

Izabela Rogasik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

Trudności w czytaniu i w pisaniu a sprawności językowe

Writing and Reading Difficulties Related to Language Skills

Słowa kluczowe: dysleksja, sprawność językowa.

Key words: dyslexia, language skill.

Summary

Although inter-human communication by language is mostly realised as speech, equal importance in this process attaches to reading and writing. These functions are impaired in dyslectic children. It is generally assumed that this kind of disturbance is related to a generally lower level of language development in such subjects. The aim of the present paper is to characterise the overall linguistic skill in children between 7;0 and 8;11 in which dyslexia is suspected.

The first part of the paper summarises the history of dyslexia research, over a period of more than a hundred years all over the world. This part also includes a review of the most popular views of the etiology of reading and writing disturbances, the terminology used in the professional literature and the present-day definitions of dyslexia. The theoretical section of the paper closes with a discussion of the of language skills as interpreted by Davies and Gralias.

The next part of the paper presents the author's own research. The principle of subjects selection was based on age in two groups: tested and control. The structure and the essence of rating, and an interpretation of the results are shown. Tarkowski's language skill tests were used.

The analysis of the results of the Tarkowski test is presented in quantitative form for the individual sub-tests. They are presented as graphs and as tables, separately for younger and older children and again for those with suspected dyslexia and those with no reading impairment.

The conclusion to be drawn from the study is that an overall language skill is worse in dyslectic children than in their age-peer good readers. The results support the hypothesis on the existence linguistic variety of dyslexia and a strong interaction between dyslectic disorder and overall language skill, both in reading and in understanding texts.

Komunikacja językowa w większości przypadków odbywa się za pomocą dźwięków mowy, jednak nie mniejszą rolę w językowym porozumiewaniu się odgrywają czytanie i pisanie. Jak zaznacza Zakrzewska [1996], słowo pisane jest najważniejszym środkiem przekazu, pozwalającym systematycznie i ściśle rejestrować oraz rozpowszechniać informacje. Sprawne czytanie i pisanie stanowi podstawę edukacji szkolnej; intensywne nauczanie tych czynności rozpoczyna się więc już w początkowych klasach szkoły podstawowej. Niestety, w przypadku niektórych dzieci zaobserwować można specyficzne trudności w nabywaniu umiejętności czytania i pisania. Zakłócenia te są określane najczęściej mianem dysleksji.

Patomechanizm oraz objawy dysleksji są różnorodne i zauważalne na wielu płaszczyznach; dowodzi tego niejednorodność terminologii oraz koncepcji etiologicznych pojawiających się w literaturze fachowej. Obecnie badania nad trudnościami w czytaniu i w pisaniu zmierzają ku potwierdzeniu związku dysleksji z ogólnym opóźnieniem rozwoju językowego dziecka [Borkowska 1998]. Cel niniejszej pracy jest podobny; jest to bowiem próba charakterystyki ogólnej sprawności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym (7,0-8,11 roku), u których podejrzewa się dysleksję.

Zgodnie z powyższą tezą, dotyczącą wpływu dysfunkcji czynności czytania i pisania na ogólną sprawność językową dzieci z dysleksją, szczególnie istotny jest bardziej szczegółowy opis zachowań językowych tych dzieci. Opis ten zależy w znacznej mierze od zastosowanych narzędzi sprawdzających stan kompetencji językowej i komunikacyjnej kilkulatków. W tym szczególnym przypadku wykorzystano Test Sprawności Językowej autorstwa Tarkowskiego, umożliwia on bowiem ocenę ogólnej sprawności językowej dzieci z dysleksją, nie będąc sprawdzianem umiejętności czytania i pisania, które są u tych dzieci zaburzone.

I. DYSLEKSJA – POJĘCIE I ETIOLOGIA ZABURZENIA

1. Historia badań

Badania nad dysleksją prowadzone są już od ponad stu lat, czyli od połowy XIX w. Dzięki obserwacjom osób mających trudności w czytaniu i w pisaniu specjaliści ustalili przede wszystkim, iż dysleksja nie jest związana z dysfunkcją narządu wzroku lub obniżoną sprawnością intelektualną. Do tej pory nie udało się jednak ostatecznie rozstrzygnąć, jaka jest przyczyna tego typu zaburzeń; w literaturze specjalistycznej pojawiały się teorie akcentujące wpływ czynników zarówno organicznych, jak i neurologicznych. Badacze przedmiotu opracowali natomiast szczegółowe informacje dotyczące podstawowych patomechanizmów dysleksji [por. Bogdanowicz 1984; Mickiewicz 1997].

Na świecie opracowywane są też metody i formy pomocy dzieciom dyslektycznym oraz ich rodzicom i nauczycielom. Utworzono wiele instytucji i sto-

warzyszeń zajmujących się propagowaniem wiedzy o specyfice i sposobach terapii dysleksji, np. Belgijski Związek Rodziców Dzieci Dyslektycznych lub Towarzystwo Czytania i Pisanie w byłej Republice Federalnej Niemiec [por. Zakrzewska 1988]. W zakresie polskich dokonań w dziedzinie dysleksji od lat największe osiągnięcia ma Uniwersytet Gdański (szczególnie: Bogdanowicz i Jaklewicz). Stopniowo problematyką dysleksji zaczęły zajmować się też inne placówki, np. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie czy też Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie [por. Mickiewicz 1997].

2. Przegląd koncepcji etiologii dysleksji

1. *Koncepcja opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego.* Jest to jedna z najslabiej opracowanych i wyjaśnionych koncepcji etiologii dysleksji. Jej zwolennicy zakładają, iż patomechanizmem dysleksji są wybiórcze zaburzenia funkcji korowych części analizatora słuchowego, wzrokowego i ruchowego. Zaburzenia te mają postać fragmentarycznych deficytów rozwojowych, które można obliczać za pomocą relacji pomiędzy ogólnym poziomem rozwojowym a biologicznym wiekiem dziecka [por. Bogdanowicz 1984].

2. *Koncepcja genetyczna.* Oparta jest ona na założeniu, iż zaburzenia czynności czytania i pisania są dziedziczone, zarówno po matce jak i po ojcu. Badania przeprowadzone na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych w Stanach Zjednoczonych dowiodły, że odpowiedzialne w takim przypadku są zaburzenia w obrębie genu chromosomu 6 [Nash 1996].

3. *Koncepcja psychodysleksji.* Polega ona na pojmowaniu trudności w czytaniu i pisaniu jako efektu wyłącznie problemów emocjonalnych dziecka. Koncepcja ta budzi jednak kontrowersje. Większość autorów twierdzi obecnie, iż zaburzenia nerwowe stanowią jedynie rodzaj wtórnej blokady emocjonalnej, spowodowanej dysleksją. U pacjentów pojawia się niechęć do czytania czy pisania, która wynika bezpośrednio z przykrych przeżyć związanych z tymi czynnościami; jest ona dodatkowo potęgowana przez niezrozumienie ze strony rodziny lub środowiska szkolnego oraz nieumiejętnie prowadzoną terapię.

4. *Koncepcja organiczna.* Powstała dzięki obserwacjom analogicznych zaburzeń alektycznych u dorosłych i jest najlepiej opracowaną teorią spośród czterech najpopularniejszych koncepcji etiologii dysleksji; jest ona ciągle udoskonalana. Jej zwolennicy twierdzą, iż dysleksja pojawia się w wyniku uszkodzenia centralnego systemu nerwowego w okresie płodowym lub porodowym: są to tzw. minimalne uszkodzenia mózgu, najczęściej związane z nieprawidłowym podziałem komórek mózgowych w okresie płodowym. Mogą one wpływać na niewielkie zaburzenia motoryki spostrzegania, koncentracji uwagi oraz prawidłowej dynamiki procesów i funkcji psychicznych, które są niezbędne w procesie czytania [por. Bogdanowicz 1984; Nash 1996].

Powyższe koncepcje etiologiczne są najlepiej ugruntowanymi propozycjami w dziejach badań nad dysleksją; pojawiały się jednak także odmienne rozwiązania. Specjaliści próbowali szukać przyczyn dysleksji w nieprawidłowościach struktury tkanki mózgowej dyslektyków; powstała też teoria, iż przyczyną trudności w czytaniu i pisaniu jest jedynie brak opanowania elementarnych technik tych czynności z powodu złych metod nauczania [por. Zakrzewska 1996].

Polietiolologiczne podejście do dysleksji, powszechnie przyjęte przez współczesnych badaczy, jest najbardziej racjonalne ze wszystkich dotychczasowych propozycji. W sytuacji, gdy rzadko zdarzają się przypadki „czystej” dysleksji, w której z całą pewnością można określić, jakie czynniki spowodowały wystąpienie u dziecka zaburzeń czynności czytania i pisania, założenie wielości i różnorodności działających czynników sprawczych jest niezbędne dla prawidłowej diagnozy i terapii.

3. Terminologia i definicje zaburzenia o charakterze dysleksji

a) Rozwój pojęć. Ustalenia terminologiczne

Specyficzne trudności w czytaniu i w pisaniu u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym określane są w literaturze za pomocą bardzo bogatej terminologii. Obecnie na świecie stosuje się aż 40 różnych terminów [Zakrzewska 1996]. Taka niejednorodność pojęć stwarza spore trudności, zwłaszcza podczas korzystania z publikacji wydawanych przez ośrodki posługujące się odmienną terminologią.

Określenia zaburzeń czytania i pisania ewoluowały wraz z rozwojem badań. Najstarsze terminy to: „wrodzona ślepotą słowna” (ang. *congenital word-blindness*), „rozwojowa aleksja” (ang. *developmental alexis*), „legastenia” (niem. *Legasthenie*) i „powolne czytanie” (termin stosowany zamiennie z „bradyleksją”). Nazwa „legastenia” funkcjonuje do dziś w niemieckojęzycznych środowiskach naukowych. W połowie XX w. utworzono ponadto dodatkowe określenia, precyzujące charakter zaburzeń: *Lese-Rechtschreibschwache* (oznacza ono obniżoną zdolność do czytania i ortografii) oraz *erbliche Lese-Rechtschreibschwache* – dla podkreślenia dziedzicznego charakteru zaburzenia. Również badacze posługujący się językiem angielskim stworzyli własną terminologię. W opracowaniach anglojęzycznych spotkać można więc takie określenia, jak *reading disability*, *specific reading disability* czy też *developmental reading disability* [por. Zakrzewska 1996].

Obecnie najpopularniejszym w środowisku naukowym i najczęściej stosowanym w publikacjach terminem jest „dysleksja”. Jego konstrukcja oparta jest na języku greckim: człon *dys-* oznacza w grece „źle, ciężko, słabo”, natomiast *leksis* znaczy „czytam” [Zakrzewska 1996]. Stopniowo dodawano do określenia „dysleksja” przymiotniki-kwalifikatory, precyzujące specyfikę zaburzenia. W ten

sposób powstały takie terminy, jak np. „specyficzna dysleksja”, „dysleksja dziecięca” czy „dysleksja rozwojowa” [por. Bogdanowicz 1984]. W późniejszym okresie wprowadzono obok „dysleksji rozwojowej” dodatkowe określenia: „dysortografia” (czyli niemożność opanowania w określonym czasie umiejętności ortograficznego pisania, która jest zjawiskiem patologicznym) i „dysgrafia” – jest to obniżony poziom graficzny pisma: deformacje, niewłaściwe zagęszczenie i zachwianie proporcji liter w wyrazie, zmienny kierunek pisma oraz częste skreślenia i poprawianie liter podczas pisania [por. Zakrzewska 1996].

Jak wspomniano, termin „dysleksja” nie jest rozumiany jednoznacznie; jego zakres jest różny w opracowaniach różnych autorów. Pojęcie to można ujmować wąsko, jedynie jako trudności w czytaniu [m.in. Styczek 1981; Mickiewicz 1997] lub szeroko, jako specyficzne trudności w nauce czytania i pisania [Zakrzewska 1996]; jest ona wtedy synonimiczna dla całego zespołu zaburzeń. Bogdanowicz [1994] wprowadza dodatkowe pojęcie „dysleksja rozwojowa”, którym oznacza trudności w czytaniu i w pisaniu jako zespół zaburzeń komunikacji pisemnej; poza tym posługuje się ona terminami „dysleksja”, „dysgrafia” i „dysortografia”, mówiąc o zaburzeniach izolowanych¹. Niektórzy badacze podchodzą jednak sceptycznie do takiego punktu widzenia – należy do nich m.in. Zakrzewska [1996], która twierdzi, iż przypadki izolowane występują niezmiennie rzadko; bardziej prawidłowe byłoby więc stosowanie pojęcia „dysleksja” w ujęciu szerokim.

Bogactwo terminów oraz różnorodne sposoby ich interpretacji dowodzą złożoności problemu zaburzeń czynności czytania i pisania, ale też wprowadzają pewien chaos w literaturze przedmiotu. Dla uniknięcia wątpliwości w niniejszym artykule przyjęto terminologię stosowaną przez Zakrzewską. Warto przypomnieć, iż preferuje ona ujęcie dysleksji jako trudności zarówno w czytaniu, jak i w pisaniu; dysgrafia to obniżony poziom graficzny pisma, dysortografia natomiast oznacza niemożność opanowania umiejętności pisania ortograficznego.

b) Przegląd współczesnych definicji dysleksji

W literaturze fachowej zaburzenia czynności czytania i pisania są interpretowane na wiele sposobów; używane przez badaczy problemu definicje są różnorodne i, niestety, niespójne, mają rozbieżną zarówno treść, jak i zakres. Wszystkie jednak podkreślają specyficzność zaburzeń czytania i pisania przy braku upośledzenia umysłowego, zaniedbań ze strony rodziców czy nauczycieli oraz wad w obrębie obwodowych narządów zmysłów.

Aktualne tendencje w badaniach nad dysleksją szczegółowo przedstawia jedna z najnowszych definicji, opracowana i opublikowana przez The Orton Dyslexia

¹ Trudności w czytaniu i pisaniu nie muszą bowiem występować równocześnie [Borkowska 1998].

Society w 1994 r. Akcentuje ona językowy aspekt zaburzeń dyslektycznych, co jest nowością w sposobie opisywania trudności w czytaniu i pisaniu. Jej tekst w języku angielskim brzmi następująco: „Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing abilities. These difficulties in single word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifested by variable difficulty with different forms of language, often including, in addition to problems reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling” („Dysleksja jest jedną z kilku niezależnych trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem językowym, o konstytucjonalnym podłożu, charakteryzującym się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, które zazwyczaj odzwierciedlają niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Te trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zwykle nieoczekiwane w relacji do wieku oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; dysleksja nie jest wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form językowych, często dodatkowo objawia się trudnościami w poprawnej i czytelnej pisowni”)².

Równie szczegółowa jest definicja dysleksji znajdująca się w słowniku terminów logopedycznych autorstwa Surowańca [1996 s. 129 n.]; jej dodatkową zaletą jest zaakcentowanie objawów towarzyszących zaburzeniu oraz wyodrębnienie głównych typów dysleksji: „Dysleksja – wrodzona obniżona zdolność do nauki czytania, która przejawia się niemożnością opanowania nauki czytania przez dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym; przedstawianie głosek/liter w wyrazie, mylenie znaków o podobnym kształcie, przestawianie wyrazów w zdaniu, dzielenie wyrazów w zdaniu; dzielenie wyrazów na poszczególne głoski/litery; czytanie ma charakter zgadywania; wyróżnia się trzy typy dysleksji: a) uwarunkowany wybiórczym upośledzeniem zdolności słuchowego różnicowania wyrazów, analizy i syntezy słuchowej wyrazów oraz słuchowej pamięci sekwencyjnej; b) uwarunkowany wybiórczym upośledzeniem percepcji wzrokowej liter, wzrokowej pamięci sekwencyjnej oraz wyobraźni przestrzennej; c) mieszany, w którym występują zaburzenia zarówno w percepcji słuchowej wyrazu, wzrokowej pamięci sekwencyjnej, pamięci wzrokowo-słuchowej oraz wyobraźni przestrzennej”.

Obie definicje uwiadamiają złożoność dysleksji, pozwalają też wnioskować o znacznych trudnościach pojawiających się w trakcie diagnozowania tego zaburzenia. Niektóre z objawów wyszczególnionych w tych definicjach można zauważyć także u dzieci słabo czytających i piszących, u których dysleksja nie wy-

² Tekst definicji w językach angielskim i polskim podaje za: [Borkowska 1998 s. 42].

stępuje. Uczniowie ci są zazwyczaj mniej sprawni intelektualnie niż ich rówieśnicy lub zaniedbani wychowawczo; w takim wypadku łatwo postawić błędną diagnozę.

II. ZAGADNIENIE SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH

Dla potrzeb osób konstruujących testy językowe Davies [1983] wyróżnił sprawności językowe. Na podstawie obserwacji i oceny tych sprawności można wnioskować o stopniu, w jakim język został nabyty przez daną osobę. Zdaniem Daviesa w trakcie rozwoju językowego dziecka³ przyswajane są stopniowo takie sprawności, jak czytanie, pisanie, słuchanie oraz mówienie. Mają one w procesie nabywania języka równorzędne znaczenie i są ściśle powiązane z sobą.

Pierwszy etap kształtowania się języka u dziecka jest związany z nauką słuchania. Niemowlę ma wrodzone dyspozycje, ułatwiające mu uczenie się rozumienia, a później wymawiania słów; osłuchując się z wypowiedziami bliskich osób, konstruuje ono własny leksykon umysłowy.

Słuchanie i rozumienie języka znacznie wyprzedzają rozwój kolejnej sprawności – mówienia. Kurcz [1992] wyróżnia u dzieci kilka faz kształtowania się mowy. Pierwszą z nich jest faza przedjęzykowa (pierwszy rok życia dziecka), kiedy niemowlę komunikuje się z otoczeniem za pomocą wymiany spojrzeń oraz gestów i stopniowo przyswaja sobie melodię mowy. Między 10 a 20 miesiącem życia dziecka rozpoczyna się faza wypowiedzi jednowyrazowych; jest to początek komunikacji językowej u dziecka. Koniec drugiego roku życia dziecka to bardzo krótka faza wypowiedzi dwuwyrazowych, mających charakter telegraficzny. Po kilku miesiącach dziecko wkracza w ostatnią fazę rozwoju języka, w której opanowuje jego podstawy (prawidłowe używanie podstawowych konstrukcji gramatycznych i słownictwa). Zdaniem Kurcz [1992] pełną zdolność posługiwania się językiem osiągnie ono dopiero w wieku wczesnoszkolnym.

Nabywanie pozostałych dwóch sprawności, czytania i pisania, zwykle wiąże się z rozpoczęciem przez dziecko nauki w szkole podstawowej. Istotne jest, aby dziecko osiągnęło wystarczającą dojrzałość do podjęcia nauki tych czynności. Niezbędna w kształceniu czytania i pisania jest ponadto odpowiednia znajomość języka przez kilkulatek; musi on opanować rozumienie mowy, poprawnie się wypowiadać i mieć odpowiedni zasób słownictwa, zarówno czynnego jak i biernego [Borkowska 1998]. Dużą rolę odgrywa też sprawność procesów psychomotorycznych, czyli prawidłowe funkcjonowanie analizatora wzrokowego, słuchowego, ruchowego oraz aparatu artykulacyjnego; ważna jest też dostateczna sprawność manualna dziecka.

³ Sprawności te nabywane są także przez osobę, która uczy się języka obcego.

Problem sprawności językowej nie jest interpretowany jednoznacznie; dowodzi tego klasyfikacja Grabiassa [1990]. Wyróżnia on cztery sprawności językowe: systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną. Sprawność systemowa oznacza w przypadku nadawcy taką znajomość kodu językowego, czyli zbioru znaków prostych języka i reguł ich łączenia w znaki złożone, aby mógł on poprawnie skonstruować swoją wypowiedź. Sprawność społeczna to realizowanie ról społecznych w procesie komunikacji poprzez dobór odpowiednich środków językowych, dostosowanych do możliwości odbiorcy i jego funkcji w społeczeństwie. Sprawność sytuacyjna uzależnia konstrukcję wypowiedzi od sytuacji, w której ta wypowiedź jest nadawana. Sprawność pragmatyczna natomiast wiąże się z umiejętnością osiągania celu założonego przez nadawcę za pomocą wyprodukowanego komunikatu przez odpowiednie wyrażanie swoich „chceń” i uczuć.

Różnica pomiędzy klasyfikacją sprawności językowych Daviesa i Grabiassa zasadza się przede wszystkim na interpretacji samego pojęcia sprawności językowej. W przypadku Daviesa na pierwszy plan wysuwa się „techniczny” aspekt nadawania i odbioru wypowiedzi językowej; słuchanie (rozumienie), mówienie, czytanie i pisanie są bowiem sprawnościami, bez osiągnięcia których trudno mówić o możliwości posługiwania się językiem w ogóle. Grabiass natomiast skupia uwagę przede wszystkim na sprawnościach, związanych z umiejętnym zastosowaniem kodu językowego w różnych sytuacjach komunikacyjnych i w różnym celu.

III. KONCEPCJA METODOLOGICZNA WŁASNYCH BADAŃ

Sprawności językowe są ściśle powiązane z sobą; aby mowa dziecka kształtowała się harmonijnie, konieczny jest także prawidłowy rozwój każdej z nich. Ze względu na tę zależność wysunięto przypuszczenie, iż dysfunkcje czynności czytania i pisania, jakie zachodzą w przypadku dzieci słabo czytających, będą miały również wpływ na ogólny stan rozwoju ich mowy. Sprawdzenie prawdziwości tej tezy stanowiło cel niniejszych badań.

1. Organizacja badań

Badania ogólnej sprawności językowej przeprowadzono w grupie dzieci w wieku 7 i 8 lat, uczniów I i II klasy szkoły podstawowej, mających trudności w czytaniu i pisaniu. W badaniach uczestniczyło 14 dzieci słabo czytających z klas I i II Szkoły Podstawowej nr 11 w Lesznie: były to osoby (dziewczynki i chłopcy), u których podejrzewano ryzyko występowania dysleksji. Po obserwacji, przeprowadzonej w specjalistycznej placówce w 1999 r. (już po wykonaniu niniejszych badań), stwierdzono, iż na dysleksję cierpi czworo dzieci z kl. II i jedno z kl. I (uczniowie ci zostali oznaczeni w tab. 1 za pomocą gwiazdki); pozostałe dzieci zaliczono natomiast do grupy ryzyka.

W badaniach brały też udział odpowiednie grupy kontrolne rówieśników dobrze czytających, składające się z dzieci różnej płci, uczących się w tej samej szkole. Dzięki pomocy wychowawczyń w każdej grupie znaleźli się zarówno uczniowie przeciętni, jak i bardzo dobrzy. Grupy dzieci słabo i dobrze czytających nie są liczne, ponieważ utworzono je z dzieci uczęszczających do jednej szkoły i uczonych przez jednego lub najwyżej dwóch nauczycieli. Miało to zapobiec znacznieszemu zróżnicowaniu poziomu wiedzy i umiejętności wśród badanych uczniów.

Tab. 1. Zestawienie dzieci uczestniczących w badaniach

Klasa	Dzieci słabo czytające			Grupa kontrolna		
	inicjały	płeć	kod	inicjały	płeć	kod
I	M.K.	dziewczynka	I	M.A.	dziewczynka	A
	E.P.*	dziewczynka	II	P.Z.	dziewczynka	B
	M.H.	chłopiec	III	M.P.	dziewczynka	C
	B.D.	chłopiec	IV	W.O.	dziewczynka	D
	K.G.	chłopiec	V	G.F.	chłopiec	E
	P.W.	chłopiec	VI	A.M.	dziewczynka	F
	B.Cz.	chłopiec	VII	M.W.	dziewczynka	G
II	P.K.	chłopiec	VIII	M.F.	dziewczynka	H
	A.P.*	dziewczynka	IX	M.B.	dziewczynka	I
	A.N.*	dziewczynka	X	K.K.	chłopiec	J
	Ł.M.	chłopiec	XI	Sz.A.	chłopiec	K
	R.Ł.*	chłopiec	XII	H.W.	dziewczynka	L
	B.K.	chłopiec	XIII	M.S.	dziewczynka	M
	A.M.*	chłopiec	XIV	Sz.Ch.	chłopiec	N

Dla potrzeb badań wykorzystano Test Sprawności Językowej (TSJ). Ponieważ TSJ przeprowadza się ustnie (osoba badająca czyta polecenia, a dziecko odpowiada), każde dziecko badano indywidualnie. Testy z poszczególnymi uczniami przeprowadzano w trakcie zajęć szkolnych, w osobnym pomieszczeniu, udostępnianym przez nauczycielki (np. w pustej sali lekcyjnej lub pracowni zajęć wyrównawczych). Badania w danej klasie rozpoczynało kilkuminutowe spotkanie z uczniami, służące wyjaśnieniu, na czym polega TSJ. Konkretnie badania odbywały się zawsze w ten sam sposób: osoba badająca głośno, wyraźnie i powoli odczytywała instrukcje do poszczególnych zadań, aby dziecko nie miało problemów ze zrozumieniem polecenia.

2. Test Sprawności Językowej Tarkowskiego jako narzędzie badań

Test Sprawności Językowej, zwany też TSJ, składa się z siedmiu podtestów, za pomocą których można zbadać i ocenić ogólną sprawność językową dziecka w wieku od 4;0 do 8;11 roku. Trzy podtesty TSJ służą przede wszystkim do skontrolowania stanu językowej sprawności systemowej. Są to: podtest II – „Słownik”, podtest III – „Poprawianie zdań” oraz podtest IV – „Fleksja”. Pozostałe podtesty (podtest I – „Rozumienie bajki”, podtest V – „Zadawanie pytań”, podtest VI

„Prośby i rozkazy” oraz podtest VII – „Opowiadanie bajki”) są tzw. testami integracyjnymi; dzięki nim można równocześnie ocenić kilka sprawności językowych [Tarkowski 1990].

Prawidłowe rozwiązanie zadań wchodzących w skład poszczególnych podtestów punktowane jest tzw. punktami surowymi; zasady ich przyznawania są ustalone oddzielnie dla każdego podtestu. Wyniki dziecka w danym podteście sumuje się; zliczane są również punkty ze wszystkich podtestów, co daje ogólny wynik osiągnięty w TSJ. Punkty z każdego podtestu oraz wynik całościowy przeliczane są następnie na tzw. steny, czyli punkty testowe. Maksymalnie dziecko może zdobyć 10 stenów w danym podteście i w całym TSJ; minimalny wynik to 1 sten. Znając wartości stenowe dla podtestów TSJ, można też wykreślić profil sprawności językowej lub opisowo określić profil sprawności językowej (każdej wartości stenowej przyporządkowana jest odpowiednia nazwa profilu).

IV. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

1. Analiza wyników dzieci słabo i dobrze czytających w kolejnych podtestach TSJ

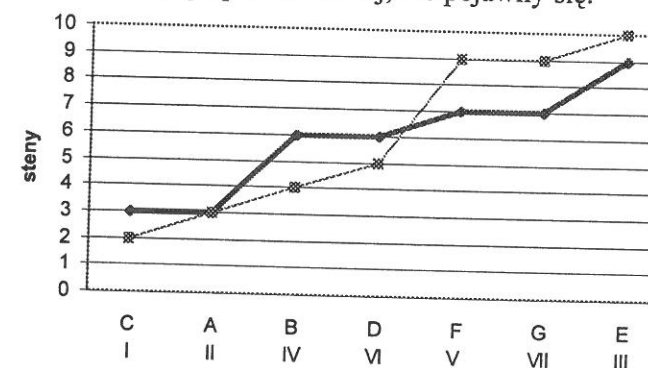
a) Podtest I – „Rozumienie bajki” (ryc. 1 i 2)

Wyniki dzieci słabo czytających. Grupa młodszych dzieci słabo czytających i piszących wykonała podtest I przeciętnie. Tylko dwie dziewczynki (kod I i II) uzyskały niski rezultat: 3 steny; one też najslabiej wśród rówieśników wykonały TSJ. Pozostałe siedmiolatki otrzymały odpowiednio: 6, 7 i 9 stenów; średni wynik w tej grupie wynosi więc w przybliżeniu 5,8 stena. W przypadku dzieci ośmioletnich odnotowano gorsze rezultaty; przybliżony wynik tej grupy to 4,3 stena. Aż pięcioro uczniów wykonało podtest I słabo, zdobywając zaledwie 1-4 steny; tylko dwóch chłopców uzyskało wysoki wynik: XIV – 8 stenów oraz XIII – 10 stenów. Rezultat ucznia XIII jest najlepszy wśród wszystkich przebadanych dzieci słabo czytających; tylko jemu udało się zgromadzić maksymalną liczbę punktów testowych w podteście I.

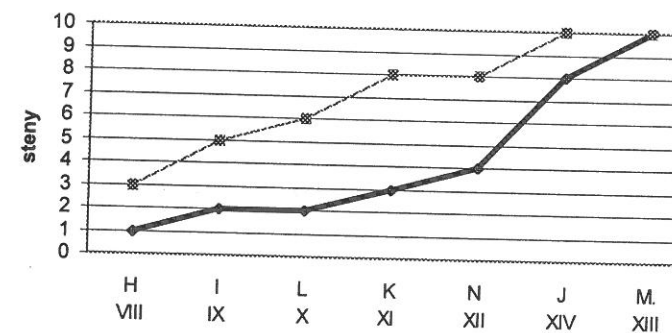
Najbardziej zauważalne problemy, jakie wystąpiły u dzieci, wiązały się ze zrozumieniem związków przyczynowo-skutkowych i ustaleniem ich kolejności w bajce oraz z zapamiętaniem nazw zwierząt i miejsc. Badane dzieci niejednokrotnie podawały też odpowiedzi zmyślone; w przypadku ośmioletników taka sytuacja miała miejsce częściej niż w grupie młodszej. Porównanie wyników obu grup wiekowych wypada na niekorzyść dzieci ośmioletnich. Zaobserwowane u nich problemy są podobne, jak w przypadku dzieci młodszych, jednak występują częściej i bardziej intensywnie.

Wyniki grup kontrolnych. Ogólny rezultat dzieci z młodszej grupy kontrolnej jest zbliżony do ich rówieśników słabo czytających: wynosi dokładnie 6 stenów, a więc jest przeciętny. Należący do tej grupy chłopiec E zdobył maksymalną liczbę punktów testowych; nie udało się to żadnemu siedmiolatkowi z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Lepiej poradziła sobie z podtestem I starsza grupa kontrolna. Aż dwoje dzieci z tej grupy, chłopiec J i dziewczynka M, uzyskało maksymalną liczbę punktów. Rezultaty większości ośmioletników dobrze czytających utrzymują się powyżej przeciętnych; dzięki temu przybliżony wynik grupy wynosi 7,1 stena.

Pierwszoklasiści z grupy kontrolnej popełniali podobne błędy, jak dzieci słabo czytające; zdarzało im się to jednak rzadziej. Żadne z dzieci nie podało odpowiedzi zmyślonej. Rzadko popełniały błędy także ośmiolatki. Zrozumienie związków przyczynowo-skutkowych sprawiało problemy tylko dziewczynce H, która uzyskała w tym podteście najslabszy wynik (3 steny). Mylenie nazw zwierząt także zdarzało się sporadycznie: dziewczynce I i chłopcu K. Zmyślone odpowiedzi, podobnie jak w młodszej grupie kontrolnej, nie pojawiły się.



Ryc. 1. Wyniki podtestu I – „Rozumienie bajki” w klasie I



Ryc. 2. Wyniki podtestu I – „Rozumienie bajki” w klasie II

kolor czarny – dzieci słabo czytające; cyfry rzymskie – oznaczenia kodowe dzieci słabo czytających; kolor szary – grupa kontrolna; litery alfabetu – oznaczenia kodowe dzieci z grup kontrolnych

Wyniki badanych dzieci uszeregowane są od najslabszych do najlepszych (każdy podtest rozpatrywany jest indywidualnie).

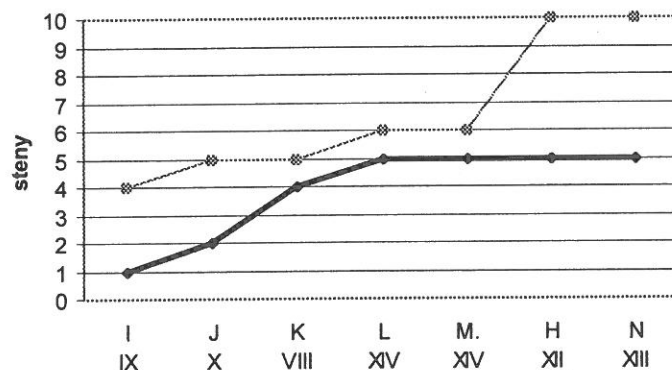
b) Podtest II – „Słownik” (ryc. 3 i 4)

Wyniki dzieci słabo czytających. Ogólny rezultat siedmiolatków słabo czytających w podteście II jest przeciętny: 6,4 stena. Tylko jeden pierwszoklasista, chłopiec VII, uzyskał maksimum punktów. Przybliżony rezultat grupy ośmioletnich uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu jest natomiast równy 5,7 stena; wyniki poszczególnych dzieci są też rozchowane. Najniższa punktacja to 2 i 4 steny; czworo dzieci uzyskało odpowiednio: 4, 5 i dwoje 6 stenów. Również wśród drugoklasistów znalazło się tylko jedno dziecko, które bezbłędnie podało wszystkie żądane wyrazy i zgromadziło 10 stenów – jest nim chłopiec XI.

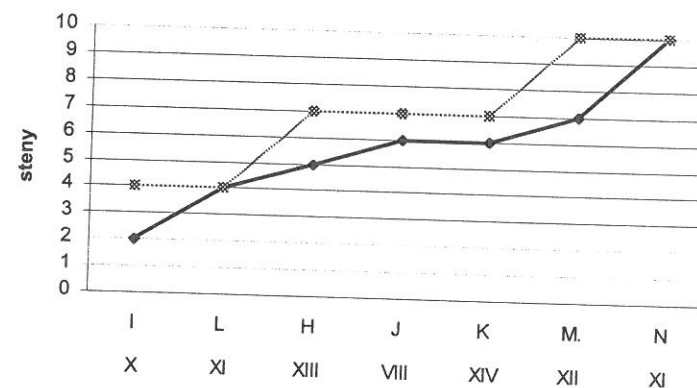
Dzieci w wieku 7;0-7;11 roku niejednokrotnie miały problemy z przypomnieniem sobie brzmienia danego wyrazu. Poszukiwaniom odpowiedniej nazwy w pamięci towarzyszyły bardzo często wypowiedzi typu: „No, co to było...” (chłopiec V) lub „Szybko!...” (chłopiec VII); siedmiolatki próbowały też opisywać kłopotliwy desygnat za pomocą gestów. W przypadku starszych dzieci słabo czytających zaobserwowano analogiczne problemy.

Wyniki grup kontrolnych. Stosunkowo dobre wyniki osiągnęła grupa dzieci młodszych: trzem dziewczynkom (B, D i G) udało się prawidłowo podać wszystkie żądane wyrazy i zdobyć 10 stenów. Czwooro pozostałych dzieci popełniło po jednym błędzie – uzyskały one odpowiednio 7 i 8 stenów. Przybliżony rezultat całej młodszej grupy kontrolnej wynosi więc aż 8,7 stena. Wyniki grupy kontrolnej ośmioletników odbiegają w pewnym stopniu od osiągnięć dzieci siedmioletnich. Ogólny wynik starszej grupy kontrolnej jest równy 7 stenom, jest więc słabszy od rezultatu pierwszoklasistów.

W przypadku dzieci dobrze czytających, zarówno młodszych jak i starszych, nie zauważono większych trudności w trakcie wykonywania podtestu II. Dzieci z grup kontrolnych nie posługiwały się ponadto gestem, a żądane wyrazy przypominały sobie stosunkowo szybko.



Ryc. 3. Wyniki podtestu II – „Słownik” w klasie I

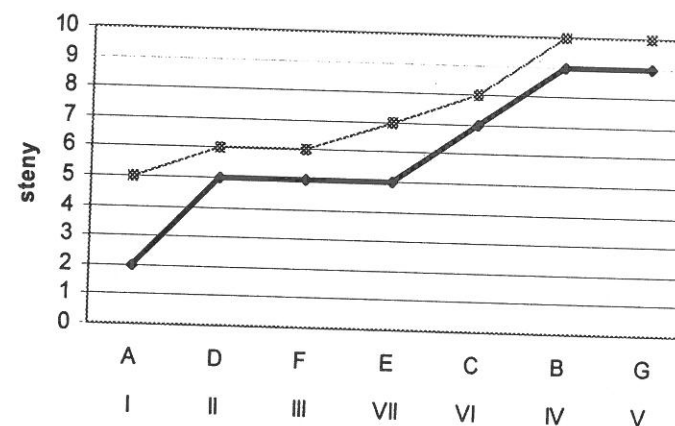


Ryc. 4. Wyniki podtestu II – „Słownik” w klasie II

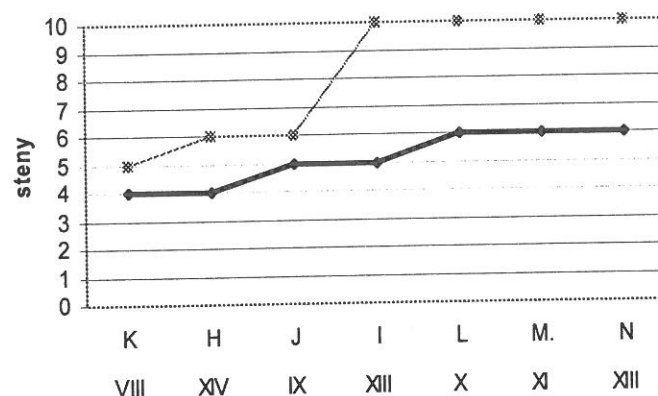
c) Podtest III – „Poprawianie zdań” (ryc. 5 i 6)

Wyniki dzieci słabo czytających. Grupa siedmiolatków wykonała podtest III przeciętnie; jej ogólny rezultat wynosi 6 stenów. Wyniki poszczególnych dzieci z tej grupy są jednak rozchowane: od bardzo niskich do wysokich. W przypadku uczniów ośmioletnich punktacja jest bardziej wyrównana. Troje dzieci uzyskało po 6 stenów; jest to najlepszy rezultat w tej grupie. Wyniki pozostałych drugoklasistów słabo czytających są niewiele gorsze: dwoje z nich zgromadziło po 5, a dwoje po 4 steny. Całościowy rezultat starszej grupy wynosi więc w przybliżeniu 5,1 stena i jest nieco słabszy niż w grupie młodszej.

Młodsze dzieci stosunkowo sprawnie odnajdywały i poprawiały błędy; korygowanie błędów semantycznych było jednak dla nich trudniejsze niż poprawa usterek gramatycznych. Również starsze dzieci słabo czytające miały kłopoty z zamianą słów podczas korekty błędów semantycznych.



Ryc. 5. Wyniki podtestu III – „Poprawianie zdań” w klasie I



Ryc. 6. Wyniki podtestu III – „Poprawianie zdań” w klasie II

Wyniki grup kontrolnych. Ogólny rezultat młodszej grupy kontrolnej jest zbliżony do wyników uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu; wynosi bowiem w przybliżeniu 7,4 stena. Różnica pomiędzy wynikami obu grup ośmiolatków jest jednak znacznie większa; starsza grupa kontrolna uzyskała w przybliżeniu 8,1 stena, natomiast starsi uczniowie słabo czytający zaledwie 5,1 stena. Aż sześcioro dzieci z grup kontrolnych rozwiązało podtest III bezbłędnie. Większość badanych dzieci z grup kontrolnych sprawnie korygowała wszystkie błędy, zarówno gramatyczne, jak i semantyczne.

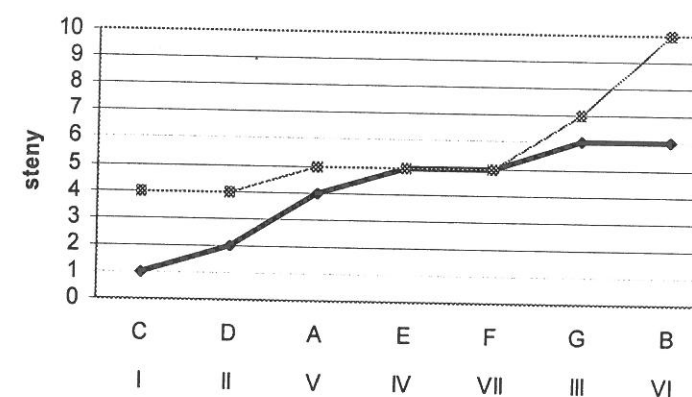
d) Podtest IV – „Fleksja” (ryc. 7 i 8)

Wyniki dzieci słabo czytających. Rezultaty młodszej grupy utrzymują się w wartościach przeciętnych i niższych. Najgorzej w podteście IV poradziła sobie dziewczynka I, popełniając 12 błędów i uzyskując tylko 1 sten; najlepszy wynik to 6 stenów (chłopcy III i VI). Ogólny wynik siedmiolatków z trudnościami w czytaniu i pisaniu wynosi więc w przybliżeniu 4,1 stena. Punktacja w grupie dzieci słabo czytających z kl. II jest mniej zróżnicowana. Najśłabsze wyniki to, podobnie jak u dzieci młodszych, 1 i 2 steny, a najlepsze to 5 stenów. Żadne ze starszych dzieci nie uzyskało więcej niż 5 stenów, co udało się dwóm siedmiolatkom. Całościowy rezultat starszej grupy jest nieco gorszy niż w przypadku ich młodszych kolegów i wynosi 3,8 stena.

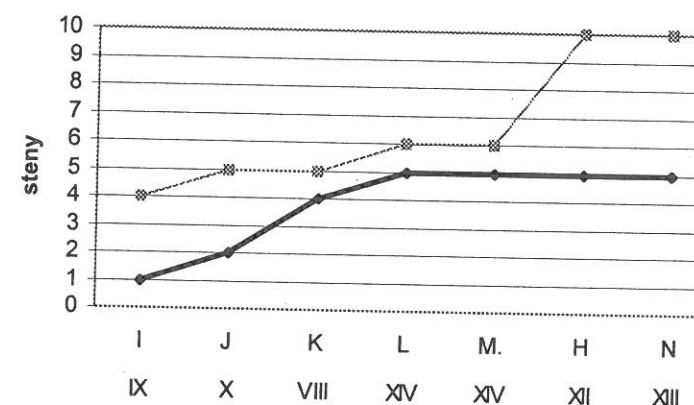
Pierwszoklasiści popełniali najczęściej pomyłek w trakcie odmiany liczebnika „dwa” i rzeczownika „pióro”; wystąpiły też kłopoty z odmianą przymiotnika „niebieski”. Odmiana przez przypadki wyrazów „dwa” i „pióro” sprawiła spore trudności także uczniom z kl. II. Pozostałe wyrazy starsze i młodsze dzieci odmieniały swobodnie, rzadko popełniając błędy.

Wyniki grup kontrolnych. Rezultaty dzieci dobrze czytających w podteście IV są znacznie lepsze od wyników uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Stan ten potwierdzają dane liczbowe: ogólne wyniki młodszej grupy kontrolnej wynoszą 5,7 stena, a starszej 6,6 stena. Zarówno starsi, jak i młodszy uczniowie kilkakrotnie prawidłowo odmienili przez przypadki wszystkie podane wyrazy i zgromadzili komplet punktów. Żadne z dzieci słabo czytających nie zdołało uzyskać takiego samego rezultatu.

Podczas wykonywania podtestu IV dzieci z grup kontrolnych popełniały najwyżej 1-2 błędy. Kłopot sprawiały im te same wyrazy, co słabo czytającym uczniom, czyli „dwa” i „pióro”. Wynikać to może z faktu, że wzorce deklinacyjne wyżej wymienionych wyrazów są dość skomplikowane; wyraz „pióro” jest poza tym obecnie rzadko używany przez kilkuletnie dzieci.



Ryc. 7. Wyniki podtestu IV – „Fleksja” w klasie I



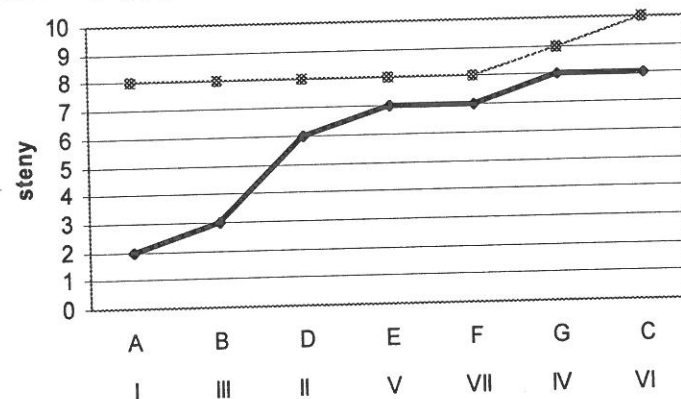
Ryc. 8. Wyniki podtestu IV – „Fleksja” w klasie II

e) Podtest V – „Zadawanie pytań” (ryc. 9 i 10)

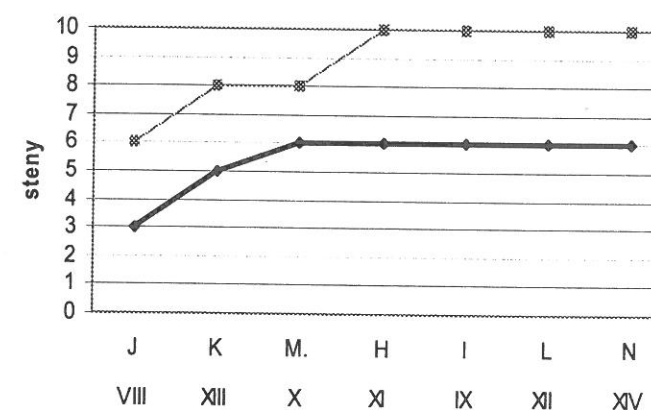
Wyniki dzieci słabo czytających. Dzieci w wieku 7;0-7;11 roku osiągnęły dość zróżnicowane wyniki; dwoje z nich uzyskało zaledwie 2 i 3 steny, natomiast rezultaty pięciorga są wyższe niż przeciętne lub wysokie: wynoszą od 6 do 8 stenów. Całościowy wynik grupy siedmiolatków jest przeciętny – wynosi on bowiem w przybliżeniu 5,8 stena. Rezultaty ośmiolatków są za to bardzo wyrównane. Większość dzieci, bo aż pięcioro, otrzymała 6 stenów; pozostałe dzieci zdobyły odpowiednio: 3 i 5 stenów. Ogólny wynik drugoklasistów jest nieco słabszy niż rezultat ich młodszych kolegów, gdyż wynosi 5,4 stena. W żadnej z grup nie pojawił się wynik maksymalny.

Wyniki grup kontrolnych. Rezultaty uzyskane przez dzieci z grup kontrolnych są znacznie lepsze niż w przypadku dzieci słabo czytających, zarówno z młodszych jak i ze starszych grup wiekowych. Wyniki obu grup kontrolnych są ponadto bardzo wyrównane; dla pierwszoklasistów wynoszą one 8-10 stenów, a dla drugoklasistów 6-10 stenów.

Siedmioletnie dzieci poradziły sobie z podtestem V wyjątkowo dobrze; ich grupa zdobyła bowiem w przybliżeniu 8,4 stena. Aż pięcioro uczniów zgromadziło po 8 stenów (oznacza to, że popełnili oni tylko dwa błędy w całym podteście). Dziewczynka C osiągnęła maksymalną liczbę punktów, czyli 10 stenów; w grupie młodszych dzieci słabo czytających tak wysoki wynik nie pojawił się. Bardzo dobre są też rezultaty grupy kontrolnej drugoklasistów. Komplet punktów zdobyło czworo uczniów; dwoje dzieci uzyskało 8 stenów, a jedno 6 stenów. Ogólny rezultat grupy kontrolnej wynosi w przybliżeniu 8,9 stena i jest o 3,5 stena lepszy od wyniku uczniów słabo czytających.



Ryc. 9. Wyniki podtestu V – „Zadawanie pytań” w klasie I

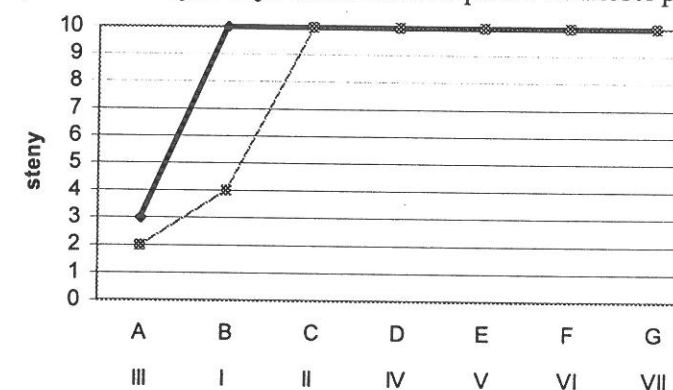


Ryc. 10. Wyniki podtestu V – „Zadawanie pytań” w klasie II

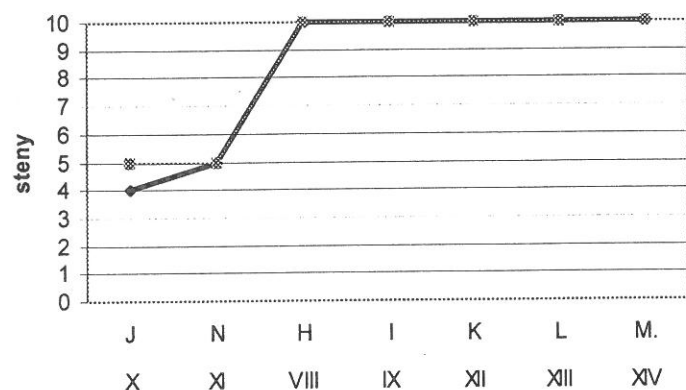
f) Podtest VI – „Prośby i rozkazy” (ryc. 11 i 12)

Wyniki dzieci słabo czytających. Obie grupy dzieci uzyskały w podteście VI najlepsze, jak dotąd, rezultaty. Ogólna punktacja w poszczególnych grupach wiekowych jest również znacznie wyższa niż w poprzednich podtestach TSJ: dla siedmiolatków wynosi ona w przybliżeniu 9,1 stena, natomiast dla ośmiolatków jest równa 8,4 stena. Większości uczniów udało się zbudować poprawnie wszystkie prośby oraz rozkazy i zgromadzić w ten sposób komplet punktów testowych (10 stenów). Tylko u trojga dzieci rezultaty podtestu VI są słabsze (wynoszą one odpowiednio: 4 i 5 stenów).

Wyniki grup kontrolnych. Osiągnięcia dzieci z grup kontrolnych są bardzo zbliżone do rezultatów uczniów słabo czytających. Ogólny wynik siedmiolatków jest równy 8 stenom, a dla ośmiolatków wynosi w przybliżeniu 8,6 stena. Rezultaty te są porównywalne z całościowymi wynikami obu grup uczniów słabo czytających, które wynoszą 9,1 (kl. I) i 8,4 stena (kl. II). Na tle osiągnięć dzieci dobrze i słabo czytających w poprzednich podtestach taki stan rzeczy jest ewenementem; może to wiązać się z niewielkim stopniem trudności podtestu VI.



Ryc. 11. Wyniki podtestu VI – „Prośby i rozkazy” w klasie I



Ryc. 12. Wyniki podtestu VI – „Prośby i rozkazy” w klasie II

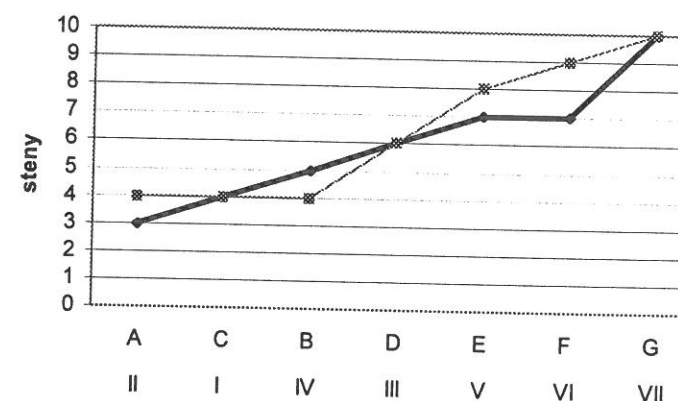
g) Podtest VII – „Opowiadanie bajki” (ryc. 13 i 14)

Wyniki dzieci słabo czytających. Obie grupy wiekowe dzieci osiągnęły w podteście VII rezultaty znacznie gorsze niż w podteście VI – różnica ta w przypadku pierwszoklasistów sięga nawet 3 stena. Ogólne wyniki uczniów z kl. I wynoszą dokładnie 6 stena; nieco lepsza jest grupa drugoklasistów, która zdobyła w przybliżeniu 6,3 stena. Punktacja dla poszczególnych dzieci waha się od 2-3 stena aż do maksimum (10 stena). Wśród dzieci młodszych tylko chłopiec VII zapamiętał i powtórzył wszystkie informacje zawarte w bajce, dzięki czemu zgromadził komplet punktów. Nieco inna jest sytuacja w grupie ośmiolatków: wynik maksymalny udało się uzyskać trzem chłopcom (XI, XIII i XIV).

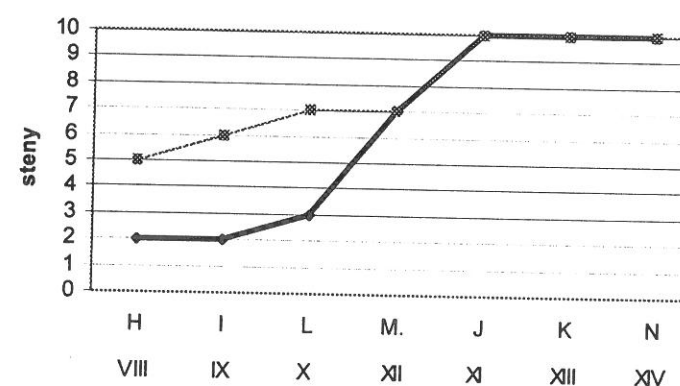
W opowiadaniach siedmiolatków słabo czytających zauważalne były pewne kłopoty ze zrozumieniem związków przyczynowo-skutkowych, odnotowane już w podteście I. Dzieci myliły też nazwy bohaterów bajki. Żaden z badanych uczniów nie zmyślał natomiast podczas opowiadania. W wypowiedziach pierwszoklasistów słabo czytających przeważały zdania pojedyncze lub współrzędnie złożone, najczęstsze w mowie dzieci w tym wieku. Słownictwo uczniów było raczej ubogie. U ośmiolatków, podobnie jak u ich młodszych kolegów, pojawiły się problemy ze związkami przyczynowo-skutkowymi; nie zdarzało im się jednak mylenie nazw bohaterów pojawiających się w bajce. Opowiadania uczniów były raczej ubogie w szczegóły; zazwyczaj poprzestawali oni na krótkim, ogólnikowym streszczeniu bajki.

Wyniki grup kontrolnych. Rezultaty osiągnięte w podteście VII przez dzieci dobrze czytające są lepsze niż wyniki dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu; pierwszoklasiści zdobyli ogółem 6,4 stena, a drugoklasiści – 7,9 stena. Najniższy rezultat w młodszej grupie kontrolnej to 4 stena, zgromadzone przez trzy dziewczynki (A, B i C). Pozostałe dzieci uzyskały odpowiednio: 6, 8, 9 i 10 stena. Jeszcze lepiej poradziły sobie z podtestem VII uczniowie starsi; trzem chłopcom udało się zdobyć komplet punktów testowych.

Dzieci siedmioletnie nie przejawiały trudności w zrozumieniu związków przyczynowo-skutkowych i nie zmyślały; nie myliły też nazw zwierząt i rekwizytów. Ich słownictwo było ponadto bogatsze; pojawiały się też próby użycia form imiesłowowych, np. „goniąc” (dziewczynka B). Starsze dzieci również wykonały podtest VII bez większych problemów.



Ryc. 13. Wyniki podtestu VIII – „Opowiadanie bajki” w klasie I



Ryc. 14. Wyniki podtestu VIII – „Opowiadanie bajki” w klasie II

2. Podsumowanie analizy wyników badań własnych

Na podstawie wyników badań można stwierdzić, iż ogólna sprawność językowa dzieci z trudnościami w czytaniu i w pisaniu jest gorsza niż w przypadku dzieci dobrze czytających i piszących w tym samym wieku. Zarówno młodsze, jak i starsze dzieci słabo czytające przejawiały charakterystyczne trudności w trakcie wykonywania większości podtestów TSJ. Problemy tych uczniów spowodowane były przede wszystkim dysnomią oraz pewnymi zaburzeniami w rozumieniu

związków przyczynowo-skutkowych, co utrudniało dzieciom zrozumienie tekstów oraz ich samodzielne, bezbłędne produkowanie. Dysfunkcje te ujemnie wpłynęły na wyniki uzyskiwane przez dzieci słabo czytające; ich rezultaty są więc gorsze niż osiągnięcia uczniów z grup kontrolnych (por. tab. 2).

Tab. 2. Zestawienie wyników dzieci słabo i dobrze czytających w kolejnych podtestach TSJ

	Różnice w kolejnych podtestach						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Klasa I	-	2,3	1,4	1,6	2,6	-	-
Klasa II	2,8	2,3	3,0	2,8	3,5	-	1,4

Różnice do 0,5 stena zostały uznane za błąd pomiaru i nie znalazły się w tabeli.

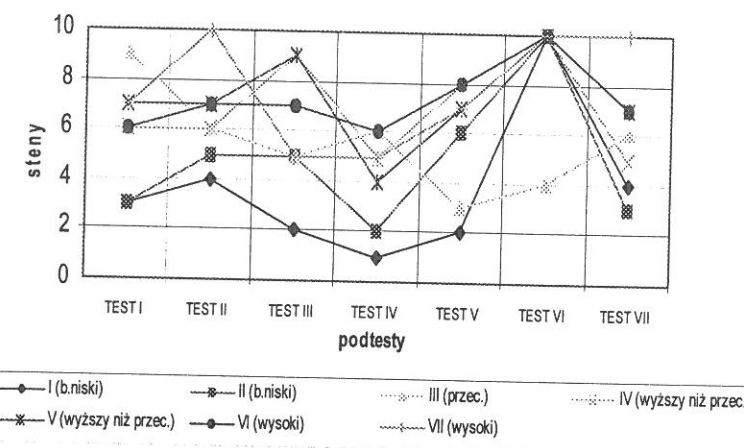
W większości podtestów można stwierdzić różnicę punktacji na korzyść dzieci dobrze czytających; różnica ta wynosi co najmniej 1,4 stena. Na podstawie tab. 2 łatwo też zauważyć, że rozbieżność między rezultatami ośmioletnich dzieci słabo i dobrze czytających jest znacznie większa niż w przypadku obu grup uczniów siedmioletnich. Z badań wynika więc, że ogólna sprawność językowa dzieci słabo czytających jest gorsza niż w przypadku ich rówieśników, u których problemy z czytaniem i pisanem nie występują. Rozbieżności te pogłębiają się z wiekiem: największa różnica u dzieci młodszych wynosi 2,6 stena, natomiast dla grupy starszej jest to już 3,5 stena. Można więc stwierdzić, że występującym u dziecka deficyt w zakresie czytania i pisania towarzyszy obniżenie ogólnej sprawności językowej.

Graficzną ilustrację różnic w poziomie sprawności językowej dzieci słabo i dobrze czytających stanowią załączone wykresy profili sprawności językowej (ryc. 15-18).

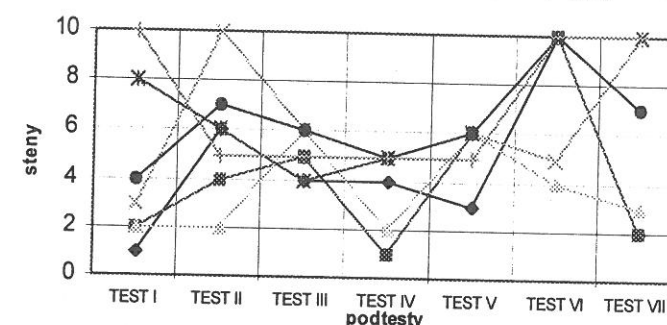
Analizując rozkład profili sprawności językowej dla poszczególnych grup, można zauważyć, iż żadne dziecko słabo czytające nie osiągnęło profilu bardzo wysokiego, natomiast w przypadku dzieci z grup kontrolnych najniższy wynik to profil przeciętny. To swoiste przesunięcie ilustruje tab. 3, zestawiająca wyniki Testu Sprawności Językowej.

Tab. 3. Zestawienie wyników TSJ u dzieci z klas I i II

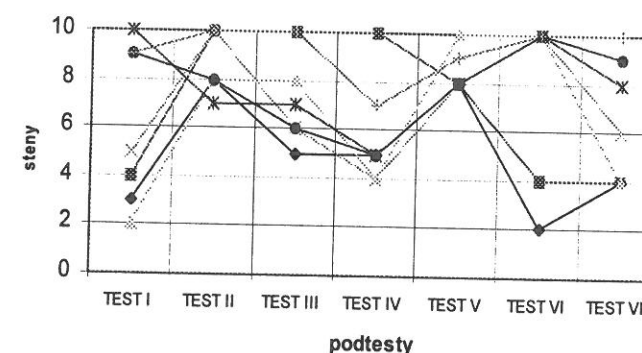
Profil	Klasa I		Klasa II	
	słabo czytający	grupa kontrolna	słabo czytający	grupa kontrolna
Bardzo niski	2	-	1	-
Niski	-	-	2	-
Niższy niż przeciętny	-	-	-	-
Przeciętny	1	4	1	1
Wyższy niż przeciętny	2	-	3	1
Wysoki	2	1	-	4
Bardzo wysoki	-	2	-	1



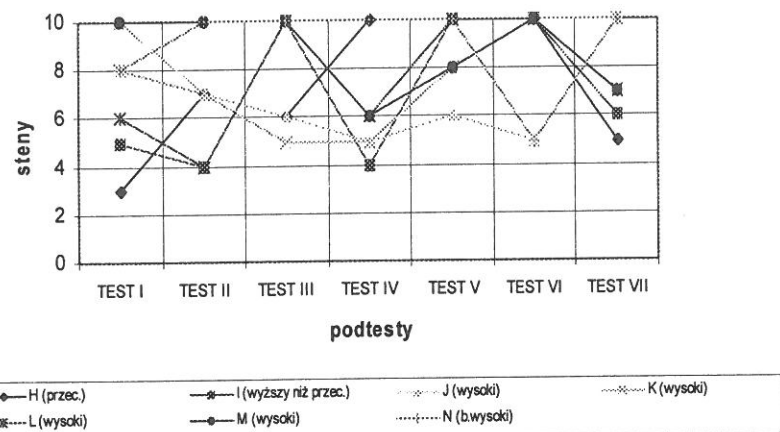
Ryc. 15. Profile sprawności językowej dzieci słabo czytających z klasy I



Ryc. 16. Profile sprawności językowej dzieci słabo czytających z klasy II



Ryc. 17. Profile sprawności językowej – grupa kontrolna, klasa I



Ryc. 18. Profile sprawności językowej – grupa kontrolna, klasa II

W nawiasach podano opisowe określenia profilów sprawności językowej uzyskanych przez poszczególne dzieci.

V. PODSUMOWANIE I WNIOSKI KOŃCOWE

Celem niniejszej pracy była analiza ogólnej sprawności językowej dzieci w wieku 7;0 – 8;11 roku, mających trudności w czytaniu i pisaniu. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, iż problemy z nauką czytania i pisania wywierają wpływ na stan sprawności językowej dzieci. Profile sprawności językowej uczniów słabo czytających były gorsze i bardziej rozchwyane niż w przypadku ich rówieśników dobrze czytających. Rezultaty dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu w poszczególnych podtestach TSJ również były słabsze niż wyniki grup kontrolnych, przy czym różnica ta pogłębiała się z wiekiem.

W efekcie analizy materiału badawczego sformułowano następujące ustalenia:

1. Istnieje znaczna zależność pomiędzy występowaniem u danego dziecka specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu a poziomem jego ogólnej sprawności językowej.

2. Dzieci słabo czytające przejawiają w stosunku do swoich rówieśników opóźnienie w zakresie szeroko pojętych sprawności mówienia i rozumienia, które zwiększa się w przypadku dzieci starszych.

3. U dzieci z trudnościami w czytaniu i w pisaniu zaburzone są wszystkie sprawności nabywane wraz z rozwojem języka: czytanie, pisanie, mówienie i rozumienie; można więc powiedzieć, że ogólna sprawność językowa tych dzieci jest gorsza niż ich dobrze czytających rówieśników.

Rezultaty badań przeprowadzonych za pomocą TSJ potwierdzają hipotezę dotyczącą istnienia językowego typu dysleksji. Dowodzą one też, iż problem

dysleksji nie ogranicza się jedynie do deficytów czynności czytania i pisania; zaburzenia związane z dysleksją w znacznym stopniu wpływają również na pozostałe sprawności językowe, czyli mówienie i rozumienie.

Bibliografia

- Bogdanowicz M. (1984). Trudności w pisaniu u dzieci. Gdańsk: Uniwersytet Gdański. Skrypty Uczelniane.
- Bogdanowicz M. (1990). Integracja percepcyjno-motoryczna, metody diagnozy i terapii. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Bogdanowicz M. (1994). O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli. Lublin: Linea.
- Borkowska A. (1998). Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Criper C., Widdowson H. G. (1983). Socjolingwistyka a nauczanie języka. W: Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego. T. 1: Rozprawy z językoznawstwa stosowanego. Ed. J. Allen, S. Corder. Warszawa: WSiP, s. 155-208.
- Davies A. (1983). Konstruowanie testów językowych. W: Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego. T. 2: Techniki w językoznawstwie stosowanym. Ed. J. Allen, S. Corder, A. Davies. Warszawa: WSiP, s. 280-344.
- Francis-Williams J. (1975). Dzieci ze specjalnymi trudnościami w nauce. Wpływ neurorozwojowych zaburzeń na naukę dzieci z prawidłową inteligencją. Warszawa: PZWL.
- Frydrychowicz S. (1999). Proces mówienia. Wybrane psychologiczne aspekty na przykładzie interpretacji zdania niejednoznacznego. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Grabias S. (1990). Pojęcie sprawności językowej a praktyka logopedyczna. „Logopedia” 17, 51-63.
- Herzyk A., Ledwoch B. (1989). Trudności w czytaniu i pisaniu – aspekty neuropsychologiczne. Lublin: Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Kostrzewski J. (1991). „Dysleksja”, „Dysortografia”, „Dysgrafia”. W: Pedagogika specjalna: psychopedagogiczne i medyczne studium terminologiczne. Wydanie eksperymentalno-pilotowe. Red. J. Pańczyk. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, s. 31-33.
- Krasowicz-Kupis G. (1999). Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kurcz I. (1992). Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki. Warszawa: WSiP.
- Lewandowski A., Tarkowski Z. (1988). Kompetencja komunikacyjna dzieci z dysleksją i dysgrafią. „Życie Szkoły” 4, 247-251.
- Malendowicz J. (1978). Proces czytania i pisania i trudności w jego opanowaniu. W: Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu. Poradnik nauczyciela-reedukatora. Cz. 1: Wprowadzenie. Red. H. Wasyluk-Kuś. Warszawa: WSiP.
- Mickiewicz J. (1997). Jedyńka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji w starszym wieku szkolnym. Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”.
- Nash J.M. (1996). Zooming in on dyslexia. „Time” 29.01 s. 38-40.
- Opolska T. (1997). Pokonujemy trudności w czytaniu i pisaniu. Przegląd metod pracy korekcyjno-kompensacyjnej. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Sawa B. (1990). Dzieci z zaburzeniami mowy. Warszawa: WSiP.
- Sawa B. (1994). Jeżeli dziecko źle czyta i pisze. Warszawa: WSiP.

- Selikowitz M. (1999). Dysleksja. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Styczek I. (1981). Logopedia. Warszawa: PWN.
- Surowaniec L. (1996). Logopedyczny słownik terminów diagnostycznych. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Szurmiak M. (1987). Podstawy reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Warszawa: WSiP.
- Tarkowski Z. (1990). Pierwsze polskie testy logopedyczne. „Logopedia” 17, 133-137.
- Tarkowski Z. (1992). Test Sprawności Językowej. Lublin: Wydawnictwo Polskiej Fundacji Zaburzeń Mowy.
- Tarkowski Z. (1993). Ocena rozwoju mowy dziecka. W: Diagnostyka i terapia zaburzeń mowy. Red. T. Gałkowski, Z. Tarkowski, T. Zaleski. Lublin, s. 229-242.
- Tłokiński W. (1986). Mowa. Przegląd problematyki dla psychologów i pedagogów. Warszawa: PWN.
- Zakrzewska B. (1988). Zeit des Bundesverbandes Legasthenie e. V 1987 [Czasopismo Związku Legasthenii RFN]. „Życie Szkoły” 3, 187-189.
- Zakrzewska B. (1996). Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń. Warszawa: WSiP.

Marzena Kurąkiewicz

Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Nieśłyszących i Słabosłyszących, Racibórz

Letnie Akademie InSEA alternatywną formą kształcenia

InSEA Summer Academies as an Alternative Form of Education

Słowa kluczowe: alternatywne formy kształcenia, zajęcia rytmiczne, warsztaty twórcze.
Key words: alternative form of education, rhythmical classes, creative workshops.

Streszczenie

Od 1994 r. istnieje w Polsce możliwość uczestniczenia w twórczych warsztatach, organizowanych przez Polski Komitet Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę InSEA.

W artykule opisana jest idea tej organizacji, która wykorzystuje metodę warsztatu jako sposobu kształcenia. Najistotniejszy jest etap wspólnego tworzenia i przemian zachodzących w osobowości uczestników, którymi mogą być poszukujący: młodzi ludzie, pedagodzy, animatorzy i wszyscy wyrażający chęć uczestniczenia w zajęciach.

Autorka jest nauczycielką rytmiki w szkole dla dzieci z uszkodzonym słuchem i przedstawia w dalszej części pracy ćwiczenia przeprowadzane na zajęciach rytmiki oraz w kółku teatralnym, na których wykorzystuje umiejętności nabyte na różnych warsztatach w ramach Akademii InSEA.

Zajęcia rytmiczne są szczególnie przydatne w ruchowym i słuchowym usprawnianiu dzieci z ubytkiem słuchu. Dodając metody pedagogiki zabawy – gry integracyjne, techniki improwizacji itp., uaktywniamy możliwości twórczego wyrażenia siebie przez uczniów.

Brak możliwości swobodnej wypowiedzi powoduje problemy emocjonalne. W przypadku dziecka z uszkodzonym słuchem istotne jest stworzenie warunków wyrażania siebie nie tylko za pomocą języka mówionego.

Summary

Since 1994 in Poland one has had a chance to participate in creative workshops organized by Polish Council International Society for Education through Art InSEA.

The author describes in the article the idea of this organization that uses the method of workshop as a way of education. The most important is the phase of creating together and changes taking place within the participants, who could be searching for young people, pedagogues, animators and ally the people willing to take part in the classes.