



Anna Kucharská, Klára Špačková

Katedra Psychologii

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Karola w Pradze



WPROWADZENIE I CEL BADAŃ

Ocena **poziomu umiejętności czytania u uczniów w młodszym wieku szkolnym** ma długą tradycję w Republice Czeskiej. W Czechach istnieje standardyzowane narzędzie diagnostyczne z akcentem na dekodowanie (Matějček i in., 1987; Caravolas, Volín, 2005; Bednářová i in. 2014; Seidlová Málková & Caravolas, 2017 i in.) z rozszerzoną koncepcją tzw. techniki czytania. Monitorowana jest również gotowość do czytania. Niektóre narzędzia zawierają także **podstawowe podejścia diagnostyczne do monitorowania rozumienia czytanego tekstu (ponowne czytanie – subiektywność, wpływ także innych charakterystyk niż tylko rozumienie), bardziej złożona ocena niż ocena dekodowania.**

Grupa badawcza Katedry Psychologii Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Karola (<http://www.eldel.cz>) zakończyła projekt GAČR, w którym oceniane badane były różne metody badania czytania ze zrozumieniem. Projekt TAČR za cel obrał **rozszerzenie spojrzenia na diagnozowanie rozumienia, przygotowanie narzędzi i ich standaryzację do użytku w praktyce szkolnej i poradniowej.**

Wychodząc od aktualnych trendów w literaturze zagranicznej wnosimy nowe podejścia, które pozwolą oceniać różne formy rozumienia, które w ujęciu rozwojowym przyczyniają się do budowania funkcjonalnej – dobrze wykształconej umiejętności czytania i pisania. Chodzi o słuchanie ze zrozumieniem, a w ramach czytania o uchwycenie explicytnego, implicytnego i interpretacyjnego poziomu rozumienia czytanych tekstów i podstawową zdolność do pracy z tekstami w obszarze cichego czytania i samodzielnych zadań pisemnych.

Zasady nowych testów czytania ze zrozumieniem

Rozumienie eksplicytne

- 1 zasób informacji z tekstu
- 2 dystraktor aspekt fonologiczny
- 3 dystraktor aspekt semantyczny
główny bohater lub fabuła – drugoplanowy i dalsze/ główny temat
- 4 – drugoplanowy i dalsze
- 5 fabuła

Rozumienie implicytne

- 6 wnioskowanie rzeczowe
- 7 wnioskowanie semantyczne dot. nieznanymi wyrazów, połączeń zdaniowych
- 8 wnioskowanie o emocjach, osobach (dlaczego to robi, co czuje)
- 9 motywacja głównego bohatera
- 10 wnioskowanie przenośne – rozumienie metafor, przysłów

Interpretacja tekstu, powiązanie z codziennym życiem

- 11 przesłanie, główna myśl tekstu
transfer głównej myśli tekstu do życia codziennego, zdrowia, relacji, moralności
- 12 moralności
- 13 alternatywny przebieg – co można było zrobić inaczej?
- 14 kto jeszcze mógł uczestniczyć?
- 15 interpretacja zachowania, odczuwania, konsekwencji



UCZESTNICY

- W sumie ma być zbadanych 1000 jednojęzycznych, mówiących po czesku, uczniów szkół podstawowych, I – V klasa, w każdej grupie będzie 200 dzieci.
- Rozkład próby – szkoły w całej Republice Czeskiej, podzielone według wskaźników socjoekonomicznych (tj. bezrobocie) na 10 grup, przy czym jest uwzględniana wielkość szkoły.
- Nabór uczniów do badania odbywa się we współpracy z Instytutem Edukacji Narodowej, który jest partnerem aplikacyjnym projektu.
- W badaniach przestrzega się zasad etycznych dotyczących zabezpieczenia danych, swoje stanowisko w kwestii uczestnictwa w badaniach wyraża dyrektor szkoły a następnie rodzice (świadoma zgoda). Wszystkie dane są anonimowe.

Uzasadnienie projektu i korzyści aplikacyjne

Pracownicy poradnictwa w systemie edukacji – psychologowie i pedagodzy specjaliści, pracujący w szkolnych placówkach poradniowych (poradnie psychologiczno-pedagogiczne, centra pedagogiki specjalnej) i w szkołach (psychologowie szkolni, szkolni pedagodzy specjaliści) są zaangażowani we wspieraniu uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu, czyli szerokiej grupy uczniów (specyficzne zaburzenia uczenia się, specyficzne zaburzenie mowy i języka, zaniedbanie społeczno-kulturowe, niepełnosprawność, obcokrajowcy, utalentowani itp.). Podstawowym założeniem, aby zalecić odpowiednią interwencję w szkole i środowisku domowym, jest procedura diagnostyczna obejmująca poszukiwanie przyczyn trudności w czytaniu i pisaniu. W tym celu właśnie będzie stosowana nasza bateria testów, z normami stworzonymi za pośrednictwem projektu ÉTA (TAČR). Pełnomocnikiem ds. stosowania baterii będzie Narodowy Instytut Edukacji.

Wypracowana bateria testów diagnostycznych – będzie rozpowszechniana za pośrednictwem szkoleń w Narodowym Instytucie Edukacji. Dla zainteresowanych przygotowujemy jednodniowe szkolenie, podczas którego zostaną wyjaśnione podstawy teoretyczne, a także administrowanie, ocenianie i interpretacja poszczególnych testów w odniesieniu do populacji docelowej, dla której stworzono baterię. Bez takiego szkolenia bateria będzie niedostępna, aby uniknąć niewłaściwego jej stosowania.

Podręcznik do nowych narzędzi znajdzie zastosowanie w diagnozie trudności w czytaniu u uczniów szkół podstawowych, co jest najczęstszym problemem, z którym mierzą się specjaliści systemu poradnictwa. Narzędzia takie są potrzebne w szkolnictwie, np. uczniowie z trudnościami w nauce stanowią aż 85% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi..

Różnice pomiędzy metodami nauczania czytania

DEKODOWANIE - wyniki wykazały (ANOVA), że w opanowaniu tej umiejętności nie stwierdzono istotnych różnic między metodami nauczania czytania – odnośnie do umiejętności szybkiego czytania słów ($p=0,34$), całościowego czasu potrzebnego do przeczytania złożonego tekstu (*Jedziemy w góry*, $p=0,071$; *Karmienie królików*, $p=0,54$), liczby przeczytanych wyrazów w ciągu 1 minuty ($p=0,54$) ani liczby błędów (*Jedziemy w góry*, $p=0,75$; *Karmienie królików*, $p=0,45$). Istotne statystycznie różnice stwierdzono na początku kształcenia w teście *Czytanie pseudosłów*: uczniowie kształceni metodą genetyczną osiągają niższe wyniki niż metodą analityczno-syntetyczną ($p=0,002$). Podobnie w teście *Szybkiego czytania*, mniej wyrazów w ciągu 1 minuty ($p=0,05$) przeczytali uczniowie kształceni metodą genetyczną.

CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM nie wykazało różnic pomiędzy metodami czytania, gdy oceniamy rozumienie na poziomie zdań (*Caravolas, Volín, 2005*, $p=0,06$), jak i złożonego tekstu (*Karmienie królików*, całościowy wynik $p=0,48$, eksplicytny wynik $p=0,47$, implicytny wynik $p=0,72$).

CZYTANIE CICHE – nie wykazano wpływu metody na umiejętność pracy z tekstem w starszych klasach (*Jedziemy na wycieczkę*). Istnieją natomiast różnice na początkowym etapie rozwoju umiejętności czytania - lepsze wyniki w tej dziedzinie osiągają uczniowie kształceni metodą genetyczną (wynik całościowy $p=0,041$, wynik implicytny $p=0,05$), którzy radzą sobie lepiej w pracy z tekstem.

Rozumienie języka (umiejętność słuchania) nie wykazało różnic między metodami w dwóch parametrach (ANOVA) – w wyniku całościowym ($p=0,12$) i wyniku eksplicytnym ($p=0,25$). W wyniku implicytnym, dotyczącym zdolności wydobycia treści z wysłuchanego tekstu, lepsze wyniki osiągają uczniowie kształceni metodą genetyczną ($p=0,045$).

Różnice pomiędzy rocznikami

Interesowało nas, czy wyniki w próbach czytania wzrastają istotnie statystycznie – czyli poprawiają się. Dlatego sprawdzane były różnice pomiędzy rezultatami uczniów w kolejnych rocznikach/klasach (ANOVA jednoczynnikowa).

W Teście szybkiego czytania - stwierdzono statystycznie istotną różnicę w wynikach (ANOVA, $F(2,27) = 468,03$, $p = .000$). Test Post hoc Bonferroniego wykazał różnicę wyników pomiędzy wyższym a niższym rocznikiem (2. klasa vs. 1. klasa; 3. klasa vs. 2. klasa; 4. klasa vs. 3. klasa).

W Czytaniu pseudosłów - stwierdzono statystycznie istotny postęp pomiędzy rocznikami (ANOVA, $F(2,27) = 4,01$, $p = .019$), Test Post hoc Bonferroniego wykazał przyrost umiejętności czytania słów bez znaczenia pomiędzy 2. i 3. klasą ($p = 0,018$), natomiast już nie pomiędzy 3. i 4. klasą.

Czytanie ze zrozumieniem – zdania - statystycznie istotna różnica wyników pomiędzy rocznikami (ANOVA, $F(2,27) = 102,57$, $p = .000$). Uczniowie 3. klasy osiągają znacząco lepsze wyniki niż uczniowie 2. klasy ($p = .000$), uczniowie 4. klasy lepsze niż uczniowie 3. klasy ($p = 0,000$; post-hoc Bonferroniego).

Czytanie ze zrozumieniem – złożone teksty - statystycznie istotna poprawa wyników pomiędzy rocznikami (ANOVA, $F(2,27) = 13,85$, $p = .000$). Umiejętność rozumienia w 3. klasie jest lepsza niż w 2. klasie ($p = .002$; post-hoc Bonferroniego), pomiędzy 4. i 3. klasą postęp już nie jest statystycznie istotny ($p = 0,341$; post-hoc Bonferroniego).

Rozumienie wysłuchanego opowiadania (*O gwiazdeczce, nie mogącej usiedzieć na miejscu*) – różnice pomiędzy rocznikami są istotne statystycznie (ANOVA, $F(2,27) = 21,97$, $p = .000$), z tym, że statystycznie istotny był tylko postęp pomiędzy 2. i 3. klasą (Bonferroni, $p = 0,034$), podczas gdy pomiędzy 1. i 2. klasą i 3. i 4. klasą już nie.

Odpowiedzialni specjaliści i zastosowane metody

Za każdy z obszarów diagnozy odpowiedzialne są poszczególne osoby, które przygotowują nowe narzędzia diagnostyczne:

- **Założenia do testów czytania** (testy świadomości fonologicznej, powtarzanie pseudosłów) – G. Seidlová Málková
- **Testy świadomości językowej (morfologia, słowotwórstwo, rozumienie zdań)**: K. Špačková, A. Kucharská, M. Šmejkalová
- **Testy dekodowania (test szybkiego czytania i czytania pseudosłów)**: G. Seidlová Málková, K. Špačková
- **Testy czytania ze zrozumieniem** (stanowią podstawową oś nowych narzędzi diagnostycznych – osoba odpowiedzialna A. Kucharská i K. Špačková):
 - **Testy słuchania** (*Gwiazdeczka, Jak na grzyby*)
 - **Głośnie czytanie ze zrozumieniem** (*Karmienie królików, Łyżwiarstwo*)
 - **Ciche czytanie ze zrozumieniem** (*Wielcy przyjaciele, Jedziemy do Korzeniowa*)
 - **Uzupełnianie słów w tekście kontekstowym** (*Na podwórko!, Książka – przyjacielem człowieka*)
- **Czytelniczy self-koncept** - skala do oceny wpływu osobowości - osoba odpowiedzialna P. Presslerová
- **Środowiskowe i behawioralne charakterystyki umiejętności czytania** – kwestionariusz dla szkół, kwestionariusz dla rodziców – osoba odpowiedzialna H. Sotáková

Projektując narzędzia bazujemy na narzędziach powstałych w projekcie GAČR P407/13-20678S Czytanie ze zrozumieniem – typowy rozwój i ryzyko zaburzeń rozwoju (2013-2015).

Do walidacji wyników zostaną zastosowane niektóre subtesty z testów kognitywnych i test czytania ze zrozumieniem (uzupełnianie wyrazów w zdaniach) i testy pisemne z baterii testów Caravolas a Volína (2005).

Literatura

- Kucharská, A. et al. (2015). Porozumění čtenému III. Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu. Praha, UK PedF.
- Špačková, K., Kucharská, A. (2016). Rizikový čtenář v kontextu jednoduchého modelu čtení. In Porozumění čtenému IV. Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu. Praha: UK PedF, 105-125.
- Kucharská A., Seidlová Málková G., & Špačková K. (2015). Porozumění čtenému – vývojová dynamika a jeho předpoklady. In Porozumění čtenému III. Typický vývoj porozumění čtenému - metodologie, výsledky a interpretace výzkumu. Praha: UK PedF, 85-126.
- Kucharská, A. (2014). Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách. Praha: PedF UK.
- Kucharská, A. & Barešová, P. (2012). Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické metodě a metodě genetické v 1. a 2. třídě a její uplatnění v poradenské diagnostice. Pedagogika, 62, 65-80.

Kontakty

Doc. PaedDr. PhDr. Anna Kucharská,
Ph.D.: anna.kucharska@pedf.cuni.cz
PhDr. Klára Špačková, Ph.D.,
klara.spackova@pedf.cuni.cz

Badania aplikacyjne mają wsparcie grantu Agencji Technologicznej Republiki Czeskiej, projekt PedF UK pod nazwą Kluczowe umiejętności czytania i pisania u uczniów szkół podstawowych – bateria testów diagnostycznych, nr TLO1000365 (2018-2021), pages.pedf.cuni.cz/diagnostika_cteni

