdańsk: GWP.
- Massaro, D. W. (1994). Psychological Aspects of Speech Perception: Implications for Research and Theory. W: M. Gernsbacher (red.), *Handbook of Psycholinguistics* (s. 219–263). San Diego: Academic Press.
- Metera, H. (1971). Rola analizy i syntezy słuchowej w nauce czytania i pisania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 16(3), 97–112.
- Metera, H. (1976). *Przewodnik metodyczny do podręcznika „Nauczę się czytać”*. Warszawa: WSiP.
- Metera, H. (1978). Uwarunkowania nauki czytania. *Oświata i Wychowanie*, 8 [Wkładka].
- Michalak, R. (2005). *Konstruktywistyczna perspektywa założonego modelu edukacji elementarnej*. W: K. Lubomirska (red.), *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia* (s. 101–110). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Mider, D., Marcinkowska, A. (2013). *Analizy danych ilościowych dla politologów. Praktyczne wprowadzenie z wykorzystaniem programu GNU PSPP*. Wyd. 2. Warszawa: ACAD.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 63, 81–97.
- Murawska, B., Żytko, M. (2012). *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Uczeń, szkoła, dom*. Warszawa: Centralna Komisja Edukacyjna.
- Mystkowska, H. (1977). *Uczymy czytać w przedszkolu*. Warszawa: WSiP.
- Mystkowska, H. (1991). *Rozwijamy mowę i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Nartowska, H. (1980). *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Nawojczyk, M. (2010). *Przewodnik po statystyce dla socjologów*. Kraków: SPSS Polska.
- Norwid, C. K. (1863). *Poezye Cypriana Norwida*. Lipsk: F. A. Brockhaus.
- Nowak, M. (2008). Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 73–90). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak, S. (1965). *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowak, S. (2020). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Odden, D. (2013). *Introducing Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Opiela, M. (2013). *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Ostaszewska, D., Tambor, J. (2002). *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oszwa, U. (2006). Przetwarzanie fonologiczne a rozumowanie arytmetyczne u dzieci. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa – perspektywa psychologiczna* (s. 125–139). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: E. P. Dutton and Company.
- Pawłowska, R. (1992). *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Pawłowska-Niedbała, A., Kucharska, D., Święcicka, J., Wilkos, E. (2016). „Dziecko w swoim żywiole”. *Program wychowania przedszkolnego – dobre praktyki*. Program wychowania przedszkolnego. Warszawa: Nowa Era.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1992). *Mowa i myślenie u dziecka*. Tłum. J. Kołodzka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pieter, J. (1967). *Czytanie i lektura*. Katowice: „Śląsk”.
- Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Plenkiewicz, M. (1994). Z problemów efektywności czytania w klasach początkowych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, 27, 49–63.
- Plenkiewicz, M. (2003). *Krytyczne czytanie w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Arcanus.
- Pleskot, M., Staszewska-Mieszek, A. (2017). *Kocham przedszkole. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Polański, K. (red.). (1999). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pomirska, Z. (2011). *Proces czytania i jego zaburzenia oraz drogi do efektywnego czytania*. Warszawa: Difin.
- Pregler, A., Wiatrak, E. (red.). (2011). *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badania OBUT 2011*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

- Pregler, A., Wiatrak, E. (red.). (2012). *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Program nauczania początkowego. Klasa I* (1978). Warszawa: Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych.
- Program pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi sześciolatkami objętymi jednorocznym oddziaływaniem przedszkolnym* (1977). Warszawa: Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych.
- Program pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi sześciolatkami objętymi jednorocznym oddziaływaniem przedszkolnym* (1992). Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa: Wydawnictwo „Oświata”. Numer dopuszczenia: DKO-4013-2/92.
- Program wychowania w przedszkolu* (1973). Warszawa: Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych.
- Program wychowania w przedszkolu* (1981). Warszawa: Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych.
- Program wychowania w przedszkolu* (1992). Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa: Wydawnictwo „Oświata”. Numer dopuszczenia: DKO-4013-1/92.
- Program wychowania w przedszkolu dzieci 3 – 6-letnich* (1992). Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa: Wydawnictwo „Oświata”. Numer dopuszczenia: DKO-4013-3/92.
- Przetacznik-Gierowska, M., Makiełło-Jarża, G. (1985). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP.
- Przetacznikowa, M., Kielar, M. (1973). Rozwój umiejętności analizy i syntezy elementów werbalnych u dzieci w wieku 4–15 lat. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 14.
- Przybyła, O., Turek, J. (2013). Badanie opanowania umiejętności czytania przez uczniów klas czwartych szkoły podstawowej. *Logopedia Silesiana*, 2, 24–50.
- Przyłubska, E. (1988). *Mam 6 lat. Przewodnik dla nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Przyłubski, F., Przyłubska, E. (1977). *Mam 6 lat. Wyprawka dla sześciolatka*. Warszawa: WSiP.
- Radwiłowicz, M., Morawska, Z. (1986). *Metodyka nauczania początkowego*. Warszawa: WSiP.
- Rayner, K. (1998). Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. *Psychological Bulletin*, 124, 372–422.
- Richardson, D., Dale, R., Spivey, M. (2007). Eye Movements in Language and Cognition: A brief Introduction. W: M. Gonzalez-Marquez i in. (red.), *Methods in Cognitive Linguistics* (s. 323–344). Amsterdam: John Benjamins.

- Rocławska-Daniluk, M. (2007). *Rozwój sprawności syntetyzowania wyrazów z fonemów w grupie 6-latków*. Gdańsk: Glottispol.
- Rocławski, B. (1985). Słuch fonemowy (fonologiczny) i fonetyczny. Synteza i analiza jednostek złożonych języka. *Gdańskie Zeszyty Humanistyczne*, 28, 131–161.
- Rocławski, B. (1986). *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Rocławski, B. (1990). *Badanie poziomu tempa czytania*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Rocławski, B. (1999). *Moje spotkanie z glottodydaktyką*. Gdańsk: Glottispol.
- Rocławski, B. (2001). *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów*. Gdańsk: Glottispol.
- Rocławski, B. (2008). *Nauka czytania i pisania*. Gdańsk: Glottispol.
- Rocławski, B. (2010a). *Nauka ortografii z glottodywanikiem*. Wyd. 2. Gdańsk: Glottispol.
- Rocławski, B. (2010b). *Słuch fonemowy i fonetyczny – teoria i praktyka*. Gdańsk: Glottispol.
- Rocławski, B. (2010c). *Zabawy z klockami logo do nauki wymowy, czytania, pisania, ortografii i matematyki*. Gdańsk: Glottispol.
- Rocławski, B. (2011). *Słownik ortograficzno-ortofoniczny*. Gdańsk: Glottispol.
- Rocławski, B. (2012a). *Badanie tempa i techniki czytania*. Gdańsk: Glottispol.
- Rocławski, B. (2012b). *Glottodydaktyk – nauczyciel XXI wieku*. Gdańsk: Glottispol.
- Rubacha, K. (2003). Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rytłowa, J. (1963). *Czytanie w szkole*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Schacter, D. L. (2003). *Siedem grzechów pamięci. Jak zapominamy i zapamiętujemy*. Tłum. E. Haman, J. Rączaszek. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schaffer, R. H. (2017). *Psychologia dziecka*. Tłum. A. Wojciechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siekierski, S. (2006). *Książka we współczesnej kulturze polskiej*. Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- Silverman, D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Sobolewska, M., Matuszewski, A. (2002). *Test Czytania Głośnego dla klas IV–VI szkoły podstawowej oraz I–II gimnazjum*. Warszawa: CMPPP.
- Sochacka, K. (2004). *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok: Trans Humana.
- Sosnowska, A., Pietrusiewicz, B., Kurek, E. (2016). *Entliczek*. Warszawa: Nowa Era.
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Tłum. A. Lipiński. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Stalmach-Tkacz, A., Mucha, K. (2018a). *Dzieciaki w akcji*. Warszawa: Nowa Era.
- Stalmach-Tkacz, A., Mucha, K. (2018b). *Rozwój – wychowanie – edukacja. Program wychowania przedszkolnego*. Warszawa: Nowa Era.
- Sternberg, R. (2001). *Psychologia poznawcza*. Tłum. E. Czerniawska, A. Matczak. Warszawa: WSiP.
- Straburzyńska, T., Śliwińska, T. (1983). *Seria Testów Czytania i Pisania dla klas I–III Szkoły Podstawowej*. Warszawa: CMPPP.
- Styczek, I. (1982). *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*. Warszawa: WSiP.
- Szemińska, A. (red.). (1969). *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Szewczuk, W. (red.). (1968). *Psychologia rozumienia. Materiały międzynarodowego sympozjum*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szuman, S. (1962). O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich. *Nowa Szkoła*, 6, 19–22.
- Szumna, D. (1998). Trudności w zakresie analizy i syntezy słuchowej u progu edukacji wczesnoszkolnej. *Pedagogika i Psychologia*, 4, 151–166.
- Szurowska, B. (2015). *Kraina przedszkolaka*. Kielce: MAC Edukacja.
- Sztumski, J. (2010). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe.
- Szymańska, B., Szymański, R. (2020). *Elementarz. Sylabowy trening czytania z programem słuchowo-językowym*. Siemianowice Śląskie: NEURON.
- Taylor, J. (1973). *Reading and Writing in the First School (Unwin Education Books)*. London: G. Allen and Unwin Ltd.
- Tinker, M. A. (1980). *Podstawy efektywnego czytania*. Tłum. K. Dudziak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. (1987). The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192–212.
- Walczak-Sarao, M., Kręcisiz, D. (2008). *Wesołe przedszkole. Program wychowania i edukacji przedszkolnej*. Warszawa: WSiP.

- Walczak-Sarao, M., Kręcisz, D. (2009). *Wesołe przedszkole i przyjaciele. Program wychowania i edukacji przedszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Waloszek, D. (1993). *Rola zadań w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*. Zielona Góra: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Waloszek, D. (2005). *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Waloszek, D. (2014). *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wieczorek, D., Łockiewicz, M., Bogdanowicz, M. (2016). Związek wybranych aspektów przetwarzania fonologicznego z poziomem dekodowania u polskich licealistów z dysleksją. *Psychologia Rozwojowa*, 21(4), 55–72.
- Wieczorkowska, G., Wierziński, J. (2010). *Statystyka. Analiza badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wierzchowska, B. (1980). *Fonetyka i fonologia języka polskiego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Więckowski, R. (1972). *Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Więckowski, R. (1992). Treści podstawowe w edukacji wczesnoszkolnej. *Życie Szkoły*, 2, 67–75.
- Więckowski, R. (1997). Początkowa nauka czytania i pisania. Cz. 2. *Życie Szkoły*, 6, 324–329.
- Wilgocka-Okoń, B. (1972). *Dojrzałość szkolna a środowisko*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wołoszynowa, L. (1977). Problemy szkolnego „startu” dzieci w polskim zreformowanym systemie oświaty. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 16–23.
- Wołoszynowa, L. (1979). O umysłowej i społecznej gotowości dzieci do rozpoczęcia nauki. *Badania Oświatowe*, 3, 16–23.
- Wróbel, T. (1978). *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*. Warszawa: WSiP.
- Wygotski, L. S. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L. S. Wygotski. *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517–530). Dokonali wyboru i tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zachrisson, B. (1970). *Studia nad czytelnością druku*. Tłum. K. Chocianowicz, J. Hyc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Zahorska, M. (red.). (2003). *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

- Zborowski, J. (1959). *Początkowa nauka czytania*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Ziemska, M. (red.). (2005). *Rodzina współczesna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Żaba-Żabińska, W. (2016). *Kolorowy start*. Kielce: MAC Edukacja.
- Żaba-Żabińska, W. (2017). *Mały elementarz*. Kielce: Wydawnictwo JUKA.
- Żaba-Żabińska, W. (2018). *Olek i Ada*. Kielce: Wydawnictwo JUKA.
- Żaba-Żabińska, W., Bober, A. (2019). *Nowe przygody Olka i Ady*. Kielce: Wydawnictwo JUKA.
- Żaba-Żabińska, W., Cyrański, C. (2004). *Moje 3–6 lat*. Kielce: MAC Edukacja.
- Żaba-Żabińska, W., Cyrański, C. (2005). *Bawię się i uczę*. Kielce: MAC Edukacja.
- Żaba-Żabińska, W., Cyrański, C. (2006). *Szkoła trzylatka, czterolatka, pięciolatka i sześciolatka*. Kielce: MAC Edukacja.
- Żaba-Żabińska, W., Cyrański, C. (2010). *Bawię się i uczę*. Kielce: MAC Edukacja.
- Żaba-Żabińska, W., Cyrański, C. (2013). *ABC Smyka*. Kielce: MAC Edukacja.
- Żaba-Żabińska, W., Cyrański, C. (2014). *Odkrywam siebie*. Kielce: MAC Edukacja.

Netografia

- Bowey, J. A. (2005). Predicting Individual Differences in Learning to Read. W: M. J. Snowling, C. Hulme (red.), *Blackwell Handbooks of Developmental Psychology. The Science of Reading: A Handbook* (s. 155–172). Blackwell Publishing. Pobrane z: <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch9> [dostęp: 25.03.2020].
- Cieszyńska J., *Nauka czytania metodą symultaniczno-sekwencyjną – zarys problemu*. Pobrane z: https://centrummetodykrakowskiej.pl/media/upload/site/0/12/file/7fb6505850bb4adabf61719179b81a2d_czytanie%20symultaniczno-sekwencyjne.pdf [dostęp: 31.03.2020].
- Cieszyńska, J. Serwis Logopedyczny. Pobrane z: <http://www.cieszynska.pl/index.php?s=metoda> [dostęp: 10.10.2020].
- Dane demograficzne GUS. Pobrane z: <http://demografia.stat.gov.pl/BazaDemografia/> [dostęp: 10.02.2019].
- Dane statystyczne Urzędu Stanu Cywilnego za 2018 rok. Biłgoraj. Pobrane z: <http://bilgoraj.com.pl/dane-statystyczne-urzedu-stanu-cywilnego-za-2018-rok,,4,11,1,21613,n.html> [dostęp: 20.05.2020].
- Główny Urząd Statystyczny. Pobrane z: <https://stat.gov.pl/> [dostęp: 31.12.2019].
- Lubartów w liczbach, GUS. Pobrane z: <https://www.polskawliczbach.pl/Lubartow> [dostęp: 20.05.2020].

- Piazza, E. A., Iordan, M. C., Lew-Williams, C. (2017). Mothers Consistently Alter Their Unique Vocal Fingerprints When Communicating With Infants. *Current Biology*, 27, 3162–3167. Pobrane z: <https://europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgiaccid=PMC5656453&blobtype=pdf> [dostęp: 30.03.2020].
- Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2019 roku. Tabl. 21. Powierzchnia, ludność oraz lokaty według gmin. Pobrane z: stat.gov.pl, 22 lipca 2019 [dostęp: 23.08.2019].
- Rocznik Demograficzny, GUS. Baza Demograficzna – Tablice predefiniowane – Wyniki badań bieżących; Stan i struktura ludności; Ludność według płci i miast 2019. Pobrane z: <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/> [dostęp: 12.05.2020].
- Śląskie Centrum Rozwoju Dziecka NEURON. Pobrane z: <https://centrumneuron.com> [dostęp: 20.10.2020].

Spis wykresów¹

Wykres 6.1.	Dzieci według kategorii wieku ($N = 260$, dane w proc.)	177
Wykres 6.2.	Okres uczęszczania do przedszkola ($N = 260$, dane w proc.)	179
Wykres 6.3.	Dzieci według kategorii miejsca zamieszkania ($N = 260$, dane w proc.)	179
Wykres 6.4.	Wykształcenie rodziców badanych dzieci ($N = 260$, dane w proc.)	181
Wykres 6.5.	Dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną według kategorii wieku – pierwszy pomiar ($N = 135$, dane w proc.)	181
Wykres 6.6.	Dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną według kategorii wieku – drugi pomiar ($N = 135$, dane w proc.)	182
Wykres 6.7.	Okres uczęszczania do przedszkola dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną ($N = 135$, dane w proc.)	183
Wykres 6.8.	Dzieci kształcone metodą analityczno-syntetyczną według miejsca zamieszkania ($N = 135$, dane w proc.)	184
Wykres 6.9.	Wykształcenie rodziców dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną ($N = 135$, dane w proc.)	184
Wykres 6.10.	Dzieci kształcone metodą glottodydaktyki według kategorii wieku – pierwszy pomiar ($N = 125$, dane w proc.)	185

¹ W *Spisie wykresów* uwzględniono następującą numerację: pierwsza liczba oznacza rozdział, druga numer wykresu.

- Wykres 6.11. Dzieci kształcone metodą glottodydaktyki według kategorii wieku – drugi pomiar ($N = 125$, dane w proc.) 186
- Wykres 6.12. Okres uczęszczania do przedszkola dzieci kształconych metodą glottodydaktyki ($N = 125$, dane w proc.) 187
- Wykres 6.13. Dzieci kształcone metodą glottodydaktyki według miejsca zamieszkania ($N = 125$, dane w proc.) 187
- Wykres 6.14. Wykształcenie rodziców dzieci kształconych metodą glottodydaktyki ($N = 125$, dane w proc.) 188

Spis tabel²

Tabela 7.1.	Pamięć fonetyczna sześciolatków na dwóch etapach badania	200
Tabela 7.7.	Pamięć fonetyczna sześciolatków według okresów uczęszczania do przedszkola	204
Tabela 7.9.	Statystyki opisowe skal pamięci fonetycznej w podziale na pomiar i metodę	205
Tabela 7.10.	Wartości skośności i kurtozy w poszczególnych pomiarach badawczych w podziale na metodę nauczania	206
Tabela 7.19.	Synteza wyrazowa sześciolatków na dwóch etapach badania	214
Tabela 7.20.	Statystyki opisowe skal syntezy wyrazowej w podziale na pomiar i metodę	215
Tabela 7.21.	Wartości skośności i kurtozy w poszczególnych pomiarach badawczych w podziale na metodę	217
Tabela 7.27.	Znajomość liter przez dzieci w dwóch etapach badania	221
Tabela 7.30.	Statystyki opisowe skali znajomości liter w podziale na pomiar i metodę	223
Tabela 7.31.	Wartości skośności i kurtozy w poszczególnych pomiarach badawczych w podziale na metodę nauczania	224
Tabela 7.41.	Tempo czytania tekstu przez dzieci na dwóch etapach badania	229

² W *Spisie tabel* uwzględniono następującą numerację: pierwsza liczba oznacza rozdział, druga numer tabeli.

Tabela 7.42.	Statystyki opisowe skali Rocławskiego w podziale na pomiar i metodę	231
Tabela 7.43.	Wartości skośności i kurtozy w poszczególnych pomiarach badawczych w podziale na metodę nauczania	233
Tabela 7.50.	Wskaźniki technik czytania tekstu przez dzieci na dwóch etapach badania (dane w proc.)	238
Tabela 7.53.	Wskaźniki poszczególnych technik czytania tekstu w podziale na pomiar i metodę (dane w proc.)	241
Tabela 7.106.	Wskaźniki czytania ze zrozumieniem przez dzieci na dwóch etapach badania (dane w proc.)	260
Tabela 7.111.	Wskaźniki czytania tekstu ze zrozumieniem w podziale na pomiar i metodę (dane w proc.)	263
Tabela 7.115.	Wynik testu McNemara dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną	267

Aneksy

1. Fotografie¹



1. Katolickie Przedszkole Niepubliczne im. św. Józefa w Lublinie. Fot. Marcin Bronisz

¹ Zamieszczone fotografie przedstawiają placówki, w których prowadziłam badania naukowe.



2. Przedszkole nr 50 w Lublinie. Fot. Teresa Kachniarz



3. Przedszkole nr 54 w Lublinie. Fot. Anna Aftyka-Nakiewicz



4. Miejskie Przedszkole nr 5 w Puławach. Fot. Małgorzata Solis



5. Miejskie Przedszkole nr 7 w Puławach. Fot. Mariola Maro



6. Miejskie Przedszkole nr 18 w Puławach. Fot. Justyna Jeżak



7. Przedszkole Publiczne Samorządowe w Lipsku. Fot. Justyna Tomczyk



8. Niepubliczne Przedszkole „Miasto Dzieci” w Warszawie (Białoleka).
Fot. Ewa Gołofit-Pizoń



9. Niepubliczne Przedszkole Ciuchcia Puch Puch w Warszawie (Bielany).
Fot. Katarzyna Sołtys



10. Niepubliczne Przedszkole Ciuchcia Puch Puch w Warszawie (Targówek).
Fot. Katarzyna Sołtys



11. Przedszkole Parafialne im. bł. Honorata Koźmińskiego w Lublinie.
Fot. Anna Wróbel



12. Samorządowe Przedszkole nr 3 w Biłgoraju. Fot. Bożena Lembryk



13. Miejskie Przedszkole nr 1 z oddziałami integracyjnymi w Lubartowie.
Fot. Artur Jurek

2. Narzędzia badawcze

Załącznik 1

Arkusz do badania pamięci fonetycznej opracowany przez B. Borowską

Imię i nazwisko dziecka:											Data urodzenia/wiek:			
Przedszkole:											Data badania			
											Pierwsze badanie	Drugie badanie	Poziomy	
Środowisko rodzinne:														
i	y												1	
i	y	e											2	
i	y	e	a										3	
i	y	e	a	o									4	
i	y	e	a	o	u								5	
i	y	e	a	o	u	i							6	
i	y	e	a	o	u	i	y						7	
i	y	e	a	o	u	i	y	e					8	
i	y	e	a	o	u	i	y	e	a				9	
i	y	e	a	o	u	i	y	e	a	o			10	
i	y	e	a	o	u	i	y	e	a	o	u			11 itd.

Załącznik 2

Arkusz do badania syntetyzowania wyrazów z fonemów opracowany przez B. Borowską

Imię i nazwisko dziecka:								Data urodzenia/wiek:			
Przedszkole:								Data badania			
Środowisko rodzinne:								Pierwsze badanie		Drugie badanie	
Lp.	Wyrazy do składania (syntezy)							Syn. fonem.	Syn. f. z utrud.	Syn. fonem.	Syn. f. z utrud.
1	u	sz	y								
2	u	ch	o								
3	o	k	o								
4	o	cz	y								
5	n	o	s								
6	u	s	t	a							
7	t	f	a	sz							
8	sz	y	j	a							
9	r	ę	k	a							
10	n	o	g	a							
11	cz	o	ł	o							
12	b	u	ż	a							
13	b	ż	u	ch							
14	z	e	m	b	y						
15	w	ł	o	s	y						
16	s	k	u	r	a						
17	s	e	r	c	e						
18	p	l	e	c	y						
19	p	a	l	c	e						
20	k	o	ś	ć	i						
21	j	ę	z	y	k						
22	g	ł	o	w	a						
23	dź	ą	s	ł	o						
24	b	r	o	d	a						
25	p	j	e	n	t	a					
26	p	e	m	p	e	k					
27	m	j	ę	ś	ń	e					
28	ł	o	k	j	e	ć					
29	k	o	s	t	k	a					
30	k	o	l	a	n	o					
31	g	a	r	d	ł	o					
32	p	o	l	i	cz	e	k				
33	p	a	z	n	o	k	ć	e			

Załącznik 3

Arkusz do badania znajomości liter polskiego alfabetu opracowany przez B. Borowską

Imię i nazwisko dziecka:		Data urodzenia/wiek:	
Przedszkole:		Środowisko rodzinne:	
Litery	Data badania Pierwszy etap (styczeń)	Data badania Drugi etap (czerwiec)	Uwagi
A, a			
B, b			
C, c			
D, d			
E, e			
F, f			
G, g			
H, h			
I, i			
J, j			
K, k			
L, l			
Ł, ł			
M, m			
N, n			
O, o			
P, p			
R, r			
S, s			
T, t			
U, u			
W, w			
Z, z			
y			

Załącznik 4

Arkusz do badania tempa, techniki i rozumienia czytanego tekstu opracowany przez B. Borowską

Imię i nazwisko dziecka:		Data urodzenia/wiek:	
Przedszkole:		Środowisko rodzinne:	
Tekst	Data badania Pierwsze badanie:	Data badania Drugie badanie:	Uwagi
	Technika czytania	Technika czytania	
Paweł			
ma			
aparat			
i			
samolot.			
Co			
ma			
Paweł?			
Aldonka			
karmi			
indyki			
i			
kury.			
Kogo			
karmi			
Aldonka?			

TEMPO CZYTANIA

Pierwsze badanie:

Drugie badanie:

CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM

Pierwsze badanie:

Odpowiedź na pytanie pierwsze:

Odpowiedź na pytanie drugie:

Drugie badanie:

Odpowiedź na pytanie pierwsze:

Odpowiedź na pytanie drugie:

3. Tabele statystyczne²

Tabela 6.1. Przedszkola i dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną uwzględnione w próbie badawczej

Lp.	Przedszkole	Liczba sześciolatków zapisanych do przedszkola	Proc. dzieci zapisanych	Liczba sześciolatków uczestniczących w badaniu	Proc. dzieci uczestniczących w badaniu
1	Katolickie Przedszkole Niepubliczne im. św. Józefa w Lublinie	20	100,0	14	70,0
2	Przedszkole nr 50 w Lublinie	32	100,0	26	81,2
3	Przedszkole nr 54 w Lublinie	34	100,0	24	70,5
4	Miejskie Przedszkole nr 5 w Puławach	16	100,0	15	93,7
5	Miejskie Przedszkole nr 7 w Puławach	33	100,0	19	57,5
6	Miejskie Przedszkole nr 18 w Puławach	11	100,0	9	81,8
7	Przedszkole Publiczne Samorządowe w Lipsku	56	100,0	28	50,0
	Razem	202	100,0	135	66,8

Źródło: badania własne.

Tabela 6.2. Przedszkola i dzieci uczone metodą glottodydaktyki uwzględnione w próbie badawczej

Lp.	Przedszkole	Liczba sześciolatków zapisanych do przedszkola	Proc. dzieci zapisanych	Liczba sześciolatków uczestniczących w badaniu	Proc. dzieci uczestniczących w badaniu
1	Niepubliczne Przedszkole „Miasto Dzieci” w Warszawie	31	100,0	28	90,3
2	Niepubliczne Przedszkole Ciuchcia Puch Puch, Warszawa (Bielany)	14	100,0	5	35,7
3	Niepubliczne Przedszkole Ciuchcia Puch Puch, Warszawa (Targówek)	10	100,0	8	80,0

² W Tabelach statystycznych uwzględniono następującą numerację: pierwsza liczba oznacza rozdział, druga numer tabeli.

4	Przedszkole Parafialne im. bł. Honorata Koźmińskiego w Lublinie	25	100,0	24	96,0
5	Samorządowe Przedszkole nr 3 w Biłgoraju	43	100,0	32	74,4
6	Miejskie Przedszkole nr 1 z oddziałami integracyjnymi w Lubartowie	34	100,0	28	82,3
	Razem	157	100,0	125	79,6

Źródło: badania własne.

Tabela 6.3. Płeć i wiek dzieci

Liczba dzieci $N = 520$	
Chłopcy: 51,5% $N = 268$	Dziewczynki: 48,5% $N = 252$
Średni wiek: 6 lat i 8,5 miesiąca Pięciolatekowie (ukończone): 6,0% ($N = 16$) Sześciolatekowie (ukończone): 64,6% ($N = 173$)	Średni wiek: 6 lat i 7,5 miesiąca Pięciolatekowie (ukończone): 4% ($N = 10$) Sześciolatekowie (ukończone): 76,6% ($N = 193$)

Źródło: badania własne.

Tabela 6.4. Płeć i wiek dzieci – pierwszy pomiar

Liczba dzieci $N = 260$					
Chłopcy: 51,5% $N = 134$			Dziewczynki: 48,5% $N = 126$		
Wiek:			Wiek:		
Do 6 lat i 3 miesiące: 26,1% ($N = 35$)	Między 6 lat i 4 miesiące a 6 lat i 9 miesięcy: 37,3% ($N = 50$)	Powyżej 6 lat i 9 miesięcy: 36,6% ($N = 49$)	Do 6 lat i 3 miesiące: 30,2% ($N = 38$)	Między 6 lat i 4 miesiące a 6 lat i 9 miesięcy: 45,2% ($N = 57$)	Powyżej 6 lat i 9 miesięcy: 24,6% ($N = 31$)
Średni wiek: 6 lat i 6 miesięcy Najmłodszy chłopiec: 5 lat i 2 miesiące Najstarszy chłopiec: 7 lat			Średni wiek: 6 lat i 5 miesięcy Najmłodsza dziewczynka: 5 lat i 1 miesiąc Najstarsza dziewczynka: 7 lat		

Źródło: badania własne.

Tabela 6.5. Płeć i wiek dzieci – drugi pomiar

Liczba dzieci $N = 260$					
Chłopcy: 51,5% $N = 134$			Dziewczynki: 48,5% $N = 126$		
Wiek:			Wiek:		
Do 6 lat i 9 miesięcy: 31,3% ($N = 42$)	Między 6 lat i 9 miesięcy a 7 lat i 2 miesiące: 32,1% ($N = 43$)	Powyżej 7 lat i 2 miesiące: 36,6% ($N = 49$)	Do 6 lat i 9 miesięcy: 38,1% ($N = 48$)	Między 6 lat i 9 miesięcy a 7 lat i 2 miesiące: 37,3% ($N = 47$)	Powyżej 7 lat i 2 miesiące: 24,6% ($N = 31$)
Średni wiek: 6 lat i 11 miesięcy Najmłodszy chłopiec: 5 lat i 7 miesięcy Najstarszy chłopiec: 7 lat i 5 miesięcy			Średni wiek: 6 lat i 10 miesięcy Najmłodsza dziewczynka: 5 lat i 6 miesięcy Najstarsza dziewczynka: 7 lat i 5 miesięcy		

Źródło: badania własne.

Tabela 6.6. Płeć i okres uczęszczania do przedszkola

Liczba dzieci $N = 260$									
Chłopcy: 51,5% $N = 134$					Dziewczynki: 48,5% $N = 126$				
Ile lat w przedszkolu:					Ile lat w przedszkolu:				
1 rok: 5,2% ($N = 7$)	2 lata: 11,9% ($N = 16$)	3 lata: 32,1% ($N = 43$)	4 lata: 50,7% ($N = 68$)	5 lat: 0,0% ($N = 0$)	1 rok: 7,9% ($N = 10$)	2 lata: 8,7% ($N = 11$)	3 lata: 21,4% ($N = 27$)	4 lata: 59,5% ($N = 75$)	5 lat: 2,4% ($N = 3$)
Średni okres uczęszczania do przedszkola: 3 lata i 4 miesiące					Średni okres uczęszczania do przedszkola: 3 lata i 3 miesiące				

Źródło: badania własne.

Tabela 6.7. Płeć i miejsce zamieszkania dzieci

Liczba dzieci $N = 260$							
Chłopcy: 51,5% $N = 134$				Dziewczynki: 48,5% $N = 126$			
Miejsce zamieszkania:				Miejsce zamieszkania:			
Wieś: 14,2% ($N = 19$)	Miasto małe (pon. 20 tys.): 8,2% ($N = 11$)	Miasto średnie (20–100 tys.): 28,4% ($N = 38$)	Miasto duże (pow. 100 tys.): 49,3% ($N = 66$)	Wieś: 12,7% ($N = 16$)	Miasto małe (pon. 20 tys.): 11,9% ($N = 15$)	Miasto średnie (20–100 tys.): 34,9% ($N = 44$)	Miasto duże (pow. 100 tys.): 40,5% ($N = 51$)

Źródło: badania własne.

Tabela 6.8. Płeć i wykształcenie rodziców badanych dzieci

Liczba dzieci $N = 260$							
Chłopcy: 51,5% $N = 134$				Dziewczynki: 48,5% $N = 126$			
Wykształcenie rodziców:				Wykształcenie rodziców:			
Zasadnicze zawodowe: 6,0% ($N = 8$)	Średnie: 20,1% ($N = 27$)	Licencjat: 5,2% ($N = 7$)	Wyższe: 68,7% ($N = 92$)	Zasadnicze zawodowe: 3,2% ($N = 4$)	Średnie: 17,5% ($N = 22$)	Licencjat: 7,9% ($N = 10$)	Wyższe: 71,4% ($N = 90$)

Źródło: badania własne.

Tabela 6.9. Płeć i wiek dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną

Liczba dzieci $N = 270$	
Chłopcy: 48,9% $N = 132$	Dziewczynki: 51,1% $N = 138$
Średni wiek: 6 lat i 9,5 miesiąca Pięciolatekowie (ukończone): 0,0% ($N = 0$) Sześciolatekowie (ukończone): 68,9% ($N = 91$)	Średni wiek: 6 lat i 8,5 miesiąca Pięciolatekowie (ukończone): 0% ($N = 0$) Sześciolatekowie (ukończone): 77,5% ($N = 107$)

Źródło: badania własne.

Tabela 6.10. Płeć i wiek dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną – pierwszy pomiar

Liczba dzieci $N = 135$					
Chłopcy: 48,9% $N = 66$			Dziewczynki: 51,1% $N = 69$		
Wiek:			Wiek:		
Do 6 lat i 3 miesiące: 16,7% ($N = 11$)	Między 6 lat i 3 miesiące a 6 lat i 9 miesięcy: 45,5% ($N = 30$)	Powyżej 6 lat i 9 miesięcy: 37,9% ($N = 25$)	Do 6 lat i 3 miesiące: 27,5% ($N = 19$)	Między 6 lat i 3 miesiące a 6 lat i 9 miesięcy: 46,4% ($N = 32$)	Powyżej 6 lat i 9 miesięcy: 26,1% ($N = 18$)
Średni wiek: 6 lat i 7 miesięcy Najmłodszy chłopiec: 6 lat Najstarszy chłopiec: 7 lat			Średni wiek: 6 lat i 6 miesięcy Najmłodsza dziewczynka: 6 lat i 1 miesiąc Najstarsza dziewczynka: 7 lat		

Źródło: badania własne.

Tabela 6.11. Płeć i wiek dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną – drugi pomiar

Liczba dzieci $N = 135$					
Chłopcy: 48,9% $N = 66$			Dziewczynki: 51,1% $N = 69$		
Wiek:			Wiek:		
Do 6 lat i 9 miesięcy: 24,2% ($N = 16$)	Między 6 lat i 9 miesięcy a 7 lat i 2 miesiące: 37,9% ($N = 25$)	Powyżej 7 lat i 2 miesiące: 37,9% ($N = 25$)	Do 6 lat i 9 miesięcy: 39,1% ($N = 27$)	Między 6 lat i 9 miesięcy a 7 lat i 2 miesiące: 34,8% ($N = 24$)	Powyżej 7 lat i 2 miesiące: 26,1% ($N = 18$)
Średni wiek: 7 lat Najmłodszy chłopiec: 6 lat i 6 miesięcy Najstarszy chłopiec: 7 lat i 5 miesięcy			Średni wiek: 6 lat i 11 miesięcy Najmłodsza dziewczynka: 6 lat i 6 miesięcy Najstarsza dziewczynka: 7 lat i 5 miesięcy		

Źródło: badania własne.

Tabela 6.12. Płeć i okres uczęszczania do przedszkola dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną

Liczba dzieci $N = 135$									
Chłopcy: 48,9% $N = 66$					Dziewczynki: 51,1% $N = 69$				
Ile lat metoda:					Ile lat metoda:				
1 rok: 3,0% ($N = 2$)	2 lata: 7,6% ($N = 5$)	3 lata: 27,3% ($N = 18$)	4 lata: 62,1% ($N = 41$)	5 lat: 0,0% ($N = 0$)	1 rok: 5,8% ($N = 4$)	2 lata: 10,1% ($N = 7$)	3 lata: 17,4% ($N = 12$)	4 lata: 66,7% ($N = 46$)	5 lat: 0,0% ($N = 0$)
Średni okres uczęszczania do przedszkola: 3 lata i 6 miesięcy					Średni okres uczęszczania do przedszkola: 3 lata i 5 miesięcy				

Źródło: badania własne.

Tabela 6.13. Płeć i miejsce zamieszkania dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną

Liczba dzieci $N = 135$							
Chłopcy: 48,9% $N = 66$				Dziewczynki: 51,1% $N = 69$			
Miejsce zamieszkania:				Miejsce zamieszkania:			
Wieś: 15,2% ($N = 10$)	Miasto małe (pon. 20 tys.): 9,1% ($N = 6$)	Miasto średnie (20–100 tys.): 28,8% ($N = 19$)	Miasto duże (pow. 100 tys.): 47,0% ($N = 31$)	Wieś: 15,9% ($N = 11$)	Miasto małe (pon. 20 tys.): 13,0% ($N = 9$)	Miasto średnie (20–100 tys.): 33,3% ($N = 23$)	Miasto duże (pow. 100 tys.): 37,7% ($N = 26$)

Źródło: badania własne.

Tabela 6.14. Płeć i wykształcenie rodziców dzieci kształconych metodą analityczno-syntetyczną

Liczba dzieci $N = 135$							
Chłopcy: 48,9% $N = 66$				Dziewczynki: 51,1% $N = 69$			
Wykształcenie rodziców:				Wykształcenie rodziców:			
Zasadnicze zawodowe: 10,6% ($N = 7$)	Średnie: 24,2% ($N = 16$)	Licencjat: 7,6% ($N = 5$)	Wyższe: 57,6% ($N = 38$)	Zasadnicze zawodowe: 5,8% ($N = 4$)	Średnie: 23,2% ($N = 16$)	Licencjat: 10,1% ($N = 7$)	Wyższe: 60,9% ($N = 42$)

Źródło: badania własne.

Tabela 6.15. Płeć i wiek dzieci kształconych metodą glottodydaktyki

Liczba dzieci $N = 250$	
Chłopcy: 54,4% $N = 136$	Dziewczynki: 45,6% $N = 114$
Średni wiek: 6 lat i 7,5 miesiąca Pięciolatekowie (ukończone): 11,8% ($N = 16$) Sześciolatekowie (ukończone): 60,3% ($N = 82$)	Średni wiek: 6 lat i 6,5 miesiąca Pięciolatekowie (ukończone): 8,8% ($N = 10$) Sześciolatekowie (ukończone): 75,4% ($N = 86$)

Źródło: badania własne.

Tabela 6.16. Płeć i wiek dzieci kształconych metodą glottodydaktyki – pierwszy pomiar

Liczba dzieci $N = 125$					
Chłopcy: 54,4% $N = 68$			Dziewczynki: 45,6% $N = 57$		
Wiek:			Wiek:		
Do 6 lat i 3 miesiące: 35,3% ($N = 24$)	Między 6 lat i 4 miesiące a 6 lat i 9 miesięcy: 29,4% ($N = 20$)	Powyżej 6 lat i 9 miesięcy: 35,3% ($N = 24$)	Do 6 lat i 3 miesiące: 33,3% ($N = 19$)	Między 6 lat i 4 miesiące a 6 lat i 9 miesięcy: 43,9% ($N = 25$)	Powyżej 6 lat i 9 miesięcy: 22,8% ($N = 13$)
Średni wiek: 6 lat i 5 miesięcy Najmłodszy chłopiec: 5 lat i 2 miesiące Najstarszy chłopiec: 7 lat			Średni wiek: 6 lat i 4 miesiące Najmłodsza dziewczynka: 5 lat i 1 miesiąc Najstarsza dziewczynka: 7 lat		

Źródło: badania własne.

Tabela 6.17. Płeć i wiek dzieci kształconych metodą glottodydaktyki – drugi pomiar

Liczba dzieci $N = 125$					
Chłopcy: 54,4% $N = 68$			Dziewczynki: 45,6% $N = 57$		
Wiek:			Wiek:		
Do 6 lat i 9 miesięcy: 38,2% ($N = 26$)	Między 6 lat i 9 miesięcy a 7 lat i 2 miesiące: 26,5% ($N = 18$)	Powyżej 7 lat i 2 miesiące: 35,3% ($N = 24$)	Do 6 lat i 9 miesięcy: 36,8% ($N = 21$)	Między 6 lat i 9 miesięcy a 7 lat i 2 miesiące: 40,4% ($N = 23$)	Powyżej 7 lat i 2 miesiące: 22,8% ($N = 13$)
Średni wiek: 6 lat i 10 miesięcy Najmłodszy chłopiec: 5 lat i 7 miesięcy Najstarszy chłopiec: 7 lat i 5 miesięcy			Średni wiek: 6 lat i 9 miesięcy Najmłodsza dziewczynka: 5 lat i 6 miesięcy Najstarsza dziewczynka: 7 lat i 5 miesięcy		

Źródło: badania własne.

Tabela 6.18. Płeć i okres uczęszczania do przedszkola dzieci kształconych metodą glottodydaktyki

Liczba dzieci $N = 125$									
Chłopcy: 54,4% $N = 68$					Dziewczynki: 45,6% $N = 57$				
Ile lat metoda:					Ile lat metoda:				
1 rok: 7,4% ($N = 5$)	2 lata: 16,2% ($N = 11$)	3 lata: 36,8% ($N = 25$)	4 lata: 39,7% ($N = 27$)	5 lat: 0% ($N = 0$)	1 rok: 10,5% ($N = 6$)	2 lata: 7,0% ($N = 4$)	3 lata: 26,3% ($N = 15$)	4 lata: 50,9% ($N = 29$)	5 lat: 5,3% ($N = 3$)
Średni okres uczęszczania do przedszkola: 3 lata i 1 miesiąc					Średni okres uczęszczania do przedszkola: 3 lata i 4 miesiące				

Źródło: badania własne.

Tabela 6.19. Płeć i miejsce zamieszkania dzieci kształconych metodą glottodydaktyki

Liczba dzieci $N = 125$							
Chłopcy: 54,4% $N = 68$				Dziewczynki: 45,6% $N = 57$			
Miejsce zamieszkania:				Miejsce zamieszkania:			
Wieś: 13,2% ($N = 9$)	Miasto małe (pon. 20 tys.): 7,4% ($N = 5$)	Miasto średnie (20–100 tys.): 27,9% ($N = 19$)	Miasto duże (pow. 100 tys.): 51,5% ($N = 35$)	Wieś: 8,8% ($N = 5$)	Miasto małe (pon. 20 tys.): 10,5% ($N = 6$)	Miasto średnie (20–100 tys.): 36,8% ($N = 21$)	Miasto duże (pow. 100 tys.): 43,9% ($N = 25$)

Źródło: badania własne.

Tabela 6.20. Płeć i wykształcenie rodziców dzieci kształconych metodą glottodydaktyki

Liczba dzieci $N = 125$							
Chłopcy: 54,4% $N = 68$				Dziewczynki: 45,6% $N = 57$			
Wykształcenie rodziców:				Wykształcenie rodziców:			
Zasadnicze zawodowe: 1,5% ($N = 1$)	Średnie: 16,2% ($N = 11$)	Licencjat: 2,9% ($N = 2$)	Wyższe: 79,4% ($N = 54$)	Zasadnicze zawodowe: 0% ($N = 0$)	Średnie: 10,5% ($N = 6$)	Licencjat: 5,3% ($N = 3$)	Wyższe: 84,2% ($N = 48$)

Źródło: badania własne.

Tabela 6.21. Charakterystyka nauczycieli przedszkolnych dzieci uczestniczących w badaniu ($N = 26$)

Nauczyciele	W liczbach absolutnych	W proc.
Wykształcenie		
Średnie	1	3,8
Licencjat	2	7,7
Wyższe	23	88,5
Kierunek wykształcenia		
Pedagogika Przedszkola i Wczesnoszkolna	10	38,5
Pedagogika	7	26,9
Pedagogika Przedszkolna	4	15,4
Pedagogika Wczesnoszkolna	2	7,7
Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza	1	3,8
Podyplomowe Studia z zakresu Pedagogiki Przedszkolnej	1	3,8
Studium Wychowania Przedszkolnego	1	3,8
Staż pracy		
2–9 lat	10	38,5
10–29 lat	9	34,6
30 lat i więcej	7	26,9
Średnia	17 lat	
Awans zawodowy		
Stażysta	2	7,7
Nauczyciel kontraktowy	8	30,8
Nauczyciel mianowany	9	34,6
Nauczyciel dyplomowany	7	26,9
Metody nauki czytania		
Glottodydaktyka B. Ročławskiego	10	38,5
Metoda analityczno-syntetyczna według E. i F. Przyłubskich	12	46,1

Nauczyciele	W liczbach absolutnych	W proc.
Metoda analityczno-syntetyczna według E. i F. Przyłubskich i elementy Odimiennej metody nauki czytania Ireny Majchrzak oraz Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz	2	7,7
Metoda analityczno-syntetyczna według E. i F. Przyłubskich i elementy Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania® Jagody Cieszyńskiej-Rożek	2	7,7

Źródło: badania własne.

Tabela 6.22. Charakterystyka nauczycieli przedszkolnych stosujących metodę analityczno-syntetyczną ($N = 16$)

Nauczyciele	W liczbach absolutnych	W proc.
Wykształcenie		
Średnie	1	6,3
Licencjat	1	6,3
Wyższe	14	87,4
Kierunek wykształcenia		
Pedagogika	3	18,7
Pedagogika Przedszkola i Wczesnoszkolna	7	43,7
Pedagogika Przedszkolna	4	25,0
Studium Wychowania Przedszkolnego	1	6,3
Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza	1	6,3
Staż pracy		
2–9 lat	6	37,5
10–29 lat	6	37,5
30 lat i więcej	4	25,0
Średnia	17 lat	
Awans zawodowy		
Stażysta	2	12,5
Nauczyciel kontraktowy	4	25,0
Nauczyciel mianowany	6	37,5
Nauczyciel dyplomowany	4	25,0
Metody nauki czytania		
Metoda analityczno-syntetyczna według E. i F. Przyłubskich	12	75,0
Metoda analityczno-syntetyczna i elementy Odimiennej metody nauki czytania Ireny Majchrzak oraz Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz	2	12,5
Metoda analityczno-syntetyczna i elementy Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania® Jagody Cieszyńskiej-Rożek	2	12,5

Źródło: badania własne.

Tabela 6.23. Charakterystyka nauczycieli przedszkolnych stosujących metodę glottodydaktyki ($N = 10$)

Nauczyciele	W liczbach absolutnych	W proc.
Wykształcenie		
Licencjat	1	10,0
Wyższe	9	90,0
Kierunek wykształcenia		
Pedagogika	4	40,0
Pedagogika Przedszkola i Wczesnoszkolna	3	30,0
Pedagogika Wczesnoszkolna	2	20,0
Podyplomowe Studia z zakresu Pedagogiki Przedszkolnej	1	10,0
Staż pracy		
2–9 lat	4	40,0
10–29 lat	3	30,0
30 lat i więcej	3	30,0
Średnia	17,5 lat	
Awans zawodowy		
Nauczyciel kontraktowy	4	40,0
Nauczyciel mianowany	3	30,0
Nauczyciel dyplomowany	3	30,0
Metody nauki czytania		
Glottodydaktyka B. Ročławskiego	10	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 7.2. Poziomy pamięci fonetycznej sześciolatków

Poziomy pamięci fonetycznej	Pierwszy etap (styczeń)		Drugi etap (czerwiec)	
	N	Proc.	N	Proc.
1	2	0,8	0	0,0
2	16	6,2	11	4,2
3	49	18,8	38	14,6
4	78	30,0	80	30,8
5	54	20,8	49	18,8
6	29	11,2	33	12,7
7	12	4,6	21	8,1
8	10	3,8	7	2,7
9	4	1,5	4	1,5
10	1	0,4	4	1,5
11	1	0,4	3	1,2
12	1	0,4	2	0,8
13	0	0,0	2	0,8
14	1	0,4	2	0,8
15	0	0,0	1	0,4
16	1	0,4	0	0,0
17	0	0,0	1	0,4
22	0	0,0	1	0,4
26	1	0,4	0	0,0
35	0	0,0	1	0,4
Razem	260	100,0	260	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 7.3. Pamięć fonetyczna sześciolatków na dwóch etapach badania według płci

Pamięć fonetyczna	Pierwszy etap (styczeń)		Drugi etap (czerwiec)	
	Chłopcy	Dziewczynki	Chłopcy	Dziewczynki
	N = 134	N = 126	N = 134	N = 126
Minimum	1	1	2	2
Maksimum	16	26	22	35
Średnia	4,69	4,75	5,08	5,53
Mediana	4,00	4,00	4,00	5,00
Odchylenie standardowe	2,142	2,533	2,636	3,626

Źródło: badania własne.

Tabela 7.4. Zagregowane poziomy pamięci fonetycznej sześciolatków na dwóch etapach badania

Zagregowane poziomy pamięci fonetycznej	Pierwszy etap (styczeń)		Drugi etap (czerwiec)	
	N	Proc.	N	Proc.
1-3	67	25,8	49	18,8
4	78	30,0	80	30,8
5	54	20,8	49	18,8
6	29	11,2	33	12,7
7 i więcej	32	12,3	49	18,8
Razem	260	100,0	260	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 7.5. Zagregowane poziomy pamięci fonetycznej sześciolatków w pierwszym pomiarze według płci

Pamięć fonetyczna	N	Pierwszy etap (styczeń)					
		1-3	4	5	6	7 i więcej	Razem
Chłopiec	134	24,6%	29,9%	25,4%	8,2%	11,9%	100,0%
Dziewczynka	126	27,0%	30,2%	15,9%	14,3%	12,7%	100,0%
Razem	260	25,8%	30,0%	20,8%	11,2%	12,3%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.6. Zagregowane poziomy pamięci fonetycznej sześciolatków w drugim pomiarze według płci

Pamięć fonetyczna	N	Drugi etap (czerwiec)					
		1-3	4	5	6	7 i więcej	Razem
Chłopiec	134	20,1%	34,3%	14,9%	12,7%	17,9%	100,0%
Dziewczynka	126	17,5%	27,0%	23,0%	12,7%	19,8%	100,0%
Razem	260	18,8%	30,8%	18,8%	12,7%	18,8%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.8. Wynik testu U Manna-Whitneya w drugim pomiarze pamięci fonetycznej

Wskaźniki	Dzieci uczęszczające do przedszkola do 3 lat	Dzieci uczęszczające do przedszkola 4-5 lat
Wielkość próby	N = 114	N = 146
Wartość średnia rang	114,87	142,70
Mann-Whitney U	10 103,5	
Z Test	3,025	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.11. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze pamięci fonetycznej

Wskaźniki	Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki
Wielkość próby	$N = 135$	$N = 125$
Wartość średnia rang	104,58	158,50
Mann–Whitney U	11 937,0	
Z Test	5,909	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.12. Wynik testu U Manna-Whitneya w drugim pomiarze pamięci fonetycznej

Wskaźniki	Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki
Wielkość próby	$N = 135$	$N = 125$
Wartość średnia rang	116,81	145,28
Mann–Whitney U	10 285,0	
Z Test	3,115	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.13. Wynik testu Wilcoxon dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	$N = 135$	$N = 135$
Pozytywne rangi	67	
Negatywne rangi	18	
Wiązania	50	
Z Test	4,789	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.14. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze pamięci fonetycznej na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Okres uczęszczania do przedszkola do 3 lat	Okres uczęszczania do przedszkola 4–5 lat
Wielkość próby	$N = 66$	$N = 59$
Wartość średnia rang	53,27	73,88
Mann–Whitney U	2 589,0	
Z Test	3,214	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.15. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze pamięci fonetycznej na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Okres uczęszczania do przedszkola do 3 lat	Okres uczęszczania do przedszkola 4–5 lat
Wielkość próby	$N = 48$	$N = 87$
Wartość średnia rang	59,12	72,90
Mann–Whitney U	2 514,0	
Z Test	2,031	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.16. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze pamięci fonetycznej na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Miejscowość zamieszkania z liczbą ludności poniżej 100 tys. mieszkańców	Miasta z liczbą ludności powyżej 100 tys. mieszkańców
Wielkość próby	$N = 65$	$N = 60$
Wartość średnia rang	72,42	52,80
Mann–Whitney U	1 338,0	
Z Test	–3,101	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.17. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze pamięci fonetycznej na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Miejscowość zamieszkania z liczbą ludności poniżej 100 tys. mieszkańców	Miasta z liczbą ludności powyżej 100 tys. mieszkańców
Wielkość próby	$N = 65$	$N = 60$
Wartość średnia rang	71,22	54,09
Mann–Whitney U	1 415,5	
Z Test	–2,673	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.18. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze pamięci fonetycznej na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Miejscowość zamieszkania z liczbą ludności poniżej 100 tys. mieszkańców	Miasta z liczbą ludności powyżej 100 tys. mieszkańców
Wielkość próby	$N = 78$	$N = 57$
Wartość średnia rang	73,50	60,47
Mann–Whitney U	1 794,0	
Z Test	–1,967	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.22. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze syntezy wyrazowej

Wskaźniki	Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki
Wielkość próby	$N = 135$	$N = 125$
Wartość średnia rang	109,20	153,50
Mann–Whitney U	11 312,5	
Z Test	4,918	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.23. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze syntezy wyrazowej

Wskaźniki	Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki
Wielkość próby	$N = 135$	$N = 125$
Wartość średnia rang	112,46	149,98
Mann–Whitney U	10 872,5	
Z Test	5,174	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.24. Wynik testu Wilcoxon dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	$N = 135$	$N = 135$
Pozytywne rangi	86	
Negatywne rangi	9	
Wiązania	40	
Z Test	5,813	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.25. Wynik testu Wilcoxona dla próby dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	$N = 125$	$N = 125$
Pozytywne rangi	56	
Negatywne rangi	0	
Wiązania	69	
Z Test	6,524	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.26. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze syntezy wyrazowej na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Wykształcenie rodziców średnie lub niższe	Wykształcenie rodziców wyższe
Wielkość próby	$N = 43$	$N = 92$
Wartość średnia rang	79,64	62,56
Mann–Whitney U	1 477,5	
Z Test	-2,391	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.28. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze znajomości liter

Wskaźniki	Dzieci zamieszkałe w miejscowościach z liczbą ludności poniżej 100 tys.	Dzieci zamieszkałe w miejscowościach z liczbą ludności powyżej 100 tys.
Wielkość próby	$N = 143$	$N = 117$
Wartość średnia rang	140,47	118,32
Mann–Whitney U	6 940,0	
Z Test	-2,858	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.29. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze znajomości liter

Wskaźniki	Dzieci zamieszkałe w miejscowościach z liczbą ludności poniżej 100 tys.	Dzieci zamieszkałe w miejscowościach z liczbą ludności powyżej 100 tys.
Wielkość próby	$N = 143$	$N = 117$
Wartość średnia rang	136,43	123,25
Mann–Whitney U	7 517,5	
Z Test	-3,116	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.32. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze znajomości liter

Wskaźniki	Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki
Wielkość próby	$N = 135$	$N = 125$
Wartość średnia rang	113,49	148,87
Mann–Whitney U	10 733,5	
Z Test	4,584	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.33. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze znajomości liter

Wskaźniki	Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki
Wielkość próby	$N = 135$	$N = 125$
Wartość średnia rang	125,46	135,95
Mann–Whitney U	9 118,5	
Z Test	2,491	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.34. Wynik testu Wilcoxon dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	$N = 135$	$N = 135$
Pozytywne rangi	59	
Negatywne rangi	0	
Wiązania	76	
Z Test	6,699	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.35. Wynik testu Wilcoxon dla próby dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	$N = 125$	$N = 125$
Pozytywne rangi	23	
Negatywne rangi	0	
Wiązania	102	
Z Test	4,246	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.36. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze znajomości liter na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dzieci zamieszkałe w miejscowościach z liczbą ludności poniżej 100 tys.	Dzieci zamieszkałe w miejscowościach z liczbą ludności powyżej 100 tys.
Wielkość próby	$N = 65$	$N = 60$
Wartość średnia rang	65,00	60,83
Mann–Whitney U	1 820,0	
Z Test	-2,107	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.37. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze znajomości liter na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dzieci zamieszkałe w miejscowościach z liczbą ludności poniżej 100 tys.	Dzieci zamieszkałe w miejscowościach z liczbą ludności powyżej 100 tys.
Wielkość próby	$N = 78$	$N = 57$
Wartość średnia rang	75,87	57,23
Mann–Whitney U	1 609,0	
Z Test	-3,008	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.38. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze znajomości liter na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dzieci zamieszkałe w miejscowościach z liczbą ludności poniżej 100 tys.	Dzieci zamieszkałe w miejscowościach z liczbą ludności powyżej 100 tys.
Wielkość próby	$N = 78$	$N = 57$
Wartość średnia rang	72,17	62,30
Mann–Whitney U	1 898,0	
Z Test	-2,654	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.39. Współczynnik korelacji rangowej rho Spearmana między skalami pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej a znajomością liter na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Zmienne zależne	Pierwszy pomiar znajomości liter	Drugi pomiar znajomości liter
Pamięć fonetyczna	Rho Spearmana = 0,223; $p \leq 0,05$	Rho Spearmana = 0,234; $p \leq 0,01$
Synteza wyrazowa	Rho Spearmana = 0,415; $p \leq 0,01$	Rho Spearmana = 0,351; $p \leq 0,01$

Źródło: badania własne.

Tabela 7.40. Współczynnik korelacji rangowej rho Spearmana między skalami pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej a znajomością liter na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Zmienne zależne	Pierwszy pomiar znajomości liter	Drugi pomiar znajomości liter
Pamięć fonetyczna	Rho Spearmana = 0,292; $p \leq 0,01$	Rho Spearmana = 0,201; $p \leq 0,05$
Synteza wyrazowa	Rho Spearmana = 0,520; $p \leq 0,01$	Rho Spearmana = 0,420; $p \leq 0,01$

Źródło: badania własne.

Tabela 7.44. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze tempa czytania

Wskaźniki	Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki
Wielkość próby	$N = 135$	$N = 125$
Wartość średnia rang	121,60	140,11
Mann–Whitney U	9 638,50	
Z Test	2,201	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.45. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze tempa czytania

Wskaźniki	Dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną	Dzieci uczone metodą glottodydaktyki
Wielkość próby	$N = 135$	$N = 125$
Wartość średnia rang	112,79	149,63
Mann–Whitney U	10 829,00	
Z Test	4,255	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.46. Wynik testu Wilcozona dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	$N = 135$	$N = 135$
Pozytywne rangi	56	
Negatywne rangi	5	
Wiązania	74	
Z Test	6,284	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.47. Wynik testu Wilcozona dla próby dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	N = 125	N = 125
Pozytywne rangi	74	
Negatywne rangi	1	
Wiązania	50	
Z Test	7,673	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.48. Współczynnik korelacji rangowej rho Spearmana między skalami pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomością liter a tempem czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Zmienne zależne	Pierwszy pomiar tempa czytania	Drugi pomiar tempa czytania
Pamięć fonetyczna	Rho Spearmana = 0,271; $p \leq 0,05$	Rho Spearmana = 0,248; $p \leq 0,05$
Synteza wyrazowa	Rho Spearmana = 0,521; $p \leq 0,01$	Rho Spearmana = 0,229; $p \leq 0,05$
Znajomość liter	Rho Spearmana = 0,397; $p \leq 0,01$	Rho Spearmana = 0,275; $p \leq 0,05$

Źródło: badania własne.

Tabela 7.49. Współczynnik korelacji rangowej rho Spearmana między skalami pamięci fonetycznej, syntezy wyrazowej, znajomością liter a tempem czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Zmienne zależne	Pierwszy pomiar tempa czytania	Drugi pomiar tempa czytania
Pamięć fonetyczna	Rho Spearmana = 0,293; $p \leq 0,05$	Rho Spearmana = 0,404; $p \leq 0,01$
Synteza wyrazowa	Rho Spearmana = 0,555; $p \leq 0,01$	Rho Spearmana = 0,521; $p \leq 0,01$
Znajomość liter	Rho Spearmana = 0,602; $p \leq 0,01$	Rho Spearmana = 0,443; $p \leq 0,01$

Źródło: badania własne.

Tabela 7.51. Literowanie bez syntezy w pierwszym pomiarze a wielkość miejscowości zamieszkania

Wielkość miejscowości zamieszkania	N	Literowanie bez syntezy		
		NIE	TAK	Razem
Poniżej 100 tys. ludności	143	59,4%	40,6%	100,0%
Powyżej 100 tys. ludności	117	74,4%	25,6%	100,0%
Razem	260	66,2%	33,8%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.52. Literowanie z błędną syntezą w drugim pomiarze a wielkość miejscowości zamieszkania

Wielkość miejscowości zamieszkania	N	Literowanie z błędną syntezą		
		NIE	TAK	Razem
Poniżej 100 tys. ludności	143	90,2%	9,8%	100,0%
Powyżej 100 tys. ludności	117	97,4%	2,6%	100,0%
Razem	260	93,5%	6,5%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.54. Wynik testu niezależności Chi2 Pearsona w pierwszym pomiarze technik czytania

Metoda	N	Literowanie z błędną syntezą		
		NIE	TAK	Razem
Metoda analityczno-syntetyczna	135	51,1%	48,9%	100,0%
Metoda glottodydaktyki	125	82,4%	17,6%	100,0%
Razem	260	66,2%	33,8%	100,0%
Chi2 = 26,998, $p \leq 0,01$; Phi = -0,330, $p \leq 0,01$				
Metoda	N	Czytanie sylabami		
		NIE	TAK	Razem
Metoda analityczno-syntetyczna	135	96,3%	3,7%	100,0%
Metoda glottodydaktyki	125	83,2%	16,8%	100,0%
Razem	260	90,0%	10,0%	100,0%
Chi2 = 10,956, $p \leq 0,01$; Phi = 0,218, $p \leq 0,01$				
Metoda	N	Czytanie płynne		
		NIE	TAK	Razem
Metoda analityczno-syntetyczna	135	92,6%	7,4%	100,0%
Metoda glottodydaktyki	125	81,6%	18,4%	100,0%
Razem	260	87,3%	12,7%	100,0%
Chi2 = 6,120, $p \leq 0,01$; Phi = 0,165, $p \leq 0,01$				

Źródło: badania własne.

Tabela 7.55. Wynik testu niezależności Chi2 Pearsona w drugim pomiarze technik czytania

Metoda	N	Literowanie bez syntezy		
		NIE	TAK	Razem
Metoda analityczno-syntetyczna	135	78,5%	21,5%	100,0%
Metoda glottodydaktyki	125	97,6%	2,4%	100,0%
Razem	260	87,7%	12,3%	100,0%
Chi2 = 20,163, $p \leq 0,01$; Phi = -0,290, $p \leq 0,01$				

Metoda	N	Literowanie z poprawną syntezą		
		NIE	TAK	Razem
Metoda analityczno-syntetyczna	135	91,9%	8,1%	100,0%
Metoda glottodydaktyki	125	98,4%	1,6%	100,0%
Razem	260	95,0%	5,0%	100,0%
Chi2 = 4,561, $p \leq 0,05$; Phi = -0,150, $p \leq 0,05$				
Metoda	N	Literowanie z błędną syntezą		
		NIE	TAK	Razem
Metoda analityczno-syntetyczna	135	87,4%	12,6%	100,0%
Metoda glottodydaktyki	125	100,0%	0,0%	100,0%
Razem	260	93,5%	6,5%	100,0%
Chi2 = 14,844, $p \leq 0,01$; Phi = -0,255, $p \leq 0,01$				
Metoda	N	Czytanie ciche z błędną syntezą		
		NIE	TAK	Razem
Metoda analityczno-syntetyczna	135	91,9%	8,1%	100,0%
Metoda glottodydaktyki	125	98,4%	1,6%	100,0%
Razem	260	95,0%	5,0%	100,0%
Chi2 = 4,561, $p \leq 0,05$; Phi = -0,150, $p \leq 0,05$				
Metoda	N	Czytanie płynne		
		NIE	TAK	Razem
Metoda analityczno-syntetyczna	135	85,9%	14,1%	100,0%
Metoda glottodydaktyki	125	52,0%	48,0%	100,0%
Razem	260	69,6%	30,4%	100,0%
Chi2 = 33,731, $p \leq 0,05$; Phi = 0,369, $p \leq 0,05$				

Źródło: badania własne.

Tabela 7.56. Wynik testu McNemara dla próby dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	N = 125	N = 125
Brak znajomości liter		
Wartość testu	5,143	
Istotność	$p \leq 0,05$	
Literowanie bez syntezy		
Wartość testu	12,960	
Istotność	$p \leq 0,01$	
Literowanie z błędną syntezą		
Wartość testu	6,125	
Istotność	$p \leq 0,05$	
Czytanie płynne		
Wartość testu	35,027	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.57. Wynik testu McNemara dla próby dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	$N = 125$	$N = 125$
Brak znajomości liter		
Wartość testu	12,071	
Istotność	$p \leq 0,01$	
Literowanie bez syntezy		
Wartość testu	24,453	
Istotność	$p \leq 0,01$	
Ciche czytanie z poprawną syntezą		
Wartość testu	6,323	
Istotność	$p \leq 0,05$	
Ciche czytanie z błędną syntezą		
Wartość testu	4,083	
Istotność	$p \leq 0,05$	
Czytanie sylabami		
Wartość testu	4,267	
Istotność	$p \leq 0,05$	
Czytanie płynne		
Wartość testu	7,111	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.58. Płynne czytanie przez dzieci uczone metodą glottodydaktyki a okres uczęszczania do przedszkola – pierwszy pomiar

Okres uczęszczania do przedszkola	N	Czytanie płynne		
		NIE	TAK	Razem
Do 3 lat	66	89,4%	10,6%	100,0%
4–5 lat	59	72,9%	27,1%	100,0%
Razem	125	81,6%	18,4%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.59. Płynne czytanie przez dzieci uczone metodą glottodydaktyki a okres uczęszczania do przedszkola – drugi pomiar

Okres uczęszczania do przedszkola	N	Czytanie płynne		
		NIE	TAK	Razem
Do 3 lat	66	62,1%	37,9%	100,0%
4–5 lat	59	40,7%	59,3%	100,0%
Razem	125	52,0%	48,0%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.60. Czytanie sylabami przez dzieci uczone metodą glottodydaktyki a wielkość miejscowości zamieszkania – pierwszy pomiar

Wielkość miejscowości zamieszkania	N	Czytanie sylabami		
		NIE	TAK	Razem
Miejscowość poniżej 100 tys. ludności	65	90,8%	9,2%	100,0%
Miejscowość powyżej 100 tys. ludności	60	75,0%	25,0%	100,0%
Razem	125	83,2%	16,8%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.61. Literowanie bez syntezy przez dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną a płeć – pierwszy pomiar

Płeć	N	Literowanie bez syntezy		
		NIE	TAK	Razem
Chłopiec	66	40,9%	59,1%	100,0%
Dziewczynka	69	60,9%	39,1%	100,0%
Razem	135	51,1%	48,9%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.62. Ciche czytanie z poprawną syntezą przez dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną a płeć – pierwszy pomiar

Płeć	N	Czytanie ciche z poprawną syntezą		
		NIE	TAK	Razem
Chłopiec	66	95,5%	4,5%	100,0%
Dziewczynka	69	82,6%	17,4%	100,0%
Razem	135	88,9%	11,1%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.63. Literowanie z błędną synteżą przez dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną a wielkość miejscowości zamieszkania – drugi pomiar

Wielkość miejscowości zamieszkania	N	Literowanie z błędną synteżą		
		NIE	TAK	Razem
Miejscowość poniżej 100 tys. ludności	78	82,1%	17,9%	100,0%
Miasto powyżej 100 tys. ludności	57	94,7%	5,3%	100,0%
Razem	135	87,4%	12,6%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.64. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie literuje bez syntezy	Dziecko literuje bez syntezy
Wielkość próby	$N = 122$	$N = 3$
Wartość średnia rang	64,10	18,17
Mann–Whitney U	48,500	
Z Test	-2,196	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.65. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie czyta płynnie	Dziecko czyta płynnie
Wielkość próby	$N = 65$	$N = 60$
Wartość średnia rang	56,37	70,18
Mann–Whitney U	2 381,00	
Z Test	2,156	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.66. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta sylabami	Dziecko czyta sylabami
Wielkość próby	$N = 130$	$N = 5$
Wartość średnia rang	66,15	116,00
Mann–Whitney U	565,00	
Z Test	2,878	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.67. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta płynnie	Dziecko czyta płynnie
Wielkość próby	$N = 125$	$N = 10$
Wartość średnia rang	65,75	96,10
Mann–Whitney U	906,000	
Z Test	2,430	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.68. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta płynnie	Dziecko czyta płynnie
Wielkość próby	$N = 116$	$N = 19$
Wartość średnia rang	62,89	99,21
Mann–Whitney U	1 695,000	
Z Test	3,892	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.69. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie literuje z błędną syntezą	Dziecko literuje z błędną syntezą
Wielkość próby	$N = 118$	$N = 17$
Wartość średnia rang	71,24	45,50
Mann–Whitney U	620,500	
Z Test	-2,632	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.70. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie literuje bez syntezy	Dziecko literuje bez syntezy
Wielkość próby	$N = 103$	$N = 22$
Wartość średnia rang	68,48	37,34
Mann–Whitney U	568,500	
Z Test	-4,015	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.71. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie literuje bez syntezy	Dziecko literuje bez syntezy
Wielkość próby	$N = 69$	$N = 66$
Wartość średnia rang	80,12	55,33
Mann–Whitney U	1 441,000	
Z Test	-3,722	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.72. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie literuje bez syntezy	Dziecko literuje bez syntezy
Wielkość próby	$N = 106$	$N = 29$
Wartość średnia rang	77,98	31,53
Mann–Whitney U	479,500	
Z Test	-6,435	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.73. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie literuje z poprawną syntezą	Dziecko literuje z poprawną syntezą
Wielkość próby	$N = 124$	$N = 11$
Wartość średnia rang	65,52	95,91
Mann–Whitney U	989,000	
Z Test	2,498	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.74. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie czyta cicho z poprawną syntezą	Dziecko czyta cicho z poprawną syntezą
Wielkość próby	$N = 107$	$N = 18$
Wartość średnia rang	59,85	81,72
Mann–Whitney U	1 300,000	
Z Test	2,600	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.75. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta cicho z poprawną syntezą	Dziecko czyta cicho z poprawną syntezą
Wielkość próby	$N = 120$	$N = 15$
Wartość średnia rang	63,64	102,90
Mann–Whitney U	1 423,500	
Z Test	3,707	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.76. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta cicho z poprawną syntezą	Dziecko czyta cicho z poprawną syntezą
Wielkość próby	$N = 105$	$N = 30$
Wartość średnia rang	63,29	84,48
Mann–Whitney U	2 069,500	
Z Test	2,973	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.77. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta sylabami	Dziecko czyta sylabami
Wielkość próby	$N = 121$	$N = 14$
Wartość średnia rang	65,90	86,11
Mann–Whitney U	1 100,500	
Z Test	2,078	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.78. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie czyta płynnie	Dziecko czyta płynnie
Wielkość próby	$N = 102$	$N = 23$
Wartość średnia rang	59,23	79,72
Mann–Whitney U	1 557,500	
Z Test	2,688	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.79. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie czyta płynnie	Dziecko czyta płynnie
Wielkość próby	$N = 65$	$N = 60$
Wartość średnia rang	59,38	66,92
Mann–Whitney U	2 185,500	
Z Test	2,001	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.80. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta płynnie	Dziecko czyta płynnie
Wielkość próby	$N = 125$	$N = 10$
Wartość średnia rang	64,28	114,55
Mann–Whitney U	1 090,500	
Z Test	3,956	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.81. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta płynnie	Dziecko czyta płynnie
Wielkość próby	$N = 116$	$N = 19$
Wartość średnia rang	63,66	94,50
Mann–Whitney U	1 605,500	
Z Test	3,619	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.82. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta cicho z poprawną syntezą	Dziecko czyta cicho z poprawną syntezą
Wielkość próby	$N = 120$	$N = 15$
Wartość średnia rang	64,62	95,03
Mann–Whitney U	1 305,500	
Z Test	3,122	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.83. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta cicho z poprawną syntezą	Dziecko czyta cicho z poprawną syntezą
Wielkość próby	$N = 105$	$N = 30$
Wartość średnia rang	65,86	75,50
Mann–Whitney U	1 800,000	
Z Test	2,183	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.84. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie literuje i nie „ślizga się” po literach	Dziecko literuje i „ślizga się” po literach
Wielkość próby	$N = 124$	$N = 1$
Wartość średnia rang	63,48	3,50
Mann–Whitney U	2,500	
Z Test	–5,408	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.85. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie „ślizga się” po literach bez syntezy	Dziecko „ślizga się” po literach bez syntezy
Wielkość próby	$N = 121$	$N = 4$
Wartość średnia rang	63,45	49,25
Mann–Whitney U	187,000	
Z Test	–2,530	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.86. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie „ślizga się” po literach z błędną syntezą	Dziecko „ślizga się” po literach z błędną syntezą
Wielkość próby	$N = 124$	$N = 1$
Wartość średnia rang	63,48	3,50
Mann–Whitney U	2,500	
Z Test	–5,408	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.87. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie literuje bez syntezy	Dziecko literuje bez syntezy
Wielkość próby	$N = 106$	$N = 29$
Wartość średnia rang	71,55	55,02
Mann–Whitney U	1 160,500	
Z Test	–3,697	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.88. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie czyta płynnie	Dziecko czyta płynnie
Wielkość próby	$N = 102$	$N = 23$
Wartość średnia rang	60,96	72,07
Mann–Whitney U	1 381,500	
Z Test	1,967	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.89. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta płynnie	Dziecko czyta płynnie
Wielkość próby	$N = 125$	$N = 10$
Wartość średnia rang	65,60	98,00
Mann–Whitney U	925,000	
Z Test	2,772	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.90. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie literuje bez syntezy	Dziecko literuje bez syntezy
Wielkość próby	$N = 103$	$N = 22$
Wartość średnia rang	67,59	41,50
Mann–Whitney U	660,000	
Z Test	-3,151	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.91. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie literuje bez syntezy	Dziecko literuje bez syntezy
Wielkość próby	$N = 122$	$N = 3$
Wartość średnia rang	64,34	8,50
Mann–Whitney U	19,500	
Z Test	-2,671	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.92. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie literuje bez syntezy	Dziecko literuje bez syntezy
Wielkość próby	$N = 106$	$N = 29$
Wartość średnia rang	74,34	44,83
Mann–Whitney U	865,000	
Z Test	-3,834	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.93. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie literuje z błędną syntezą	Dziecko literuje z błędną syntezą
Wielkość próby	$N = 118$	$N = 17$
Wartość średnia rang	71,39	44,47
Mann–Whitney U	603,000	
Z Test	-2,825	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.94. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie czyta cicho z błędną syntezą	Dziecko czyta cicho z błędną syntezą
Wielkość próby	$N = 119$	$N = 6$
Wartość średnia rang	64,99	23,50
Mann–Whitney U	120,000	
Z Test	-2,812	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.95. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie czyta cicho z błędną syntezą	Dziecko czyta cicho z błędną syntezą
Wielkość próby	$N = 123$	$N = 2$
Wartość średnia rang	63,89	8,50
Mann–Whitney U	14,000	
Z Test	-2,172	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.96. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie czyta cicho z poprawną syntezą	Dziecko czyta cicho z poprawną syntezą
Wielkość próby	$N = 98$	$N = 27$
Wartość średnia rang	69,52	39,35
Mann–Whitney U	684,500	
Z Test	–3,880	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.97. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta cicho z poprawną syntezą	Dziecko czyta cicho z poprawną syntezą
Wielkość próby	$N = 120$	$N = 15$
Wartość średnia rang	65,40	88,80
Mann–Whitney U	1 212,500	
Z Test	2,346	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.98. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie literuje i „ślizga się” po literach	Dziecko literuje i „ślizga się” po literach
Wielkość próby	$N = 120$	$N = 5$
Wartość średnia rang	64,35	30,70
Mann–Whitney U	138,500	
Z Test	–2,091	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.99. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie czyta sylabami	Dziecko czyta sylabami
Wielkość próby	$N = 104$	$N = 21$
Wartość średnia rang	66,58	45,26
Mann–Whitney U	719,500	
Z Test	–2,492	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.100. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta sylabami	Dziecko czyta sylabami
Wielkość próby	$N = 130$	$N = 5$
Wartość średnia rang	65,91	122,30
Mann–Whitney U	596,500	
Z Test	3,397	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.101. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta sylabami	Dziecko czyta sylabami
Wielkość próby	$N = 121$	$N = 14$
Wartość średnia rang	64,53	98,00
Mann–Whitney U	1 267,000	
Z Test	3,228	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.102. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie czyta płynnie	Dziecko czyta płynnie
Wielkość próby	$N = 102$	$N = 23$
Wartość średnia rang	52,77	108,37
Mann–Whitney U	2 216,500	
Z Test	6,831	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.103. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Dziecko nie czyta płynnie	Dziecko czyta płynnie
Wielkość próby	$N = 65$	$N = 60$
Wartość średnia rang	37,68	90,42
Mann–Whitney U	3 595,500	
Z Test	8,236	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.104. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta płynnie	Dziecko czyta płynnie
Wielkość próby	$N = 125$	$N = 10$
Wartość średnia rang	63,15	128,60
Mann–Whitney U	1 231,000	
Z Test	5,468	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.105. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze technik czytania na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Dziecko nie czyta płynnie	Dziecko czyta płynnie
Wielkość próby	$N = 116$	$N = 19$
Wartość średnia rang	58,84	123,89
Mann–Whitney U	2 164,000	
Z Test	7,155	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.107. Umiejętność czytania ze zrozumieniem w pierwszym pomiarze a okres uczęszczania do przedszkola

Okres uczęszczania do przedszkola	N	Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci		
		NIE	TAK	Razem
Do 3 lat	114	99,1%	0,9%	100,0%
4–5 lat	146	93,2%	6,8%	100,0%
Razem	260	95,8%	4,2%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.108. Umiejętność czytania ze zrozumieniem w drugim pomiarze a wykształcenie rodziców

Wykształcenie rodziców	N	Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci		
		NIE	TAK	Razem
Średnie lub niższe	61	88,5%	11,5%	100,0%
Wyższe	199	71,9%	28,1%	100,0%
Razem	260	75,8%	24,2%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.109. Umiejętność czytania ze zrozumieniem w drugim pomiarze a wielkość miejscowości zamieszkania

Wielkość miejscowości zamieszkania	N	Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci		
		NIE	TAK	Razem
Poniżej 100 tys. ludności	143	81,8%	18,2%	100,0%
Powyżej 100 tys. ludności	117	68,4%	31,6%	100,0%
Razem	260	75,8%	24,2%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.110. Umiejętność czytania ze zrozumieniem w pierwszym pomiarze a wielkość miejscowości zamieszkania

Wielkość miejscowości zamieszkania	N	Dziecko nie odpowiada na dwa pytania		
		NIE	TAK	Razem
Poniżej 100 tys. ludności	143	49,7%	50,3%	100,0%
Powyżej 100 tys. ludności	117	65,0%	35,0%	100,0%
Razem	260	56,5%	43,5%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.112. Wynik testu niezależności Chi2 Pearsona w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem

Metoda	N	Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst		
		NIE	TAK	Razem
Metoda analityczno-syntetyczna	135	80,0%	20,0%	100,0%
Metoda glottodydaktyki	125	64,0%	36,0%	100,0%
Razem	260	72,3%	27,7%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.113. Wynik testu niezależności Chi2 Pearsona w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem

Metoda	N	Dziecko nie odpowiada na dwa pytania		
		NIE	TAK	Razem
Metoda analityczno-syntetyczna	135	71,1%	28,9%	100,0%
Metoda glottodydaktyki	125	92,0%	8,0%	100,0%
Razem	260	81,2%	18,8%	100,0%
Chi2 = 17,176, $p \leq 0,01$; Phi = -0,267, $p \leq 0,01$				
Metoda	N	Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci		
		NIE	TAK	Razem
Metoda analityczno-syntetyczna	135	85,2%	14,8%	100,0%
Metoda glottodydaktyki	125	65,6%	34,4%	100,0%
Razem	260	75,8%	24,2%	100,0%
Chi2 = 12,514, $p \leq 0,01$; Phi = 0,228, $p \leq 0,01$				

Źródło: badania własne.

Tabela 7.114. Wynik testu McNemara dla próby dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
Wielkość próby	$N = 125$	$N = 125$
Brak znajomości liter		
Wartość testu	5,143	
Istotność	$p \leq 0,05$	
Dziecko nie odpowiada na dwa pytania		
Wartość testu	28,800	
Istotność	$p \leq 0,01$	
Dziecko odpowiada na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie odpowiada z pamięci		
Wartość testu	7,562	
Istotność	$p \leq 0,05$	
Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci		
Wartość testu	34,225	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.116. Brak odpowiedzi na dwa pytania u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a okres uczęszczania do przedszkola – pierwszy pomiar

Okres uczęszczania do przedszkola	N	Dziecko nie odpowiada na dwa pytania		
		NIE	TAK	Razem
Do 3 lat	66	53,0%	47,0%	100,0%
4–5 lat	59	72,9%	27,1%	100,0%
Razem	125	62,4%	37,6%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.117. Odpowiedź na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a okres uczęszczania do przedszkola – pierwszy pomiar

Okres uczęszczania do przedszkola	N	Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst		
		NIE	TAK	Razem
Do 3 lat	66	74,2%	25,8%	100,0%
4–5 lat	59	52,5%	47,5%	100,0%
Razem	125	64,0%	36,0%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.118. Odpowiedź na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a wielkość miejscowości zamieszkania – drugi pomiar

Wielkość miejscowości zamieszkania	N	Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst		
		NIE	TAK	Razem
Poniżej 100 tys. ludności	66	56,9%	43,1%	100,0%
Powyżej 100 tys. ludności	59	80,0%	20,0%	100,0%
Razem	125	68,0%	32,0%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.119. Odpowiedź na dwa pytania z pamięci u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a wielkość miejscowości zamieszkania – drugi pomiar

Wielkość miejscowości zamieszkania	N	Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci		
		NIE	TAK	Razem
Poniżej 100 tys. ludności	66	78,5%	21,5%	100,0%
Powyżej 100 tys. ludności	59	51,7%	48,3%	100,0%
Razem	125	65,6%	34,4%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.120. Odpowiedź na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst przez dzieci uczone metodą analityczno-syntetyczną a wielkość miejscowości zamieszkania – drugi pomiar

Wielkość miejscowości zamieszkania	N	Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst		
		NIE	TAK	Razem
Poniżej 100 tys. ludności	78	75,6%	24,4%	100,0%
Powyżej 100 tys. ludności	57	57,9%	42,1%	100,0%
Razem	135	68,1%	31,9%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.121. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze pytanie odpowiada z pamięci
Wielkość próby	N = 119	N = 6
Wartość średnia rang	61,46	93,50
Mann–Whitney U	540,000	
Z Test	2,167	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.122. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko nie odpowiada na dwa pytania
Wielkość próby	$N = 69$	$N = 66$
Wartość średnia rang	75,67	59,98
Mann–Whitney U	1 748,000	
Z Test	–2,396	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.123. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko nie odpowiada na dwa pytania
Wielkość próby	$N = 96$	$N = 39$
Wartość średnia rang	74,19	52,76
Mann–Whitney U	1 277,500	
Z Test	–2,994	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.124. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst
Wielkość próby	$N = 108$	$N = 27$
Wartość średnia rang	64,67	81,31
Mann–Whitney U	1 817,500	
Z Test	2,035	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.125. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie odpowiada z pamięci
Wielkość próby	$N = 130$	$N = 5$
Wartość średnia rang	66,45	108,30
Mann–Whitney U	526,500	
Z Test	2,416	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.126. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na drugie pytanie, patrząc w tekst, a na pierwsze pytanie odpowiada z pamięci
Wielkość próby	$N = 134$	$N = 1$
Wartość średnia rang	67,50	135,00
Mann–Whitney U	134,000	
Z Test	1,769	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.127. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci
Wielkość próby	$N = 129$	$N = 6$
Wartość średnia rang	66,28	105,00
Mann–Whitney U	609,000	
Z Test	2,439	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.128. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko nie odpowiada na dwa pytania
Wielkość próby	$N = 78$	$N = 47$
Wartość średnia rang	72,20	47,73
Mann–Whitney U	1 115,500	
Z Test	-4,012	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.129. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko nie odpowiada na dwa pytania
Wielkość próby	$N = 115$	$N = 10$
Wartość średnia rang	64,59	44,70
Mann–Whitney U	392,000	
Z Test	-2,869	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.130. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko nie odpowiada na dwa pytania
Wielkość próby	$N = 69$	$N = 66$
Wartość średnia rang	80,09	55,36
Mann–Whitney U	1 443,000	
Z Test	-3,713	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.131. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko nie odpowiada na dwa pytania
Wielkość próby	$N = 92$	$N = 43$
Wartość średnia rang	59,26	86,70
Mann–Whitney U	2 782,000	
Z Test	4,313	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.132. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst
Wielkość próby	$N = 80$	$N = 45$
Wartość średnia rang	53,10	80,60
Mann–Whitney U	2 592,000	
Z Test	4,469	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.133. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie odpowiada z pamięci
Wielkość próby	$N = 130$	$N = 5$
Wartość średnia rang	66,30	112,10
Mann–Whitney U	545,500	
Z Test	2,599	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.134. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie odpowiada z pamięci
Wielkość próby	$N = 125$	$N = 10$
Wartość średnia rang	66,22	90,30
Mann–Whitney U	848,000	
Z Test	2,128	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.135. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst
Wielkość próby	$N = 108$	$N = 27$
Wartość średnia rang	59,65	101,41
Mann–Whitney U	2 360,000	
Z Test	5,019	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.136. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci
Wielkość próby	$N = 82$	$N = 43$
Wartość średnia rang	60,26	68,22
Mann–Whitney U	1 987,500	
Z Test	2,010	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.137. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci
Wielkość próby	$N = 129$	$N = 6$
Wartość średnia rang	65,91	112,92
Mann–Whitney U	656,500	
Z Test	2,911	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.138. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci
Wielkość próby	$N = 115$	$N = 20$
Wartość średnia rang	65,29	83,58
Mann–Whitney U	1 461,500	
Z Test	2,191	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.139. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst
Wielkość próby	$N = 80$	$N = 45$
Wartość średnia rang	58,71	70,62
Mann–Whitney U	2 143,000	
Z Test	2,612	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.140. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst
Wielkość próby	$N = 108$	$N = 27$
Wartość średnia rang	61,75	92,98
Mann–Whitney U	2 132,500	
Z Test	4,080	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.141. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko nie odpowiada na dwa pytania
Wielkość próby	$N = 115$	$N = 10$
Wartość średnia rang	65,00	40,00
Mann–Whitney U	345,000	
Z Test	–6,865	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.142. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko nie odpowiada na dwa pytania
Wielkość próby	$N = 96$	$N = 39$
Wartość średnia rang	71,79	58,68
Mann–Whitney U	1 508,500	
Z Test	-3,235	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.143. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci
Wielkość próby	$N = 129$	$N = 6$
Wartość średnia rang	66,60	98,00
Mann–Whitney U	567,500	
Z Test	2,113	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.144. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko nie odpowiada na dwa pytania
Wielkość próby	$N = 78$	$N = 47$
Wartość średnia rang	75,80	41,76
Mann–Whitney U	834,500	
Z Test	-5,229	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.145. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko nie odpowiada na dwa pytania
Wielkość próby	$N = 115$	$N = 10$
Wartość średnia rang	66,94	17,70
Mann–Whitney U	122,000	
Z Test	-4,176	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.146. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko nie odpowiada na dwa pytania
Wielkość próby	$N = 96$	$N = 39$
Wartość średnia rang	78,58	41,95
Mann–Whitney U	856,000	
Z Test	-5,252	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.147. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst
Wielkość próby	$N = 80$	$N = 45$
Wartość średnia rang	47,83	89,97
Mann–Whitney U	3 013,500	
Z Test	6,413	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.148. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst
Wielkość próby	$N = 108$	$N = 27$
Wartość średnia rang	61,75	93,02
Mann–Whitney U	2 133,500	
Z Test	3,990	
Istotność	$p \leq 0,01$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.149. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst
Wielkość próby	$N = 92$	$N = 43$
Wartość średnia rang	61,49	81,93
Mann–Whitney U	2 577,000	
Z Test	3,012	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.150. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie odpowiada z pamięci
Wielkość próby	$N = 130$	$N = 5$
Wartość średnia rang	66,27	93,02
Mann–Whitney U	549,500	
Z Test	2,809	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.151. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na pierwsze pytanie, patrząc w tekst, a na drugie pytanie odpowiada z pamięci
Wielkość próby	$N = 125$	$N = 10$
Wartość średnia rang	65,80	97,95
Mann–Whitney U	924,500	
Z Test	2,679	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.152. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą glottodydaktyki

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci
Wielkość próby	$N = 82$	$N = 43$
Wartość średnia rang	57,07	74,31
Mann–Whitney U	2 249,500	
Z Test	2,561	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.153. Wynik testu U Manna–Whitneya w pierwszym pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci
Wielkość próby	$N = 129$	$N = 6$
Wartość średnia rang	65,94	112,33
Mann–Whitney U	653,000	
Z Test	3,050	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.154. Wynik testu U Manna–Whitneya w drugim pomiarze czytania ze zrozumieniem na próbie dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną

Wskaźniki	Pozostałe dzieci	Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci
Wielkość próby	$N = 115$	$N = 20$
Wartość średnia rang	64,59	87,60
Mann–Whitney U	1 542,000	
Z Test	2,585	
Istotność	$p \leq 0,05$	

Źródło: badania własne.

Tabela 7.155. Brak odpowiedzi na dwa pytania u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a literowanie bez syntezy – pierwszy pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko literuje bez syntezy		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	78	100,0%	0,0%	100,0%
Dziecko nie odpowiada na dwa pytania	47	53,2%	46,8%	100,0%
Razem	125	82,4%	17,6%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.156. Brak odpowiedzi na dwa pytania u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną a literowanie bez syntezy – pierwszy pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko literuje bez syntezy		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	69	94,2%	5,8%	100,0%
Dziecko nie odpowiada na dwa pytania	66	6,1%	93,9%	100,0%
Razem	135	51,1%	48,9%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.157. Brak odpowiedzi na dwa pytania u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną a literowanie bez syntezy – drugi pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko literuje bez syntezy		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	96	97,9%	2,1%	100,0%
Dziecko nie odpowiada na dwa pytania	39	30,8%	69,2%	100,0%
Razem	135	78,5%	21,5%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.158. Brak odpowiedzi na dwa pytania u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną a literowanie z błędną syntezą – drugi pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko literuje z błędną syntezą		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	96	92,7%	7,3%	100,0%
Dziecko nie odpowiada na dwa pytania	39	74,4%	25,6%	100,0%
Razem	135	87,4%	12,6%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.159. Brak odpowiedzi na dwa pytania u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną a literowanie z poprawną syntezą – pierwszy pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko literuje z poprawną syntezą		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	69	85,5%	14,5%	100,0%
Dziecko nie odpowiada na dwa pytania	66	98,5%	1,5%	100,0%
Razem	135	91,9%	8,1%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.160. Brak odpowiedzi na dwa pytania u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną a ciche czytanie z poprawną syntezą – pierwszy pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko czyta cicho z poprawną syntezą		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	69	78,3%	21,7%	100,0%
Dziecko nie odpowiada na dwa pytania	66	100,0%	0,0%	100,0%
Razem	135	88,9%	11,1%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.161. Brak odpowiedzi na dwa pytania u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną a ciche czytanie z poprawną syntezą – drugi pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko czyta cicho z poprawną syntezą		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	96	69,8%	30,2%	100,0%
Dziecko nie odpowiada na dwa pytania	39	97,4%	2,6%	100,0%
Razem	135	77,8%	22,2%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.162. Brak odpowiedzi na dwa pytania u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a czytanie sylabami – pierwszy pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko czyta sylabami		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	78	76,9%	23,1%	100,0%
Dziecko nie odpowiada na dwa pytania	47	93,6%	6,4%	100,0%
Razem	125	83,2%	16,8%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.163. Brak odpowiedzi na dwa pytania u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a czytanie płynne – pierwszy pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko czyta płynnie		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	78	70,5%	29,5%	100,0%
Dziecko nie odpowiada na dwa pytania	47	100,0%	0,0%	100,0%
Razem	125	81,6%	18,4%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.164. Brak odpowiedzi na dwa pytania u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną a czytanie płynne – drugi pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko czyta płynnie		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	96	80,2%	19,8%	100,0%
Dziecko nie odpowiada na dwa pytania	39	100,0%	0,0%	100,0%
Razem	135	85,9%	14,1%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.165. Odpowiedź na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a literowanie bez syntezy – pierwszy pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko literuje bez syntezy		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	80	72,5%	27,5%	100,0%
Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst	45	100,0%	0,0%	100,0%
Razem	125	82,4%	17,6%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.166. Odpowiedź na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst u dzieci uczonych metodą analityczno-syntetyczną a literowanie bez syntezy – drugi pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko literuje bez syntezy		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	92	69,6%	30,4%	100,0%
Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst	43	97,7%	2,3%	100,0%
Razem	135	78,5%	21,5%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.167. Odpowiedź na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a czytanie sylabami – pierwszy pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko czyta sylabami		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	80	90,0%	10,0%	100,0%
Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst	45	71,1%	28,9%	100,0%
Razem	125	83,2%	16,8%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.168. Odpowiedź na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a czytanie płynne – pierwszy pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko czyta płynnie		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	80	92,5%	7,5%	100,0%
Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst	45	62,2%	37,8%	100,0%
Razem	125	81,6%	18,4%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.169. Odpowiedź na dwa pytania przy jednoczesnym patrzeniu w tekst u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a czytanie płynne – drugi pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko czyta płynnie		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	85	88,2%	11,8%	100,0%
Dziecko odpowiada na dwa pytania, patrząc w tekst	40	72,5%	27,5%	100,0%
Razem	125	83,2%	16,8%	100,0%

Źródło: badania własne.

Tabela 7.170. Odpowiedź na dwa pytania z pamięci u dzieci uczonych metodą glottodydaktyki a czytanie płynne – drugi pomiar

Czytanie ze zrozumieniem	N	Dziecko czyta płynnie		
		NIE	TAK	Razem
Pozostałe dzieci	82	63,4%	36,6%	100,0%
Dziecko odpowiada na dwa pytania z pamięci	43	30,2%	69,8%	100,0%
Razem	125	52,0%	48,0%	100,0%

Źródło: badania własne.

Abstract

The presented monograph concerns the development of reading skills in preschool education. It was created on the basis of empirical research conducted in 2016–2018 in selected kindergartens in the area of two voivodeships – Lubelskie and Mazowieckie.

The subject of the research was to compare the effects of shaping children's reading skills in preschool education according to the analytical-synthetic method of Ewa and Feliks Przyłubski and the method of glottodidactics by Bronisław Ročławski.

During preschool education, teachers implement various concepts of shaping reading skills such as the analytical-synthetic method of functional character E. and F. Przyłubski, and the method of glottodidactics by B. Ročławski which are still very popular. Comparing these two concepts, I did not assume the presentation of their effects in opposition to each other, but rather I investigated which determinants bear better results in shaping reading skills in preschool education, using two different methods. In order to ensure the objectivity of the obtained results, I decided to conduct comparative studies so that the collected scientific data would allow to objectively demonstrate the educational effectiveness of the acquisition of reading skills by children taught by these two methods.

The aim of the conducted research was to explore and describe the comparison of the effects of reading skills of preschool children educated using the analytical-synthetic method according to E. and F. Przyłubski and the method of glottodidactics according to B. Ročławski.

Being aware of the determinants of reading literacy, I decided to compare the educational effects of both methods in the oldest preschool groups. When analyzing the results, I focused on the most important research problems concerning children's reading skills in preschool education. I assumed that the conclusions from these studies would be useful in the pursuit of increasing

the effectiveness of reading literacy in Polish kindergartens, regardless of the method used.

In the process of comparative research, I distinguished two stages. In the first one, when I analyzed the educational effects, I used qualitative and quantitative methods. The second stage involved a comparative analysis of the analytical-synthetic method according to E. and F. Przyłubski and the method of glottodidactics in the concept of B. Rocławski. The advantage of the research stages designed in this way is the possibility of identifying which indicators of the research dependent variables bring better pedagogical results and which method is more effective in preschool education.

The presented monograph consists of eight chapters written in the first person singular. Such a description makes it possible to separate one's own thoughts and conclusions from the presented findings of educators, psychologists and linguists dealing with shaping reading skills, not only at the pre-school level.

I started the publication with a chapter containing an analysis of documents regulating the development of reading skills in kindergarten in the years 1970–2020 as education in Poland is determined by the legal regulations of the Ministry of National Education. Issues related to reading literacy in the scope of the curriculum content of preschool education in Poland appeared for the first time in regulations in the 1970s. A significant breakthrough was initiated by the systemic transformation carried out in the 90s of the last century. At that time, the minimum curriculum for pre-school education was implemented, and the amendment to the Act on the Education System of 1995 meant that 'core curricula' were introduced in place of the 'minimum curriculum'. On the other hand, it was decided to move the development of reading skills to preschool education.

Another breakthrough period was the modernization of the education system, initiated in 1999. The introduced modifications to the regulations were an incentive to create proprietary programs with content related to teaching reading in kindergarten. Dynamic changes in legal acts and curricula resulted in the fact that teachers did not keep up with following the transformations, did not notice the differences and did not understand their legitimacy. Therefore, in 2007, after the re-modification of the core curriculum, the time of sharp discussion began about the role of preparing preschool children for school education. As a result of this debates, further changes were introduced in 2008. In addition to the gradual inclusion of six-year-old children in compulsory schooling, the core curriculum of pre-school education has been amended, in which reading and writing skills have been transferred to early childhood education, and preparation for reading and writing has remained in pre-school education.

Lowering the age of children starting school to six-year old did not gain general public support. In view of numerous protests in 2016, six-year-olds were again required to undergo a one-year pre-school preparation, and the activities of learning to read returned to pre-school education. As a consequence of the permanent changes taking place in Polish education and after making a full circle about learning to read in preschool education, I decided to investigate: what effects in terms of reading skills do six-year-old children achieve?

The next three chapters (second, third and fourth) of the monograph contain findings that define the substantive and methodological framework of the research – paradigms that define the basics of shaping children's reading skills.

In the second chapter, I presented important views on the relationship between the acquisition of reading skills and the mental maturity of a child. I referred to the findings of Stefan Szuman (1962), who distinguished the problems of children's readiness and sensitivity, and Barbara Wilgocka-Okoń (2003), who recognized school readiness as a process and effect of cooperation between the activities of children and adults. Among the many expectations that a child entering school should meet, I discussed the development of readiness to learn to read, referring to the views of: Anna Brzezińska (1987), Grażyna Krasowicz-Kupis (1999, 2004, 2006), Janina Malendowicz (1978), Eve Malmquist (1987) and Danuta Waloszek (2014). In this chapter, I also present three research-verified diagnostic concepts (Early enrollment of children to school, Diagnosis of school maturity according to Barbara Wilgocka-Okoń, School Readiness Scale) and the Good Start Method by Marta Bogdanowicz, which is used to develop children's readiness to school. This method was used by some of the teachers as a supplement to other forms supporting the development of child's maturity for learning to read.

In chapter three, I found it appropriate to provide more important findings relating to reading literacy. The complexity of this process can be found in many definitions that aim to present its essence in a concise way. Most of the findings in this chapter concern children's learning to read, as the monograph deals with the development of reading skills and efficiency in kindergarten. When analyzing the notions, concepts and determinants of reading skills, I referred to the views of educators, psychologists and linguists. The presentation of the state of art in this area was enriched by my own comments regarding preschool education, as for ten years I have been dealing with elementary education, especially in the field of acquiring reading skills.

In the fourth chapter I presented – according to the historical order – the assumptions of synthetic and analytical methods as well as mixed methods (an-

alytical-synthetic and synthetic-analytical). I drew attention to the reasons that prompted the educators to develop the concept of the assumptions of analytical and synthetic methods of a functional nature. Since the core of my monograph is a comparative analysis of the educational effects of learning to read carried out according to the analytical-synthetic method of E. and F. Przyłubski and the method of glottodidactics by B. Rocławski, I devoted a considerable part of my deliberations to discussing these concepts. In the final part of the chapter, I presented two more methods, i.e. Irena Majchrzak's method of learning to read [By-name method] and Jagoda Cieszyńska-Rożek's Simultaneous-Sequential Reading Science®, which are often used by teachers in shaping reading skills among children. I would like to add that these concepts were also used by teachers in kindergartens that I included in the research.

The outline of the research program involved in chapter five presents the motives for undertaking comparative research on the reading skills of preschool children according to the analytical-synthetic method of E. and F. Przyłubski and the method of glottodidactics by B. Rocławski. Furthermore, there is a discussion of the theoretical framework and the assumptions resulting therefrom, which I adopted in the research program. Then I defined the subject and purpose of the research (mentioned earlier). In relation to the aim of the research, I formulated research problems, hypotheses, variables and their indicators.

Properly defined research problems give meaning to scientific research and guarantee its reliability, which is why I have identified the main problem and specific problems. Bearing in mind the aim of the research, I identified the following main problem:

Are there – and if so, then what are the differences in the reading skills of pre-school children educated with the analytical-synthetic method and the glottodidactic method at the level of phonetic memory, word synthesis, knowledge of letters, in the pace and ways of reading, and in understanding the read text and socio-demographic factors?

In order to obtain an answer to the main problem formulated in this way, I identified four detailed problems that required hypotheses – general and specific. Thus, the adopted general hypothesis was:

There is no difference in the level of phonetic memory, word synthesis, knowledge of letters, pace and ways of reading and understanding of the read text, between the effects of reading skills in pre-school children educated using the analytical-synthetic method and the method of glottodidactics, however, there are differences at the level of socio-demographic factors. With regard to the general hypothesis, I have identified four detailed hypotheses.

In the conducted research, I included following dependent variables: phonetic memory, synthesizing words from phonemes, knowledge of letters, pace and reading techniques, and understanding of the text being read. The independent variables were: the analytical-synthetic method of E. and F. Przyłubski and the method of glottodidactics by B. Ročławski. On the other hand, the intermediary (socio-demographic) variables were: gender of children, the period of attending kindergarten, place of residence, and parents' education. I controlled these variables twice – in January, focusing on children's maturity to learn to read and the level of already mastered reading skills, and in June, focusing on the effects of learning to read obtained with the use of both tested methods. In order to determine whether the tested problems exist or not, the relationships between the dependent and independent variables as well as intermediary variables were expressed with indicators. In the analysis of socio-demographic indicators, I also included data on teachers of the surveyed children (seniority, education, professional promotion, method used).

In the research design, I justified the selection of methods, techniques and research tools that I presented and described. I concluded this chapter with a presentation of the research sample and the organization of the research. In order to obtain accurate figures, I put emphasis on in-depth statistical analysis, which allowed me to clearly determine which of these methods used trigger better reading results achieved by children and draw conclusions that allow an objective look at the strengths and weaknesses of both methods.

The research results are presented in two chapters – the sixth and the seventh. In chapter six, I described the institutions which surveyed children attended and the conditions in which they shaped their reading skills. Then, I conducted the characterization and analysis of the research sample, taking into account intermediary variables. In this chapter, I also present the preparation of teachers to learn to read in kindergartens selected for the research (education and additional forms of education, work experience, professional promotion, the method of teaching reading used).

In chapter seven, I presented the research results on dependent variables. In order to precisely define the educational effects achieved by children taught with the tested methods, I applied statistical methods that I described in the first section. The collected data explained significant relationships – both quantitative and qualitative – between the dependent and independent variables as well as intermediary variables. Due to the length of the presented analyzes and the large number of tables, I have included most of them in the *Annex*.

In chapter eight, I presented the conclusions from the research, which clearly show that regardless of the teaching method used, there was a visible increase in

skills between measurements (January and June) among the studied six-year-old children in all dependent variables (phonetic memory, word synthesis, knowledge of letters, pace and techniques of reading, understanding of the text read) This result indicated the proper development of children and the effectiveness of shaping the readiness to study at school among six-year-olds.

The research results also showed that the method of glottodidactics in the concept of B. Ročłowski is more effective and gives much better results of teaching reading skills in preschool children than the analytical-synthetic method according to E. and F. Przyłubski.

The comparisons of the research results between the methods revealed that the children taught with the method of glottodidactics showed a much better phonetic memory, a much better ability to synthesize words, and in both the first and the second measurement, much better knowledge of letters than children taught with the analytical-synthetic method. In terms of reading pace, preschoolers educated with the method of glottodidactics obtained not only higher results than children taught with the analytical-synthetic method, but the dynamics of increasing the rate of reading every six months among children educated with the method of glottodidactics was definitely higher than among children taught with the analytical-synthetic method. The analysis of the results of reading techniques also showed that children educated using the method of glottodidactics read syllables or read fluently more often than children educated using the analytical-synthetic method. On the other hand, children taught with the analytical-synthetic method more often spelled without synthesis and with incorrect synthesis than children taught with the method of glottodidactics. Regarding reading comprehension, children who were taught with the method of glottodidactics more often answered from memory to two questions about the read text than children who were taught with the analytical-synthetic method. Not only did this differentiation persist, but it deepened on the time between measurements.

The results of the first and second measurement also showed very significant relationships regarding the intermediary variables. With regard to the period of attending kindergarten, both groups of children with longer pre-school 'experience' (from 4 to 5 years) obtained significantly higher results in all dependent variables than children who attended kindergarten for a shorter time (up to 3 years).

The analysis of the correlation showed that regardless of the teaching method and measurement, children who read fluently had better phonetic memory, knew letters better and had a more developed ability to synthesize words, and read faster than other six-year-olds. On the other hand, children who spelled

with incorrect synthesis were characterized by a lower level of phonetic memory, weaker ability to synthesize words and a slower reading pace. Similar dependencies concerned children who answered two questions from memory or did not answer any question at all.

In the proposed recommendations, I drew attention to the important factors that influence the effective reading ability of children. One of them is the correct sounding of sounds in isolation ('phonemic purity'), on which the greatest emphasis is placed in the method of glottodidactics. On the other hand, in the analytical-synthetic method, this problem is less emphasized, which causes erroneous or incorrect word synthesis, and thus misunderstanding of the words and text being read.

An important factor influencing the efficiency of reading in preschoolers is the time devoted to developing this skill which should be scheduled for a longer implementation. Increasing the teaching of reading in the last year of children's stay in kindergarten – as is often done in the analytical-synthetic method – has a negative effect. In B. Ročławski's program, children's reading skills start at three years old.

Another factor influencing the effectiveness of children's reading is the preparation of teachers in developing reading and writing skills in kindergarten. As part of their education, teachers are much better prepared to develop reading skills using the analytical-synthetic method. The method of glottodidactics requires specialized training and appropriate teaching aids. Teachers must explore the scope of teaching that is not provided within the framework of studies and complete a course conducted by the Author of this method. Teaching aids are also helpful in shaping reading skills among children, which – as teachers stated – are too small and too expensive for the method of glottodidactics. On the other hand, the publishing market mostly includes educational packages addressed to teachers working with the analytical-synthetic method. However, the presented research results in all dependent variables showed that children educated with the method of glottodidactics by B. Ročławski achieve much better results than with the analytical-synthetic method according to E. and F. Przyłubski. Perhaps it is worth expanding the scope of educating teachers of pre-school and early childhood education to include the method of glottodidactics, especially that 2019/2020 academic year introduced full Master's studies which last 5 years.

The collected and presented scientific evidence allowed me to demonstrate the educational effectiveness of the acquisition of reading skills by preschool children educated with the above-mentioned methods. Determining the effectiveness of the process of shaping reading skills among children will contribute

to deepening the existing knowledge about what is conducive to and what makes it difficult for preschool children to master this important and difficult skill.

The publication also includes the *Summary*, *Bibliography*, *List of charts* and *List of tables* (I analyze them in the main text) and an *Annex*, in which I have included photos of kindergartens included in the research, research tools and statistical tables supplementing the analysis of empirical chapters.

Keywords: language education, methods of reading education in kindergarten, preparation for reading, reading effectiveness in kindergarten, analytic-synthetic method, glottodidactic method