

Tomasz Moździerz

TEMPO CZYTANIA
ZE ZROZUMIENIEM
W JĘZYKU POLSKIM
JAKO RODZIMYM
I OBCYM

czytanie

skimming tempo

glottodydaktyka

rauding

rozumienie

szybkość

tempo

psycholingwistyka

rozumienie czytanie

szybkość skimming

tempo

rauding pismo

rozumienie

glottodydaktyka

psycholingwistyka szybkość

TEMPO CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM
W JĘZYKU POLSKIM JAKO RODZIMYM I OBCYM

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 27

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

TOMASZ MOŹDZIERZ

TEMPO CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM
W JĘZYKU POLSKIM JAKO RODZIMYM I OBCYM

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 27

TOMASZ MOŹDZIERZ

TEMPO CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM
W JĘZYKU POLSKIM JAKO RODZIMYM I OBCYM



WYDAWNICTWO
KSIĘGARNIA
AKADEMICKA

Kraków 2025

Tomasz Moździerz
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0002-2037-0469>
✉ tomasz.mozdzierz@uj.edu.pl

© Copyright by Tomasz Moździerz and Księgarnia Akademicka, 2025

Recenzentka
prof. dr hab. Elżbieta Awramiuk

Opracowanie redakcyjne
Agnieszka Kowalczyk

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8368-250-1 (druk)
ISBN 978-83-8368-251-8 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788383682518>

Niniejsza publikacja została dofinansowana ze środków Wydziału Polonistyki
w ramach Programu Strategicznego Inicjatywa Doskonałości w Uniwersytecie Jagiellońskim

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA

ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl
<https://akademicka.pl>

SPIS TREŚCI

Wstęp	9
Rozdział I. Czytanie jako zjawisko językowe	15
1. Wprowadzenie	15
2. Rozwój języka i powstanie pisma – zarys	16
3. Czytanie	21
3.1. Czytanie jako proces	22
3.2. Czytanie jako produkt – jakość czytania, czyli stopień rozumienia tekstu ...	33
3.3. Rodzaje czytania	42
4. Czytanie w języku pierwszym i w języku obcym	46
4.1. Czynniki wpływające na opanowanie języka pierwszego i obcego	46
4.2. Czytanie w języku pierwszym (J1) i obcym (JO) – podobieństwa i różnice .	48
5. Podsumowanie	50
Rozdział II. Modele czytania	51
1. Wprowadzenie	51
2. Modele czytania – opis szczegółowy	51
2.1. Modele <i>góra-dół, dół-góra</i> oraz modele zintegrowane	51
2.2. <i>Simple View</i>	53
2.3. Model <i>raudinga</i> Carvera	56
2.4. Psycholingwistyczne ujęcie procesu czytania	64
2.5. <i>Schema theory</i>	67
3. Podsumowanie	72
Rozdział III. Tempo czytania	75
1. Wprowadzenie	75
2. Stan badań	76

3. Wybrane badania tempa czytania	81
4. Mít szybkiego czytania.....	87
5. Podsumowanie	91
Rozdział IV. W poszukiwaniu jednostki pomiaru czytania.....	93
1. Wprowadzenie	93
2. „Klasyczne” jednostki pomiaru długości tekstu.....	93
2.1. Znaki.....	94
2.2. Sylaby.....	94
2.3. Wyrazy.....	95
3. Jednostka alternatywna – abstrakcyjny wyraz o wystandaryzowanej długości.....	95
3.1. Stan badań.....	95
3.2. Konstrukcja <i>przeciętnego polskiego wyrazu</i>	97
Rozdział V. Metodologia badań własnych	101
1. Wprowadzenie	101
2. Przedmiot i cel badań	101
3. Problem badawczy.....	102
4. Hipotezy badawcze.....	104
5. Instrumentarium badawcze	106
5.1. Jednostka pomiaru tempa czytania	106
5.2. Materiał wyjściowy (tekst)	106
5.3. Komponent testujący	114
6. Docelowe populacje badawcze	120
6.1. Maturzyści.....	120
6.2. Ósmoklasiści.....	121
6.3. Cudzoziemcy	121
7. Sposób przeprowadzenia badań	122
7.1. Platforma.....	123
7.2. Badania zdalne	124
7.3. Czas przeprowadzania badań	124
8. Planowany sposób analizy danych – ustalenia wstępne.....	125
8.1. Rodzimi użytkownicy języka	125
8.2. Grupy cudzoziemskie	126
8.3. Porównanie	126
9. Badania pilotażowe	127
9.1. Test rozumienia	128
9.2. Test plasujący.....	128

9.3. Wyniki pilotażu	130
9.4. Podsumowanie badań pilotażowych	134
10. Zakończenie	134
Rozdział VI. Organizacja badań. Grupy badawcze	135
1. Wprowadzenie	135
2. I sesja badawcza (luty-kwiecień 2021).....	135
2.1. Maturzyści.....	135
2.2. Ósmoklasiści.....	136
3. II sesja badawcza (luty-kwiecień 2022)	137
3.1. Maturzyści.....	137
3.2. Ósmoklasiści.....	138
4. III sesja badawcza (listopad 2022-styczeń 2023).....	139
4.1. Maturzyści.....	139
4.2. Ósmoklasiści.....	139
5. Badania z udziałem uczących się języka polskiego jako obcego	140
Rozdział VII. Wyniki badań	143
1. Wprowadzenie	143
2. Badania w polskich szkołach podstawowych i średnich	144
2.1. Wyniki I sesji badawczej – rok szkolny 2020/2021.....	144
2.2. Wyniki II sesji badawczej – rok 2021/2022	148
2.3. Wyniki III sesji badawczej (listopad 2022-styczeń 2023)	151
3. Wyniki zbiorcze grupy polskiej	155
<i>Porównanie wyników obu populacji</i>	<i>159</i>
4. Wyniki grupy cudzoziemskiej	160
5. Porównanie wyników testu tempa czytania we wszystkich grupach cudzoziemskich	166
6. Wyniki zbiorcze projektu	168
6.1. Tempo czytania.....	169
6.2. Tempo czytania a czynniki środowiskowe	174
7. Podsumowanie	177
Rozdział VIII. Interpretacja wyników badań	179
1. Wprowadzenie	179
2. Badania w polskich szkołach podstawowych i średnich	179
2.1. Sesja I	179
2.2. Sesja II.....	180

2.3. Sesja III	181
2.4. Wyniki zbiorcze grup czytelników polskich	183
3. Cudzoziemcy uczący się języka polskiego jako obcego	185
4. Wyniki grup czytelników polskich i cudzoziemskich w ujęciu porównawczym ...	187
 Podsumowanie badań	 191
 Zakończenie	 197
 Bibliografia	 199
 Spis tabel	 213
 Spis wykresów	 216
 Spis grafów	 217
 Summary	 218
 Aneks	 219
 Indeks nazwisk	 239

WSTĘP

Ludzki system komunikacji – język – służy do wykonywania rozmaitych zadań stojących na co dzień przed jego użytkownikami. Wymagają one podejmowania działań o rozmaitym charakterze: mediacyjnym, interakcyjnym, produkcyjnym oraz receptywnym, w których czasie pożytkowane są różne sprawności językowe.

Wśród sprawności receptywnych szczególne miejsce zajmuje czytanie, w odróżnieniu bowiem od słuchania znajduje się ono pod całkowitą kontrolą użytkownika. Odbiór dźwięków trzeba zawsze dostosować do tego, jak szybko mówi nadawca, czytać tymczasem można zgodnie z własnymi preferencjami. Do dowolnego ustępu w tekście można też wracać, aby poddać go powtórnej analizie, raz jeszcze go zinterpretować lub poszukać znaczeń niezrozumianych początkowo słów. Czytanie jest też sprawnością nieprzypisaną do konkretnego momentu w czasie: ten sam tekst można czytać wielokrotnie albo podzielić lekturę jednego fragmentu na wiele dni. Stanowi ono całkowite przeciwieństwo efemerycznego słuchania, które w codziennej komunikacji zachodzi równoległe do produkcji.

Czytanie, czyli umiejętność dekodowania znaków pisanych i łączenia ich ze znaczeniem, to sprawność wyjątkowa, a zarazem niezbędna w ludzkim życiu. Umożliwia zdobywanie informacji. Daje dostęp do informacji istotnych, zawartych w wiadomościach, e-mailach współpracowników i poleceniach zwierzchników, ale też tych błahych, gdy czytamy najnowsze wpisy na portalach społecznościowych. Czytanie poszerza naszą wiedzę o świecie, bywa też źródłem przyjemności. Jest ono przy tym tak wszechobecne, że często uznajemy je za coś oczywistego, nie do końca zauważając, jak ogromną rolę odgrywa w naszym życiu.

Czytanie ze zrozumieniem kojarzone jest przede wszystkim z systemem edukacji. Szkoła i uniwersytet są tekstocentryczne: na każdym przedmiocie szkolnym wymaga się od ucznia lektury podręcznika, pracy ze zbiorom zadań, a dyskusje na zajęciach akademickich zazwyczaj bazują na tekstach naukowych, artykułach i prezentacjach. Można więc powiedzieć, że zdobywanie wiedzy opiera się na założeniu, że adepci nauki będą w stanie te materiały zdekodować. W kształceniu językowym, którego ta praca dotyczy, czytanie zapewnia niezbędny materiał stymulujący. Lektura

tekstów w klasie i poza nią daje uczącym się szansę na kontakt ze standardową, literacką odmianą języka; pozwala na poznawanie wyrazów zazwyczaj nieużywanych w codziennych rozmowach, które jednak każdy rodzimy użytkownik zna ze szkoły. Czytanie znacząco rozwija zasób leksyki, stanowi też okazję do utrwalania struktur gramatycznych i obserwacji, w jaki sposób używa się ich w prawdziwym, niespreparowanym na potrzeby zajęć kontekście: dzięki lekturze możliwe jest więc rozwijanie znajomości języka. Co istotne, korzyści z czytania, przy rozległej lekturze, czerpać można niemalże „mimochodem”. Celem czytania nie jest przecież zazwyczaj świadoma praca nad rozwojem kompetencji leksykalnej czy gramatycznej, ale poznanie interesującej historii lub zdobycie informacji/wiedzy na dany temat. Choć z pewnością czytelnik, zarówno w języku pierwszym, jak i w obcym, napotkawszy nieznane słowo w ciekawym dla siebie tekście, chętniej sprawdzi jego znaczenie.

W czytaniu można wyróżnić dwa podstawowe aspekty, względem których ocenia się czytelników: są to rozumienie, jakie osiągają, i tempo, w jakim czytają. Gdy mowa o biegłym/płynnym czytaniu, zawsze podkreślana jest waga obu elementów. Pierwszy jest dość oczywisty – chodzi o głębokość przetwarzania czytanej treści. Im jest większa, tym prawdopodobieństwo jej przyswojenia wyższe, rosną też szanse na jej ponowne wykorzystanie. Parametr drugi jest także bardzo istotny, choć często pozostaje nieuświadomiony, a przecież biegły czytelnik to taki, który nie tylko dużo rozumie, ale też czyta szybko. Na lekcji języka na przykład ramy czasowe wyznacza się zarówno lekturze tekstu, jak i wykonaniu towarzyszących jej zadań (rozumianych szeroko, tj. od wyboru jednej z trzech podanych odpowiedzi po pisanie rozprawki na kanwie lektury). Choć priorytetem pozostaje bezbłędne ich wykonanie, to elementem, który wyraźnie wyznaczy rytm pracy na zajęciach, będzie tempo przetwarzania tekstu przez uczących się.

Zarządzanie czasem, tj. organizacja kursu, planowanie lekcji egzaminów, jest zagadnieniem niezwykle ważnym w kontekście edukacji. W Polsce osoby odpowiedzialne za planowanie cyklu dydaktycznego, wyznaczając czas na lekturę, kierują się zazwyczaj intuicją, na naszym gruncie nie dysponujemy bowiem rzetelnymi wyznacznikami tempa czytania.

W tym miejscu warto przywołać trzy prace, w których mowa o szybkości przetwarzania tekstu przez Polaków. Sochacka (2004) w swoim badaniu wykazała, że jest to ~10-30 wyrazów na minutę. Jej wyliczenia odnoszą się jednak, po pierwsze, do czytania głośnego, które zasadniczo różni się od cichego; po drugie zaś, dotyczą dzieci w pierwszej klasie szkoły podstawowej, tj. populacji mało jeszcze wprawnych czytelników. Seretny i Lipińska (2005: 193) z kolei piszą, że średnie tempo czytania wynosi od 200 (u typowych czytelników) do 350 (u biegłych) wyrazów na minutę. Są to jednak wartości zapożyczone z opracowań zachodnich, nie dotyczą więc konkretnie polszczyzny, ale zostały do niej przez autorki przeniesione. Z moich badań wynika natomiast (zob. Moździerz 2019), że dorośli czytają w tempie od 160 do

240 wyrazów na minutę. Był to wynik uzyskany przez pierwszorocznych studentów kierunku Język polski w komunikacji społecznej, których tempo czytania wyniosło około 8 sylab na sekundę, przy założeniu, że polskie wyrazy zawierają ich średnio 2 lub 3 (zob. Seretny 2016). Respondenci w tej pracy to jednak studenci tylko jednego kierunku, badana populacja okazała się więc zbyt mała i jednorodna, żeby można było mówić o reprezentatywności wyników.

Rzetelnych, szerzej zakrojonych badań dotyczących tempa czytania w polszczyźnie jako języku rodzimym i obcym, prowadzonych zgodnie z zasadami metodologii badań ilościowych, do tej pory nie było, a tylko zebranie dużej, reprezentatywnej populacji pozwoliłoby na wiarygodną diagnozę sytuacji i wysunięcie wniosków obejmujących całą społeczność użytkowników języka polskiego. Chęć wypełnienia tej luki dała początek niniejszemu projektowi. Poddano w nim badaniom różne grupy użytkowników polszczyzny oraz dużą i zróżnicowaną zbiorowość obcokrajowców uczących się naszego języka. Wśród grup respondentów znaleźli się: ósmoklasiści, maturzyści oraz uczący się języka polskiego jako obcego na poziomach B2, C1 i C2, czyli ci średnio zaawansowani oraz zaawansowani. Polscy respondenci byli z różnych województw, które wybrano, kierując się wynikami z egzaminów wysokiej stawki odpowiednich dla badanych populacji. W trzech sesjach badawczych brali więc udział maturzyści wywodzący się z województw o kolejno: najwyższym, najbliższym średniej krajowej i najniższym odsetku zdawalności matury z języka polskiego, a ósmoklasiści pochodzili z tych województw, w których wyniki testu ósmoklasisty z języka polskiego były kolejno: najwyższe, najbliższe średniej krajowej i najniższe. Uczestnicy cudzoziemscy natomiast to młodzi dorośli ochotnicy z akademickich ośrodków nauczania języka polskiego w Polsce i na świecie. Taki dobór badanych umożliwił pokazanie:

- czy polski system edukacji rozwija sprawność czytania,
- czy i jak zmienia się kompetencja czytelnicza na kolejnych poziomach biegłości w języku polskim jako obcym,
- jak obcojęzyczni użytkownicy polszczyzny wypadają na tle rodzimych.

U respondentów badano tempo czytania niespecjalistycznego, relatywnie ciekawego tekstu, w powiązaniu z rozumieniem, mierzonym testem złożonym z dziewięciu pytań zamkniętych (pięć jednostek wyboru wielokrotnego, cztery jednostki typu prawda/fałsz); sprawdzano też ich subiektywną ocenę stopnia rozumienia tekstu w skali od 1 do 6 (gdzie: 1 oznaczało *nic nie zrozumiał*m*, a 6 – *zrozumiał*m wszystko bez problemu*). Analiza osiągniętych przez nich wyników miała przynieść odpowiedzi na następujące główne (PG) oraz pomocnicze (PP) pytania badawcze, a mianowicie:

1. Jakie jest przeciętne tempo czytania w języku polskim? (PG)
 - Jakie jest przeciętne tempo czytania w języku polskim maturzystów w polskich szkołach? (PP)

- Jakie jest przeciętne tempo czytania w języku polskim uczniów ostatniej klasy polskiej szkoły podstawowej? (PP)
 - Jakie jest przeciętne tempo czytania w języku polskim obcokrajowców uczących się języka polskiego, którzy znają język na poziomie średnim ogólnym (B2) lub zaawansowanym (C1/C2)? (PP)
2. Czy i w jaki sposób zmienia się tempo czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia tekstu czytanego? (PG)
- Czy i w jaki sposób zmienia się tempo czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia tekstu czytanego w trakcie edukacji w polskiej szkole podstawowej, przyjmując, że uczniowie rozpoczynają naukę od zera? (PP)
 - Czy i w jaki sposób zmienia się tempo czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia tekstu czytanego w trakcie edukacji w polskiej szkole średniej względem ostatniej klasy szkoły podstawowej? (PP)
 - Czy i w jaki sposób zmienia się tempo czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia tekstu czytanego w trakcie osiągania kolejnych poziomów znajomości języka polskiego jako obcego na skali ESOKJ (2003)? (PP)
3. Czy czynniki takie jak miejsce zamieszkania, typ szkoły oraz profil klasy wpływają na czas czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia? (PG)

Założono, że wyniki badań pozwolą ustalić punkty odniesienia dla tempa czytania i stopnia rozumienia tekstu, określające, czego można oczekiwać od ogółu uczniów na kolejnych etapach edukacji oraz od cudzoziemców na różnych poziomach zaawansowania.

Praca składa się z ośmiu rozdziałów oraz podsumowania. Rozdziały I, II i III stanowią wstęp teoretyczny, w którym przedstawiony został obecny stan badań w obszarze zagadnień poruszanych w pracy; rozdziały IV i V to metodologiczna część pracy, a rozdziały od VI do VIII stanowią jej część empiryczną.

Pierwszy rozdział został poświęcony czytaniu w sensie ogólnym. Przybliży on krótką historię języka i pisma, następnie skupia się na omówieniu komponentów konstytuujących procesy czytania oraz rozumienia, a także aspektów, które na rozumienie wpływają, takich na przykład jak strategie czytelnicze czy też parametry samego tekstu. W części tej dokonano także rozróżnienia między nauką czytania a czytaniem biegłym i opisano różne sposoby podejścia do lektury.

W rozdziale drugim przedstawione zostały różne modele czytania obrazujące ten złożony proces od momentu, w którym czytelnik patrzy na tekst, aż do osiągnięcia przez niego rozumienia i wykorzystania przyswojonej treści do realizacji działań. Każdy z modeli traktuje czytanie w nieco inny sposób, gdyż autorzy poszczególnych ujęć różne czynniki uznają za kluczowe. Modele typu góra-dół skupiają się więc

przede wszystkim na złożonych procesach umysłowych związanych z czytaniem, modele dół-góra podkreślają natomiast wagę mechanicznego procesu dekodowania.

Rozdział trzeci koncentruje się na zagadnieniu kluczowym w niniejszej pracy, tj. na szybkości czytania. Przedstawiono w nim stan wiedzy na ten temat z uwzględnieniem badań anglosaskich, światowych (tj. dotyczących języków innych niż polski i angielski) oraz lokalnych. Odróżniono w nim też ogólne, uniwersalne dla gatunku ludzkiego aspekty tempa czytania od idiosynkratycznych, czyli właściwych poszczególnym językom. Obecność tych ostatnich jest o tyle istotna, że wyklucza tak naprawdę możliwość dokonywania „międzykodowej” ekstrapolacji wyników.

W rozdziale czwartym przybliżono różne koncepcje pomiaru długości tekstu w kontekście szybkości czytania, omówiono w nim także proces konstrukcji jednostki pomiaru tempa czytania, tj. *przeciętnego polskiego wyrazu* (PPW). Część kolejna przedstawia natomiast instrumentarium wykorzystane w badaniach tempa czytania ze zrozumieniem. Opisano w niej szczegółowo proces konstruowania narzędzia pomiaru: od doboru odpowiedniego tekstu i jego adaptacji na potrzeby badania, poprzez opracowanie testu rozumienia aż po przygotowanie testu pasującego dla grup cudzoziemskich. W tej części znalazła się również charakterystyka internetowej platformy, za pomocą której narzędzie trafiało do respondentów.

W rozdziale szóstym scharakteryzowano populacje badane w trakcie każdej sesji, a w następnym przedstawiono uzyskane wyniki. Zestawieniom tabelarycznym towarzyszą wykresy ilustrujące, jak radzili sobie badani z różnych grup, tj. jak szybko czytali i jaki osiągnęli stopień rozumienia. Całość pracy wieńczy podsumowanie zawierające, poza krótką rekapitulacją wyników, najważniejsze wnioski wypływające z przeprowadzonych badań. Dokonano w nim interpretacji wyników oraz podsumowania rezultatów projektu. Zarysowano też perspektywy badawcze, wskazując kierunki badań, które mogłyby poszerzyć i ugruntować naszą wiedzę na temat tempa czytania ze zrozumieniem w języku polskim.

Niniejszy projekt ze względu na dużą skalę miał charakter pionierski. Wyniki otrzymane po przeanalizowaniu ponad 1700 formularzy pozwoliły wypełnić, w pewnym stopniu, istotną lukę badawczą, rysując jednocześnie dalsze perspektywy studiów w tej materii. W efekcie realizacji projektu uzyskano referencyjne wartości tempa czytania rodzimych i cudzoziemskich użytkowników języka. Służąc jako punkt odniesienia, pozwolą one na lepsze planowanie zarówno przebiegu, jak i ewaluacji procesu kształcenia w języku polskim jako pierwszym i jako obcym: dzięki nim nauczyciele zyskają bowiem możliwość lepszego, mniej intuicyjnego przewidywania czasu czytania przeciętnego tekstu przez uczniów/uczących się, egzaminatorzy będą zaś w stanie stwierdzić, czy czas przeznaczony na dany test jest wystarczający. Co szczególnie istotne z perspektywy użytkowej, wyniki mogą być przydatne dla samych polsko- i obcojęzycznych czytelników, gdyż będą oni mogli sprawdzić swoje tempo czytania oraz stopień rozumienia w odniesieniu do wyników średnich

uzyskanych przez odpowiednie populacje. Dobry wynik zarówno dla rodzimych, jak i dla nierodzimych użytkowników polszczyzny może korzystnie wpłynąć na ich motywację do nauki i czytania w ogóle, rezultat słabszy może zaś stać się bodźcem do zintensyfikowania pracy nad językiem.

Dzięki dwojakiej naturze rozważań nad czytaniem przyjętej w niniejszej pracy, psycholingwistycznej oraz glottodydaktycznej, możliwe było zarówno wypełnienie istniejącej luki w naszej wiedzy o przebiegu procesu czytania w polszczyźnie jako języku rodzimym i obcym, jak również zyskanie ważnych wykładników przydatnych w codziennej praktyce kształcenia językowego.

ROZDZIAŁ I

CZYTANIE JAKO ZJAWISKO JĘZYKOWE

We wstępie przedstawiono cel pracy. Zanim wyłożona zostanie metodologia badań, niezbędne staje się precyzyjne i kompleksowe opisanie zagadnienia, jakim jest czytanie, by osadzić projekt w ramach teoretycznych, w których interpretowane będą uzyskane wyniki. Przywoływane prace i koncepcje, opublikowane do roku 2021, powstały nie tylko na gruncie glottodydaktyki, lecz także językoznawstwa oraz psycholingwistyki.

1. Wprowadzenie

W swojej książce *Adam's tongue* Bickerton pisze (2009: 4): „[j]ęzyk jest tym, co czyni nas ludźmi. Możliwe, że jest jedyną rzeczą, która czyni nas ludźmi”¹. Pozwala nam komunikować się z innymi (Dołęga 1990: 292). Nasz sposób komunikacji, jak zaznacza de Saussure (1961: 31), „jest systemem znaków wyrażających pojęcia”. Zdaniem badacza (1961: 78) na każdy z nich składają się dwie płaszczyzny – obiekt znaczony, czyli jakiś element rzeczywistości (desygnat), oraz jego abstrakcyjny symbol (słowo). System ten, najważniejszy z wszystkich stworzonych przez człowieka, ma cztery istotne cechy:

- jest arbitralny, co oznacza, że jego symbole odnoszą się do konkretnych elementów bez żadnej naturalnej z nimi więzi;
- konwencjonalny, gdyż tylko na umowie społecznej opiera się relacja symbolu do desygnatu;
- niezmienny w teraźniejszości, ponieważ nie podlega kontroli;
- zmienny w czasie (de Saussure 1961).

¹ Wszystkie tłumaczenia, o ile nie wskazano inaczej, są autorskie.

Jego użytkownicy wykorzystują go do realizacji rozmaitych zadań. Wówczas,

[u]względniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie dla wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do modyfikacji własnych kompetencji.

(ESOKJ 2003: 20)

Realizacja bardzo zróżnicowanych działań jest możliwa dzięki opanowaniu przez użytkowników języka słownictwa, którego łączeniem rządzą reguły gramatyczne, a teksty (tworzone/rozumiane) nadawane są i/lub odbierane w kanale mówionym bądź pisany (Seretny i Lipińska 2005: 15).

Kanał pierwszy jest pierwotny, lecz w dzisiejszym świecie trudno wyobrazić sobie życie bez znajomości pisma, a przede wszystkim – umiejętności czytania. Czytanie, w każdym języku, poszerza horyzonty, zwiększa zasoby wiedzy ogólnej użytkowników języka, wzbogaca zasób słownikowy, pozwala utrwalać formy gramatyczne i konstrukcje składniowe (Stanovich 1986). Przyczynia się też do coraz sprawniejszego rozpoznawania wyrazów, do lepszego rozumienia języka, a nawet poprawia wymowę (Elley i Mangubhai 1983). Stanowi również świetny sposób na odpoczynek, gdyż jako ludzie uwielbiamy śledzić historie, które może zapewnić właśnie dobra lektura. Sharon (1973) nazywa czytanie czynnością „wszechobecną”, a Grabe (2009: 5) stwierdza wprost, że

[...] [o]bywatele współczesnych społeczeństw, by odnieść sukces, muszą umieć dobrze czytać. Czytanie nikomu wprawdzie nie gwarantuje sukcesu, ale osiągnięcie sukcesu bez umiejętności czytania jest zdecydowanie trudniejsze.

2. Rozwój języka i powstanie pisma – zarys

Język jest dziś tak mocno obecny w ludzkim życiu, że trudno sobie wyobrazić, iż kiedyś go nie było. W historii naszego gatunku to jednak „wynalazek” relatywnie nowy. Rodzaj hominidów określany jako *homo* pojawił się około 3 milionów lat temu, *homo sapiens* około 300 tysięcy, a *homo sapiens sapiens*, człowiek współczesny, 200-150 tysięcy lat temu (Aitchison 2000: 74). Język natomiast, jak mówią szacunki, zaczął rozwijać się dopiero mniej więcej 100 tysięcy lat temu, przy czym do jego zintensyfikowanego rozwoju doszło prawdopodobnie przed 50 tysiącami lat (Aitchison 2000: 74). Od tamtej pory ludzie byli wreszcie w stanie swobodniej

wymieniać informacje i myśli czy przekazywać intencje, co pozwoliło im na nawiązywanie trwalszych relacji, formowanie więzi społecznych, wywieranie wpływu na innych, a w rezultacie na konstytuowanie się mocniejszych, zdolnych do bardziej skomplikowanego działania grup. Wówczas to nastąpił rozkwit kultury i technologii. Język, w przeciwieństwie do funkcjonującego dużo dłużej i właściwego nie tylko gatunkowi ludzkiemu systemu zawołań, pozwalał na konceptualizację elementów abstrakcyjnych, mówienie o rzeczach wyobrażonych, oderwanie się od „tu i teraz”, od kontekstu sytuacji, co przełożyło się na lepsze planowanie podejmowanych działań i ich bardziej skuteczną realizację (Aitchison 2000: 42; Bickerton 2009: 191). Stał się więc kamieniem milowym w rozwoju naszego gatunku.

Język jest kodem komunikacji prymarnie mówionym – początkowo jego znaki przekazywano wyłącznie dźwiękowo, co oznacza, że niknęły natychmiast, gdy nadawca skończył mówić; był więc ulotny, nietrwały, wymagał też obecności mówiącego (Wolf, Vellutino i in. 2005: 440). Jednakże dzięki wynalezieniu pisma od tysiącleci nie jest to już jedyna forma obecności języka w naszym świecie. Pomysł graficznego kodowania dźwięków i odsyłania w ten sposób do desygnatów był przełomowy dla ludzkiej komunikacji. Wynalazek ten pozwolił na gromadzenie informacji i przekazywanie ich nie tylko żyjącym towarzyszom, lecz także kolejnym pokoleniom, żyjącym wieki później. Watt i Goody (1963: 330), cytując Oswalda Spenglera, podkreślają, że pismo uwolniło ludzi od „tyranii chwili”². Tekst zapisany mógł – w przeciwieństwie do przekazu oralnego – przebyć wiele kilometrów, obieć nawet cały świat, w niezmienionej formie. Pismo dało nam możliwość kumulowania wiedzy i rozbudowania łańcuchów współpracy na niespotykaną wcześniej skalę. Społeczeństwa niepiśmienne są w stanie utrwalić tylko niewielką część swojej kultury w formie rytuałów, formuł, modlitw i pieśni, piśmienne natomiast mogą gromadzić ten dorobek niemal w całości. Owo nagromadzenie informacji stało się jednocześnie powodem, dla którego nie jest możliwe uczestniczenie we wszystkich elementach danej kultury (Goody i Watt 1963: 344).

Pismo przyczyniło się także do znacznego poszerzenia się zasobów leksykalnych języka. Podczas gdy grupy niepiśmienne koncentrowały się głównie na „nazywaniu codzienności” i bezpośrednio ich otaczającej rzeczywistości, piśmienni byli w stanie kumulować słowa odnoszące się do wszelkich ziemskich zjawisk i stale poszerzać swój słownik. Słowa są bowiem, jak pisze Bartmiński (2001: 19), „odbiciem intelektualnego i emocjonalnego stosunku człowieka do odpowiadających wyrazom fragmentów rzeczywistości pozajęzykowej. Ich liczba jest [więc] wprost proporcjonalna do stopnia rozwoju cywilizacyjnego”. Pismo umożliwiło akumulację wiedzy i rozwój kultury oraz pozwoliło na krytykę ludzkiego dorobku i dziedzictwa (wcześniej działało to w zdecydowanie węższym zakresie ze względu na ulotny charakter języka

² Ang. *the tyranny of the present*.

mówionego). Zapisane treści mogły być wielokrotnie studiowane i porównywane, co dało szansę na dostrzeżenie i ujawnianie błędów logicznych, kłamstw, sprzeczności i manipulacji (Goody i Watt 1963: 325; Bywater 2013: 35).

Wynalazek pisma odmienił oblicze ludzkiej cywilizacji, a ono samo wdarło się do naszego świata na tyle mocno, że zmieniło nawet nasz sposób myślenia. Jego wszechobecność sprawia na przykład, iż raz nauczysz się odkodowywać znaki, człowiek piśmienny nie jest w stanie ich nie przetwarzać. Dowodzi tego niezbieżność np. test Stroopa (Brenzitz 2008: 37; Rayner, Schotter i in. 2016: 15). Czytamy więc nie tylko gazety, książki, dokumenty, reklamy, wiadomości w Internecie, ale też bezwiednie widzimy np. rejestracje samochodowe czy godziny i dni tygodnia wyświetlające się na zegarku. Badania wyraźnie pokazują też, że społeczeństwa, które nie znają języka pisanego, postrzegają świat inaczej: bardziej holistycznie, mniej linearnie, nie dostrzegają też tak dobrze związków przyczynowo-skutkowych; inaczej również odbierają mowę i – co dość zaskakujące – gorzej rozróżniają dźwięki (Seidenberg 2017: 39). Chan i Bergen (2005) z kolei, po przeprowadzeniu serii eksperymentów, przekonują, że przyjęte przez społeczeństwo pismo i jego orientacja (prawo-lewo, góra-dół) wpływa na ludzki sposób postrzegania przestrzeni w ogóle i relacji między obiektami. Autorzy stwierdzili, że użytkownicy kodów zorientowanych od lewej do prawej największą uwagę w swoim polu widzenia zwracają na obiekty ułożone w lewym górnym rogu – tam, gdzie zwyczajowo zaczyna się zdanie. W przypadku zadania polegającego na stworzeniu sentencji z udziałem dwóch losowo wybranych z obrazka obiektów podmiotem dla nich najczęściej stawał się ten ułożony po lewej stronie materiału wizualnego. Yan i współpracownicy (2019) stwierdzili natomiast, że wraz z rosnącym doświadczeniem w czytaniu w danej orientacji przestrzennej rośnie także jakość przetwarzania tekstu – przyzwyczajamy się do kierunku. Język chiński na przykład odkodowywany jest lepiej w orientacji wertykalnej niż horyzontalnej (Yan, Pan i in. 2019). Choć stwierdzenie, że płynność czytania spadnie, gdy czytelnik przyzwyczajony do czytania od lewej do prawej zacznie czytać od prawej do lewej w kolejnym języku, nie wydaje się odkrywcze, to fakt, iż jakość przetwarzania spada, gdy tekst ułożony jest wertykalnie, np. w reklamach czy na billboardach, daje już do myślenia (Byrne 2002). Wynalezienie pisma nie rzutuje jednak tylko na nasze działania językowe *sensu stricto*. Kod pisany przyczynił się również do wzrostu naszych umiejętności poznawczych – dzięki niemu jesteśmy w stanie przeprowadzać niezwykle zaawansowane działania matematyczne, a w pamięci dokonujemy obliczeń znacznie lepiej od osób niepiśmiennych (Goody 1973: 7).

Wynalezienie pisma stanowiło zatem prawdziwą rewolucję, być może większą nawet niż samo powstanie języka. O ile bowiem język prymarnie opierał się na dźwiękach, czyli wykorzystywał medium obecne w świecie od zarania dziejów, pismo stanowiło innowację, gdyż opierało się na konwencji zapisywania dźwięków symbolami. Warto też porównać czas trwania obu „(r)ewolucji”. Język, jak

wspomniano, rozwijał się przez nawet 200 tysięcy lat, a przez kolejnych 50 tysięcy „wsiąkał głęboko” w nasze mózgi; najstarsze pozostałości pisma datuje się zaś na 3100 r. p.n.e. (Wolf, Vellutino i in. 2005: 440) – piszemy więc znacznie krócej, bo tylko 5 tysięcy lat.

Pismo, jak każdy wynalazek, było zmienne w czasie. Przez pięćdziesiąt wieków swojego istnienia różne cywilizacje stworzyły rozmaite sposoby kodowania dźwięków, model ich ewolucji jest jednak względnie uniwersalny (Defrancis 1996: 370; Wolf, Vellutino i in. 2005: 440). Rozwój systemów pisma przebiegał od konkretnego do abstrakcji lub od znaków symbolizujących pojęcia do znaków reprezentujących pojedyncze dźwięki (Defrancis 1996; Wolf, Vellutino i in. 2005: 440). Przejście od malowideł i rysunków do pisma piktograficznego dokonywało się powoli (Goody i Watt 1963: 311; Adams 1990: 2). Pierwsze piktogramy reprezentowały całe zjawiska, które przekuwano w formy graficzne. Były więc mniej precyzyjne i słabo przystosowane do przekazywania treści abstrakcyjnych (Kuckenburg 2006: 132). Większe możliwości dawały logogramy, oznaczające już słowa i wyrażenia. Ich przykładem mogą być hieroglify. Mamy tu już do czynienia z wyższym poziomem abstrakcji, gdyż możliwe staje się wyrażenie za pomocą znaku większej ilości treści. Krokiem kolejnym było wynalezienie systemów bezpośrednio reprezentujących dźwięki (Wolf, Vellutino i in. 2005: 44). Grafemy odpowiadają w nich sylabom, jak w sylabariuszach, lub pojedynczym fonemom, jak w alfabetach. Defrancis (1996: 355-366) stwierdza, że w sytuacji idealnej każdemu fonemowi języka powinien być przypisany jeden i tylko jeden grafem. Tę odwieczną zasadę dobrze ilustruje cytat Voltaire’a: „pismo jest obrazem głosu. Im bardziej go przypomina, tym jest lepsze” (Kuckenburg 2006: 132). Sytuacje takie w językach naturalnych jednak niemal nie występują, a „im starszy jest język, tym większe będą różnice w relacjach fonem-grafem”.

Znaki odnoszące się do dźwięków stawiają dużo mniejsze wymagania poznawcze pamięci użytkownika języka. Kiedy nie znamy logogramu – nie znamy słowa, by więc możliwa była komunikacja, należy się ich nauczyć nawet kilku tysięcy (Goody i Watt 1963: 313). Poznając zaś język operujący alfabetem łacińskim, wystarczy opanować kilkadziesiąt symboli – w przypadku polszczyzny jedynie 32. Staje się wówczas możliwe zapisanie każdego istniejącego/potencjalnego słowa, znanego lub nieznanego użytkownikowi. Pisma alfabetyczne pozwalają dużo dokładniej zapisać każdą ludzką myśl językową, pisma pikto- i logograficzne są natomiast znacznie gorzej przystosowane do przekazywania treści abstrakcyjnych (Goody i Watt 1963: 312; Wolf, Vellutino i in. 2005: 441). Goody i Watt (1963: 315) uważają, że

stworzenie systemu fonetycznego, tj. takiego, którego znaki nie oddają obiektów, tylko dźwięki, jest wydarzeniem na tyle spektakularnym, że nie dziwi fakt, że doszło do niego stosunkowo niedawno. Dziwi, że doszło do niego w ogóle.

Zdaniem Adams (1990: 3) „[w]ynalezienie alfabetu mogło być najważniejszym wydarzeniem w historii społeczeństw świata”. Wspiera ona swoje twierdzenie faktem, że opanowanie systemów składających się z wielu elementów wymagało czasu i sporego zaangażowania, na które prości ludzie nie mogli sobie pozwolić. Przez swoje skomplikowanie, złożoność i wielkość systemy te przekazywane były tylko społecznym elitom, odpowiedzialnym za gospodarkę i administrację, w wyniku czego piśmienni posiadali i wiedzę niedostępną prostemu ludowi (Goody i Watt 1963; Bywater 2013: 24), i władzę. Nie bez racji uważa się więc, że pismo logograficzne stanowiło swego rodzaju narzędzie wzmacniające tyranie i oligarchię – alfabet dający możliwość zapisania każdej kombinacji dźwięków przy niewielkim nakładzie pracy umysłowej pozwalał na upowszechnienie umiejętności pisma wśród znacznie większej części społeczeństwa.

Rewolucja jednak jeszcze się nie skończyła, a weszła raczej w kolejny etap. Powstanie Internetu i mediów cyfrowych doprowadziło do zmiany paradygmatu myślenia o piśmie. Swanenberg (2020: 6) pisze wręcz o konieczności porzucenia dotychczasowego rozróżnienia na kod mówiony oraz pisany, postulując przyjęcie terminu kod *konceptualnie* mówiony/pisany. Jego zdaniem więc SMS-y oraz korespondencja przez komunikatory internetowe, jak również wpisy na portalach społecznościowych, to nic innego, jak zapisane formy kodu, który kiedyś rozpoznawany byłby jako mówiony. W polskiej literaturze zwrócono uwagę na tę kwestię już jakiś czas temu i wprowadzono termin kod *wtórnie* mówiony/pisany (Urbańczyk 1968) w odniesieniu do tego, który został zakwalifikowany do jednego kanału, a przejawia cechy i strukturę drugiego. Teksty wtórnie pisane/zapisane to więc takie, które „pod formą graficzną kryją strukturę mówioną” (Labocha 2004: 8). Te wtórnie mówione należą zaś do mówionej publicznej odmiany języka i wymagają „konieczności wcześniejszego opracowania” (Labocha 2001: 215). Za ich właściwe „podanie” odpowiada zaś kompetencja ortoepiczna (zob. ESOKJ 2003: 106).

Zachodzące gwałtownie w ostatnich latach zmiany w operowaniu kodem mówionym/pisanym wymagają zredefiniowania pojęcia piśmienności. Posługiwanie się znakami graficznymi nie musi być już tożsame ze znajomością kodu rozwiniętego. W komunikacji nieformalnej zmienia się interpretacja niektórych znaków interpunkcyjnych (np. wykrzyknika lub kończącej wypowiedzenie kropki) czy nawet wielkich liter, a sam przekaz wspierany jest elementami graficznymi; nawet tekst nie występuje już w izolacji, lecz w formie hipertekstualnej sieci (Skudrzyk 2005: 139-150). Nowe zdefiniowanie ram piśmienności jest niezbędne, jeśli chcemy uczyć ludzi posługiwania się pismem czy, co więcej, z umiejętności tej rozliczać. W artykule *How will literacy be defined in the new millenium?*³ Cunningham twierdzi, że w definicjach piśmienności uwzględniano jak dotąd trzy czynniki, tj.:

³ Ang. *literacy* to nie tylko znajomość podstawowych zasad czytania i pisania odróżniająca osoby piśmienne od analfabetów, lecz także pewien poziom świadomego obcowania ze słowem pisanym.

- umiejętność zaangażowania się w procesy związane z pisanem i czytaniem,
- kontekstualizację tekstu w ramach wymagań społecznych,
- minimalny poziom biegłości w używaniu pisma.

(zob. Cunningham, Many i in. 2000).

W XXI wieku wraz z pojawieniem się tabletów, laptopów, e- i audiobooków oraz Internetu definicja ta jednak powinna ulec zmianie. Many (2000: 66) podkreśla, że w czasie lawinowo rosnącej ilości treści, do których dostęp jest coraz łatwiejszy, w procesie redefinicji piśmiennictwa mniejszą rolę grać będzie samo dekodowanie tekstu (umiejętność odczytu), a większą decydowanie, którym źródłem można ufać (umiejętność oczekiwana/pożądana). Ważne stanie się także uwzględnienie rozwijania strategii radzenia sobie z tekstem w wersji elektronicznej, co Levy (2009) nazywa „piśmiennością cyfrową” (ang. *digital literacy*).

Nie sposób zaprzeczyć, iż język oraz pismo stanowią najważniejsze ludzkie wynalazki. W tej części przedstawiona została ich krótka historia, zarysowano również ich wpływ na rozwój naszego gatunku, w kolejnej – rozważania skupią się bezpośrednio na czytaniu, tj. receptywniej umiejętności operowania kodem pisanym.

3. Czytanie

Natura języka najlepiej przejawia się w jego użyciu, które może mieć różną jakość. Zależy ona od poziomu znajomości kodu przez użytkownika, jego językowych kompetencji komunikacyjnych (lingwistycznej, socjolingwistycznej i pragmatycznej) oraz od stopnia rozwoju kompetencji ogólnych (wiedzy deklaratywnej, wiedzy proceduralnej) (ESOKJ 2003). Znajomość języka przejawia się w dających się zaobserwować działaniach językowych. Czytanie jest działaniem manualno-wzrokowym o charakterze receptywnym, które użytkownik podejmuje, by zrozumieć zawartą w przekazie treść (zob. Seretny i Lipińska 2005). Jest to więc szeroko pojęta interakcja człowieka i tekstu, którą można poddawać oglądowi z różnych perspektyw, skupiając się bądź na samym *procesie*, bądź jego *produkcji*.

Chang (1983), który mówi o symultanicznej i sukcesywnej metodzie analizy czytania, zwraca uwagę na fakt, iż rozważając proces, analizujemy działania zachodzące w umyśle czytelnika, wykorzystanie przez niego strategii czytania, jego interakcję z tekstem i przebieg odkodowywania wyrazów; analizując produkt natomiast, uwagę zwracamy na rezultaty procesu, głównie na osiągnięty stopień rozumienia tekstu (Chang 1983; Alderson 2000: 4). Studiując to zagadnienie, trzeba więc zwracać baczniejszą uwagę na to, które podejście zostało w danej pracy przyjęte. Choć bowiem oba są powiązane, to ze względu na to, że cel (produkt – rozumienie) będzie determinował

jakość procesu, przebieg procesu warunkuje zaś jakość produktu, ujęcia te wymagają rozgraniczenia.

3.1. Czytanie jako proces

3.1.1. Biomechanika czytania

Niniejsza praca reprezentuje nauki humanistyczne i czytanie opisuje zasadniczo z perspektywy psycholingwistyki i glottodydaktyki, ta część poświęcona będzie jednakże spojrzeniu na czytanie z perspektywy biologicznej i biomechanicznej.

Czytanie jako proces biologiczny jest sprawnością wymagającą sprawnego narządu wzroku, przez który kolejne znaki są postrzegane. Następnie informacje przekazywane są do mózgu, gdzie poddawane są interpretacji. Kiedy czytamy, wykonujemy dwa rodzaje operacji: fiksacje i sakady. Fiksacje można zdefiniować jako „(pozorne) chwilowe zatrzymanie ruchu gałek ocznych na fragmencie sceny wizualnej, znajdującym się na linii wzroku” (Andrychowicz-Trojanowska 2018: 90), a sakady jako „przeniesienie wzroku między jednym a drugim punktem fiksacji”. Fiksacja trwa około 250-350 ms (Spichtig, Hiebert i in. 2016; Seidenberg 2017; Andrychowicz-Trojanowska 2018; Henry, van Dyke i in. 2018). Jej czas jednak może ulec wydłużeniu, jeśli przetwarzany materiał wymaga większego stopnia koncentracji. Oprócz fiksacji i sakad wyróżnić można jeszcze regresje. Są to „powroty wzrokiem do przeczytanych/odwiedzonych już fragmentów [tekstu – T.M.]” (Andrychowicz-Trojanowska 2018: 90). Zabieg ten jest w zasadzie naturalny i zajmuje około 10-15% czasu czytania (Acklin i Papesh 2017: 184), lecz jak się zdaje, występuje zdecydowanie częściej u osób czytających pomału i/lub z niższym osiąganym rozumieniem (Andrychowicz-Trojanowska 2018; Brysbaert 2019). Istnieją jednak przesłanki przemawiające za koniecznością odróżnienia regresji wewnątrz- od międzywyrazowych, gdyż różnią się one jakościowo. Zwiększona liczba tylko tych pierwszych świadczy o niskim poziomie umiejętności czytania, obecność drugich natomiast jest oznaką wzmożonej koncentracji czytającego celem osiągnięcia jak najwyższego rozumienia. Charakteryzują więc one dobrych czytelników (Vorstius, Radach i in. 2014: 460), a ich brak jest zjawiskiem niepożądanym, utrudniającym rozumienie (Acklin i Papesh 2017; Collins i Daniel 2018: 566). Zauważono też, że im czytany materiał jest trudniejszy, tym więcej występuje i fiksacji, i regresji (Stanovich 1986: 365; Andrychowicz-Trojanowska 2018: 95). U słabszych czytelników jednakże regresji i fiksacji pojawia się więcej, są one ponadto zdecydowanie dłuższe niż te, które odnotowuje się u czytelników dobrych (Stanovich 1986: 365; Spichtig, Hiebert i in. 2016). Można więc powiedzieć, że dla niewprawnego czytelnika każdy materiał jest relatywnie „trudniejszy” niż dla dobrego.

Tempo czytania, jeśli mierzyć je liczbą fiksacji i sakad, pozostaje takie samo, nawet jeśli zmienia się rozmiar odstępów (spacji) między kolejnymi literami. Do wielkości spacji między wyrazami, które są istotne zwłaszcza w alfabetych, gdyż pozwalają graficznie oddzielać wyrazy od siebie, ludzkie oko z czasem się adaptuje. Udowodnił to już Carver (1983), wykazując, że dodatkowa spacja między literami obniża tempo czytania, tylko jeśli wyrazi się je w faktycznych wyrazach tekstu⁴, spacje natomiast między samymi wyrazami na tempo nie mają wpływu. Do podobnego wniosku doszli Li i Shen (2013: 64). Wprowadziwszy spacje między chińskimi wyrazami (tradycyjnie chińskie pismo ich nie używa), zaobserwowali, że zabieg ten nie miał wpływu na motorykę czytania. Najnowsze badanie Johnson i współpracowników (2018) wskazuje natomiast, że choć odległość między wyrazami nie wpływa na rozumienie, to łatwiej jest przetwarzać tekst, jeśli po kropce pojawia się dwie spacje, nie jedna. Tak jest w przypadku angielskiego. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że angielszczyzna zapisywana jest alfabetem łacińskim, można uznać to za istotne także dla innych języków.

3.1.2. Komponenty procesu czytania

Badania procesu czytania pozwoliły wyróżnić jego subkomponenty związane z odekodowywaniem tekstu oraz z jego rozumieniem (Chabot, Zehr i in. 1984; Walczyk 2000; Consortium 2015; Hoover i Tunmer 2018). Należy zaznaczyć, że wszystkie one widziane są jako umiejętności, a to oznacza, że można je na drodze praktyki trenować i doskonalić. Przykładowo Herman (1985) dowodzi, że powtarzane, głośne czytanie tekstu wpływa korzystnie na ogólne tempo czytania, jakość odekodowywania oraz poprawność wymowy. Gdy człowiek (zazwyczaj będąc jeszcze dzieckiem) uczy się czytać, zaczyna od poznawania kształtów liter, następnie sylabizuje, po czym rozpoznaje całe wyrazy i przypisuje im znaczenie, by w końcu przejść do poziomu zdania i całego tekstu. Choć początkowo procesy te zachodzą powoli, wraz z rosnącą praktyką stają się coraz szybsze. Działania, które zrazu wymagają skupienia, świadomego przypisywania dźwięków języka do kolejnych napotykanych znaków, z czasem stają się coraz mniej wymagające, aż w końcu realizowane są zupełnie nieświadomie czy wręcz mimowolnie. Mimowolność tę poświadcza tzw. efekt Stroopa, czyli dominacja przetwarzania językowego w sytuacji konfliktu bodźców: gdy wyraz oznaczający kolor A napisany jest kolorem B, np. słowo **czzerwony** zostało zapisane na zielono, poprawne odczytanie koloru tuszu staje się zadaniem trudnym, gdyż siłą przyzwyczajenia chcemy odczytać to, co zostało napisane. Świadczy to o automatyczności procesu czytania, gdy ten zostanie opanowany. Wówczas subprocesy

⁴ O wyrazie faktycznym oraz „pomiarowym”, wystandaryzowanym traktuje rozdział IV.

stają się bezwysiłkowe, nie zajmują więc zasobów pamięci roboczej, która może zostać zaangażowana w procesy interpretacji tekstu czy też wdrażania strategii radzenia sobie z problemami (Walczyk 2000). Do komponentów procesów czytania, których automatyzacja jest pożądana, zaliczamy rozpoznawanie liter i wyrazów, re-kodowanie akustyczne (zamianę znaków pisanych na odpowiednie dźwięki języka) oraz rozumienie wyrazów (Walczyk 2000: 557), czyli przypisywanie graficznym kształtom znaczeń.

Rozpoznawanie wyrazów – ścieżki fonologiczna i graficzna

Język jest kodem komunikacji prymarnie mówionym, odkodowywanie znaków pisanych jest więc sprawnością, która jest rozwijana później i to nie przez przyswojenie, a na drodze sformalizowanej nauki (Lipińska i Seretny 2012). Jeśli ktoś chce czytać, niewątpliwie musi być w stanie rozumieć zapisane znaki. Co to jednak właściwie znaczy?

Rozpoznawanie wyrazów to jeden z fundamentalnych procesów składowych czytania (Verhoeven 1990; Hoover i Gough 1990; Holmes 2009; Consortium 2015; Hoover i Tunmer 2018). Wyrazy możemy identyfikować (czyli przypisywać im znaczenia) na dwa sposoby, tj. za pomocą dwóch ścieżek dostępu do systemu pojęć zlokalizowanego w naszych umysłach. Są to ścieżki: *graficzna/wizualna* i *dźwiękowa/fonologiczna*. Dostęp fonologiczny polega na zamianie znaków graficznych na dźwięki języka i rozumieniu tej „mowy”, dostęp graficzny pozwala zaś przejść bezpośrednio od zapisanych grafemów do znaczenia (Porpodas, Pantelis i in. 1990; Wolf, Vellutino i in. 2005). W ścieżce wizualnej mówi się więc o bezpośrednim rozumieniu wyrazów, o, jak pisze Chodkiewicz (1986: 25), „bezpośrednim przetwarzaniu wizualnej formy tekstu, [które – T.M.] odbywa się bez udziału dekodowania tekstu na język mówiony”.

Wokół zagadnienia dostępu od lat toczy się spór. Badacze próbują bowiem ustalić, z której ścieżki ludzie korzystają częściej i od czego zależy jej wybór; trwa również dyskusja nad tym, czy są one wobec siebie konkurencyjne czy też komplementarne. Niezależnie od przyjętej perspektywy, wizualnej czy fonologicznej, wszyscy są jednakże zgodni co do tego, że czytamy całe wyrazy, a nie pojedyncze litery (Huey 1908: 73; Cooper i Petrosky 1976: 186; Alderson 2000: 18; Perfetti 2007; Grabe 2009: 24). Czas reakcji na cały wyraz jest tylko nieznacznie dłuższy niż na pojedyncze litery, co oznacza, że wyrazy identyfikujemy na tyle szybko, że szukanie jednostki pomiaru czasu reakcji na pojedyncze litery nie byłoby warte wysiłku badawczego (Smith i Lott Holmes 1971).

Zanim pokrótce przytoczone zostaną argumenty zwolenników ścieżki fonologicznej oraz graficznej, warto zaznaczyć, że badania nad procesem rozpoznawania

wyrazów i jego relacją do czytania *per se* są bardzo anglocentryczne, tzn. opierają się przede wszystkim na danych dotyczących języka angielskiego. Ich wkład w naukę jest niewątpliwy, choć niekoniecznie dają one pełny obraz nieangielskiej rzeczywistości, o czym pisał już Share (2008). Ścieżka fonologiczna może być bowiem, w dużym skrócie, pojmowana jako zamiana w umyśle tekstu na mowę i rozumienie dopiero tej mowy. Kluczową rolę odgrywa wówczas stopień przystawalności grafemów do fonemów danego języka. Polszczyzna cechuje się w tym zakresie większą prostotą niż angielski, gdyż jedna z czterech zasad polskiej pisowni (zasada fonetyczna) głosi: „pisz, jak słyszysz” (Seretny i Lipińska 2005: 47). Zgodnie z nią w „idealnej pisowni fonetycznej jednej głosce odpowiada jedna i zawsze ta sama litera” (Seretny i Lipińska 2005: 47). Mimo że mamy do czynienia z szeregiem odstępstw od tej reguły w postaci np. dwojakiej możliwości kodowania głosek /ż/, /x/ czy /u/ oraz samogłosek nosowych czy niekonsekwentnej wymowy zbitki „rz” (por. *marzyć* i *marznąć*), język angielski jest w tym względzie znacznie mniej usystematyzowany. Istnieją w nim podstawowe zasady korespondencji głoska-litera, lecz rzesza wyrazów je łamie, ich zapis jest więc nieregularny, co świetnie ilustruje przykład słowa „colonel” wymawianego tak samo jak zupełnie odmienne graficznie „kernel” – /'kərn(ə)l/. Nie oznacza to, że wnioski płynące z badań dotyczących języka angielskiego nie są w ogóle dla polszczyzny relewantne. Trzeba jedna pamiętać, że angielszczyzna używa tzw. ortografii głębokiej, o niskiej przystawalności grafemów do fonemów, polszczyzna natomiast jest w tym zakresie „płytsza”, bardziej „transparentna” – przystawalność jest więc w jej przypadku znacznie wyższa (Katz i Frost 1992; Awramiuk 2006). Karanth i współpracownicy (2004: 10), opierając się na badaniach, sugerują w związku z tym, że

[...] w trakcie opanowywania umiejętności czytania czytelnicy kodów bardziej transparentnych, takich jak niemiecki, hiszpański czy kannada, które, ogólnie mówiąc, nie mają zbyt wiele wyrazów zapisanych nieregularnie, nie polegają tak mocno na leksykalnej [wizualnej – T.M.] ścieżce dostępu, jak ci, którzy czytają systemy bardziej nieprzejrzyste, takie jak angielski.

Fonologiczną ścieżkę dostępu do znaczenia wyrazów dokładnie opisują Tunmer i Hoover (1993). Jej zwolennikami są też Høien i współpracownicy (1995). Badacze kwestionują intensywne wykorzystywanie w czytaniu ścieżki wizualnej i udział w nim tzw. procesów *top-down* (polegających, w uproszczeniu, na wykorzystywaniu podczas lektury kontekstu oraz domysłu), odrzucają też model czytania jako psycholingwistycznej zgadywanki⁵. Dla nich kluczową rolę odgrywa ścieżka fonologiczna. Wyróżniają przy tym trzy wymiary czytania: naukę, czytanie płynne

⁵ Ang. *psycholinguistic guessing game*, zob. Goodman (1970); Tunmer i Hoover (1993: 167), za: Grabe (2009: 102).

i instrukcję czytania. Uważają też, że nauka posługiwania się pismem staje się o wiele efektywniejsza, gdy skupia się nie tyle na operacjach związanych z uczeniem pisania znaków, ile na głośnym ich odczytywaniu. Jest to tzw. budowanie „świadomości fonologicznej” (ang. *phonological awareness*), tj. umiejętności abstrahowania i operowania segmentami języka mówionego (Høien, Lundberg i in. 1995; Joshi i Aaron 2002). Tunmer i Hoover (1993) podkreślają, że świadomość fonologiczna jest jednym z głównych korelatów dobrego czytania. Høien, Lundberg i współpracownicy (1995: 182) stwierdzają zaś wprost, że internalizacja zasad fonetycznych języka i wrażliwość fonetyczna dziecka stanowią prawdopodobnie najlepsze determinanty późniejszego rozwoju umiejętności czytelnich, lepsze nawet od poziomu inteligencji czy zasobności słownika mentalnego. Składnikami kluczowej dla czytania świadomości fonologicznej, zdaniem badaczy, są: umiejętność odnajdowania rymów, liczenia sylab, liczenia fonemów, rozpoznania fonemu inicjalnego i finalnego, a także umiejętność łączenia fonemów w wyrazy. O jakości dostępu fonologicznego świadczy zaś, ich zdaniem, płynność głośnego odczytywania wyrazów, która pokazuje stopień opanowania zasad przystawalności grafem-fonem.

W badaniach nad preferencjami dotyczącymi ścieżki dostępu, poza faktycznymi wyrazami danego języka, często wykorzystuje się również pseudowyrazy, tj. jednostki, które nie posiadają znaczenia, lecz są zbudowane zgodnie z zasadami fonotaktycznymi języka. Ich użycie umożliwia bowiem pomiar jakości fonologicznej ścieżki dostępu, wykluczając jednocześnie użycie leksykalnej (Tunmer i Hoover 1993: 162; Coltheart 2005; Veenendaal, Groen i in. 2015). Co interesujące, rozpoznawanie fonologiczne wyrazów zdaje się niezbyt zależne od poziomu inteligencji, mierzonego w punktach IQ. Chociaż inteligencja ma wpływ na szybkość odkodowywania, zwłaszcza długich, wyrazów, to przetwarzanie fonologiczne i łączenie znaków graficznych z obrazem akustycznym wydaje się parametrem ważniejszym dla sprawnego czytania (López i Jiménez González 2000). Venezky (1967: 102) twierdzi, że podstawą procesu czytania w ogóle i jego unikatową cechą jest właśnie umiejętność przekładania znaków graficznych na mowę. Niektórzy badacze uznają ją wręcz za kluczowy komponent czytania. Henry (1993) pisze, że to właśnie brak umiejętności czy brak wprawy w przekładaniu zapisanych znaków na dźwięki uniemożliwia płynne czytanie, gdyż drastycznie obniża i jakość odkodowywania, i poziom rozumienia. W problemach z rekodowaniem upatrywał źródła niemal wszelkich możliwych problemów czytelnich także Stanovich (1988). Jego zdaniem u dobrych czytelników rekodowanie, tj. zdolność do czytania „fonicznego”, stoi na wysokim poziomie, jej niski rozwój charakteryzuje zaś czytelników słabych, a także dyslektyków. Przyjęcie rekodowania jako centrum wszelkich problemów czytelnich stanowi podstawę modelu zmienna-różnica o rdzeniu fonologicznym (ang. *Phonological-Core Variable-Difference Model*).

Zdarzają się jednak potwierdzone badaniami sytuacje, w których mimo poprawnie rozwiniętej umiejętności dekodowania osiągany poziom rozumienia jest

niski. Stothard i Hulme (1992: 253) tłumaczą to ogólnymi deficytami jednostki. Nie znalazłszy w swoim badaniu korelacji między niskim rozumieniem a wydolnością pamięci operacyjnej, wysnuli wniosek, że za osiąganą rozumienie nie odpowiada jedynie pamięć, ale, prawdopodobnie, integracja pamięci roboczej, krótkotrwałej i dekodowania, co potwierdziły następnie badania prowadzone wiele lat później przez Hannon (2012).

Ścieżka fonologiczna jest mocno związana z czytaniem głośnym, choć nie należy ich utożsamiać. Czytanie głośne może pomóc zdiagnozować stan czytania cichego, ale nie jest tym samym. O ile w drugim najważniejszą rolę odgrywa odekodowywanie zapisanych wyrazów, w głośnym idzie ono w parze z rekodowaniem, tj. zamianą odekodowanych znaków na dźwięki języka (Goodman 1970)⁶. Odekodowywanie, początkowo czasochłonne i trudne, poprawia się wraz z praktyką, u dobrych czytelników staje się zaś automatyczne, tj. szybkie, precyzyjne i niemal bezwysiłkowe (Stanovich 1986: 365; Walczyk 2000).

Spór na temat ścieżek toczy się na dwu płaszczyznach, tj. czytania dojrzałego oraz nauki czytania. Stanovich (1986: 362) uznaje fonologiczną ścieżkę dostępu do znaczenia wyrazów za kluczową, gdy zaczynamy uczyć się czytać. Wraz z rozwojem umiejętności natomiast czytanie, jego zdaniem, zaczyna się coraz bardziej opierać na dostępie graficznym, a mniej na fonologicznym (Stanovich 1986; Verhoeven 1990: 92; Wolf, Vellutino i in. 2005: 446). Panuje też zgoda co do tego, że wyrazy trudne odekodujemy przede wszystkim fonologicznie. Im wyraz trudniejszy/dłuższy, tym dłuższa jest również fiksacja wzroku na nim, większe też znaczenie przy jego odekodowywaniu odgrywa kontekst. Napotykając wyrazy trudne lub nieznane, nawet wprawny czytelnik odwołuje się do fonologicznej ścieżki dostępu do znaczenia (Stanovich 1986). Gdy zaś uczymy się czytać, wszystkie wyrazy wydają nam się trudne, sensowne okazuje się więc założenie, że wówczas to właśnie fonologiczna ścieżka jest wykorzystywana najintensywniej. Gough (1993) jednak nie był co do tego przekonany i twierdził, że dzieci rozpoznają pierwsze słowa za sprawą ścieżki leksykalnej. Jego zdaniem pierwsze odczytywane wyrazy dziecko traktuje bowiem jako swoiste logogramy, niemal obrazki, bezpośrednio powiązane ze znaczeniem, a dopiero na dalszym etapie wyrabia sobie świadomość fonologiczną potrzebną do rekodowania. Trzeba jednak zaznaczyć, że testowane przez Gougha dzieci miały zaledwie 4-5 lat, były więc jeszcze przed etapem formalnej nauki czytania, a to oznacza, że ścieżka fonologiczna nie była im jeszcze znana, korzystały więc z wizualnej, obserwując fragmenty liter i znajdując ich detale umożliwiające odszukanie w pamięci znaczenia⁷. Z czasem jednak nowych wyrazów w zasobach słownikowych

⁶ Warto nadmienić, że braki w kompetencji fonologicznej przyczyniają się do utrudnionego dostępu fonologicznego i utrudnionego rekodowania w trakcie czytania (cichego i głośnego) także w języku obcym (Verhoeven 1990: 92).

⁷ O takim wykorzystaniu fragmentów liter pisał już Huey (1908: 96) na początku XX wieku.

dziecka pojawia się zbyt dużo, a to utrudnia znacznie ich rozpoznawanie po charakterystycznych cechach liter, toteż dominująca staje się ścieżka fonologiczna (Tunmer i Hoover 1993).

Smith i Holmes (1971) byli natomiast jednymi z pierwszych badaczy, którzy przypisali prymarną rolę bezpośredniemu odcodowywaniu znaków, a zatem graficznej ścieżce dostępu do znaczenia. Ścieżka ta, co ważne, „utrwała się” z latami, jak potwierdzili Chapleau i współpracownicy (2017). Udowodnili oni, że starsi, dorośli czytelnicy (~68 lat) byli dużo bardziej skłonni przetwarzać wyrazy całościowo przy pomocy graficznej ścieżki dostępu niż młodszy dorośli (~23 lata). W badaniach wzięto pod uwagę głośne odczytywanie pseudowyrazów, a także regularnych (tj. o typowej dla języka angielskiego wymowie) wyrazów o niskiej frekwencji oraz wyrazów o niskiej frekwencji, lecz nietypowych, czyli o nieregularnej wymowie, np. *pint*, które nie rymuje się z *mint*. Młodszy dorośli mieli tendencję do popełniania błędów regularyzacji w wymowie wyrazów nietypowych, co sugerowało, że intensywniej korzystali oni z fonologicznej ścieżki dostępu. Starsi dorośli natomiast wymawiali je poprawniej, co pokazywało, że w ich przypadku przetwarzanie podanych wyrazów było bardziej całościowe.

Kwestię rywalizacji systemów dostępu godzi Coltheart w swoim modelu dostępu podwójnego (zob. Coltheart, Curtis i in. 1993; Coltheart, Rastle i in. 2001). Badacz konkluduje, że ludzie w istocie rzeczy mają w umyśle dwa systemy: jeden, który pozwala odczytywać pseudowyrazy (ścieżka fonetyczna), i drugi, który pozwala odczytywać wyrazy zapisywane nieregularnie (ścieżka leksykalna). Ponieważ w tekstach napotykamy różne jednostki, ścieżki przeplatają się – działają wspólnie i, bez naszego świadomego udziału, pozwalają nam odczytać to, co regularne, nieregularne czy też nieistniejące, lecz możliwe (zob. Coltheart 2005: 590). Podobną integrującą koncepcję przedstawili Perfetti i Adlof (2012). Wyszli oni z założenia, że rozumienie tekstu zaczyna się na poziomie wyrazów, a następnie odwołuje się do zdolności językowej komponowania z tych wyrazów komunikatu. Do pierwszej czynności wykorzystywana jest cała nasza wiedza systemowa z zakresu fonologii, składni, morfologii oraz ortografii. Zostaje ona spożytkowana w obu ścieżkach, które nie rywalizują o prymarność, a przenikają się i/lub działają równolegle. Odcodowane wyrazy są następnie składane w zdania i interpretowane w odniesieniu do wiedzy ogólnej. Badacze zauważają przy tym, że do rozpoznawania wyrazów potrzebny jest rozbudowany słownik mentalny, będący pochodną dużych zasobów zwербalizowanej wiedzy. Ważna jest zarówno szerokość, jak i głębokość jego zasobów; szerokość jest w tym wypadku całkowitą liczbą znajdujących się w nim jednostek, głębokość natomiast odnosi się do każdej z nich z osobna i uwzględnia takie elementy, jak wieloznaczność, łączliwość itp. Nagy i Scott (2000: 458) wymieniają pięć komponentów głębokości:

- „spektralność” (znajomość wyrazu to spektrum, a nie zagadnienie 0/1),
- wielowymiarowość (znajomość wyrazu ma wiele wymiarów, wymaga wiedzy ortograficznej, gramatycznej, semantycznej, syntaktycznej, znajomości kolokacji itp.),
- polisemia,
- powiązania wzajemne między wyrazami,
- niejednorodność (wiedza, że wyrazy różnią się od siebie zależnie od tego, do jakiej kategorii należą, np. partykuły, rzeczowniki itp.).

Do poprawnego rozumienia tekstu, zdaniem Perfettiego i Adlof (2012: 9), konieczna jest więc wysokiej jakości wiedza leksykalna, czyli łatwo dostępna, specyficzna i elastyczna znajomość form i znaczeń napotykanych wyrazów.

Na rzecz koncepcji ścieżek wspierających się przemawia badanie przeprowadzone przez Porpodasa i współpracowników (1990), którzy wyszli z założenia, że poziom znajomości wyrazów (zwłaszcza w przypadku gdy wymowa różni się od pisowni, jak to ma miejsce np. w angielskim czy greckim) pomaga zmierzyć ich głośne odczytywanie. Chcieli przy tym sprawdzić, czy kategoria gramatyczna będzie miała wpływ na poprawność odczytu, a więc czy będzie warunkować „trudność” czytania. Badacze przygotowali zatem grupę czasowników oraz rzeczowników o odmiennym stopniu wyobrażalności, w których zapis miał różny stopień korespondencji głoska-litera. Wyniki badania pokazały, że ani kategoria gramatyczna, ani stopień wyobrażalności, ani nawet frekwencja wyrazów nie miały wpływu na poprawność ich odczytu. Wynikało to z poprawnego wykorzystania przez badanych ścieżki fonologicznej, która wymaga tylko odpowiedniego dekodowania liter. Pojawiały się jednak u nich błędy w odczytywaniu pseudowyrazów, co jest jednoznaczne z nadmiernym użyciem ścieżki wizualnej (zob. Coltheart, Curtis i in. 1993; Coltheart, Rastle i in. 2001; Coltheart 2005). Autorzy nie sprawdzili też czasu potrzebnego do przetwarzania napotykanych jednostek leksykalnych, co mogłoby pomóc w ustaleniu, która ścieżka była wykorzystywana intensywniej.

Analizując sposób przypisywania znaczeń wyrazom, warto również wspomnieć o kontekście, który w istotny sposób kieruje rozumieniem (Stanovich 1986: 366). Jego rolę widać na przykładzie homonimów, w przypadku których dostęp do znaczenia determinowany jest właśnie kontekstem. W polszczyźnie zilustruje to np. wyraz *myszka*, który może oznaczać zarówno narzędzie sterujące kursorem w komputerze, jak i małą mysz, zwierzę. Ellis (2002) stwierdza, że rozumienie wyrazów opiera się na nieświadomym analizowaniu ich frekwencji w kontekście i rozstrzyganiu, o które znaczenie chodziło. Trzeba tu też zaznaczyć, że wykorzystanie kontekstu, tak jak inne subprocesy czytania, jest umiejętnością, którą da się wytrenować. W związku z tym „lepsi czytelnicy wykorzystują ją w sposób bardziej efektywny niż słabi” (Stanovich 1986: 367).

Na zakończenie tych rozważań warto wspomnieć, że każda ortografia w jakiś sposób odwzorowuje dźwięki języka, tak więc świadomość fonologiczna i fonetyczna ścieżka dostępu do znaczenia zdają się jednym z językowych uniwersaliów (National Reading Panel 2000).

Mowa wewnętrzna

Wokół głosu w głowie, który towarzyszy ludziom podczas czytania, nagromadziło się sporo mitów. Przez lata twierdzono, że jest to zjawisko niekorzystne, a tak przecież nie jest. Już Huey (1908: 117), prekursor badań nad tą umiejętnością, pisał, że mowa wewnętrzna to „[...] element konstytuujący czytanie u większości ludzi, kiedy czytają oni w sposób typowy”. Wiele lat później podobnie wypowiadał się Kolers (1972: 90). Jego zdaniem wewnętrzny proces podobny do mowy/odczytywania na głos nie tylko nie jest subwokalizacją, lecz wręcz przyspiesza i wspomaga rozumienie czytanego tekstu. Określenia *mowa wewnętrzna* używał również Carver (1977). To, co Huey czy Carver nazywają mową wewnętrzną, Ashby (2006: 319) zrównuje z fonologiczną ścieżką dostępu, mówiąc o wybrzmiewaniu fonetycznych reprezentacji pojęć w umysłach czytelników.

W czytaniu istotna jest też rola prozodii, która steruje procesem rozumienia i go wspomaga (Ashby 2006; Consortium 2015: 153; Veenendaal, Groen i in. 2015). Trzeba tu jednak zaznaczyć, że informacje prozodyczne wynikają z zapisu jedynie w niewielkim stopniu. Umieszczenie znaków przestankowych w polszczyźnie (zwłaszcza przecinków) ma charakter przede wszystkim składniowy, z informacją prozodyczną jako elementem zdecydowanie drugoplanowym (Bortliczek 2014; Malinowski 2016). Oznacza to, że brzmienie tekstowi nadaje sam czytelnik. Fodor (1998a) nazywa to zjawisko „nadawaniem konturów prozodycznych” i podkreśla jego wagę w ontogenezie. Jego zdaniem to z konturów prozodycznych wypowiedzi niemowlęta uczą się zasad składni swojego języka; w trakcie czytania prozodyczne konturowanie pozwala zaś lepiej analizować czytaną treść. Jest ono procesem komplementarnym wobec analizy syntaktycznej i pomaga rozwiązywać problemy z rozumieniem (Fodor 1998b). Ashby (2006) udowodniła zaś w swoim eksperymencie, że informacja prozodyczna w wyrazach (zwłaszcza obecność sylab akcentowanych oraz nieakcentowanych w przypadku języka angielskiego) ma wpływ na czas ich przetwarzania, co skłania do przyjęcia założenia, że w trakcie czytania cichego czytelnicy, aktywując fonologiczną ścieżkę dostępu, przywołują również poprawną intonację napotykanych wyrazów i zdań. Poprawna intonacja, zgodna z zapisanymi znakami przestankowymi, zarówno w czytaniu głośnym, jak i cichym upodabnia tekst do języka mówionego i pozwala tym samym lepiej go zrozumieć. Prozodia okazała się też istotniejsza od tempa w czytaniu głośnym, co wykazano

w eksperymencie sprawdzającym powiązanie między płynnością takiego czytania a poziomem rozumienia. Niezależnie od tego, czy uczestnicy odczytywali tekst szybko, czy też powoli, na stopień ich rozumienia wpływała przede wszystkim poprawność intonacji. Badacze stwierdzają więc jednoznacznie, że poprawna prozodia czytanych treści to jeden z kluczowych markerów płynnego czytania (Veenendaal, Groen i Verhoeven 2015; Rayner, Schotter i in. 2016).

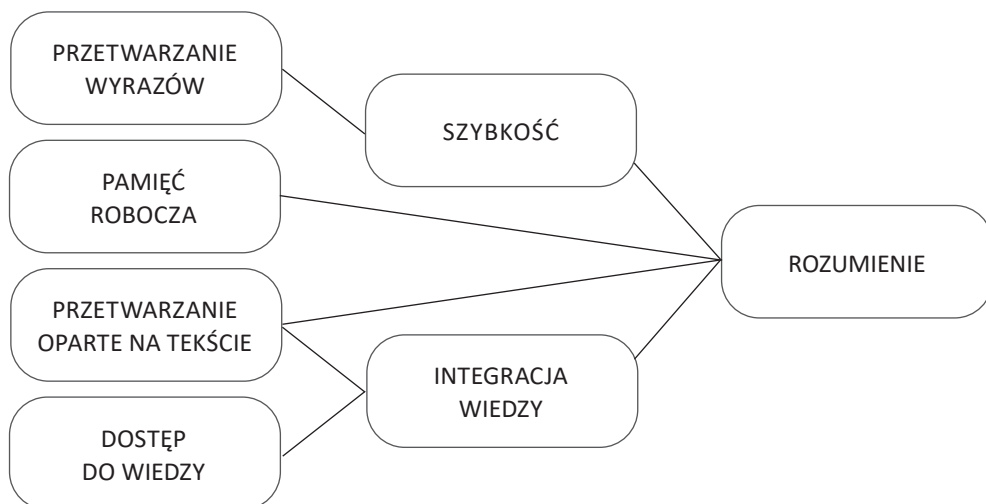
Negatywny stosunek do mowy wewnętrznej prawdopodobnie wynikał z mylenia jej z subwokalizacją (cichym lub bezgłośnym wypowiedaniem wyrazów czytanych połączonym z ruchem warg), która bezsprzecznie jest zjawiskiem negatywnym (Fry 1970). Mowa wewnętrzna jest jednak czymś innym i wyraźnie wspomaga proces rozumienia tekstu (Huey 1908: 117; Fry 1970; Carver 1977: 16; Veenendaal, Groen i Verhoeven 2015; Rayner, Schotter i in. 2016).

Pamięć robocza i zasoby poznawcze

Choć pamięć to raczej komponent niż proces, jest ona czynnikiem kluczowym w czytaniu. Pamięć operacyjna pełni funkcję integrującą, tj. stanowi pomost między postrzeganiem wyrazów a interpretacją całego tekstu. Podczas gdy sama nie wpływa bezpośrednio na rozumienie, przechowuje wyniki procesów niższego (odkodowywanie wyrazów) i wyższego rzędu (domysł znaczenia, osadzanie treści w kontekście), które przekładają się już bezpośrednio na rozumienie (Hannon 2012: 129). Przeprowadzone przez Hannon (2012) badania wykazały konieczność rozróżniania obu rodzajów procesów jako dwóch osobnych konstruktów. W modelu, który przedstawiła badaczka, rozumienie jest więc produktem końcowym integracji procesów niższego rzędu (przetwarzania wyrazów) oraz wyższego rzędu (pamięci roboczej, przetwarzania tekstu, dostępności wiedzy) (zob. graf 1).

Wykorzystywanie pamięci roboczej jest pewną umiejętnością. Świadczy o tym fakt, że dobrzy czytelnicy są w stanie w niej „zatrzymać” więcej elementów niż słabsi (Chabot, Zehr i in. 1984). Niezależnie jednak od poziomu wytrenowania ma ona ograniczoną pojemność (Bobrow i Norman 1975: 140). Kiedy człowiek dokonuje kilku operacji naraz, każdej z nich zostaje przydzielona część zasobów poznawczych. Bodźce, które „zgadzają się” z naszymi oczekiwaniami, tj. ze schematami, i które mamy w umyśle, nie są dalej analizowane: jeśli zegar tyka regularnie, a nasz schemat mówi nam, że zegary tykają regularnie, tykanie przestaje być dalej przetwarzane. Gdy bodziec wykracza poza zachowany schemat, np. zegar przestaje tykać, zaczynamy natomiast ten bodziec przetwarzać, a to, ze względu na limitowane zasoby poznawcze pamięci operacyjnej, może na przykład odwrócić naszą uwagę od tekstu. Pamięć operacyjna przetwarza też bodźce głębiej, jeśli mamy jasny cel działania i jesteśmy do jego realizacji zmotywowani (Bobrow i Norman 1975: 146). Bodźce, co do

których motywacji nie ma lub jest ona słaba, zostaną jedynie dostrzeżone, powierzchownie przetworzone lub zignorowane.



Graf 1. Model komponentów i zasobów kognitywnych (na podst. Hannon 2012: 142)

Norman i Bobrow (1975) mówią też o dwóch zasadach w odniesieniu do naszych operacji umysłowych: zasadzie zgrabnego spadku (ang. *graceful degradation*) oraz ciągłej produkcji (ang. *continually available output*). Ta pierwsza traktuje o tym, że przeciążenie pamięci operacyjnej i ograniczanie zasobów dostępnych do realizacji konkretnego procesu na rzecz innych, równoległych, nie uniemożliwia zaistnienia procesu, lecz powoduje jedynie ciągły spadek jego jakości. Ciągła produkcja oznacza zaś, że każdy zapoczątkowany proces mentalny musi dawać efekty, nie może zostać zawieszony. Dlatego właśnie produkty operacji, mimo że będą stawały się coraz gorsze, wciąż będą powstawać. W związku z powyższym czytelnik, którego w trakcie lektury coś rozproszy (pojawi się równoległy proces mentalny, konkurujący o zasoby poznawcze), będzie z tekstu rozumiał coraz mniej, ale czytać nie przestanie – proces odkodowywania znaków będzie zachodził, nie pojawi się jednak ich rozumienie. Badacze ci wprowadzili również rozróżnienie między procesami limitowanymi i nie-limitowanymi pod względem zasobów i informacji (Bobrow i Norman 1975: 141). Te pierwsze, ich zdaniem, to takie, których jakość wykonania poprawia się wraz ze zwiększonym nakładem zasobów poznawczych przeznaczonych do ich realizacji; w przypadku drugich jakość nie zmienia się niezależnie od nakładów kognitywnych. Czytanie w tym ujęciu byłoby więc procesem limitowanym pod względem zasobów, lepsze przetworzenie tekstu jest bowiem możliwe tylko dzięki większemu skupieniu się na nim.

Interpretowanie

Interpretację tekstu Just i Carpenter (1980) opisują jako proces wielopoziomowy, polegający na rozpoznaniu wyrazu, wybraniu odpowiedniego jego znaczenia, przypisaniu mu referenta i wreszcie ustaleniu jego pozycji w zdaniu. Interpretujemy, wykorzystując do tego naszą wiedzę, doświadczenie oraz kontekst. Pewne schematy interpretacyjne są zaś w nas kreowane już od urodzenia przez sam fakt członkostwa w określonej wspólnotcie (Schraw i Bruning 1996).

Badacze stworzyli jak dotąd kilka modeli interpretacji, m.in. transmisyjny, transakcyjny i translacyjny (zob. Schraw i Bruning 1996). Model transmisyjny oparty jest na przekonaniu, że znaczenie przekazywane jest bezpośrednio od autora tekstu do czytelnika. Zgodnie z modelem translacyjnym znaczenie rezyduje w samym tekście, jest niezależne i od zamierzeń autora, i możliwych interpretacji czytelnika. Czytelnik musi więc wydobyć prawdziwe znaczenie z tekstu bez odwoływania się do świata pozatekstowego. Ostatni z modeli, transakcyjny, ujmuje znaczenie jako byt zmienny, różny dla każdego czytelnika. Schraw i Bruning (1996: 294) stwierdzają, że modele interpretacyjne przyjmowane są przez czytelników zależnie od ich przekonań na temat tekstu i własnej roli jako interpretatorów. Tak więc modele transmisyjny i translacyjny wymagają postawienia autora/tekstu w centrum procesu interpretacji, a dzięki temu umożliwiają wykorzystanie obiektywnych i jednolitych kryteriów oceny uzyskanego rozumienia. Model transakcyjny natomiast w centrum umieszcza czytelnika jako interpretatora, ewaluacja rozumienia jest więc w nim dość subiektywna⁸.

3.2. Czytanie jako produkt – jakość czytania, czyli stopień rozumienia tekstu

Kiedy czytamy, identyfikujemy wyrazy, znaczenie wywiedzione z większych struktur integrujemy z wiedzą już posiadaną i dokonujemy interpretacji. Skutkiem zachodzenia wszystkich wyżej opisanych procesów jest rozumienie tekstu. Nie dziwi więc fakt, że właśnie przez pryzmat uzyskanego rozumienia ocenia się, czy ktoś umie czytać. Świetnie obrazuje to definicja piśmiennictwa wykorzystywana przez amerykańskie wojsko w latach II wojny światowej, przywołana przez Sharon (1973: 150), która brzmi: „[czytanie to – T.M.] rozumienie instrukcji pisanych w celu wykonywania podstawowych zadań militarnych”. Mimo swojej prostoty taka definicja dość

⁸ O różnych modelach interpretacyjnych warto pamiętać w przypadku testowania znajomości lektury – zadane pytania mogą przystawać do interpretacji autora testu, a niekoniecznie do interpretacji testowanego, co rodzi problem. Podczas edukacji czytelniczej dobrze jest więc uświadomić ucznia co do mnogości możliwych podejść do tekstu.

precyzyjnie określała minimum, które trzeba było spełnić, by być uznanym za osobę piśmienną, pozwalała też odróżnić tych, którzy czytać potrafili, lecz nie na tyle dobrze, by bezproblemowo funkcjonować w społeczeństwie przesiąkniętym językiem pisanym. Tę kategorię obywateli nazywano „funkcjonalnie niepiśmiennymi”, co wówczas oznaczało nie tyle zupełny brak umiejętności czytania, ile raczej jej poważny deficyt (Sharon 1973: 168).

Dochodzenie do rozumienia Salasoo (1986: 61) opisuje jako proces szeregowy, polegający na odkodowywaniu wyrazów, konstruowaniu większych jednostek znaczeniowych (np. zdań) i integrowaniu tych jednostek z uprzednią wiedzą. Definicja ta dotyczy zarówno czytania głośnego, jak i cichego, nie ma bowiem dotychczas badań, które by rozstrzygnęły, który typ czytania przynosi lepsze rozumienie.

Rozumienie nie jest jednak monolitem i można wyróżnić kilka jego poziomów i/lub głębokości.

3.2.1. Poziomy rozumienia a cele czytania

Glottodydaktyka tradycyjnie rozróżnia trzy rodzaje rozumienia: globalne, selektywne i szczegółowe. Charakteryzowane są one przez coraz głębszy poziom przetworzenia tekstu. Tak więc rozumienie globalne, nazywane m.in. *skimmingiem*, oznacza uchwycenie „podstawowej treści tekstu” (Komorowska 2009: 191) lub jego „zasadniczej myśli” (Seretny i Lipińska 2005: 194). Rozumienie selektywne, nazywane przez Komorowską *scanningiem*, odnosi się do „wydobywania z tekstu określonej informacji” (Komorowska 2009: 191), a także, jak piszą Seretny i Lipińska (2005: 194), polega na „oddzieleniu informacji ważnych od drugorzędnych, na poszukiwaniu i lokalizacji konkretnej informacji”. Zdaniem Komorowskiej czytanie „na co dzień” najczęściej ma charakter właśnie globalny lub selektywny, a czytelnik posiada z góry określony cel, który motywuje go do zapoznania się z lekturą. Rozumienie szczegółowe, czyli „dokładne zrozumienie całego tekstu” (Seretny i Lipińska 2005: 194), oznacza bowiem raczej skupienie na formach leksykalno-gramatycznych, poznanie znaczenia każdego wyrazu, pracę ze słownikiem (Seretny i Lipińska 2005: 202), wręcz koncentrację na „wewnętrznej organizacji tekstu” (Komorowska 2009: 190).

Carver (1992) natomiast mówi nie tyle o rodzajach, ile o poziomach rozumienia, których wyróżnia aż pięć⁹. Są to:

- *scanning*, czyli umiejętność odnajdowania w tekście konkretnych wyrazów,
- *skimming*, czyli umiejętność znajdowania wyrazów będących nośnikami treści,
- *rauding*, czyli pełne rozumienie treści przekazu,

⁹ Ich powiązanie z tempem czytania zostanie omówione szczegółowo w rozdziale II.

- *learning*, czyli rozumienie umożliwiające wykonywanie zadań na tekście,
- *memorizing*, czyli rozumienie umożliwiające dokładne, ustne lub pisemne, przywołanie treści tekstu.

Nietrudno zauważyć, że Komorowska oraz Seretny i Lipińska używają terminów *scanning* i *skimming*, odnosząc się do rozumienia globalnego i selektywnego, są to więc te same terminy, których używa Carver, choć w jego koncepcji funkcjonują one nieco inaczej: oba odsyłają do rozumienia globalnego, a *scanning* wręcz do czegoś jeszcze bardziej ogólnego. Podobnie widzą to Alderson, Nieminen i współpracownicy (2016: 857), którzy *scanning* i *skimming* nazywają umiejętnością uchwycenia „istoty” tekstu lub „tak zwanym czytaniem szybkim”. Rozumienie selektywne bliższe jest poziomowi *rauding* lub sytuuje się na granicy między nim a *learningiem*, szczególnie można by natomiast, do pewnego stopnia, utożsamiać z *learningiem*. Trzeba jednak zaznaczyć, że mimo podobieństw, nie są to terminy tożsame. Ten pierwszy odnosi się do bardzo dokładnej analizy formy, a drugi do przygotowania do testu ze znajomości lektury.

Wykorzystywana przez badaczy nomenklatura przysparza, jak widać, pewnych trudności w kategoryzowaniu rozumienia. Carver, używając swoich terminów do opisu różnych uzyskiwanych poziomów rozumienia, implikował także istnienie różnicy w przebiegu samego procesu czytania. Jego zdaniem, *learning* zachodzi inaczej niż *rauding* czy *scanning* – w obu przypadkach nie czytamy w ten sam sposób, dokonujemy bowiem innych operacji mentalnych, a ich pochodną jest zróżnicowane tempo czytania. Ujęcie glottodydaktyczne proponuje raczej podział ze względu na głębokość przetworzenia tekstu i nie odnosi się ani do tempa, ani do mechanizmu czytania. Choć więc sama jakość rozumienia jest rozważana przez wszystkich badaczy i można dostrzec w ich ujęciach szereg podobieństw, istnieje zasadnicza różnica conceptualna. Ujęcie glottodydaktyczne odnosi się jedynie do jakości procesu, podczas gdy Carver rodzaj wiąże z szybkością przetwarzania, a w swoim podziale ma na uwadze cele, które czytelnik stawia sobie w związku ze zrozumieniem przekazu. Komorowska, Seretny i Lipińska proponują zaś trójpodział, który ma służyć nauczycielom przy konstruowaniu zadań. Jest on więc bardziej konstruktem stworzonym na potrzeby dydaktyki niż faktyczną cechą ludzkiego umysłu. Jeszcze inaczej widzi to zagadnienie Brysbaert (2019: 45), który uważa, że czytanie jest właściwie monolitem i tylko „czytanie szybkie” stanowi proces oddzielny, wszystkie inne różnienia są zaś nieuzasadnione. W swojej koncepcji posuwa się on więc do zrównania *skimmingu* i *scanningu*, nie widząc potrzeby rozróżniania aż dwóch poziomów tak ogólnych, w których mechanizm przebiegu procesu jest, jego zdaniem, taki sam.

Konkludując powyższe rozważania: rozumienie jest produktem procesu czytania, który może cechować się różną jakością, i jest wprost proporcjonalne do czasu lektury (Norman i Bobrow 1975; Carver 1992; Brysbaert 2019). Wszelkie podziały

rozumienia zdają się kwestią umowną, umowne jest również wyodrębnianie różnych typów czytania ze względu na planowane rozumienie, z wyłączeniem „szybkiego czytania”, które jest procesem odmiennym w swoim przebiegu (zob. Carver 1985; Rayner, Schotter i in. 2016; Brysbaert 2019).

3.2.2. Nauka czytania a proces rozumienia

Jak sprawić, by użytkownik języka w miarę płynnie czytał ze zrozumieniem? Nauka czytania jest procesem, któremu poświęcono wiele opracowań. Zauważono na przykład, iż czytanie początkowe opiera się na tych samych mechanizmach co dojrzałe. Innymi słowy, jest to ta sama umiejętność, której brakuje jedynie wprawy/praktyki, nie cechuje jej bowiem opisana powyżej automatyzacja subprocesów.

Nauka czytania polega przede wszystkim na tworzeniu asocjacji między dźwiękami języka a znakami graficznymi, na doskonaleniu umiejętności odkodowywania, tj. przypisywania dźwięków do zapisanych grafemów, czyli na opanowaniu relacji głoska-litera (Frith 1985; Henry 1993). W związku z tym pierwszym etapem czytania, przez który przechodzi większość dzieci, jest czytanie na głos. Wcześniej ze słowem pisanym dzieci mają kontakt jedynie za pośrednictwem rodziców, którzy czytają im, również na głos, bajki i opowieści (Sabatini, Wang i in. 2019: 253). Przechodzenie do czytania cichego wiąże się ze wzrostem umiejętności odkodowywania wyrazów. Nauka czytania polega więc w dużej mierze bardziej na praktyce dość mechanicznych procesów dekodowania pisma niż na rozwijaniu umiejętności rozumienia tekstu. Procesy niższego rzędu muszą bowiem zachodzić automatycznie, niemal nieświadomie, by możliwe było przeniesienie zasobów poznawczych na rozumienie czytanego materiału (Herman 1985). Umiejętność tę trzeba intensywnie kształtować, gdyż warunkuje ona nie tylko jakość produktu, lecz także czas, w jakim zostanie osiągnięta. Można nawet stwierdzić, że uzyskanie wysokiego poziomu rozumienia jest początkowo mniej istotne niż automatyzowanie procesów niższego rzędu. Kształcenie rozumienia przychodzi bowiem naturalnie jako etap następny. Gdy samo rozpoznawanie staje się płynne, bezwysiłkowe i szybkie (Grabe 2009: 289), uwolnione zasoby pamięci zostają przekierowane na procesy wyższego rzędu.

Nauka czytania ponownie skłania do refleksji nad zmianami w pojęciu „piśmienności”, które zaszły w XXI wieku. Chodzi przede wszystkim o postęp technologiczny i redefinicję pojęcia tekstu. Dzisiaj tekst to nie tylko znaki pisma, ale też obrazki, emotikony, krótkie filmy. Mówiąc o nauce czytania, zazwyczaj mamy na myśli dekodowanie i rozumienie znaków języka pisanego (np. Hoover i Gough 1990), dzisiejsi czytelnicy spotykają się natomiast ze znacznie szerszą gamą symboli, które wymagają interpretacji. Ze względu na te właśnie zmiany w komunikacji, zdaniem Turbilla (2002: 3), w obecnych czasach nie powinniśmy już dłużej uczyć

metodą tradycyjną. Nowe media sprzyjają rozwojowi umiejętności czytania w inny sposób. Dzieci badane przez Levy (2009), mimo że nie potrafiły „czytać”, były w stanie docierać do znaczenia prezentowanych znaków; widząc przyciski *play*, *exit* czy nawet bardziej rozbudowane komunikaty – np. *The end. Do you want to see your story again?* – nie miały problemu, by wybrać odpowiedni do realizacji swoich celów. Można by dostrzec tu wprawdzie wykorzystanie graficznej ścieżki dostępu do znaczenia wyrazów, zgodne ze wspomnianą już wcześniej koncepcją Gougha (1993), która mówi, że początki czytania dzieci opierają się na zapamiętywaniu kształtu często widzianych wyrazów i traktowaniu ich jako logogramów. O ile mogłoby to mieć zastosowanie w przypadku przycisków zawierających tylko jeden wyraz, o tyle rozumienie dłuższych komunikatów trudno w ten sposób wytłumaczyć, zwłaszcza że te same dzieci nie potrafiły już tak dobrze odkodowywać podobnych znaków na papierze (Levy 2009: 87).

3.2.3. Czynniki wpływające na jakość czytania

W poprzednich sekcjach opisano komponenty procesu czytania, a w kolejnej przybliżone zostaną te elementy, które determinują jakość rozumienia, czyli produktu.

Strategie czytania

Procesem towarzyszącym czytaniu jest monitorowanie własnego poziomu rozumienia. Jest to umiejętność metakognitywna, polegająca na stałym upewnianiu się, że rozumiemy przyswajaną treść. To właściwie jeden z najważniejszych procesów w czytaniu, zapewniający mu wysoką jakość (Loxterman, Beck i in. 1994; Kolić-Vehovec i Bajšanski 2007: 198). Umiejętność monitorowania własnego poziomu rozumienia pozwala czytelnikowi nie tylko identyfikować problemy, lecz także stosować odpowiednie strategie ich rozwiązywania. Strategie, jak pisze Grabe (2009: 220-221), to bowiem nic innego jak „procesy świadomie kontrolowane, stosowane do rozwiązywania problemów w trakcie czytania”. Dobrych czytelników można nazwać strategicznymi, gdyż rutynowo i automatycznie wykorzystują oni odpowiednie działania, żeby podnieść poziom swojego rozumienia. Odróżnia ich to więc od czytelników słabych, którzy w obliczu problemów ze zrozumieniem bywają bezradni. Osoby o wysokim poziomie świadomości swojego rozumienia są więc w stanie precyzyjnie i z łatwością zidentyfikować swoje problemy czytelnicze, osoby o niskim poziomie świadomości natomiast nie zdają sobie z nich sprawy lub mają tendencję odwrotną, tj. do przeceniania swoich umiejętności (Kolić-Vehovec i Bajšanski 2007).

Przykładową listę strategii czytelniczych przedstawił Walczyk (2000) w ramach swojego kompensacyjno-kodującego modelu czytania:

- *zwolnienie tempa czytania*, które może wystąpić jako kompensata niskiej jakości dekodowania, małej pojemności pamięci roboczej lub słabego dostępu do informacji semantycznych;
- *patrzenie na poprzednie elementy tekstu*, będące kompensatą niewielkiej pojemności pamięci operacyjnej lub niepewności co do rozumienia uprzednio przeczytanej treści;
- *czytanie na głos / subwokalizacja* – kompensacja, która ułatwia korzystanie z fonetycznej ścieżki dostępu do znaczenia lub pomaga odkodować słowa o niskiej frekwencji;
- *pauzowanie* – wstrzymanie czytania może pomóc w uporządkowaniu informacji zawartych w tekście i w dodaniu nowej treści do już zgromadzonej;
- *przeniesienie uwagi* – polega na „przełączaniu się” czytelnika między tworzeniem umysłowej reprezentacji tekstu, rozpoznawaniem wyrazów, a integracją starszych treści; rozbudowana wiedza metakognitywna, która umożliwia myślenie o problemie i szukanie rozwiązań, jest czynnikiem wspierającym przenoszenie uwagi;
- *czytanie ponowne* – działanie podejmowane, jeśli tekst jest trudny lub trzeba wrócić do poprzedniej treści; ta kompensacja pomaga przezwyciężyć deficyty dekodowania, niewydajną pamięć semantyczną lub ograniczoną pojemność pamięci roboczej.

Wykorzystywanie rozmaitych strategii czytelniczych, zauważa Walczyk (2000: 561), może wiązać się niekiedy ze zwolnieniem tempa czytania, częściej jednak przyczynia się do zmniejszenia liczby zbędnych regresji.

Inny zestaw strategii wykorzystywanych przez dobrych czytelników przedstawia Grabe (2009: 228). Obejmuje on aż 14 pozycji. Są to:

- czytanie bardzo uważne w kluczowych miejscach tekstu;
- powtórne czytanie, jeśli jest to potrzebne;
- monitorowanie procesu własnego czytania i kontrola świadomości rozumienia;
- rozpoznawanie ważnych informacji;
- uzupełnianie luk informacyjnych w tekście przez odwołanie się do uprzednio zgromadzonej wiedzy;
- odgadywanie znaczenia nieznanych słów z kontekstu;
- wykorzystywanie wiedzy o strukturze tekstu do wzmocnienia zrozumienia;
- wykorzystanie w procesie rozumienia informacji o autorze, informacji kluczowych oraz głównych myśli tekstu;
- podejmowanie prób łączenia w całość informacji z różnych części tekstu;
- interpretacja tekstu w trakcie czytania;

- podsumowywanie najważniejszych myśli tekstu;
- ocena tekstu, autora, emocjonalne podejście do tekstu;
- podejmowanie prób rozwiązania pojawiających się trudności.

Co interesujące, lista Grabego, jak się wydaje, obejmuje procesy, bez których czytanie byłoby właściwie niemożliwe, lista Walczyka natomiast dotyczy raczej działań, które mają na celu rozwiązanie konkretnych problemów. Oba zestawy odnoszą się jednak do budowania rozumienia, spełniają więc definicję strategii.

Trudność tekstu

Kwestią niewątpliwie wpływającą na jakość procesu czytania oraz na osiągnięty przez czytelnika poziom rozumienia jest trudność tekstu. Decyduje o niej wiele czynników. Niektóre teksty wymagają specjalistycznej wiedzy uprzedniej; nawet pisane językiem prostym dla wtajemniczonych, będą niezrozumiałe dla ogółu. Poziom wiedzy deklaratywnej czytelnika sprawia więc, że to, co dla jednego łatwe, dla drugiego okaże się bardzo trudne. Wiedza jako kryterium trudności jest jednak parametrem nie tylko subiektywnym, lecz właściwie niemierzalnym, innym w przypadku każdego niemal czytelnika.

Na bardziej kwantyfikowalne elementy tekstu zwraca uwagę Carver (1975), mówiąc o takich parametrach trudności, jak: trudna leksyka, złożone myśli/poglądy/koncepcje i styl (ang. *vocabulary, ideas and style*, Carver 1975: 706). Teksty składają się z wyrazów częstych i z rzadkich; mogą opisywać rzeczy proste lub skomplikowane za pomocą zdań krótkich, jasnych lub długich i wielokrotnie złożonych. Wszystkie te parametry będą miały znaczenie przy analizowaniu stopnia trudności tekstu. Słowa istotnie można podzielić na łatwiejsze i trudniejsze. Wyrazy konkretne, często używane znacznie łatwiej nam zrozumieć niż te rzadkie, abstrakcyjne (Reeves, Hirsh-Pasek i in. 2005). Wynika to z trzech powodów. Ze słowami o niższej frekwencji rzadziej mamy kontakt – trudniej nam więc niekiedy przywołać ich znaczenie. Wyrazy abstrakcyjne odnoszą się do desygnatów, których wyobrażenie wymaga więcej wysiłku poznawczego niż przywołanie „obrazu” wyrazu konkretnego (łatwiej wyobrazić sobie *krzesło* niż *rozgoryczenie*). Wreszcie, wyrazy synsemantyczne (np. spójniki, partykuły, zaimki) muszą mieć towarzyszące wyrazy autosemantyczne (przymiotniki, przysłówki, rzeczowniki). Nie da się wszak powiedzieć, co tak naprawdę znaczy *jego*, gdy nie przypiszemy tego zaimka do obiektu, do którego się odnosi. A to niekiedy nie jest łatwe w długich, złożonych strukturach składniowych.

Trudność tekstu może być więc mierzona w sposób obiektywny lub subiektywny. Ten pierwszy wymaga zastosowania lingwistyczno-matematycznych formuł i algorytmów (DuBay 2004; Charzyńska i Dębowski 2015; Dębowski, Broda i in. 2015;

Gruszczyński, Broda i in. 2015) lub konstrukt *przeciętnego wyrazu* (Carver 1976a, 1977b; Chen i Meurers 2018; Brysbaert 2019: 25; Moździerz 2020). Miarami subiektywnymi będą natomiast takie narzędzia jak np. *cloze-procedure* (Aquino 1969), tzw. skala *raudingu* Carvera (1975, 1976b) czy też sposoby wymagające konsultacji z panelem specjalistów (Crossley, Skalicky i in. 2019). Wybór narzędzia zależy przede wszystkim od tego, w jakim celu przeprowadzany jest pomiar i czemu ma służyć.

Formuł i algorytmów używamy, gdy wymagana jest precyzyjna ocena trudności tekstu, niezależna od czytelnika. Ten sposób wykorzystuje kwantyfikowalne elementy lingwistyczne tekstu, takie jak: średnia długość wyrazów, średnia liczba wyrazów w zdaniu, odsetek wyrazów z kolejnych przedziałów list frekwencyjnych (DuBay 2004; Sung, Lin i in. 2015; Chen i Meurers 2018; Crossley, Skalicky i in. 2019). W przypadku algorytmów komputerowych (np. jasnopis.pl) może to być również odsetek różnych części mowy i ich wzajemnych stosunków, np. stosunek liczby rzeczowników do czasowników (Dębowski, Broda i in. 2015). Metod subiektywnych używa się natomiast w sytuacjach, w których chodzi o osąd czytelnika. Zalicza się do nich np. *cloze-procedure*, która polega na uzupełnianiu luk w tekście – najczęściej jest to co piąty jego wyraz (Aquino 1969). Niewątpliwą zaletą tej miary okazuje się możliwość pokazania stopnia trudności danego tekstu dla konkretnej grupy odbiorców – ten sam tekst może mieć trudność 0,3 na przykład dla ósmoklasistów, ale 0,7 dla uczniów klasy drugiej (Carver 1977b: 32). Innym sposobem, z pogranicza metod subiektywnych i obiektywnych, jest użycie, stosowanej niegdyś w Stanach Zjednoczonych, tzw. skali *raudingu* Carvera. Można ją nazwać subiektywną, gdyż w pełni opiera się na odczuciach oceniających, co jej twórca uznaje za zaletę. Zdaniem Carvera (1975) to właśnie ludzkie odczucia mogą pomóc w standaryzowaniu stopnia trudności tekstu, a skala oparta na opinii (do wyrażenia której wymagane są odpowiednie kwalifikacje) nie powinna poza nie wychodzić. Nie zmienia to faktu, że subiektywne oceny użytkowników skali *raudingu* często są zbieżne z ocenami algorytmów.

Czynniki indywidualne

Zdaniem McEneaney, Lose i współpracowników (2006) źródła problemów z czytaniem tradycyjnie upatrywano w czytelnikach ze względu na ich ogromne zróżnicowanie.

Dużą rolę w „tle” procesu czytania odgrywają *czynniki środowiskowe*, a wśród nich – status społeczny czytelników. Osoby mające wysoki status socjoekonomiczny poświęcają czytaniu więcej czasu, a to, dzięki większej praktyce, znacząco poprawia ich umiejętności. Mniej natomiast czytają ludzie słabiej wykształceni, mają więc z lekturą i rozumieniem jej przekazu niekiedy spore problemy. Wśród osób z niższych warstw społecznych najczęściej spotkać też można analfabetów (Sharon 1973).

Kwestią kluczową w czytaniu jest *motywacja* do niego i jego *celowość*. Bez jasno wyznaczonego celu czytelnik mniej chętnie sięga po lekturę. Motywacja zaś, która – jak piszą Ryan i Deci (2000) – jest „sumą naszej energii, ukierunkowania i wytrwałości”, powinna być wewnętrzna, gdyż taka skuteczniej wspomaga proces czytania ze zrozumieniem (Taboada, Tonks i in. 2009; McGeown, Duncan i in. 2015). Zewnętrzna, oparta na najprostszym mechanizmie kary i nagrody, nie zachęca do wysiłków długofalowych, lecz głównie do doraźnych. Motywacja płynąca „z wewnątrz” jest natomiast silnym motorem napędowym, choć i trudniej ją wzbuźnić, i łatwiej stracić.

Z motywacją łączy się *tematyka* tekstów. Najbardziej zmotywowani jesteśmy do czytania tych, które są dla nas ciekawe, co często wynika z posiadania uprzedniej wiedzy na poruszany w tekście temat. Częściej interesuje nas to, o czym już coś wiemy, niż kwestie zupełnie nowe. Łatwiej jest tym samym uzyskać wysoki poziom rozumienia w przypadku tekstów poruszających znajome treści. Zainteresowanie, nawet jeśli nie wiąże się z dodatkową wiedzą, i tak przyczynia się do głębszego rozumienia przekazu (Baldwin, Peleg-Bruckner i in. 1985). Wiedza uprzednia i motywacja do czytania są często łączone, choć powinny być brane pod uwagę jako dwa niezależne czynniki, które wpływają na jakość procesu czytania. Dla czytelnika zmotywowanego, który nie zna tematu, tekst będzie bowiem łatwiejszy niż dla czytelnika bez motywacji, a z tematem zaznajomionego.

W tym miejscu warto też wspomnieć o „błędym kole czytania” czy też „zakłętym kręgu słabych czytelników” (Nutall 1996). Jest to tzw. efekt św. Mateusza – samospełniająca się przepowiednia, zgodnie z którą bogaci bogacą się bardziej, a biedni biednieją (Stanovich 1986). Ponieważ ludzie lubią robić to, co robić umieją, dobrzy czytelnicy, którym łatwo przychodzi czytanie, chętnie sięgają po kolejne lektury. Praktyka pozwala im zaś osiągać jeszcze większą wprawę i podnosić stopień automatyzacji procesów niższego rzędu (Walczyk 2000), a to z kolei przekłada się na stale rosnącą jakość ich czytania. Słabi czytelnicy są zaś do czytania mniej skłonni. Brak praktyki w ich przypadku sprawia, że odkodowywanie wyrazów niezmiennie jest problematyczne – ciągle zabiera im energię, którą mogliby włożyć w procesy wyższego rzędu. Jeśli zaś samo odkodowywanie jest trudne, męczące i czasochłonne, nic dziwnego, że stronią oni od lektury, pogłębiając tym samym swoje problemy (Stanovich 1986: 364).

Na koniec krótkiej analizy różnic indywidualnych warto przytoczyć słowa Stanovicha (1986: 361), który mówi: „dobrzy i słabi czytelnicy zostali już porównani pod względem wszystkich niemal aspektów [...]. Odkryto ogrom korelacji istotnych statystycznie. Można więc powiedzieć, że empirycznych badań nam nie brak. Problemem jednak jest zdecydować, co to wszystko znaczy”. Do dziś problem ten pozostaje nierozwiązany.

Medium

Kwestią nową, aczkolwiek wartą poruszenia, jest *medium*, przez które wypowiedź dociera do czytelnika. W XXI wieku czytanie przekazu zapisanego na papierze przestało być jedynym dostępnym sposobem obcowania z tekstem. Wraz z rosnącą cyfryzacją i rozwojem technologii ludzie na masową skalę uzyskują dostęp do narzędzi umożliwiających czytanie, takich jak: komputer/laptop, smartfon, tablet czy czytnik e-booków. W związku z pandemią COVID-19 cała nauka szkolna/akademicka w roku 2020 została przeniesiona do świata cyfrowego. Wykorzystywane medium wydaje się nie bez znaczenia, gdy mowa o jakości procesu czytania. Na szerzej zakrojone badania dotyczące rezultatów kształcenia zdalnego trzeba będzie jeszcze poczekać, sama kwestia wykorzystywanego medium została już natomiast szczegółowo opisana, np. w metaanalizie Delgado i współpracowników (2018: 20). Badacze jednoznacznie wskazują na większe korzyści płynące z czytania tradycyjnego niż z czytania za pośrednictwem mediów cyfrowych. Przewaga może wynikać z tego, że teksty zapisane na papierze dają czytelnikowi możliwość lepszego skupienia się na przekazywanej treści, zwłaszcza w warunkach ograniczonego czasu (Delgado, Vargas i in. 2018: 22). Narzędzia cyfrowe z natury są zaś pełne hiperłączy, wyświetlają więc wiele wątków naraz, płynnie odsyłają między treściami, a to znacznie obniża umiejętność skupienia się na jednej rzeczy, konieczną w trakcie lektury (Courage 2017; Delgado, Vargas i in. 2018: 20). Jaki wpływ ma medium na osiągnięte rozumienie, wciąż pozostaje do ustalenia (Delgado, Vargas i in. 2018: 23).

3.3. Rodzaje czytania

O celowości czytania wspomniano już w kontekście motywacji jako czynnika wpływającego na jakość rozumienia. Była to jednak celowość rozumiana jedynie w kategoriach chęci podejmowania procesu czytania. Stawiane wówczas pytania brzmiały: *Dlaczego czytelnik miałby rozpocząć proces czytania? Co by go do tego skłoniło?* W tym miejscu celowość oznaczać będzie pewne podejście do tekstu, pytanie brzmi zatem: *W jaki sposób czytelnik będzie czytał?* Rozróżnia się tu cztery możliwe rodzaje podejścia do lektury. Są to: czytanie intensywne, ekstensywne, czytanie dla przyjemności oraz mimowolne.

Różnią się one warunkami, w których proces czytania przebiega, a także sposobem obcowania z tekstem. W każdym z tych typów inne rzeczy stają się dla czytelnika istotne, inny może być także poziom rozumienia końcowego, odmienne czynniki będą wreszcie decydować o jego satysfakcji z lektury.

Czytanie intensywne ma miejsce przede wszystkim w klasie i służy uczeniu się. Opiera się na innych założeniach niż typ drugi, czytanie ekstensywne, które zwykle

ma miejsce poza klasą, ponieważ jednak także w ramach nauki. Wymaga więc od czytelnika pewnej samodyscypliny. Czytanie dla przyjemności jest jeszcze mniej sformalizowane od ekstensywnego i zależne jest wyłącznie od chęci, mimowolne zaś to proces właściwie nieświadomy, niekontrolowany i wynikający bardziej ze stopnia automatyzacji procesów niższego rzędu niż faktycznej intencji podjęcia interakcji z tekstem.

3.3.1. Czytanie intensywne

Już sama nazwa tego podejścia do lektury zwraca uwagę na wysiłek. Czytanie *intensywne* najprościej można opisać, nazywając je „czytaniem w klasie”. Jest to ten rodzaj interakcji z tekstem, o którym najczęściej pisze się w kontekście lekcji języka obcego, lecz przecież w ramach zajęć z języka rodzimego czy też w procesie nauczania innych przedmiotów również pracuje się z tekstem i kształci się rozumienie. W czytaniu intensywnym rolę przewodnika odgrywa nauczyciel – od jego umiejętności kierowania interakcją uczniów w pracy z tekstem zależy, czy i w jakim stopniu nowy materiał zostanie przyswojony (Grabe 2009: 313). Na lekcji pracuje się zazwyczaj z tekstami raczej krótkimi (lub ich fragmentami), zadaniem uczniów jest zaś staranna i dokładna ich lektura (w modelu Carvera byłby to pewnie *learning*, czyli czytanie pomału, ale ze skupieniem na pełnym rozumieniu). Stopień trudności takiego materiału, jak powiedział Krashen (Krashen 1982; Krashen i Terrell 1998), powinien wynosić *i+1*, czyli jedynie nieznacznie wykraczać poza obecny poziom umiejętności uczących się (Dakowska 2005: 206; Seretny 2013). Czytanie pozwala im wówczas rozwijać strategie oraz stymuluje proces uczenia się, dostarcza też odpowiednią ilość inputu do mentalnego słownika. Uwaga uczniów nie powinna skupiać się zanadto na składni i nowych strukturach, gdyż wówczas, co zaznacza Miller (2013: 70), lekcja czytania intensywnego zbyt łatwo może stać się lekcją gramatyki – a to nie jest pożądane.

Jest to więc czynność wpisująca się w tradycyjny model nauczania – nauczyciel dostarcza tekst trudny, uczniowie go czytają i wykonują polecenia. Dzięki lekturze poszerzają się ich horyzonty myślowe, wzbogaca się też zasób dostępnych im środków językowych.

3.3.2. Czytanie ekstensywne a czytanie dla przyjemności

W opozycji do czytania intensywnego, ale też jako jego dopełnienie, pozostaje czytanie *ekstensywne*. Taguchi i współpracownicy (2004: 71) definiują je jako „podejście, w którym czytelnicy samodzielnie dobierają teksty ze zbioru tzw. readersów (książek o uproszczonym słownictwie, składni i gramatyce), żeby sobie poczytać”.

Dakowska (2005: 206) natomiast przedstawia czytanie ekstensywne jako oparte na samodzielnie dobranych na podstawie zainteresowań, obszernych materiałach tekstowych (książkach, opowiadaniach, esejach, powieściach), których poziom to *i-1*. Proces czytania w takim przypadku zachodzi szybko i płynnie, poziom rozumienia jest wysoki, a materiał, dostarczając czytelnikowi wiedzy deklaratywnej i kulturowej, wzmacnia jego kompetencję komunikacyjną i stymuluje motywację.

Bamford i Day (2004: 2) przedstawili listę dziesięciu warunków, które muszą być spełnione, by czytelnictwo mogło nosić nazwę ekstensywnego. Brzmia one następująco:

- łatwy materiał czytany;
- dostępny szeroki zasób materiałów z różnych zakresów tematycznych;
- czytelnicy wybierają, co chcą przeczytać;
- czytelnicy czytają tak dużo, jak to możliwe;
- tempo czytania jest raczej szybkie;
- celem jest przyjemność z aktu czytania oraz uzyskanie ogólnego rozumienia;
- czytanie to czynność cicha i indywidualna;
- czytanie jest nagrodą samą w sobie;
- nauczyciel nakierowuje uczniów;
- nauczyciel jest wzorem.

Jako główne korzyści płynące z czytania ekstensywnego zazwyczaj wymienia się: wiedzę, która przyswajana jest w sposób incydentalny, implicytny, rozwój słownictwa dzięki recyklingowi językowemu oraz stymulowanie motywacji, ponieważ czyta się teksty łatwo zrozumiałe i interesujące (Grabe 2009; Miller 2013; Seretny 2013; Suk 2017). Krashen (1989) uważał wręcz, że czytanie ekstensywne pozwala rozwinąć zasoby słownikowe na tyle, że powinno się obrać tę metodę jako główny sposób nauczania słownictwa w języku obcym. Hipotezę tę podważył jednak Cobb (2007), przedstawiając dowody, z których jasno wynika, że lektura dodatkowa jest bardzo istotna, lecz nie zapewni uczącym się odpowiedniego recyklingu wyrazów, zwłaszcza lokujących się powyżej trzeciego tysiąca na listach frekwencyjnych (w angielszczyźnie, choć można przypuszczać, że znajdzie to przełożenie też na inne języki ze względu na naturę frekwencji w języku). Są to bowiem wyrazy już zbyt rzadkie, by dzięki czytaniu ekstensywnemu uległy utrwaleniu.

Czytanie ekstensywne jest dla czytelników stymulujące, choć wymaga silnej motywacji wewnętrznej. Jak pisze Grabe (2009: 312), to czytelnik musi chcieć czytać, poza tym to on, a nie nauczyciel stoi w centrum procesu. Z tego też względu ten rodzaj czytania jest wciąż niedoceniany, gdyż nie wpisuje się w tradycyjne podejście uczenia przez lekturę. Nie kształci się w nim bowiem rozumienia szczegółowego ani nawet selektywnego – chodzi przede wszystkim o rozumienie ogólne i nieukierunkowane oraz o płynność czytania (Miller 2013: 71). Ponadto, żeby faktycznie

przyniosło ono efekty, słowo *ekstensywny* musi być rozumiane dosłownie – materiał winien być bardzo obszerny (Miller 2013: 78). Chodzi bowiem o przerwanie tego, co Stanovich nazwał (1986) „efektem świętego Mateusza”, a Nutall (1996) „zaklętym kręgiem słabych czytelników”. Oba nawiązują do tego, że kiepski czytelnik wskutek braku płynności czuje się zdemotywowany, czyta więc mniej, co w następstwie pogłębia jego problem.

Czytanie ekstensywne nie jest całkowicie wolne od wymagań formalnych. Materiały polecane do lektury czasem się omawia lub sprawdza się ich rozumienie globalne. Czytelnik sięga więc po tekst, na który ma ochotę, ale wybierając jeden z sugerowanych, musi też jakoś wykazać się jego znajomością. Czytanie *dla przyjemności* jest natomiast czymś zupełnie nieformalnym – tym zwykłym, najprostszym i najczęstszym, w którym jedynym wyznacznikiem rozumienia jest satysfakcja czytelnika z lektury. Nie pełni ono funkcji edukacyjnej w klasycznym jej rozumieniu, oferuje jednak te same korzyści co czytanie ekstensywne, choć w przypadku uczących się, być może, w mniejszym niekiedy stopniu ze względu na zupełny brak nadzoru nad lekturą. Wynika ono wyłącznie z motywacji wewnętrznej, nie ma więc nad nim, ale i nie powinno być, żadnej kontroli. W życiu czytamy przecież w zasadzie tylko dla szeroko rozumianej przyjemności lub intensywnie, by zrealizować jakieś zadanie w pracy.

3.3.3. Czytanie mimowolne

O ostatnim sposobie podejścia do lektury rzadko się pisze, a jednak jest to proces wszechobecny. Każdy napis mijany na ulicy, rejestracja samochodu, billboard, logo, slogan, SMS i powiadomienie wiążą się z czytaniem, choć przedmiot lektury w tym przypadku rzadko postrzegamy w kategoriach tekstu. O ile jeszcze SMS-y czy wpisy na portalach społecznościowych jesteśmy skłonni uznać za lekturę, o tyle widziane po drodze do pracy loga, napisy na szyldach już niekoniecznie. Czytanie tych ostatnich wiąże się z tzw. efektem Stroopa (1935), czyli mimowolnym odruchem dekodowania raz przyswojonego systemu pisma. Jest to efekt wysokiego stopnia automatyzacji procesów niższego rzędu, czego zazwyczaj nie jesteśmy świadomi, dopóki nie spotkamy systemu nieznanego. Osoba, która zaczyna uczyć się jakiegoś kodu, np. cyrylicy, musi się świadomie starać, by czytać napisy na billboardach, np. w Moskwie. Jeśli nie podejmie wysiłku, widzieć będzie tylko „obrazki”, nie poznając ich treści. Jeśli jednak jakiś system jest już znany, to *nie da się nie podjąć tego wysiłku*. Tekst na każdym billboardzie czy nawet znaku drogowym, jeśli tylko czas pozwoli, zostanie zdekodowany automatycznie i mimowolnie.

W ankiecie Sharon (1973: 165) aż 70% respondentów zaznaczyło, że „czyta” elementy otoczenia w trakcie jazdy do pracy, wymieniając przy tym takie obiekty, jak:

znaki, billboardy, reklamy na pojazdach i witrynach. Jeśli więc podliczymy wszystkie wyrazy, z jakimi spotykamy się na ulicach, wszystkie wiadomości na smartfonie, wpisy na portalach społecznościowych, ilość materiału czytanego okaże się imponująca. Wszystko to dostarcza czytelniczej praktyki, stymulując głównie procesy niższego rzędu. Dekodowanie ulega więc stałemu wzmocnieniu, co jeszcze bardziej automatyzuje i tak już mimowolne procesy.

4. Czytanie w języku pierwszym i w języku obcym

W dzisiejszym świecie większość ludzi zna więcej niż jeden język (zob. Wodniecka 2011). Warto więc zastanowić się nad tym, czy czytanie w języku pierwszym i obcym/obcych to procesy tożsame czy też różne, a także nad tym, jak kompetencje w języku pierwszym i obcym wpływają na rozwój/przebieg sprawności czytania.

4.1. Czynniki wpływające na opanowanie języka pierwszego i obcego

Rozważając zagadnienie czytania w dwu językach, należy najpierw przyjrzeć się kwestii posługiwania się dwoma systemami językowymi. Elley i Mangubhai (1983) wymieniają pięć czynników, które wpływają na różnice między opanowaniem języka pierwszego i obcych, a więc pośrednio i na sprawność czytania. Są to, omówione poniżej kolejno: motywacja, skupienie na treści, czas ekspozycji na język, typ ekspozycji na język oraz jakość modelu.

Motywacja

Dziecko przyswaja język pierwszy (J1), żeby zdobyć skuteczne narzędzie komunikacji. W każdym typowym przypadku posługiwanie się językiem okazuje się koniecznością – motywacja wewnętrzna jest niepodważalna, dziecko, żeby móc komunikować się z otoczeniem, musi poznać język. Nauka języka obcego (JO) różni się pod tym względem zasadniczo od procesu opanowywania J1. Po pierwsze, poznawanie obcego systemu odbywa się zazwyczaj w warunkach formalnych, a uczący się bywa motywowany zewnętrznymi przez nauczyciela bądź rodziców. Motywacja wewnętrzna także może się pojawić, np. w sytuacji, gdy nauka wynika z zafascynowania kulturą, potrzeby podniesienia swoich kwalifikacji zawodowych itp., prawdopodobnie jednak nie będzie ona tak silna, jak „desperacka” niemal potrzeba dzieci, by porozumieć się ze światem.

Koncentracja na treści

Podczas akwizycji J1 dziecko uczy się przede wszystkim komunikować znaczenie. Rodzice nie poprawiają w sposób formalny błędów, które dziecko popełnia. Zamiast tego uczą je raczej, jak przekazywać precyzyjnie swoje myśli. Podrzucają mu poprawne struktury, które ono z czasem przyswaja, by następnie kreatywnie się nimi posługiwać. Nauka zachodzi implicytnie: dziecko, na drodze obserwacji, samo dochodzi do tego, że na przykład może coś kazać koledze, ale rodziców musi już prosić. W nauce JO, choć znaczenie też jest przekazywane, nacisk bardzo często kładzie się na ćwiczenie formy, wielokrotne powtarzanie tej samej konstrukcji gramatycznej itp., znaczenie niesione przez struktury pozostaje wówczas „w tle”. Ujmując to w nomenklaturze ESOKJ (2003), można powiedzieć, że dzieci, kiedy przyswajają język, instrukcje otrzymują z zakresu kompetencji socjolingwistycznej i pragmatycznej (np. *Trzeba mówić proszę, a nie daj.*), kompetencję lingwistyczną natomiast opanowują indukcyjnie (np. odmianę czasownika *prosić*). U uczących się sytuacja jest zgoła odwrotna – nacisk pada przede wszystkim na wyuczenie kompetencji lingwistycznej, wypowiedzi i błędy są dokładnie analizowane i korygowane w sposób eksplicytny, a kompetencję socjokulturową oraz pragmatyczną kształci się niejako drugoplanowo.

Zakres ekspozycji na język

Użytkownicy natywni w swoich językach pierwszych są w pełni zanurzeni. Ilość inputu językowego, która do nich dociera, jest daleko większa niż jakikolwiek kurs mógłby zaoferować obcokrajowcowi. Świetnie pokazuje to Grabe (2009: 134), porównując ilość czytanego przez użytkowników materiału tekstowego w skali roku w języku ojczystym i obcym:

[...] czytanie przez godzinę dziennie w języku pierwszym (włączając w to magazyny, ulotki, źródła internetowe, e-maile, napisy w telewizji, opakowania od płatków śniadaniowych itp.) wystawia użytkownika J1 na 3-4 miliony słów rocznie (zakładając, że tempo czytania wynosi 200 słów na minutę $\times$ 365 dni w roku). Bardzo trudno byłoby próbować bronić tezy, że uczący się języka obcego mogą choćby zbliżyć się do takiej liczby, podczas gdy czytelnicy w pierwszym osiągną ją z łatwością.

Rodzimi użytkownicy są przy tym w pełni zanurzeni w języku przez lata, uczący się zaś, nawet jeśli poświęcają czas poza kursem na dodatkową naukę we własnym zakresie, i tak obcuja z opanowywanym językiem zdecydowanie mniej.

Typ ekspozycji na język

Immersja w J1 oznacza pełne, lecz niezorganizowane zanurzenie w języku. Nauczanie JO wiąże się zaś z kontaktem ograniczonym, jak już wspomniano, lecz zorganizowanym i ustrukturyzowanym, co ułatwia zadanie opanowania języka, niemniej jednak nie przygotowuje do funkcjonowania we wszystkich kontekstach. Z tego powodu rodzimy użytkownik, nawet młody, jest w stanie czytać różne typy tekstów i poruszać się w różnych dyskursach, podczas gdy kompetencje uczącego się są w tej mierze ograniczone programem i wymagają stałego poszerzania.

Input, z jakim się spotykają użytkownicy rodzimi, stawia im ponadto wysokie wymagania poznawcze, w szkole muszą zapoznawać się z tekstami z zakresu np. biologii, chemii czy historii. Są też przyzwyczajeni do czytania zarówno na ocenę, jak i dla przyjemności. Rodzaj interakcji z tekstem niewątpliwie wyrabia czytelnicze nawyki, które przekładają się na charakter procesu czytania.

Jakość wzorca

Elley i Mangubhai (1983: 55) zwracają uwagę na fakt, że języka obcego uczy zazwyczaj zaawansowany w nim cudzoziemiec, ojczysty zaś jest poznawany w interakcji z innymi użytkownikami rodzimymi. Oznacza to, że w J1 mamy szeroki dostęp do wzorcowego języka rodzimego, w JO natomiast – jest on bardzo ograniczony. W polskich realiach powszechna jest sytuacja, w której np. języka angielskiego w szkole uczy Polak – filolog angielski, a nie Brytyjczyk, Amerykanin, Kandyjczyk czy Australijczyk. Z tego względu model dostarczany uczącym się nie jest wzorcowy.

4.2. Czytanie w języku pierwszym (J1) i obcym (JO) – podobieństwa i różnice

Omówione powyżej warunki różniące procesy opanowywania języka pierwszego i obcych sprawiają, że jakość czytania, jego wydajność (ang. *reading efficiency*), jak mówił Carver, jest w nim także różna, choć jego przebieg, zdaniem badaczy, zasadniczo się nie różni (zob. np.: Verhoeven 1990; Droop i Verhoeven 2003; Grabe 2009: XI; Verhoeven i van Leeuwe 2012). Inne jest jednak działanie większości czynników wpływających na proces czytania.

Tak więc kompetencje ogólne, choć będą te same przy różniącym się znacząco poziomie językowych kompetencji komunikacyjnych użytkowników w J1 i JO, nie wszystkie zostaną wykorzystane w tym samym zakresie. Najczęściej inne są też cele

czytelnicze w J1 i JO, co zmienia naturę motywacji do podjęcia lektury. Diametralnie różny jest też zazwyczaj poziom automatyzacji procesów niższego rzędu w J1 i JO, przede wszystkim zaś rozpoznawania wyrazów w obu ścieżkach (Verhoeven 1990). Poznanie nowego języka wiąże się niekiedy z koniecznością obcowania z nowymi formami graficznymi / układami form graficznych, niespotykanymi w J1, oraz z przyzwyczajaniem się do odmiennego stopnia korespondencji grafem-fonem, kluczowego przy czytaniu. Rozpoznawanie wyrazów w JO nie jest zazwyczaj tak zautomatyzowane jak w J1, stąd też pojawia się problem z ich przetwarzaniem, a także z przetwarzaniem zbudowanych z nich zdań. W związku z tym dochodzi do nadmiernego obciążenia pamięci roboczej, co, jak już wiemy, ogranicza jakość przebiegu procesów wyższego rzędu. W konsekwencji zaburzona jest również integracja procesów z obu poziomów, skutkująca obniżonym rozumieniem tekstu lub zwolnionym tempem czytania. W swoim badaniu Verhoeven (1990) wyraźnie wykazał, że umiejętności rozpoznawania wyrazów, ich sprawnego głośnego odczytywania oraz rozumienia tekstu rozwijają się podobnie u użytkowników rodzimych i nierodzimych, rodzimi zawsze jednak pozostają lepsi o względnie stałą wartość punktową od użytkowników nienatywnych. Osoby czytające w języku obcym są więc w stanie osiągać niekiedy bardzo wysokie rozumienie, lecz czytanie zajmie im więcej czasu niż użytkownikom natywnym; innymi słowy, w tym samym czasie najprawdopodobniej zrozumieją mniej, gdyż po prostu mniej przeczytają.

Czytania w jednym lub w kilku językach nie powinno się więc traktować jako procesów odrębnych, choć często tak się dzieje. Języki są ze sobą powiązane i wzajemnie na siebie wpływają. Widać to wyraźnie na przykładzie osób dwujęzycznych. Choć funkcjonowanie w języku obcym (JO) i drugim (J2) to dwie różne kwestie, organizacja języka pierwszego i drugiego w umyśle dobrze ilustruje zjawisko przenikania się kodów. Opanowywanie czytania w J2 przez dzieci dwujęzyczne z jednej strony przypomina naukę czytania w JO, z drugiej zaś w J1. Słownik mentalny dzieci bilingwalnych w jednym z języków jest zwykle uboższy niż u ich jednojęzycznych rówieśników (Wodniecka-Chlipalska 2011: 271), co może, podobnie jak cudzoziemcom, utrudniać im opanowywanie umiejętności czytania w tym słabszym (Laurent i Martinot 2010: 437). Ponadto może dochodzić do negatywnego transferu między językami; inaczej mówiąc, mogą się one dzieciom mieszać (Laurent i Martinot 2010: 438; Saiegh-Haddad i Geva 2010). Dzieci dwujęzyczne natomiast posiadają lepiej rozwiniętą świadomość fonologiczną i są bardziej wrażliwe na fonetyczne niuanse od jednojęzycznych, co jest czynnikiem sprzyjającym nauce czytania. Należy przypuszczać, że w przypadku zaawansowanej znajomości języka obcego może mieć miejsce podobna sytuacja. Dało to asumpt do powstania tzw. hipotezy progu językowego, o której pisał m.in. Alderson (2000: 23), a przed nim Cummins (1976, 1979). Próg to taki poziom znajomości języka, a w konsekwencji również sprawności czytania w języku obcym, po którego osiągnięciu zachodzi transfer umiejętności

i strategii czytelniczych z J1. Nie wydaje się to pozbawione logiki – procesy niższego rzędu są znacznie bardziej zależne od języka niż procesy wyższego rzędu. Takie elementy jak świadomość fonologiczna i rozpoznawanie wyrazów opierają się na tekście, a przewidywanie treści i wykorzystanie kontekstu to działania umysłu „ponad” nim. Zgodnie z modelami *góra-dół* (zob. rozdział II) można przyjąć, że transfer taki będzie możliwy, gdy procesy niższego rzędu w języku obcym osiągną wystarczający stopień automatyzacji, pamięć robocza zostanie „odblokowana” i procesy wyższego rzędu, te ponadjęzykowe, będą sprawnie uruchamiane. Należy tu jednak zaznaczyć, że osiągnięcie automatyzacji procesów niższego rzędu w J2 będzie procesem daleko bardziej wymagającym niż w J1.

Czytanie w języku pierwszym i obcym/obcych to zatem proces oparty na wspólnych mechanizmach, lecz charakteryzujący się różnymi poziomami *wydajności*. Różni się ona ze względu na oddziaływanie czynników, takich jak: wielkość i jakość inputu, poziom automatyzacji procesów niższego rzędu i wreszcie sama praktyka w czytaniu.

5. Podsumowanie

Powyższy rozdział stanowi opis ogólny procesu czytania. Pokróćce zarysowane w nim zostały historia języka ludzkiego oraz szczególna rola pisma dla rozwoju naszego gatunku. Zdefiniowano czytanie i przedstawiono jego mechanizmy. Zebrano też i scharakteryzowano najistotniejsze czynniki wpływające na przebieg czytania, w tym bezpośrednio związane z czytelnikiem: sprawność rozpoznawania wyrazów, pamięć, mowę wewnętrzną, czynniki indywidualne oraz wykorzystywane strategie rozumienia, a także czynniki powiązane z samym tekstem: jego trudność i medium, za pośrednictwem którego do nas dociera. Omówiono również rodzaje czytania. W rozdziale następnym przedstawione zostaną natomiast modele czytania, badacze różnie bowiem zapatrują się na sam przebieg tego procesu, inaczej też hierarchizują czynniki determinujące jego tempo i jakość.

ROZDZIAŁ II

MODELE CZYTANIA

1. Wprowadzenie

Nie sposób opisać wszystkich istniejących w literaturze przedmiotu modeli czytania, w niniejszej części przedstawiono więc najważniejsze z nich. Wybrano te, które zdecydowanie się od siebie różnią, a wpisują się jednocześnie w dominujące nurty myślowe. Będą to:

- modele *dół-góra*, *góra-dół* i mieszane,
- ujęcie proste czytania Gougha i Hoovera (1990),
- model *rauding* Carvera (1977b),
- podejście psycholingwistyczne,
- teoria schematów Andersona i Pearsona (1984).

Koncepcje te odmiennie ujmują proces czytania, inne zatem jego aspekty zostały potraktowane w nich jako kluczowe dla tej umiejętności. A choć żaden z modeli nie jest zupełny, z każdego można wyciągnąć wnioski ważne dla kształtowania czy też testowania tej sprawności. Ponieważ niniejsza praca poświęcona jest tempu czytania, jego miejsce i rola zostaną zatem rozważone w każdym z omówionych modeli.

2. Modele czytania – opis szczegółowy

2.1. Modele *góra-dół*, *dół-góra* oraz modele zintegrowane

W historii badacze podchodzili do czytania na dwa sposoby. Jedni traktowali ten proces jako mechaniczne dekodowanie tekstu, skupiali się więc na tzw. procesach niższego rzędu. Inni zaś twierdzili, że tekst jest tylko narzędziem, a większość czytania zachodzi w umyśle czytającego, stawiając w centrum tzw. procesy wyższego

rzędu. Podejście pierwsze nazywa się *dół-góra* (ang. *bottom-up*), drugie – *góra-dół* (ang. *top-down*).

Zwolennicy podejścia *dół-góra* uważają, że czytanie to mechaniczny i automatyczny proces zdobywania informacji, polegający, jak powiedział Grabe (2009: 89), wyłącznie na dekodowaniu „litera po literze, wyraz po wyrazie, zdanie po zdaniu”. Zachodzi on niemal bez udziału wiedzy czytelnika, który w czasie działań wykorzystuje głównie fonologiczną ścieżkę dostępu. Ze względu na tę sekwencyjność kolejnych dekodowanych elementów model *dół-góra* ma charakter seryjny, a ze względu na rodzaj działań czytelnika, które opisywane są jako proste, automatyczne i bezrefleksyjne, można go właściwie nazwać behawioralnym (Alderson 2000: 17).

Badacze opowiadający się za podejściem *góra-dół* twierdzą natomiast, że czytanie to proces przede wszystkim mentalny. Tworzywo ma rolę drugoplanową i służy do aktywacji wiedzy czytelnika oraz stymulacji jego oczekiwań i przewidywań (Alderson 2000: 17; Grabe 2009: 89).

Oba te podejścia są skrajne i odzierają one czytanie, choć każde w inny sposób, z istotnych elementów. Ich pokłosiem są jednak rozmaite modele, które bądź wpisują się w jeden z tych dwu nurtów, bądź łączą oba i mają charakter integrujący. W przypadku tych ostatnich czytanie wymaga synchronizacji obu procesów, nie da się bowiem czytać bez mechanicznego dekodowania, niemożliwe jest jednak również pominięcie udziału procesów mentalnych, np. pamięci, wiedzy o świecie czy analizy kontekstu. Chabot i współpracownicy (1984), zwolennicy takiej koncepcji, uważają, że procesy *góra-dół* odgrywają rolę wspierającą i aktywowane są tylko wówczas, gdy procesy *dół-góra* szwankują i czytelnik musi opierać się na domysłach i kontekście zamiast bezpośrednio na informacjach płynących z tekstu. Procesy niższego rzędu pełnią więc funkcję fundamentu, na którym czytanie się zasadza i to od nich – oraz od biegłości językowej w ogóle – zależy późniejszy jego rozwój (Chodkiewicz 2016). Sprawne identyfikowanie liter pozwala bowiem efektywnie rozpoznawać całe wyrazy, a następnie łączyć je w zdania i odczytywać ich znaczenie (Holmes 2009). Jeśli ta część procesu toczy się mozolnie, czytelnikowi zabraknie zasobów poznawczych na rozumienie i interpretację tekstu, które to operacje mentalne zwolennicy modelu *góra-dół* uważają za najistotniejsze. W modelu integrującym nie odbiera się im wagi, uznaje się je jednak za następstwo sprawnie zachodzących procesów *góra-dół*, które wymagają odpowiednich warunków. Przyjmuje się więc, że u dobrych czytelników to, co dzieje się „na dole”, jest na tyle automatyczne (a więc również bezwysiłkowe), że niemal całą swoją energię przeznaczają oni na to, co „na górze”. Pomaga im to czytać szybciej i rozumieć więcej, gdyż np. przewidują kolejne wyrazy na podstawie kontekstu, łatwiej jest im też eliminować tekstualną redundancję (Smith 1971; Stanovich 1986). Trzeba tu jednak zaznaczyć, że dobrzy czytelnicy raczej **nie** pomijają przy tym wyrazów, tj. dokonują fiksacji na każdym kolejnym (Carver 1977b; Stanovich 1986). Procesy *bottom-up* to zatem te, do których automatyzacji należy

dążyć. Dopiero gdy stają się bezwiedne, możemy w pełni czerpać z tych drugich, *top-down*, które całkowicie podlegają naszej mentalnej kontroli, i czytać w sposób dojrzały (Walczyk 2000: 559).

2.2. Simple View

Simple View, po polsku *model prosty*, autorstwa Gougha i Hoovera powstał w 1990 roku. Propozycja badaczy, zgodnie z nazwą, miała na celu wyjaśnienie w możliwie najmniej skomplikowany sposób przebiegu procesu czytania, a w szczególności różnic między czytelnikami a osiąganym przez nich poziomem rozumienia tekstu. Jak przyznają autorzy (Hoover i Gough 1990: 127), ujęcie to powstało w opozycji do głównego nurtu, który od czasów Hueya (1908) traktował czytanie jako proces wielowymiarowy i niezwykle skomplikowany. Badacze nie dążyli wprawdzie do nadmiernych uproszczeń, podkreślali jednak, że psychiczne procesy związane z rozumieniem języka są wspólne dla wszystkich ludzi, nawet tych niepiśmiennych, a w czytaniu jedynym dodatkowym komponentem staje się umiejętność dekodowania grafemów. Hoover i Gough (1990) uważają więc, że na czytanie składają się wyłącznie dwa zupełnie rozłączne parametry: dekodowanie i ogólne rozumienie języka. Na potwierdzenie ich rozłączności przywołują przykład dysleksji i hiperleksji, czyli deficytu po stronie, odpowiednio, dekodowania i rozumienia języka (Hoover i Gough 1990: 128). Dekodowanie jest przez nich rozumiane jako umiejętność wypowiedziania wyrazów – konwersji liter na głoski, rozumienie natomiast to docieranie do znaczenia. Badacze przedstawili nawet bardzo prosty wzór, w którym zamykają cały proces czytania:

$$R = D \times L$$

gdzie:

- R to czytanie,
- D to dekodowanie grafemów,
- L to rozumienie języka.

Według *Simple View* rozumienie tekstu jest wynikiem połączenia odkodowywania grafemów z umiejętnością słuchania ze zrozumieniem (zob. Consortium 2015; Hoover i Tunmer 2018). Istotne jest tu użycie terminu *odkodowywanie* (a nie *rozpoznawanie wyrazów*), które wyraźnie podkreśla rolę korespondencji graficzno-fonemicznej (Consortium 2015: 152), akcentuje również prymarność mówionej formy języka. Odkodowywanie to umiejętność szybkiego i poprawnego przekładania w umyśle wyrazów zapisanych w tekście na język mówiony. Wewnętrzne słuchanie ze zrozumieniem to zaś odbiór informacji leksykalnych, wyciąganie znaczeń

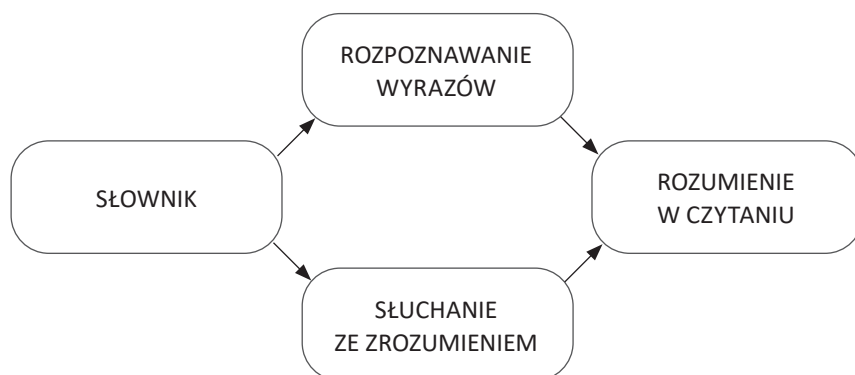
na poziomie zdań i dyskursu oraz ich interpretacja (Consortium 2015: 152). Wewnętrzne rozumienie ze słuchu można nazwać również ogólną umiejętnością rozumienia języka oraz zrównać je z fonologiczną ścieżką dostępu do znaczenia wyrazów. Zgodnie z tym ujęciem jakość rozumienia ze słuchu przez dzieci staje się zatem dobrym predyktorem ich późniejszych umiejętności czytelnich (Engen i Høien 2002). Jak udowadniają Engen i Høien, uczniowie o niskich kompetencjach czytelnich znacznie gorzej radzą sobie również na testach rozumienia ze słuchu. W swoim badaniu autorzy potwierdzili także, że deficyty dekodowania wyraźnie wpływają na rozumienie (Engen i Høien 2002: 625), co przemawia na korzyść dwuczynnikowego modelu rozumienia tekstu czytanego, jakim jest *Simple View*.

Simple View traktuje czytanie i jego składowe jako umiejętności, tak więc mogą i powinny być one rozwijane. Rozwój umiejętności dekodowania początkowo zajmuje najwięcej czasu, lecz gdy stanie się ona nieświadoma, przestaje pochłaniać zasoby poznawcze. Rośnie wówczas waga rozumienia ze słuchu (Consortium 2015: 161). Jest to zgodne z ustaleniami Walczyka (2000), który uważa, że różnice indywidualne w jakości procesu czytania wynikają przede wszystkim z odmiennego stopnia opanowania umiejętności kontrolowanych, czyli tych wyższego rzędu (takich jak rozumienie), a nie automatycznych (takich jak odekodowywanie).

W badaniach prowadzonych w nurcie *Simple View* wykazano, że z jakością odekodowywania oraz z umiejętnością rozumienia ze słuchu wysoko korelują zasoby słownika mentalnego. W związku z tym Language and Reading Research Consortium (2015) przedstawiło zaktualizowany model *Simple View*, który uwzględnia również czwarty element – rolę słownika (zob. graf 2). Dzięki odpowiednim zasobom słownika czytelnik może zarówno szybko rozpoznawać wyrazy, gdy są mu znane, jak również sprawnie je rozumieć, gdyż nie musi się niczego domyslać.

Simple View jest najbardziej klasycznym z powstałych modeli czytania, próbowano więc ustalić, czy daje się go stosować do wyjaśnienia przebiegu procesu czytania w języku obcym. Verhoeven i Leeuwe (2012) w duchu *Simple View* porównywali umiejętności głośnego odczytywania wyrazów, słuchania i czytania ze zrozumieniem w grupach uczniów używających języka niderlandzkiego jako pierwszego (1293 osoby) i jako obcego (394 osoby). Wyniki eksperymentu wskazywały, że o ile głośne odczytywanie nie sprawiało grupom problemów, o tyle w słuchaniu i czytaniu ze zrozumieniem zdecydowanie lepsza była grupa używająca niderlandzkiego jako rodzimego. Wydaje się, że świadczy to o pewnej funkcjonalności *Simple View*, w którym rozumienie ze słuchu to jeden z podstawowych czynników wpływających na możliwość rozumienia tekstu pisanego. Dzięki badaniom longitudinalnym Verhoeven i Leeuwe dowiedli też (2012: 1816), że na przestrzeni lat to właśnie głośne odczytywanie staje się podobne jakościowo w obu grupach, rozumienie natomiast pozostaje istotnie lepsze u użytkowników rodzimych. Stwierdzili oni również (2012: 1816), że w początkowych klasach szkoły podstawowej diagnoza umiejętności

głośnego odczytywania pozwala przewidzieć jakość procesu czytania u uczniów, a w klasach wyższych (klasa piąta i wyżej) w przypadku języka obcego to właśnie jakość rozumienia języka mówionego daje najlepszą możliwość przewidzenia późniejszej jakości czytania. Uzyskane przez badaczy wyniki są więc zgodne z ogólnymi założeniami *Simple View*, a to oznacza, że daje się rozszerzyć ten model na czytanie w ogóle, nie tylko w języku rodzimym.



Graf 2. Słownikowy model czytania według Language and Reading Research Consortium (2015: 163)

Zdaniem Hoovera i Gougha (1990: 132) *Simple View* nie tylko wyjaśnia naturę czytania, lecz także pozwala analizować umiejętności samych czytających w trzech obszarach. Po pierwsze, umożliwia zdiagnozowanie poziomu rozumienia języka i poziomu umiejętności dekodowania pisma u czytelników, a także wyjaśnienie różnic indywidualnych między osiąganym przez nich poziomem rozumienia tekstu, który czytają. Po drugie, pozwala ustalić, z czego wynika niski poziom rozumienia tekstu; zdaniem badaczy powody mogą być trzy: deficyty dekodowania, deficyty rozumienia języka lub obu tych umiejętności. Wreszcie po trzecie, model pokazuje, że proces czytania nie może nastąpić, jeśli choć jeden z dwu elementów składowych nie będzie w ogóle wykształcony (ze względu na multiplikatywny charakter modelu, $R = D \times L$).

Dla unaocznienia, jak model działa, autorzy przywołują przykład dwóch hipotetycznych uczących się (Hoover i Gough 1990: 134). Obaj rozwijają swoją umiejętność rozumienia języka od zera (0) do perfekcji (1), lecz różnią się poziomem umiejętności dekodowania. Uczący się 1 potrafi dekodować perfekcyjnie (1), uczący się 2 tylko połowicznie (0,5). Różnica ta sprawi, że przy zerowym poziomie rozumienia języka (0) żaden student nie będzie w stanie czytać ($D \times L = R$, czyli $0 \times 0 = 0$). Przy rozumieniu pełnym natomiast (1) uczący się 1 przeczyta i zrozumie w pełni każdy tekst ($1 \times 1 = 1$), uczący się 2 będzie zaś w stanie pojąć jedynie połowę, ze względu na

deficyty dekodowania ($1 \times 0,5 = 0,5$). Przedstawiona sytuacja to pewien myślowy eksperyment, w którym czytanie traktowane jest skrajnie matematycznie, dobrze jednak ilustruje fundamentalne założenia całego modelu.

Podsumowując, należy stwierdzić, że *Simple View* stanowi nieskomplikowany model czytania, który w sposób jasny definiuje jego procesy składowe, dzięki czemu pozwala łatwo kierować uwagę czytelnika na obszary wymagające pracy. Wywodzi się z modeli *bottom-up*, lecz jest poniekąd ujęciem zintegrowanym. Autorzy dbali o poprawną metodologię badań weryfikujących założenia, opatrując każde odpowiednimi obliczeniami statystycznymi. Model okazuje się również możliwy do stosowania w przypadku języka obcego, co nadaje mu charakter uniwersalny. Mimo to – jak przyznają autorzy (Hoover i Gough 1990) – samo rozumienie języka jest czynnością skomplikowaną i *Simple View* **nie** dostarcza wyjaśnienia jej istoty. Pozwala jedynie wyjaśnić, czemu jedni rozumieją więcej, a drudzy mniej. W modelu tym nie ma bezpośredniego odwołania do tempa, w jakim zachodzi dekodowanie czy rozumienie, Hoover i Gough sugerują jednak, że dobrze rozwinięte dekodowanie jest szybkie. Trudno uznać to za omówienie kwestii tempa, na co później zwróci uwagę Carver (1993), próbując zintegrować *Simple View* z modelem *raudingu*.

2.3. Model *raudingu* Carvera

Podobnie jak *Simple View* model *raudingu*¹⁰ stworzony przez Carvera (1977b) wpisuje się w ujęcie *bottom-up*. Ma jednak na celu przede wszystkim wyjaśnienie zależności między rozumieniem a czasem, w jakim do niego dochodzi. Tempo u Carvera jest więc czynnikiem kluczowym procesu czytania. Jak pisze autor koncepcji (Carver 1977b), celem modelu jest przewidywanie poziomu rozumienia, który osiągnie czytelnik po jednorazowym zapoznaniu się z treścią tekstu. Sam model jest zaś bardzo matematyczny i stanowi zbiór równań. Autor, stworzywszy szereg pojęć, przedstawia relacje między nimi, które – jego zdaniem – pozwalają wyjaśnić przebieg procesu czytania.

Zdaniem Carvera, by mówić o rozumieniu, należy najpierw zastanowić się nad tym, co jest rozumiane. Badacz uważa, że jednostką komunikacji w tekście są myśli zawarte w zdaniach. Głównym celem, tak słuchania, jak i czytania, jest więc

¹⁰ Określenie *model raudingu* jest ingerencją w termin proponowany przez Carvera, gdyż badacz o swojej koncepcji mówił: *teoria raudingu* (Carver 1977a, b, 1984, 1992a, 1993, 1997). Jest to zabieg celowy, tuż bowiem po publikacji pionierskiego artykułu *Toward a Theory of Reading Comprehension and Rauding* (Carver 1977b), Pearson i Kamil (1977) wytknęli Carverowi niestosowność terminu *teoria*, gdyż przedstawia on raczej opis czytania niż wyjaśnienie podłoża procesu.

zrozumienie sensu kolejnych myśli tworzących wypowiedź (Carver 1977b: 10). W tekście myśli zawarte są w zdaniach. W sytuacji komunikacyjnej odbiorca stara się zrozumieć wszystkie myśli zawarte w wypowiedzi. Nieco inaczej działa jednak, kartkując książkę telefoniczną w poszukiwaniu jednego nazwiska czy też przeglądając artykuły po nagłówkach, by rozeznaczyć się wstępnie w treści. Sytuacje takie, choć istotne, nie są typowe, toteż, zdaniem Carvera, nie należy traktować ich jak „normalnego” czytania, w którym ważne są wszystkie myśli przekazu.

W modelu *rauding* istotne jest rozróżnienie pojęcia rozumienia (ang. *comprehension*) od zrozumienia (ang. *understanding*). Rozumienie to proces, który zachodzi w trakcie czytania, zrozumienie, do którego dochodzi po zapoznaniu się z całością lektury, stanowi zaś jego produkt. Z biegiem czasu w obrębie rozumienia Carver wyróżnił pięć poziomów/biegów (jak w skrzyni biegów, ang. *gears*), w których głębokość przetwarzania treści tekstu jest odwrotnie proporcjonalna do tempa czytania (Carver 1992a). Każdy z tych „biegów” badacz traktuje jako osobny subproces, dopiero wszystkie razem tworzą czytanie *per se*. Wśród wyróżnionych przez Carvera „biegów” są:

- *scanning*, czyli bardzo ogólne czytanie z wychwytywaniem pojedynczych wyrazów na stronie z prędkością 600 Wpm¹¹;
- *skimming*, czyli czytanie szybkie, z prędkością 450 Wpm, w którym czytelnik skupia się na pojęciu ogólnego sensu tekstu;
- *rauding*, nazywany też po prostu czytaniem, czyli proces najbardziej typowy, zachodzący z optymalną prędkością ok. 300 Wpm, w którego trakcie pojmowana jest każda myśl tekstu (Carver 1977a; b, 1984, 1992a);
- *learning*, czyli poszukiwanie w tekście szczegółów, które zachodzi z prędkością 200 Wpm;
- *memorizing*, czyli uczenie się tekstu niemal na pamięć, które zachodzi z prędkością 138 Wpm.

Wyróżniając poszczególne poziomy, Carver przyjmuje odwróconą korelację między czasem czytania a osiąganym poziomem rozumienia. Zasadę tę badacz wyjaśnia matematycznie, operując w modelu takimi pojęciami jak (Carver 1977b: 17):

TP	liczba myśli przedstawionych w tekście (ang. <i>thoughts presented</i>)
TC	liczba myśli zrozumianych (ang. <i>thoughts comprehended</i>)
t	czas czytania
R	szybkość recepcji (słuchania i czytania)
A	osiągany poziom rozumienia/precyzja czytania

¹¹ Skrót Wpm będzie używany w odniesieniu do wystandaryzowanej jednostki pomiaru, wpm zaś do jednostek niewystandaryzowanych, czyli zwykłych wyrazów tekstowych (zob. rozdział IV).

E	wydajność czytania
W	wyraz standardowej długości (W) równy 6 znakom (Carver 1977b: 27) (zob. też rozdział IV niniejszej pracy)
S	zdanie standardowej długości (S) równe 100 znakom (16,7 W)

Carver przyjmuje, że liczba S w tekście = liczba TP (Carver 1977b: 28). To stwierdzenie stało się jednym z głównych przedmiotów krytyki teorii, gdyż nie było oparte na żadnych badaniach. Stanowiło więc niezbędne, acz nieuzasadnione uogólnienie. Nie ulega jednak wątpliwości, że zawsze, gdy czytamy, podstawę stanowi przejście od TP do TC, tzn. od myśli przedstawionych do zrozumianych. Innymi słowy, czytelnik zawsze chce zrozumieć to, co czyta.

W kontekście procesu przejścia od TP do TC i czasu, w jakim ono zachodzi, Carver (1977b: 17) opisuje wymienione wyżej R, A i E jako podstawę swojego modelu. Jego zdaniem:

$A = TC/TP$	tzn. precyzja czytania, czyli osiągnany poziom rozumienia, będzie stosunkiem liczby myśli zrozumianych do przedstawionych
$R = TP/t$	tzn. szybkość recepcji będzie liczbą myśli pojętych w danej jednostce czasu (badacz zaznacza, że o ile w mowie tempo narzucone jest przez mówiącego, o tyle w czytaniu kontroluje je sam czytelnik)
$E = TC/t$	tzn. wydajność czytania to liczba myśli zrozumianych w jednostce czasu (im większa, tym wydajność większa; przykładowo ktoś, kto rozumie 5 myśli na minutę jest mniej wydajny od czytelnika, który pojmuje 10 myśli w tym samym czasie).

Wydajność w koncepcji Carvera definiowana jest jako iloczyn szybkości i precyzji, które to równanie stanowi oś całego modelu:

$$E = A \times R$$

Autor wyraźnie zaznacza (Carver 1977b: 19), że wydajność nie jest tożsama z rozumieniem, i to założenie wyróżnia jego model na tle innych. Zdaniem badacza tak długo, jak wydajność zostaje zachowana, szybkość i zakres rozumienia mogą się wahać. Jeśli celem jest bowiem ogólne rozumienie, tempo będzie rosnąć. Jeśli zaś jest nim poznanie szczegółów, będzie spadać. Dla Carvera to nie rozumienie w procesie czytania musi być wysokie, lecz właśnie poziom wydajności. Patrzenie na proces/procesy czytania pod kątem wydajności jest dla niego perspektywą właściwą do oceniania biegłości czytelnika. Z ujęciem takim spotykamy się na co dzień, choć bez odwołania do koncepcji Carvera. W szkole od uczniów oczekuje się bardzo wysokiego poziomu rozumienia czytanych tekstów, a czas czytania, jaki się im daje, jest

ograniczony. Nie docenia się uczniów, którzy przeczytają tekst szybko, ale bez zrozumienia; pospiesza się też tych, którzy nad lekturą spędzają zbyt dużo czasu, nawet jeśli faktycznie głęboko przetwarzają przyswajaną treść.

Spośród pięciu „biegów” czytania za najbardziej typowy badacz uważa *rauding*. W niniejszej pracy jest to pojęcie kluczowe, warto więc przywołać ponownie jego definicję (Carver 1977b: 13):

Rauding to termin odnoszący się do tych często spotykanych sytuacji językowych, w których większość kolejnych myśli pojawiających się w tekście jest rozumiana tak szybko, jak jest prezentowana. [...] [W]ydaje się, że rozumienie osiągnięte w trakcie najbardziej typowych zadań czytelniczych i słuchowych jest raczej stałe.

Odnosząc to do wydajności, Carver zaznacza, że w *rauding*u zarówno rozumienie, jak i tempo są wysokie. Proces ten zachodzi więc w tzw. optymalnym tempie czytania, czyli takim, w którym żaden z komponentów nie zaczyna tracić na jakości względem drugiego. Badacz wyznacza też próg *rauding*u, który wynosi $A \geq 0,75$, a oznacza, że przynajmniej 75% myśli w tekście powinno być zrozumiane. Nazywa to AR – precyzją *rauding*u. Carver określa również typową szybkość *rauding*u (RR), która – jego zdaniem – równa jest szybkości myślenia, a raczej szybkości mowy wewnętrznej. O tej ostatniej pisał już Huey (1908: 117) jako o naturalnym, wewnętrznym wymawianiu słów podczas rozpoznawania przypisanych im grafemów. Podobnie kwestię tę traktuje Carver (1977b: 16), definiując mowę wewnętrzną jako wymawianie w umyśle kolejnych słów tekstu w trakcie czytania. Jest to tzw. myślenie w trakcie czytania, które wspomaga proces rozumienia. Jeśli przyjąć, że RR będzie równe tempu odczytywania w umyśle kolejnych wyrazów w optymalnym dla danej osoby czasie, to tempo *rauding*u będzie zazwyczaj równe typowemu tempu czytania danego człowieka, $R = RR$ (Carver 1997: 11). Jednocześnie, kiedy $R > RR$, czyli gdy będziemy próbować czytać szybciej, niż myślimy, poziom rozumienia będzie musiał się zmniejszyć. Gdy spadnie nadmiernie, ucierpi również wydajność (Carver 1977b: 20). W późniejszych badaniach Carver ustalił, że optymalne (najwyższe możliwe przy zachowaniu wyżej wymienionego progu rozumienia AR) tempo *rauding*u w grupie 102 uczniów college'u wyniosło ok. 300 Wpm (Carver 1982). Utrzymywało się ono tak długo, jak długo poziom trudności tekstu (Ld, ang. *linguistic difficulty*) nie wykraczał poza zdolności pojmowania czytelnika (La, ang. *linguistic ability*) (zob. Carver 1977b: 25). Opierając się na koncepcji optymalnego tempa czytania, Carver konsekwentnie starał się też udowodnić, że zarówno teksty „łatwe”, jak i „trudne” czytamy w tym samym tempie (zob. Carver 1977b, 1982, 1983). W pomiarach kluczowe było zastosowanie wystandaryzowanej jednostki długości tekstu, tj. wyrazu standardowej długości. Konstrukcja ta (W) pozwalała bowiem pominąć fakt, że wyrazy używane w tekstach łatwych są zazwyczaj krótkie, toteż dają czytającym złudne wrażenie, że ci czytają szybciej. Carver uważa, że, jeśli

dwa teksty składają się z tej samej liczby znaków, tempo ich *raudingu* będzie stałe, dopóki $La \geq Ld$.

Według Carvera optymalna wydajność *raudingu* (Er , ang. *rauding efficiency*), jest równa lub większa niż 0,75 A przy $R \sim 300$ Wpm. Mniejsze A przy zachowaniu RR staje się zatem czytaniem mniej wydajnym, większe R będzie się zaś wiązało ze spadkiem A. Carver twierdzi również, że wraz ze wzrostem R powyżej optymalnego czytanie z *raudingu* zmienia się w *skimming* lub *scanning* (Carver 1982), a gdy dojdzie do wartości ~ 1000 Wpm, będzie związane z całkowitą utratą możliwości rozumienia (Carver 1984, 1985).

W końcowych latach pracy nad modelem Carver (1997: 18) zaproponował wzór, pozwalający obliczyć całkowite A, które powinno pojawić się po przeczytaniu określonego tekstu:

$$A = \frac{t \times RR}{Tp} \times [0,04 (AL-DL) + 0,64]$$

gdzie:

A precyzja czytania (ang. *accuracy*)

t czas czytania (ang. *time*)

RR tempo *raudingu* (ang. *rauding rate*)

Tp liczba myśli zawartych w tekście lub długość tekstu wyrażona w wyrazach standardowej długości

AL poziom precyzji czytelnika (jego umiejętności poznawcze, wyrażone np. w poziomie edukacji, ang. *accuracy level*)

DL trudność materiału tekstowego (ang. *difficulty level*)

Dla lepszej ilustracji równania Carver (1997: 18) przytacza następujący przykład:

Przyjmijmy, że hipotetyczny czytelnik uczęszcza do 14 klasy amerykańskiego systemu edukacji ($AL = 14$); jego $RR = 300$, Wpm = 18 Spm. Tekst, który ma przeczytać, składa się z 334 W = 20 S (ma więc, teoretycznie, 20 myśli), dozwolony czas czytania to minuta, a materiał ma trudność na poziomie 8 klasy ($DL = 8$). Wówczas:

$$A = \frac{1 \times 18}{20} \times [0,04 (14-8) + 0,64]$$

Uzyskane rozumienie wyniosłoby wówczas $A = 0,79$, to znaczy 79% myśli w tekście zostałoby zrozumianych po jednokrotnym przeczytaniu.

Carver zaproponował również wzory pozwalające na przewidzenie A, gdy czas wyznaczony na czytanie dawałby możliwość lektury całego tekstu więcej niż raz (Carver 1997: 19). Taki wzór wyglądał następująco:

$$A = \frac{\frac{t}{Tp}}{\frac{t}{Tp} + \frac{1}{Rr} \times \left[\frac{1}{0,04 (AL-DL) + 0,64} - 1 \right]}$$

Trudno tu nie zgodzić się z Pearsonem i Kamilem (1977), którzy nazywają model Carvera nie tylko matematycznym, ale też nieco wyidealizowanym – ujmowanie w liczbach procesu językowego – z natury trudno poddającego się kwantyfikacji – musi być jedynie przybliżeniem.

W swojej pracy Carver (1997: 30) proponuje też bardzo przejrzysty podział czytelników. Uważa on, że w odniesieniu do amerykańskiego systemu edukacji:

- czytelnik początkujący to taki, którego AL < 2;
- czytelnik średnio zaawansowany to taki, którego AL waha się między 1,9 a 6,9;
- czytelnik zaawansowany to każdy, którego AL > 6,9.

Podział ten bierze pod uwagę wydajność czytania i jego składowe. Zdaniem badacza przed osiągnięciem poziomu zaawansowanego można rozwijać zarówno precyzję, jak i tempo, np. przez rozbudowywanie zasobów słownika, podnoszenie szybkości dekodowania i poziomu świadomości fonologicznej. Na poziomie AL = 6,9 świadomość fonologiczna osiąga już jednakże maksimum, wobec czego wpływ na zwiększenie precyzji u danego użytkownika będzie miał wyłącznie przyrost zasobów słownika mentalnego. Od poziomu zaawansowanego natomiast właściwie tylko precyzja może być rozwijana, gdyż tempo czytania (zwłaszcza tempo *raudingu*) osiągnie już swoje maksimum, którym jest prędkość myślenia, a wszelkie wznoszenie się ponad ten próg będzie skutkowało obniżeniem poziomu rozumienia, niekorzystnym z punktu widzenia *raudingu*.

Swojego modelu *raudingu* Carver nie tworzył w oderwaniu od innych modeli czytania. W 1993 roku podjął próbę połączenia założeń teoretycznych własnego modelu z *Simple View*. Badacz bazował przede wszystkim na analogiach między używanymi pojęciami. Dla *Simple View* czytanie to połączenie dwu procesów – dekodowania znaków pisanych, opartego na znajomości zasad korespondencji grafem-fonem. Carver (1977b: 13) w pierwszych etapach pracy nad koncepcją tłumaczy etymologię terminu *rauding*: jest to połączenie *auding* i *reading*, co właściwie oznacza ludzką zdolność do recepcji języka podobną do tej z modelu prostego. Oba ujęcia eksponują więc znaczenie rozumienia tekstu opartego na sprawnym dekodowaniu.

Carver wpisał w *Simple View* trzy swoje terminy. Są to:

- AudAL, czyli precyzja rozumienia języka mówionego (ang. *auditory accuracy level*), pojęcie podobne do rozumienia języka z *Simple View*;
- PL, czyli umiejętność wymowy wyrazów (ang. *pronunciation level*) rozwijająca się wraz kolejnymi latami edukacji, oznaczająca fonologiczną ścieżkę dostępu do znaczenia wyrazów, a zatem termin podobny do umiejętności dekodowania;
- AL, czyli indywidualny poziom rozumienia języka każdego czytelnika (ang. *accuracy level*).

W modelu *raudingu* wydajność jest wynikiem rozumienia w określonym tempie, czyli $E = A \times R$. Rozumienie tekstu pisanego, cel *Simple View*, także ujęte jest w równanie:

$$AL = PL \times AudAL$$

Rozważając natomiast wydajność procesu czytania, Carver (1997: 24) ponownie wraca do zagadnienia tempa czytania (R), odwołując się właśnie do dekodowania (PL) oraz do tzw. szybkości nazywania (Cs, ang. *calling speed*), czyli umiejętności szybkiego nazwania docierających bodźców (Joshi i Aaron 2002; Johnston i Kirby 2006; Kirby, Georgiou i in. 2010). Badacz proponuje, by w kontekście jakości czytania traktować PL i Cs jako procesy mechaniczne, czyli niewymagające myślenia, które chcemy/potrzebujemy zautomatyzować, a których wzajemne oddziaływanie determinuje tempo czytania. Jeśli dobrze rozpoznajemy wyrazy i z łatwością korzystamy z fonologicznej ścieżki dostępu, tempo będzie wysokie, co Carver ponownie ujmuje w równanie:

$$R = \sqrt{Pl \times Cs}$$

Podsumowując swoją próbę połączenia modelu *raudingu* i *Simple View*, badacz przyznaje, że mimo wszystko korespondują one jedynie do pewnego stopnia. Pojęcia tempa (R) i wydajności (E), tak istotne w modelu *raudingu*, nie są bowiem w *Simple View* w ogóle rozpatrywane. Autor konkluduje przy tym, że przez brak odniesienia do tempa w modelach czytania jego wydajność jest często utożsamiana z rozumieniem, co jest jedynie półprawdą. *Simple View* dość dobrze jednak opisuje to, co miał na myśli, gdy konstruował swój koncept precyzji rozumienia (A).

Model Carvera spotykał się z krytyką właściwie od momentu powstania. Pearson i Kamil (1977) nazywają go, jak już wspomniano, zbyt matematycznym oraz naiwnym, nazbyt uogólniającym skomplikowane procesy psycholingwistyczne. Zarzucają też Carverowi nadmierne posługiwanie się wyliczeniami przy jednoczesnym porzuceniu testów istotności statystycznej i ignorowaniu niezgodności danych (Pearson i Kamil 1977: 100). Badacze twierdzą również, że autor propozycji skupia się jedynie na wybranych mechanizmach rozumienia, gdyż koncentruje się wyłącznie na procesach *dół-góra*. Uważają, że propozycja Carvera nie może służyć jako teoria naukowa wyjaśniająca zjawisko czytania, a jedynie jako model pokazujący działanie pewnych mechanizmów dotyczących wąskiego wycinka zagadnienia. Krytykują również wystandaryzowaną jednostkę pomiaru długości tekstu, tj. standardowej długości zdanie (S). Pearson i Kamil (1977: 95) konstatują, że nie ma żadnych dowodów, by dwa akapity o tej samej liczbie znaków miały zawierać tę samą liczbę przekazywanych myśli, jak twierdzi Carver (1977b: 27). Konstruktorowi standardowej

długości wyrazów (W) zarzucają natomiast abstrakcyjność i skomplikowanie (Carver 1977b: 97).

W tym miejscu trzeba przyznać, że choć sama idea W oraz S spełnia swoją funkcję, to opracowana została w sposób arbitralny i nierzetelny. Carver przyjął wartość sześciu znaków po analizie ledwie czterech tekstów (zob. Carver 1976a), choć w swoich szacunkach, jak się potem okazało, był nie tak daleko od prawdy. Zupełnie niedawno Brysbaert przy użyciu korpusu języka angielskiego obliczył, że przeciętny wyraz składa się z 4,6 znaku (Brysbaert 2019: 25). Badacz zrewidował przy tym ustalenia Carvera dotyczące optymalnego tempa czytania, obniżając je z ~300 Wpm na 238 *przeciętnych* angielskich wyrazów na minutę (Brysbaert 2019: 14). Dowodzi też, że proponowana przez Carvera koncepcja pięciu poziomów czytania jest naukowo bezpodstawna – kolejne poziomy nie różnią się bowiem mechaniką, lecz celem. Bardziej poprawne byłoby raczej rozróżnienie jedynie dwóch poziomów: czytania (*rauding*, *learning* i *memorizing*) oraz *scanningu* (czyli tego, co Carver nazywa *skimmingiem* i *scanningiem*¹²).

Model *raudingu* nie był więc bez wad. Duża liczba pojęć wstępnych, ich nieustanne mnożenie, skomplikowane wzory matematyczne, wyliczenia, które nie mają ugruntowania w testach statystycznych, czy też tworzenie abstrakcyjnych konstruktywów i intuicyjne przypisywanie im wartości mogą świadczyć na niekorzyść propozycji Carvera. Niemniej jednak równanie:

$$E = A \times R$$

stanowi zwięzłe podsumowanie wymagań, które stawia się przed czytelnikiem jakiegokolwiek użytkowego tekstu, a poziom $A \geq 0,75$, choć nieco arbitralny, wydaje się użytecznym punktem odniesienia, względem którego można oddzielić czytelników rozumiejących dużo i mniej lub niewiele. O ile rozróżnienie aż pięciu poziomów czytania może być uznane za nadmierną komplikację, o tyle chęć ustalenia średniego tempa czytania ze zrozumieniem, czyli tego poziomu, który Carver nazywa *raudingiem*, jest zrozumiała – czas jest ważny. Próg 1000 Wpm jako tempa zbyt wysokiego i uniemożliwiającego rozumienie (zob. Carver 1984, 1985) jest użytecznym filtrem wyników, a pojęcie wydajności czytania pozwala na odróżnienie czytelników efektywnych od nieefektywnych. Nie ulega też wątpliwości, że to właśnie Carver był prekursorem włączania tempa do analiz jakości procesu czytania. Na szeroką skalę optował również za subiektywną oceną stopnia trudności tekstu (tym razem bez odwoływania się do skomplikowanych algorytmów), która skupiałaby się na osobistych odczuciach i możliwościach czytelnika. W nurcie takiego postrzegania

¹² Także znany pod nazwą *skimming* (zob. np. Skinner, Williams i in. 2009; Strukelj i Niehorster 2018).

tekstu Carver (1976b) przygotował nawet tzw. skalę *rauding*, która pozwalała ocenić dany materiał poprzez porównanie go do tekstów szkolnych. Choć konstrukt nie zyskał popularności i był trudny do stosowania na większą skalę (oceny dokonywali przygotowani do tego sędziowie, z których subiektywnych ocen wyciągano średnią), zwraca on uwagę na zróżnicowane możliwości czytelników i traktuje ich w sposób bardziej indywidualny.

Reasumując zatem, można powiedzieć, że o ile sam model obfituje w elementy niedopracowane lub zbędne, o tyle jego główne założenia są poprawne i nadal użyteczne. Carver (1997: 11) wzbogacił teorię czytania o precyzyjny wzór na obliczanie czasu, który jest potrzebny czytelnikowi na zaznajomienie się z treścią tekstu, jeśli ma osiągnąć wysoki poziom rozumienia. Wzór ten to iloraz, którego dzielną jest liczba wyrazów w tekście, a dzielnikiem – średnie tempo czytania, czyli:

$$\text{liczba wyrazów w tekście} : 300$$

Po latach wiemy, że liczba 300 Wpm dla języka angielskiego nie jest w istocie prawdziwa. Zrewidowane dane świadczą, że powinno to być:

$$\text{liczba wyrazów} : 238$$

co nie zmienia jednak faktu, iż ten prosty sposób obliczania czasu potrzebnego na czytanie znajduje zastosowanie w wielu dziedzinach życia i jest prawdopodobnie najważniejszym osiągnięciem badacza.

2.4. Psycholingwistyczne ujęcie procesu czytania

Przedstawione dotychczas modele wpisywały się w ujęcia typu *bottom-up* lub zintegrowane. Poniżej omówione zostaną propozycje psycholingwistów, bliższe podejściu *top-down*, a choć nie są one modelami procesu czytania *sensu stricto*, rzucają na niego zupełnie inne światło.

Na początek rozważań warto przywołać słowa Malmstrom (1975: 316), która czytanie definiuje za Sebestą, pisząc, że jest to „identyfikacja znaczenia, a cel ten jest osiągany najlepiej i najszybciej, gdy sam proces daje przyjemność”. W definicji tej, jak widać, nie ma mowy o jakimkolwiek dekodowaniu znaków czy też przekładaniu grafemów na fonemy. Podkreślenie roli *znaczenia* z wyraźną redukcją istotności *formy* wynika z korzeni psycholingwistyki, której obszar badawczy leży na pograniczu psychologii i językoznawstwa. Tak jak Chomsky (1965) wydzieliał strukturę głębołą i powierzchniową zdania, tak w tym ujęciu rozróżnia się dwie płaszczyzny: formy i treści tekstu. Cooper i Petrosky (1976: 185) uważają, że pomostem łączącym obie

struktury jest składnia. Opisują więc oni to, co dzieje się podczas czytania, w następujący sposób: „mózg każe oku wyławiać informacje graficzne ze strony; kiedy zaczną docierać do niego, rozpoczyna on poszukiwanie znaczenia, wykorzystując do tego uprzednio zdobytą wiedzę o języku (zasadach syntaktyki) i treść”. Informacje graficzne są więc w tym ujęciu sprowadzane do roli stymulatorów myślenia; ich znaczenie jest marginalne – inicjują proces dochodzenia do znaczenia i nic więcej.

Pierwszą koncepcją powstałą w takim nurcie myślowym była tzw. psycholingwistyczna zgadywanka (ang. *psycholinguistic guessing game*) autorstwa Goodmana (1967), stanowiąca fundament późniejszych klasycznych ujęć psycholingwistycznych. Celem autora było stworzenie opisu odchodzącego od ujęcia czytania jako procesu, który „wymaga dokładnej, szczegółowej i sekwencyjnej percepcji, a następnie identyfikacji liter, wyrazów, wzorów zapisu i większych całości językowych” (Goodman 1967: 126). Jego definicja brzmi więc następująco:

Czytanie to proces selektywny. Wymaga on użycia dostępnych, minimalnych wskazówek językowych, wyselekcjonowanych z całego językowego inputu, na podstawie oczekiwań czytelnika. Gdy te częściowe informacje są procesowane, wstępne decyzje [hipotezy odnośnie do tekstu – T.M.] są przyjmowane, odrzucane lub korygowane, wraz z postępowaniem lektury (Goodman 1967: 127).

Mimo że czytanie uznaje za niemożliwe do bezpośredniego wglądu, autor opisał dokładnie, krok po kroku sposób, w jaki ono zachodzi. Jego zdaniem (Goodman 1967: 134-135), czytelnik na początku jedynie szybko skanuje fragment tekstu, z którego wyłapuje charakterystyczne cechy graficzne wyrazów. Na podstawie tych cech, a nie całego tekstu, buduje w umyśle jego obraz. Obraz ten jest następnie sprawdzany pod kątem sensowności i gramatyczności – jeśli nie zadowala czytelnika, wraca on do tekstu; jeśli zadowala, sens jest łączony z treścią poprzednich części lektury. Wszystko to zachodzi w umyśle czytelnika z niezwykłą prędkością, przy minimalnym dekodowaniu i mocno zaangażowanej pamięci operacyjnej. Główną ścieżką dostępu do znaczenia wyrazów jest tu oczywiście droga wizualna. Taki sposób czytania Goodman sam nazywał *zgadywanką*, a późniejsi psycholingwiści – aktywnym czytaniem i czynieniem przewidywań wobec tekstu. Sama lektura jest tu więc, jak widać, jedynie bodźcem stymulującym intensywną pracę umysłową.

Psycholingwiści, w tym Goodman, uważali jednak, że tak ujętego czytania nie sposób zbadać wprost, należy więc skupić się na jakichś jego produktach lub elementach pochodnych. Dostępu do umysłu czytelnika badacz upatrywał w czytaniu na głos. Błędy w wymowie czy odczytywanie podobnych funkcjonalnie, ale niewłaściwych wyrazów uważał za dowód na rozumienie/nierozumienie treści czytanego tekstu (Goodman 1967: 128). Przyznawał przy tym, że choć czytanie głośne umożliwia wgląd w operacje psychiczne, jakich czytelnik dokonuje, jest jednak spowolnione, gdyż są one zaangażowane zarówno w *grę w zgadywankę* z tekstem, jak

i proces rekodowania z tekstu na mowę, czyli nic innego jak na ścieżkę fonetyczną, którą badacz konsekwentnie deprecjonuje. W swoich pracach koncentruje się przede wszystkim na wykorzystywaniu przez czytelnika wiedzy i domysłu na podstawie częściowych informacji, a nie całościowej lektury tekstu. Takie podejście rodzi przekonanie, że mowa wewnętrzna i wewnętrzne odczytywanie wyrazów to coś złego (a przecież tak nie jest). Goodman uważa natomiast, że niezwykle ważne jest tempo czytania, którego utrzymywanie, jego zdaniem, może odbywać się nawet kosztem niedostrzeżenia części wyrazów. Jest to klasyczne postrzeganie czytania jako procesu *góra-dół* (odrzucające niemal istnienie operacji *dół-góra*), które stało się fundamentem wielu koncepcji psycholingwistycznych.

Cooper i Petrosky (1976) na przykład uważali, że wprawny czytelnik oddaje się lekturze wyłącznie po to, by dotrzeć do treści. Oznacza to w praktyce, że rozumienie może nawet wyprzedzić identyfikację niektórych wyrazów (Cooper i Petrosky 1976: 186). Twierdzili oni również, że sam tekst dostarcza jedynie niewielkiej części informacji potrzebnych do rozumienia; podkreślali tym samym wielką rolę wiedzy własnej czytelnika. Ich zdaniem dochodzenie do znaczenia to proces pięcioetapowy (Cooper i Petrosky 1976: 90):

1. przyjęcie postawy *aktywnego* [wyróżnienie – T.M.] czytelnika,
2. używanie syntaktycznych, semantycznych i ortograficznych wskazówek do budowania oczekiwań wobec tekstu,
3. używanie doświadczeń i oczekiwań do potwierdzania/weryfikowania coraz to nowych przewidywań [dotyczących tekstu – T.M.],
4. wykorzystywanie redundancji w tekście do zredukowania możliwych interpretacji tak, by pozostał tylko merytoryczny rdzeń;
5. używanie wiedzy ogólnej do testowania własnych założeń dotyczących tekstu i ostatecznie podjęcie decyzji co do jego znaczenia.

W takim ujęciu, jak podkreślają sami autorzy, w czytaniu znacznie ważniejsze od tekstu stają się wiedza ogólna, znajomość tematu oraz wiedza o języku (podobnie jak w opisanej w kolejnej części teorii schematów). Sam tekst jest jedynie nośnikiem wyżej wymienionych elementów.

W ujęciach psycholingwistycznych badacze zwracają uwagę przede wszystkim na proces osiągania rozumienia tekstu, w którym decydującą rolę odgrywa rozbudowana wiedza deklaratywna. Podkreślają co prawda, że płynne czytanie zachodzi szybko, nie podają jednakże, jak na przykład Carver, co to oznacza. Najbardziej zaskakuje, że mimo dostrzegania znaczenia świadomości fonetycznej czytelnika, ujęcia te wyraźnie deprecjonują rolę rekodowania i fonetycznej ścieżki dostępu. Wy-suwanie na plan pierwszy ścieżki wizualnej i umniejszanie roli tekstu w czytaniu stawiają ujęcia psycholingwistyczne w zdecydowanej opozycji do teorii *rauding* czy też *Simple View*.

2.5. *Schema theory*

Jednym z prekursorów *teorii schematów* był Pearson (1976). Badacz ten podkreślał rolę wiedzy czytelnika, zwracając uwagę na trzy źródła, z których korzysta on w trakcie recepcji tekstu. Są to asocjacje semantyczne, informacje syntaktyczne oraz informacje *dźwięk-symbol* (Pearson 1976: 309). Te pierwsze to sieci powiązań, które łączą słowa i ich desygnaty; drugie określają relacje między wyrazami w zdaniu; trzecie zaś to po prostu świadomość fonetyczna i umiejętność rekodowania grafemów na fonemy. Jak twierdzi Pearson (1976: 310), prawdziwe czytanie zachodzi dopiero wówczas, gdy wszystkie trzy współdziałają. Jednocześnie uważa on jednak, że „wydajny” czytelnik to taki, który minimalizuje rekodowanie (musi więc opierać się na ścieżce wzrokowej dostępu do znaczenia wyrazów), a maksymalizuje wykorzystanie asocjacji semantycznych i informacji syntaktycznych. Czytelnik taki przewiduje, co nadejdzie w tekście, a tekst, w postaci niepełnej (tzn. pojedynczej sylaby czy nawet litery w wyrazie), służy do weryfikacji tych przypuszczeń. Pearson twierdził, że im większa jest wiedza czytelnika, tym łatwiej mu czytać w ten właśnie sposób, a pełne rekodowanie tekstu to strata czasu i cecha czytelników początkujących lub kiepskich. Badacz przedstawił również praktyczne implikacje takiego podejścia w kontekście pracy nauczyciela. Uważał, że słuchanie czytania głośnego i analiza pojawiających się w wypowiedzi usterek pozwala uchwycić, co uczeń myślał w trakcie czytania. Pearson (1976: 313), podobnie jak i Goodman, w przejęzyczeniach czy zamianie wymowy standardowej na regionalną (w przypadku angielszczyzny na charakterystyczne elementy poszczególnych akcentów) upatrywał więc znaczników złożonych procesów myślowych. Nauczycielom i czytelnikom z problemami Pearson (1976: 314) proponował więc w przypadku uchybień zadanie pytania: *Czy błąd wpływa na rozumienie?* Jeśli nie, wykluczał problem czytelniczy, powodem mógł być bowiem jedynie brak znajomości odmiany standardowej języka. Jego zdaniem takie działanie pozwala diagnozować problemy u uczniów z deficytem sprawności, wskazuje też obszary wymagające stymulacji (każda umiejętność związana jest z trzema źródłami rozumienia).

Dwanaście lat później, w roku 1984, Pearson wraz z Andersonem przedstawili model czytania znany jako teoria schematów (ang. *schema theory*). Jest on oparty na założeniu, że czytanie wymaga intensywnego wykorzystywania wiedzy własnej, kontekstu, domysłu oraz znajomości tematu (ujęcie *top-down*). Zakłada też, że każdy człowiek ma w umyśle pewien zestaw *schematów*, tj. zasobów wiedzy połączonych w sieć. Wiedza ta dotyczy całego świata zewnętrznego i jest aktywowana w momencie czytania przy każdym niemal wyrazie. Poprzez włączenie konkretnych schematów wiedza ta jest następnie osadzana w kontekście czytanego tekstu, co pomaga go lepiej interpretować i zrozumieć (Grabe 2009: 78).

O zasadach działania schematów i roli pamięci operacyjnej sporo pisali wcześniej Bobrow i Norman (1975). To oni pierwsi posłużyli się określeniem „schematy” i uznali, że tak właśnie działa ludzka pamięć, zarówno ta długoterminowa, jak i operacyjna. Badacze uważali, że elementy w naszej pamięci są powiązane i aktywują się wzajemnie na podstawie *kontekstu* i *opisu*. Opis jest w tym wypadku stanem wejściowym, kontekst natomiast pozwala ten opis zinterpretować. Dzieje się to przez przywołanie odpowiednich schematów, które pozwalają go zrozumieć. Autory, by wyjaśnić zasady działania wzajemnych powiązań schematów, posługują się przykładem dwóch sytuacji: walki psów, dużego i małego, oraz walki dwóch ludzi, mniejszego i większego. Opisem w pierwszym przypadku byłoby stwierdzenie, że w sytuacji uczestniczą dwie istoty żywe i większa atakuje mniejszą. Kontekstem jest fakt, że są to psy. W sytuacji, kiedy walczyć będą ludzie, schemat walki psów zostanie aktywowany i nastąpi przeniesienie opisu oraz schematu na nowy kontekst. Jeśli mniejszego psa nazwalibyśmy wówczas słabeuszem¹³ – mniejszy człowiek zostanie również nazwany tak samo (Bobrow i Norman 1975: 134). Zdaniem badaczy schematy pozwalają kontekstualizować przechowywane w pamięci opisy i tworzyć analogie, dzięki czemu możemy interpretować świat. Twierdzą oni również, że przechowywane w umyśle opisy składają się z pojęć najmniej skomplikowanych, najbardziej pierwotnych (Bobrow i Norman 1975: 136). Gdyby tak nie było, mnogość sytuacji i możliwych opisów uniemożliwiałaby tworzenie analogii. Sam pomysł istnienia takich schematów przypomina prototypy Rosch (1973), czyli najlepszych przedstawicieli danej kategorii w umyśle, do których porównywane są wszystkie elementy nowe.

Jak przyznają sami autorzy, teoria schematów nie miała na celu opisania złożonego procesu czytania, pomijała więc kwestie okulomotoryki, dekodowania czy też mediacji napotkanych treści. Miała jedynie wyjaśnić sposób, w jaki zasoby wiedzy czytelnika, w formie schematów, wpływają na rozumienie treści (Anderson i Pearson 1984: 255). Pokazuje ona jednak także zarówno przebieg procesów, jak i ich podłoże.

Anderson i Pearson (1984: 265) uważają, że każda nowa informacja rozpatrywana jest w kontekście posiadanej już wiedzy i z nią porównywana. Nowa wiedza uzupełnia więc dotychczasowe zasoby, zmienia je lub jest odrzucana. Odrzucenie następuje, jeśli stoi ona w sprzeczności z obecnymi schematami, a źródło nie jest uznane za dość wiarygodne, by schematy te zmodyfikować. Mimo że sama *teoria schematów* Andersona i Pearsona właściwie nie odnosi się do tempa przetwarzania tekstu, to u Normana i Bobrowa, jej zwolenników, pojawia się znana z modelu Carvera zależność. Norman i Bobrow (1975: 53) piszą bowiem o zależności między

¹³ W oryginale pada tu angielskie pojęcie *underdog*, odnoszone do każdego słabszego osobnika w dowolnej walce. W przypadku dwóch psów mniejszy to właśnie *underdog*.

czasem reakcji a jej precyzją, używając przy tym tego samego co Carver angielskiego terminu *accuracy*. Badacze twierdzą, że procesy ograniczone pod względem zasobów charakteryzują się pozytywną korelacją między zużytym na nie czasem a ich jakością. Im więcej zatem czasu poświęcamy danemu procesowi, tym więcej zasobów poznawczych w niego inwestujemy, to zaś przekłada się na jego lepsze wykonanie. Zależność ta przypomina koncepcję wydajności czytania Carvera (1977b), a choć Anderson i Pearson nie odwołują się do tego fragmentu pracy Normana i Bobrowa, to jednak ich model czytania zdaje się na nim opierać.

Teoria schematów nie cieszy się dziś popularnością z powodu wielu luk w swoich założeniach: nie wyjaśnia ona dokładnie procesu czytania, brakuje jej konkretnej definicji schematu, nie wynika z niej również, w jaki sposób umysł schematy porządkuje (Grabe 2009: 79). Autorzy wprawdzie szukają źródeł swoich koncepcji w filozofii *Gestalt* (Anderson i Pearson 1984: 256) i przywołują wiele różnych prac, ale koncepcji brakuje w tym względzie dobrego umocowania.

Schemat w ich ujęciu (Anderson i Pearson 1984: 259), „to abstrakcyjna struktura wiedzy. Schemat jest abstrakcyjny w tym sensie, że łączy w sobie wszystko to, co wiadomo na różne tematy, które różnią się od siebie w wielu szczegółach”. Ta raczej mglista definicja staje się nieco bardziej zrozumiała, gdy autorzy przywołują przykłady. Utrzymują oni, że schemat zawiera „miejsca” (ang. *slots*), które czytelnik, eksplicytnie lub implicytnie, wypełnia dzięki swojej wiedzy. Napotkanie jakiegoś elementu schematu aktywuje wówczas wszystkie pozostałe, które są jego częścią, oraz elementy z nim połączone, tzw. subschematy. Dla ilustracji swojej koncepcji autorzy posługują się przykładami.

Pierwszym jest chrzest statku (Anderson i Pearson 1984: 260). Takie wydarzenie niewątpliwie wymaga:

- nowego statku,
- stoczni,
- znanej, ważnej osoby, która dokona chrztu (autorzy nazywają ją celebrytą),
- butelki szampana,
- liny, na której wisi butelka,
- aktu wodowania, przed którym chrzest ma miejsce.

Tak więc w zdaniu *Królowa Elżbieta dokonała chrztu statku* informacja o nowości statku, o wiszącej na linie butelce szampana czy też o wodowaniu jest automatycznie aktywowana w umysłach czytelników, mimo że w tekście nie musi paść o tym ani jedno słowo. Co więcej, sama postać królowej Elżbiety jest, poprzez aktywację schematu chrztu statku, wpasowywana w miejsce/slot celebryty (Anderson i Pearson 1984: 260). Schematy aktywują więc wiedzę czytelnika, by umożliwić mu i ułatwić rozumienie tekstów. Drugi przykład przytoczony przez autorów ukazywał przywołanie dwóch różnych schematów w przypadku dwu niemal identycznych

zdań. Posłużymy się tu przykładem z polszczyzny¹⁴: *Prezydent podpisał dokumenty* vs *Lekarz podpisał dokumenty*. Dwa przytoczone zdania aktywują zupełnie inne schematy. Prezydent podpisujący dokument przywołuje na myśl wybory, rząd, ustawę, podczas gdy lekarz kojarzy się raczej z aktem urodzenia, zgonu itp. Aktywacja schematu pozwala więc wybrać kontekst, w którym osadzony zostanie proces rozumienia.

Istoty aktywacji schematu autorzy upatrują w tworzeniu inferencji między tekstem a wiedzą czytelnika (Anderson i Pearson 1984: 269). Proces ten nie stanowi osobnej fazy czytania (obok np. dekodowania, zmiany znaków na fonemy, interpretacji, zapamiętywania, odpamiętywania itp.), lecz tło, w którym zachodzą wszystkie inne procesy (Anderson i Pearson 1984). Inferencje powstają cały czas podczas czytania i tak naprawdę umożliwiają rozumienie. Są one powiązane z procesem wyboru schematu, który ma zostać aktywowany w trakcie napotykania kolejnych informacji, odgrywają więc kluczową rolę w kontekstualizacji nowej wiedzy. Ponadto to właśnie inferencje są odpowiedzialne za tzw. wypełnianie pustych miejsc (slotów), czyli między innymi za decyzję, że wspomniana wyżej królowa Elżbieta jest celebrytą wymagającym na uroczystości chrztu statku. Według autorów zdolność do generowania inferencji nie jest zależna od wieku. Nawet najmłodsze dzieci byłyby w stanie tworzyć inferencje równie skutecznie jak starsze. Ich brak lub mniejszy zakres wynika jedynie z uboższych zasobów wiedzy, które od wieku są zależne (Anderson i Pearson 1984: 271).

W swoich założeniach *teoria schematów* miała pomóc wyjaśnić różnice pojawiające się w poziomie rozumienia tekstu u czytelników. Zdaniem autorów są one wynikiem innych zasobów posiadanej przez nich wiedzy. Teoria ta zwraca więc uwagę na czynniki dotychczas niemal pomijane, tj. na istotność rozwijania zasobów wiedzy oraz konieczność kształtowania umiejętności posługiwania się kontekstem. Wiedza deklaratywna, co potwierdziły liczne badania, jest niezbędna dla procesu rozumienia lub znacznie go ułatwia (Chodkiewicz 1986; Grabe 1991: 377; Alderson 2000: 41; Taboada, Tonks i in. 2009). Przyjęcie powyższych założeń nie powinno jednak prowadzić do pomijania roli i znaczenia procesów niższego rzędu, co podkreśla Carver (1992a), poddając krytyce *teorię schematów*. Uważa on też, że w „zwykłym” procesie czytania (miał tu na myśli swój autorski *rauding*) wiedza specjalistyczna i głęboka refleksja nad tekstem nie są potrzebne, gdyż znacznie obniżałyby tempo, a w konsekwencji wydajność całego czytania. Przyznaje jednak (Carver 1992b: 165-166), że założenia teorii schematów pasują do *learningu* i *memorizingu*¹⁵, na dowód czego przy-

¹⁴ Ang. *Princess Anne broke the bottle on the ship. The waitress broke the bottle on the ship* (Anderson i Pearson 1984: 261).

¹⁵ Ich istnienia jednakże jako odrębnych mechanicznie form czytania nie dowiedziono (zob. Brysbaert 2019: 44).

wołał badanie Valencii i Stallman. Wykazało ono, że zadanie aktywujące wiedzę na temat poruszany w tekście przyczyniło się do wzrostu poziomu rozumienia wśród czytelników w porównaniu do grupy kontrolnej, która tej wiedzy nie miała. Badacz (Carver 1992a: 167) zaznacza również, że w przypadku tekstów narracyjnych wiedza uprzednia może okazać się całkowicie zbędna. Słuszny więc wydaje się jego wniosek mówiący, że *teoria schematów* została przygotowana w odniesieniu do nauki i do nauki wyłącznie może być, i to nie bez zastrzeżeń, stosowana, gdyż zwykle czytanie dorosłych wymaga, jak się zdaje, znacznie mniej introspekcji, niżby sugerowano. Autorzy na potwierdzenie teorii przywołują bowiem przykłady szkolne właśnie oraz oczywiste, jak np. ludzką zdolność do odróżniania rzeczy ważnych od nieważnych (zob. Anderson i Pearson 1984: 272), czy też mówią o większej liczbie szczegółów i dokładniejszym kontekście (w postaci np. tytułu do tekstu) jako o elementach ułatwiających proces zapamiętywania (Anderson i Pearson 1984: 271).

Twórcy *Simple View* usunęli z procesu czytania elementy wspólne dla wszystkich ludzi (piśmiennych i niepiśmiennych), Anderson i Pearson na takich właśnie elementach wydają się zaś budować swój model. Trzeba przyznać, że podkreślenie znaczenia jasnej, precyzyjnej instrukcji dla ucznia, koncentracja na celu czytania i nacisk na tzw. czytanie sterowane (np. pytaniem, na które odpowiedzi trzeba poszukać w tekście) to elementy istotne i wpływające pozytywnie na proces kształcenia młodych czytelników. Sami autorzy jednak przyznają, że im dłuższy czas między czytaniem a sprawdzianem wiedzy z tekstu, tym większy udział schematów, a mniejszy samego czytania (Anderson i Pearson 1984: 285). Jako przykład przywołują streszczenia filmu przez widzów na tydzień po seansie. Jak się okazało, widzowie „przypominali” sobie obecność różnych elementów zależnie od zadanego im pytania. Film dotyczył wypadku samochodowego i wspomnienie obecności odłamków szkła było różne, zależnie jakiego czasownika do opisanego zdarzenia użyto (ang. *hit*, *smash*, *bump into* dawały różne wspomnienia). Świadczy to na korzyść istnienia schematów, rodzi się jednak pytanie, czy mówimy tu jeszcze o teorii czytania czy nawet teorii recepcji, skoro autorzy odwołują się do badań psychologicznych, w których rozumienie tekstu nie było potrzebne. W pracach przez nich przywoływanych schematy niekoniecznie sterowały rozumieniem – pozwalały raczej na udzielenie odpowiedzi bez bezpośredniego odniesienia do materiału źródłowego.

Mimo wielu niekonsekwencji i luk teoria schematów dobrze tłumaczy, w jaki sposób wiedza deklaratywna, pamięć i cel są w stanie wspomóc czy wręcz umożliwić proces rozumienia tekstu. Może ona więc przysłużyć się w procesie kształcenia czytelniczego, gdyż zwraca uwagę nauczycielom na np. tematykę tekstu oraz konieczność sprawdzania, czy uczniowie faktycznie tekst rozumieją, czy też „improwiują”, odwołując się do posiadanych schematów.

3. Podsumowanie

Każda z przytoczonych propozycji opisu czytania kładła nacisk na inny jego aspekt. *Simple View* podkreślało przede wszystkim rolę dekodowania i starało się wyjaśnić różnice w poziomie rozumienia tekstów pojawiające się u czytelników; model *raudingu* z kolei na pierwszy plan wysuwał wydajność czytania, czyli rozumienie w konkretnym czasie. Ujęcia psycholingwistyczne akcentowały rolę aktywnego czytania, tworzenia założeń wobec tekstu oraz intensywnego wykorzystania domysłu, teoria schematów natomiast zwracała uwagę na wkład wiedzy własnej w proces czytania i wykorzystywanie kontekstu w procesie recepcji. Te cztery koncepcje, choć konkurencyjne i czasem wzajemnie sprzeczne, w sumie dają dość szeroki obraz czytania. Zapewne nie jest ono tak proste, jak chcieliby autorzy *Simple View*, lecz niewątpliwie bez dekodowania i rozumienia języka nie mogłoby mieć miejsca. Nie wydaje się też ono tak sformalizowane, jak proponował Carver, ale rola czasu w czytaniu, na którą zwrócił uwagę, nawet jeśli implicytna, jest nie do przecenienia. Psycholingwiści na pierwszym miejscu postawili czytelnika, a choć ich założenie, że tekst nie jest zbyt istotny w czytaniu, wydaje się przesadą i zaprzeczeniem fundamentalnych ustaleń innych badaczy, zwraca uwagę na elementy pomijane w innych koncepcjach, np. na zasoby wiedzy własnej czytelnika czy też na rolę kontekstu.

Tempo czytania, parametr ważny z punktu widzenia niniejszej pracy, każda koncepcja ujmuje inaczej. *Simple View* wpisuje się w popularny nurt, traktujący tempo czytania jako implicytną pochodną rozumienia. Autorzy podkreślają co prawda, że szybkie czytanie jest istotne, ale poza tym nie mówią nic więcej. W modelu tym to rozumienie jest na pierwszym miejscu, wyjaśnia on bowiem, jak to się dzieje, że rozumiemy tekst pisany, i dlaczego różnimy się osiąganym poziomem rozumienia. O szybkości jego osiągania nie ma natomiast mowy.

W ujęciach psycholingwistycznych również trudno znaleźć eksplicytne odniesienie do tempa czytania. Skupiają się one wokół kompetencji ogólnych, szczególnie wiedzy o świecie, marginalizując rolę samego tekstu w czytaniu. Badacze akcentują ponownie przede wszystkim rozumienie, tłumacząc je jednak odmiennymi mechanizmami niż twórcy *Simple View*. Szybkość czytania była dla nich istotna – upatrywali możliwości jej zwiększenia w eliminacji mowy wewnętrznej (zob. np. Smith 1971: 173; Chodkiewicz 1986: 25). O tempie pisali także pośrednio przy okazji rozważań dotyczących głębokości przetwarzania, konstatując, że im bardziej czytelnik chce zrozumieć tekst, tym zapewne zajmie mu to więcej czasu.

Ta ostatnia zależność pojawia się także w *teorii schematów* – pisali o niej Bobrow i Norman (1975), prekursorzy podejścia, a nie sami autorzy modelu, np. Anderson i Pearson (1984). Badacze dość szczegółowo przyglądali się tzw. operacjom mentalnym ograniczonym pod względem zasobów, do których zaliczyć można czytanie.

Jego tempo nie jest jednak dla nich czynnikiem istotnym, a satysfakcjonująca szybkość wydaje się jedynie rezultatem praktyki, czyli elementem mało istotnym.

Tempo natomiast ma znaczenie jedynie w modelu *raudingu* Carvera, w którym w sposób szczegółowy przedstawiona została zależność między kolejnymi „biegami” czytania a osiąganym rozumieniem. Autor podkreśla również rolę kształcenia dobrego tempa (do momentu uzyskania tempa optymalnego) jako elementu pozytywnie oddziałującego na osiąganę rozumienie. Carver skonstruował też narzędzie pomiaru tempa czytania (Carver 1976b, 1977b), wykazał jego przedziały w ramach poszczególnych „biegów” (Carver 1985) oraz przygotował ramy referencyjne pozwalające na (auto)ewaluację umiejętności czytelniczych amerykańskich uczniów (Carver 1989). Model *raudingu* jako jedyny spośród wymienionych w sposób eksplicytny uwzględnia tempo jako istotny parametr, którego nie sposób w badaniach pomijać.

Nie ulega wątpliwości, że czytanie jest procesem wielopłaszczyznowym, a każda z przedstawionych koncepcji naświetla inne jego aspekty. Żaden z modeli nie wydaje się zupełny, dopiero wspólnie tworzą one w miarę całościowy obraz tego zjawiska.

ROZDZIAŁ III

TEMPO CZYTANIA

1. Wprowadzenie

Czytanie to umiejętność integrująca szereg procesów składowych, takich jak: rozpoznawanie wyrazów (procesy niższego rzędu), aktywacja mowy wewnętrznej, interpretacja tekstu w odniesieniu do posiadanej wiedzy (procesy wyższego rzędu). U sprawnego czytelnika wszystkie subprocesy składowe czytania muszą zachodzić względnie „szybko”, by mogły być uznane za wydajne, płynne czytanie to bowiem tylko takie, które charakteryzuje się zarówno wysokim rozumieniem, jak i dobrym tempem.

Tempo jest więc w czytaniu ważne, mimo że niekoniecznie eksplicytnie podkreślana jest jego rola. Najczęściej traktuje się je jako naturalną konsekwencję praktyki, jeśli kształconą, to mimochodem, na plan pierwszy wysuwa się bowiem zawsze rozumienie. Szybkość, z jaką czytamy, jest jednak parametrem osobnym, wymaga zatem odrębnego omówienia.

Płynność/biegłość czytania (ang. *fluent reading*) jest definiowana jako „[p]oziom poprawności i szybkości czytania, na którym odkodowywanie jest relatywnie bezwysiłkowe, czytanie głośne jest łatwe, poprawne i z właściwą prozodią, a cała uwaga może koncentrować się na rozumieniu” (Consortium 2015: 153). Bieglego czytania nie można ani rozpatrywać, ani analizować bez parametru tempa, trzeba też o nim pamiętać, diagnozując umiejętności czytelnicze. Nawet najlepiej wykonane zadanie czytelnicze, jeśli zajmuje nieproporcjonalnie dużo czasu, nie jest bowiem efektywne. Joshi i Aaron (2002: 165) w swoim badaniu pokazali, że kiedy analizowane są wyłącznie ogólne wyniki testów, aż 8% uczestników zostaje niesłusznie zakwalifikowanych do grona dobrych czytelników, gdyż czas potrzebny na uzyskanie takiego rezultatu był w ich przypadku niewspółmiernie długi. Sprawdzanie tempa czytania jest więc narzędziem, które może pomóc oddzielić wyniki „fałszywie” negatywne lub „fałszywie” pozytywne, tj. takie, które osiągnięto w wyniku zbyt długiej realizacji zadań.

2. Stan badań

Tempo wydaje się jednym z najbardziej oczywistych parametrów procesu czytania. Osiągnięty stopień rozumienia można sprawdzić tylko, wykonując zadanie, które trzeba wcześniej odpowiednio przygotować (np. test, wypowiedź pisemna, media-cja), czas natomiast, jaki upływa w trakcie czytania, jest łatwo mierzalny. Rzadko bywa to jednak, jak już wspomniano, element pierwszoplanowy, choć jednocześnie szybkie tempo czytania jest czymś oczekiwanym, a wręcz pożądanym. Jak pisze Walczyk (2000: 560), jeśli czytelnik, nieważne jak słaby, dostanie odpowiednią ilość czasu, to na pewno będzie w stanie zrozumieć tekst. Oczekuje się jednak, że trzydziestowyrazowego akapitu nie będzie czytać przez godzinę. Joshi i Aaron (2002: 161) mówią więc wprost, że „[o]soba, która bardzo dobrze potrafi dekodować, ale czyni to pomału i z mozołem, nie może być nazwana sprawnym czytelnikiem”.

Szybkość czytania jest zatem cechą dobrych czytelników. Wydaje się również, że jest to wyznacznik, który kształtuje samoocenę wszystkich czytających. Kwon i Linderholm (2015: 159) piszą, iż postrzeganie własnego czytania jako szybkiego lub wolnego ma znaczenie dla naszej autoewaluacji tego, jak dobrze tekst zrozumie-liśmy. Autorzy udowodnili, że wysokie tempo czytania daje czytelnikom nie tylko wrażenie płynności, lecz także poczucie wysokiego stopnia rozumienia. Z ich badań wynika, że osoby o niskim poziomie rozumienia i sprawnym tempie czytania były bardziej skłonne do przeceniania osiągniętego stopnia rozumienia, podczas gdy osoby czytające wolniej miały tendencję do niedoceniania swoich umiejętności. Innymi słowy, ci, którzy wierzą, że czytają płynnie i szybko, wierzą też, że dobrze rozumieją to, co czytają. Osobom czytającym powoli wydaje się zaś, że z ich rozumieniem nie jest dobrze. U niektórych badanych sam fakt postrzegania swojego tempa czytania jako dobrego był też dodatnio skorelowany z wynikami obiektywnego testu rozumienia – im lepiej ktoś postrzegał swoją płynność, tym lepsze wyniki osiągał.

Carver (2000: 67) w odpowiednim tempie czytania połączonym z wysokim rozumieniem upatrywał ważnego obszaru edukacji językowej w XXI wieku. Uważał on, że szybkość była w przeszłości parametrem drugoplanowym, dzisiaj zaś staje się elementem o wyraźnie rosnącym znaczeniu. Badacz posuwa się nawet do stwierdzenia, że osoby czytające zbyt wolno nie są w zasadzie piśmienne, ich poziom posługiwania się językiem pisanym ledwie odróżnia ich bowiem od analfabetów. Carver zwraca też uwagę na potrzebę kształcenia poprawnego tempa czytania, umożliwiającego proces „raudamatyzacji”, tj. równie szybkiego rozumienia języka pisanego i mówionego. Uważa też, że między głębokością rozumienia tekstu a tempem czytania istnieje korelacja odwrócona. Wyróżnił więc, jak już wspomniano, pięć rodzajów rozumienia i pięć odpowiadających im temp czytania (na podstawie: Carver 1977b, 1992a: 87, 1997: 6, zob. tabela 1).

POZIOM CZYTANIA	RODZAJE CZYTANIA	CEL PROCESU CZYTANIA	GŁÓWNY KOMPONENT PROCESU CZYTANIA	TEMPO W WPM ¹⁶
5	<i>scanning</i>	znalezienie konkretnych wyrazów	graficzna ścieżka dostępu do znaczenia	600
4	<i>skimming</i>	znalezienie wyrazów niosących znaczenie	odkodowywanie semantyczne	450
3	<i>rauding</i>	kompletne rozumienie myśli tekstu	integracja zdań	300
2	<i>learning</i>	zдание testu wielokrotnego wyboru	zapamiętanie treści	200
1	<i>memorizing</i>	przywołanie treści (werbalne lub pisemne)	odtworzenie treści	138

Tabela 1. Zależności między poziomami czytania, procesami czytania, ich celami, podstawowymi komponentami procesów a osiąganymi tempami (źródło: Carver 1992a: 87)

Kierując się powyższym podziałem, Fraser (2007) przeprowadził eksperyment przenoszący założenia Carvera na grunt angielszczyzny jako języka obcego. Porównywał on tempo czytania w języku rodzimym (chiński – mandaryński) i dość zaawansowanym obcym (angielski) dla pięciu „biegów” lub, jak je nazwał, zadań czytelnich (ang. *reading tasks*). Mierzono je w sposób następujący:

- dla *rauding* proszono po prostu o przeczytanie tekstu (brak punktów za rozumienie);
- dla *scanningu* – o przeczytanie jednorazowe i zaznaczenie konkretnych wyrazów (7 wyrazów – 7 punktów);
- dla *skimmingu* – o przeczytanie trzech pytań po czym, po jednokrotnym przeczytaniu (3 punkty), podkreślenie w tekście odpowiedzi;
- dla *learningu* – o przeczytanie uważne i przystąpienie do testu rozumienia (5 punktów);
- dla *memorizingu* – o przeczytanie bardzo uważne i spisanie wszystkiego, co się z tekstu zapamiętało (tekst zawierał 11 lub 13 informacji – 11 lub 13 punktów).

Rezultaty były następujące: w języku pierwszym tempo czytania wyniosło średnio (w zaokrągleniu do całości): dla *scanningu* – 506 morfemów znaczących na minutę, dla *skimmingu* – 456 wpm, *rauding* – 407 wpm, *learningu* – 319 wpm i *memorizingu* – 213; a dla języka obcego – angielskiego: odpowiednio 344, 223, 183, 138, 102 wyrazy na minutę. Czytanie w języku pierwszym zawsze było szybsze. Co istotne, autor uważa, że „biegi” należy rozróżniać raczej w języku pierwszym – spowolnione

¹⁶ Wyrazy standardowej długości na minutę (zob. rozdział IV).

tempo czytania w języku obcym sugeruje, że czytelnicy wykonywali wszystkie zadania czytelnicze – oprócz *scanningu* – na tym samym „biegu”, o ile więc rodzimi użytkownicy byli w stanie istotnie przyspieszać lub zwalniać (z 456 do 213 morfemów znaczących na minutę w chińszczyźnie), regulując swój poziom skupienia, w języku obcym zmiany te były niewielkie, a ich wartości pozostawały w spektrum jednego biegu (102-223 wyrazy na minutę) – *raudingu*. Tylko *scanning* w obu wypadkach różnił się istotnie, co przemawia za tym, że nawet w języku obcym użytkownicy nienatynni są w stanie dokonywać tego podstawowego przełączenia (Fraser 2007: 383). Co do jakości wykonania zadań w języku pierwszym wyniki były również zawsze wyższe, choć już nie tak znacząco (różnica na poziomie ~0,5 punktu procentowego z wyjątkiem *memorizingu*, gdzie wyniosła aż 10 punktów procentowych). Tempo lektury w języku chińskim mierzyli również Chan i Lee (2005). W czytaniu, po którym następował zapowiadany test rozumienia, średnia prędkość wyniosła 213 milisekund na znak, co można przełożyć na około 281 znaków na minutę. Jest ono bliskie tempu ustalonemu przez Frasera, tj. 319 znaków na minutę dla *learningu*, czyli czytania przygotowującego do testu. Zdaniem badaczy na tempo wpływały takie parametry, jak: wielkość czcionki czy wielkość interlinii, na rozumienie natomiast – wyłącznie wielkość znaków: większy tekst dawał lepsze rezultaty (wielkość czcionki 14 w porównaniu do 10).

Po latach Brysbaert (2019: 45) skonkludował, że według zebranej wiedzy dotyczącej czytania *rauding*, *learning* i *memorizing* nie różnią się mechaniką przetwarzania tekstu, a jedynie celem, są więc w istocie tym samym procesem (choć tempo faktycznie spada, jeśli chcemy przetworzyć tekst głębiej); podobnie jak tym samym są, według niego, *skimming* i *scanning*. Choć więc wyróżnianie aż pięciu „biegów” rozumienia było przypuszczalnie ze strony Carvera nadmierną komplikacją, jego opis, nawet jeśli niedoskonały, świetnie obrazuje, jak celowość wpływa na osiąganą prędkość: im głębiej bowiem czytelnik chce przetworzyć tekst, tym więcej czasu mu to zajmie.

Stwierdzenie to jest prawdziwe nie tylko dla języka pierwszego, lecz także obcego. Dirix i współpracownicy (2020) wykazali, że tempo swobodnego, typowego czytania w języku pierwszym (holenderskim) w celu zdobycia informacji było niemal 4-krotnie większe niż szybkość czytania w ramach przygotowania do zapowiadanego testu (189 Wpm vs 54 Wpm, 1 W ~6 znaków dla wybranych tekstów), a w analogicznej sytuacji w języku obcym (angielskim) było ono prawie 3,5-krotnie wyższe (174 do 50 Wpm, 1 W ~5 znaków dla wybranych tekstów). Co interesujące, sam przebieg czytania w języku pierwszym zdawał się też różny zależnie od celu – zwykle czytanie przebiegało „normalnie”, ruchem typowym, mniej więcej po torze litery Z, a czytanie podczas testu wiązało się z szybkim przeczytaniem całości, a następnie powolną i dogłębną lekturą ponowną. Z jednej strony można więc powiedzieć, że wyniki te stoją w sprzeczności z tezą Brysbaerta, tj. wyróżnieniem tylko dwóch

typów czytania – *skimmingu* i normalnego czytania; z drugiej jednak sami autorzy mówią raczej o adaptacji strategii niż zmianie mechaniki samego procesu (Dirix, Vander Beken i in. 2020: 17). Czytanie w czasie testu w obu językach wiązało się więc z dłuższymi fiksacjami i większą liczbą regresji. Wyniki testów w obu językach były zaś podobne, co ponownie potwierdza odwróconą zależność tempa i rozumienia.

Podział czytania na pięć „biegów” nie był jedynym ustaleniem Carvera. Badacz postulował także wyznaczenie *optymalnego tempa czytania*, do którego należało dążyć w trakcie *raudingu*. Wynosiło ono około 300 wyrazów standardowej długości na minutę i było równe maksymalnej osiąganey szybkości bez uszczerbku w rozumieniu (Carver 1982). Każda próba podniesienia tempa czytania powyżej optymalnego wiązała się zaś z płytszym przetworzeniem treści i na odwrót – próba bardziej szczegółowego rozumienia kończyła się czytaniem wolniejszym. Co więcej, optymalne tempo czytania w badaniach Carvera okazało się, jak już wspomniano, takie samo dla wszystkich poziomów trudności tekstu, dopóki nie przekraczał on możliwości czytelników (Carver 1977b, 1983). Niezależnie więc od tego, czy tekst nadaje się dla dziecka z pierwszej klasy szkoły podstawowej czy dla studenta, to zdaniem Carvera, jeśli czytelnik jest w stanie w pełni go zrozumieć, przeczyta każdy z nich w tym samym tempie.

Psycholingwiści uważali, że tempo, szczególnie w przypadku czytania głośnego, pozwala uzyskać wgląd w rozumienie. Ich koncepcja opierała się na analizie fonologicznej ścieżki dostępu do znaczenia wyrazów jako kluczowej dla wysokiej jakości procesu czytania. Hipotezę o diagnozowaniu stopnia przetworzenia tekstu za pomocą parametru tempa czytania głośnego próbowali sprawdzić Sabatini i współpracownicy (2019). Autorzy, w badaniu obejmującym 1713 uczniów 4 klasy amerykańskiego systemu edukacji, sprawdzali:

- tempo głośnego czytania wyrażone w wyrazach na minutę (wpm),
- precyzję głośnego czytania (prawidłowe odczytywanie wyrazów w tekście, bez przejęzyczeń),
- liczbę autokorekt (po przejęzyczeniach),
- liczbę tzw. błędów zmiany znaczenia (czy błąd w czytaniu zmieniał znaczenie zdania),
- płynność czytania głośnego, czyli poprawną prozodię, poprawną wymowę wyrazów i poprawne łączenie wyrazów we frazy.

Wszystkie te parametry były następnie porównywane z wynikami badanych z testu czytania ze zrozumieniem NAEP (ang. *National Assessment of Education Progress*, amerykańskiego testu kompetencji uczniów). Tempo czytania i prozodia okazały się umiejętnościami wysoko skorelowanymi z wynikami NAEP ($r = 0,87$), w którym wyróżnia się cztery poziomy kompetencji: poniżej podstawowego, podstawowy, biegły i zaawansowany. Tak więc:

- uczniowie z tempem czytania głośnego poniżej 85 wpm charakteryzowali się poziomem rozumienia tekstu poniżej podstawowego;
- uczniowie z tempem 85-118 wpm plasowali się w 81% przypadków poniżej poziomu biegłego (w tym 41% z nich wciąż poniżej podstawowego);
- uczniowie z tempem powyżej 118 wpm znajdowali się w każdej z grup, z rozłożeniem 10,2%, 36,1%, 41,4%, 12,4%.

(Sabatini, Wang i in. 2019: 263)

Wyniki te sugerują, że wysokie tempo czytania i, w konsekwencji, automatyzacja dekodowania są czynnikami niezbędnymi biegłemu czytelnikowi. Tempo jednakże nie jest jedynym wskaźnikiem płynności, drugim jest rozumienie. Joshi i Aaron (2002) podkreślają, że oba są równie istotne, jeśli bowiem czytelnik wszystko doskonale rozumie, lecz poświęca na czytanie nieproporcjonalną ilość czasu – nie jest biegły. W tym miejscu ponownie warto przywołać równanie Carvera, które miało opisać relację tych dwu czynników. Zdaniem badacza, wydajność czytania, czyli $E = A \times R$, to iloczyn tempa i rozumienia.

Karant i współpracownicy (2004: 103), poszukując innych, poza rozumieniem, czynników powiązanych z tempem, przeprowadzili badanie na użytkownikach języka kannada, zapisywanego wertykalnym alfasylabariuszem o dosyć wysokim stopniu korespondencji grafem-fonem (jest to o tyle ciekawe, że większość wiedzy na temat tempa czytania pochodzi z badań nad angielskim, czyli językiem wykorzystującym alfabet o niskiej przystawalności głosek do liter i o dość skomplikowanych regułach wymowy). Pokazali oni, że o ile stopień konkretności wyrazów czy pozycja na listach frekwencyjnych nie miały znaczenia dla szybkości ich odczytywania, istotnymi czynnikami okazały się: stopień skomplikowania ortograficznego, przystawalności grafem-fonem oraz długość. Pokazano to na przykładzie dwóch wyrazów o tej samej liczbie sylab różniących się stopniem skomplikowania ortograficznego i liczbą znaków (tj. długością sylab). Liczenie każdego z nich w ten sam sposób, czyli jako jednej jednostki, nie jest „sprawiedliwe”, wszak jeden wymaga więcej uwagi od czytelnika niż drugi. W badaniach tempa konieczne jest więc posługiwanie się jednostką o wystandaryzowanej długości, by dokonywane pomiary cechował wysoki poziom rzetelności (zob. Carver 1976a; Możdziej 2020).

Wszystkie wyżej wymienione ustalenia, choć poruszały kwestię tempa czytania, traktowały je jako pochodną rozumienia lub czynnik skorelowany. W takim ujęciu celem czytelnika jest rozumienie i nie zwraca on uwagi na swoje tempo – czas w czytaniu po prostu upływa, mija go tym więcej, im głębiej czytelnik chce przetworzyć tekst. Istnieje jednak również stanowisko, w myśl którego tempo czytania staje się przyczyną osiąganego rozumienia, a nie jest jego rezultatem. Podejście takie reprezentują prace Breznitz i jej tzw. fenomen akceleracji. Koncepcja ta jest związana z optymalnym tempem czytania Carvera, a właściwie zasadza się na twierdzeniu, że większość ludzi nie czyta tak szybko, jak by mogła. Breznitz (2008: 2) wychodzi

z założenia, że nawet najlepiej rozumiejący czytelnik nie zostanie uznany za dobrego, dopóki nie będzie czytał szybko – dobre tempo jest więc parametrem oczekiwanym i niezbędnym. Uważa przy tym, że większość ludzi sama ogranicza swoje możliwości. W swoich badaniach Breznitz kilkakrotnie mierzyła indywidualne tempo czytania respondentów, szukając tempa „bazowego” – najszybszego w trzech próbach. Następnie było ono sztucznie zwiększane o ok. 10% w różnych grupach badanych – u dzieci, u uczniów college’ów, u dorosłych oraz u dyslektyków (tekst pojawiał się na ekranie ze z góry narzuconą prędkością – kolejne wyrazy pojawiały się więc i znikwały w określonym tempie). Liczba błędów w czytaniu głośnym spadała, a poziom rozumienia tekstu mierzony testem podnosił się wówczas w każdej grupie (Breznitz 1997, 2008; Breznitz i Berman 2003). Co więcej, gdy badani mogli powrócić do swojego tempa bazowego, liczba błędów ponownie rosła (Breznitz 2008: 19). Breznitz sprawdzała również, jak zachowaliby się czytelnicy, gdyby sztucznie obniżyć tempo czytania. Choć jakość odczytywania głośnego była wówczas lepsza, rozumienie uległo drastycznemu obniżeniu (Breznitz 2008: 20). Wyniki tych badań dowodzą istnienia optymalnego tempa czytania (i w związku z tym opracowanej przez Carvera korelacji tempa z rozumieniem). Można też z nich wysnuć wniosek, że podczas kształtowania umiejętności czytelniczych trzeba zwracać szczególną uwagę na tempo. W badaniach nad czytaniem natomiast należy je traktować jako zmienną niezależną.

Podobne stanowisko reprezentują Korinth i Fiebach (2018). W swoim artykule przedstawiają oni koncepcję eksplicytnej instrukcji czytania z perspektywy biomechanicznej, tj. zwracania uwagi czytelników na liczbę fiksacji i regresji oraz zachęcania ich do szybkiego czytania i koncentracji wysiłku na elementach wymagających poprawy (np. zmniejszaniu liczby regresji, niedokonywaniu fiksacji na wyrazach krótkich), z zaznaczeniem, by nie robili tego kosztem rozumienia. Jak wykazują badacze, trzytygodniowy kurs takiego czytania w języku niemieckim (9 spotkań) przyniósł poprawę tempa czytania nawet o około 40%, tj. z 4,13 wyrazów na sekundę do 5,73 (Korinth i Fiebach 2018: 13). Prace Hannon (2012; Hannon i Daneman 2001) również pokazują, że tempo czytania jest wysoko skorelowane z rozumieniem, szczególnie zaś z jakością zachodzenia procesów *bottom-up*, dzięki czemu może ono być pomocne przy diagnozowaniu ogólnych umiejętności czytelniczych.

3. Wybrane badania tempa czytania

W tej części przywołane zostaną konkretne ustalenia badaczy dotyczące tempa czytania. Są to rezultaty testów przeprowadzanych z udziałem czytelników, których rodzimym językiem nie był polski, wskazują więc one potencjalne obszary badawcze dla polszczyzny.

Prekursorem usystematyzowania opisu tempa czytania był Taylor (1965). Dzięki badaniu, w którym wzięło udział ponad 6000 uczniów, opracował referencyjne wartości tempa czytania dla wszystkich klas ówczesnego amerykańskiego systemu edukacji (zob. tabela 2). Pokazują one oczekiwane tempa czytania dla uczniów każdej klasy oraz dla college'u. Wyliczenia Taylora pozwalają łatwo oszacować, ile czasu na danym etapie edukacji zajmie czytanie określonego tekstu, jeśli znana jest jego objętość: przykładowo w dwunastej klasie można oczekiwać, że tekst o długości 500 wyrazów zostanie przeczytany w dwie minuty.

	KLASA												STUDIA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Tempo w wyrazach na minutę (Wpm)	80	115	138	158	173	185	195	204	214	224	237	250	280

Tabela 2. Średnie wyniki parametrów mierzonych w ramach testu Fundamental Reading Skill. Na podstawie: Taylor (1965: 193)

Po latach Carver (1989) dokonał konwersji ostatniego rzędu tabeli na tempo wyrażone w standardowych wyrazach na minutę (zob. tabela 3), co pozwala na teoretyczne przeniesienie wyliczeń na dowolny tekst. Jest to o tyle istotne, że teksty łatwe składają się zazwyczaj z wyrazów krótszych, tak więc wypowiedź licząca 100 wyrazów dla klasy pierwszej może być objętościowo krótsza niż stuwyrazowy tekst dla ucznia college'u. *Wyrazy standardowej długości (W)* Carvera zawsze liczą 6 znaków ze spacjami, ich użycie pozwala więc pominąć trudności wynikające z różnic w objętościach tekstów czy budowie wyrazów.

Podobnym sposobem wyznaczania standardów tempa czytania dla poszczególnych klas są testy tempa czytania głośnego. Ich wyniki podawane są zazwyczaj w WRCpm – wyrazach przeczytanych poprawnie w ciągu minuty (ang. *words read correctly per minute*). Wyniki takie są niższe niż czytania cichego ze względu na konieczność wypowiadania wyrazów i w zależności od dobranego tekstu mogą różnić się w sposób istotny statystycznie. Przykładowo, Ford i współpracownicy (2017) porównali wyniki trzech różnych testów takiego czytania dla klas 1-6 i uzyskali odmienne rezultaty. W ich eksperymencie dla klasy szóstej zależnie od wykorzystanego testu szybkość odczytywania wahała się od ~32 do ~37 WRCpm (Ford i in. 2017: 369). Użyte sprawdziany składały się z trzech tekstów o rosnącym poziomie trudności – tekst najtrudniejszy zawsze czytany był najwolniej, co wynika z faktu, że wyrazy trudniejsze są zwykle dłuższe.

KLASA	WYNIKI TAYLORA (WPM)	EKWIWALENTY CARVERA (WPM)
1	80	68
2	115	99
3	138	121
4	158	141
5	173	156
6	185	169
7	195	181
8	204	192
9	214	204
10	224	216
11	237	234
12	250	248
13		263
14		278
15		294
16		309
17		324
18		340

Tabela 3. Tempo czytania w kolejnych klasach amerykańskiego systemu edukacji według Taylora (wpm) oraz ich ekwiwalenty w wyrazach standardowej długości na minutę (Wpm). 1 W = 6 znaków ze spacjami (źródło: Carver 1989)

Średnim tempem czytania oraz rozwojem jego szybkości zajmowali się także Veenendaal i współpracownicy (2015: 220). W eksperymencie mierzącym m.in. płynność głośnej lektury odnotowali średnią prędkość odczytywania na poziomie ok. 146 poprawnie wyartykułowanych wyrazów na minutę, w przypadku listy pseudowyrazów natomiast, zgodnych z zasadami fonotaktycznymi języka, tempo to wyniosło zaledwie ~44. Holmes (2009) w swoim badaniu, które obejmowało m.in. komputerowy test rozumienia tekstu pisanego (siedem paragrafów o długości 146-295 wyrazów oraz pięć pytań do każdego paragrafu), zdiagnozowała tempo czytania uczestników na średnio 193 wpm w przypadku tekstu i 154 wpm w przypadku testu (22% wolniej – T.M.). Trzeba tu zaznaczyć, że uczestnicy byli świadomi tego, że będą testowani¹⁷.

¹⁷ W przywołanym badaniu czas czytania najprawdopodobniej oznacza czas, jaki upływał między kolejnymi etapami testu (strona tekstu → kliknięcie spacji → pierwsze pytanie → kliknięcie spacji → drugie pytanie itd.). Informacja ta nie jest podana w tekście artykułu.

Dyson i Haselgrove (2000) z kolei, w związku z rozwojem Internetu na początku XXI wieku, analizowali tempo czytania z ekranu w języku angielskim; wyniosło ono około 244 wpm, a w warunkach zalecanego czytania szybkiego (*skimming*) – 460 wpm. W tym badaniu uczestnicy również wiedzieli, że będą testowani z rozumienia treści. Każdorazowo badani czytający w normalnym tempie radzili sobie lepiej od skimmerów. Co istotne jednak, w przypadku *skimmingu* wszystkie zadania wykonywane były tak samo dobrze (lub równie źle), w przypadku czytania typowego natomiast badani lepiej radzili sobie z pytaniami o treść niż o strukturę tekstu (Dyson i Haselgrove 2000: 216).

Uczestnicy okulomotorycznego badania Johnson i współpracowników (2018) czytali ze średnią prędkością 286-314 wpm; zauważono też, że obecność podwójnej spacji po kropce pozwalała im być bliżej tej górnej granicy¹⁸. W kontekście czytania głośnego Fredericks i współpracownicy (2015) ustalili zaś, że optymalne średnie tempo głośnego czytania w angielszczyźnie wynosi około 121 wpm. W eksperymencie analizowano czytanie przez cały dzień, tj. przez osiem godzin; godzinne sesje odczytywania były przeplatane dziesięciominutowymi przerwami, a badacze brali pod uwagę zmęczenie uczestników i ich strun głosowych, zachęcając do dostosowania szybkości do własnych możliwości. Tempo 121 wpm okazało się wystarczające, by odczytywać tekst bez zmęczenia w trakcie typowego, ośmiogodzinnego dnia pracy i jest w związku z tym rekomendowane dla osób pracujących zawodowo głosem. Ciuffo i współpracownicy (2017) przeprowadzili natomiast eksperyment, w którym porównano tempo czytania głośnego (listy wyrazów, listy pseudowyrazów, tekstu) i cichego (szybką lekturę w celu: przeczytania i wykonania jednego zadania, realizacji poleceń zawartych w tekście podczas czytania oraz realizacji serii poleceń wymagających oderwania wzroku od tekstu). W ich badaniu, przeprowadzonym w języku włoskim, miarą szybkości była liczba sylab na sekundę. Procedura obejmowała uczniów i studentów w wieku 13-23 lat. Każdorazowo czytanie ciche było szybsze od głośnego, najszybciej zaś przetwarzano tekst nr 1, zawierający tylko jedno polecenie na koniec paragrafu. W pierwszym roku nauki włoskiego w amerykańskim liceum średnia prędkość czytania cichego wyniosła 9,13 sylaby na sekundę, a na 5 roku studiów była to już wartość 12,38. Średnia prędkość głośnego odczytywania pozostała niemal bez zmian (od 6,63 sylaby na sekundę w pierwszej klasie do 7,57 na pierwszym roku studiów). Całościowo przyrost to zatem mniej niż jedna sylaba na sekundę. Badanie to bardzo dobrze pokazuje przyrost tempa czytania w czasie edukacji, trzeba jednak zaznaczyć, że badani byli instruowani, by przeczytać tekst jak najszybciej, a sama jednostka pomiaru nie została przełożona na wyrazy i/lub wyrazy

¹⁸ Może to być więc pewna sugestia w kontekście redakcji materiałów do czytania, choć trzeba zaznaczyć, że różnica nie była duża.

wystandaryzowane, mimo że badacze przywołują prace Carvera. Mając w pamięci, że angielski wyraz zawiera średnio 2-3 sylaby, a polski – 3-4, możemy przyjąć, że włoski też ma około 3 sylab; wówczas 12,38 sylaby na sekundę korespondowałoby z tempem około 240 wyrazów na minutę.

W zupełnie innej metodologii osadzone są pomiary tempa czytania z wykorzystaniem tablic z wyrazami do mierzenia ostrości wzroku lub tzw. optotypów (tablic z krótkimi, wystandaryzowanymi zdaniami, do badania ostrości wzroku). Radner i Diendorfer (2014) na przykład analizowali stosowalność optotypów, a ich eksperyment polegał na głośnym odczytaniu, najszybciej i najwyraźniej jak to możliwe, 34 zdań. Oceniano czas czytania każdego zdania z osobna. Badacze ustalili, że średnio tempo czytania na głos u osób anglojęzycznych wyniosło 202,48 wpm, z odchyleniem standardowym 36,66 wpm. Wynik ten zdaje się bardzo wysoki, porównywalny ze średnim tempem czytania po angielsku według Brysbaerta (2019). Badacze jednak potwierdzają, że – dla pewności – wyniki porównano z głośnym odczytywaniem całego tekstu o długości 124 wyrazów (Radner i Diendorfer 2014: 1299). Co ciekawe, w podobnym badaniu, lecz przeprowadzonym w języku malajskim (Buari, Chen i in. 2014), średnie tempo takiego odczytywania dla trzech różnych tablic wynosiło 194 (± 31), 196 (± 28) i 200 (± 30) wyrazów na minutę. Ponownie wynik zdaje się wysoki, lecz podobny do – odległej typologicznie – angielszczyzny. Tak znaczące tempo może wynikać z faktu, że tablice i optotypy cechuje niewielka długość zdań, a badani wiedzieli, że po czytaniu nie nadejdzie sprawdzian.

Z przedstawionych wyżej wyników wylania się pewien spójny obraz: Brysbaert (2019) pisze o średnim tempie 240 Wpm dla angielszczyzny, Radner i Diendorfer (2014) zaś o ok. 200. Z ostrożnych obliczeń wynika, że tempo włoskie to około 240 wpm; niemieckie – ok. 240 wpm, jeśli dokonać przeliczeń z eksperymentu Korintha i Fiebacha (4,13 wyrazów na sekundę $\times$ 60 sekund), tempo malajskie wynosi ok. 200 (Buari, Chen i in. 2014), chińskie – ok. 407 morfemów znaczących (Fraser 2007), a rosyjskie – około 150 wpm (Braslavski, Petras i in. 2016). Zdaje się więc, że ogólne tempo czytania może oscylować w okolicach 200 wpm, z odchyleniami zależnymi od języka i kodu pisma.

Zagadnienie ostatnie podjęli w swoich dociekaniach Eviatar i współpracownicy (2019). Porównywali oni tempo czytania w języku hebrajskim i arabskim. Oba należą do grupy języków semickich i, jak piszą autorzy, w formie mówionej są dość podobne pod względem składni, morfologii czy nawet znaczeń wyrazów (Eviatar, Ibrahim i in. 2019: 537), lecz wykorzystują dwa różne kody pisma. Oba opierają się jednak na tej samej zasadzie – zapisuje się spółgłoski, a samogłoski wynikają z kontekstu. Choć poddani badaniu wypadali podobnie pod kątem precyzji odczytu w testach szybkiego rozpoznawania liter (hebrajscy uczestnicy eksperymentu odczytywali tekst po hebrajsku, arabscy – po hebrajsku i arabsku), ci hebrajscy za każdym razem robili to szybciej, mimo że nazwy liter po arabsku są krótsze (Eviatar, Ibrahim i in.

2019: 549). Głośny odczyt wyrazów wypadł podobnie, lecz tempo czytania tekstów różniło się zasadniczo. Uczestnicy arabscy czytali po arabsku po cichu z prędkością około 140 wyrazów na minutę, a hebrajscy po hebrajsku – aż 160. Po hebrajsku uczestnicy arabscy czytali zaś z prędkością ok. 109 wyrazów na minutę (Eviatar, Ibrahim i in. 2019: 252). Badanie pokazuje więc, jak kod wpływa na tempo – w tym wypadku samo pismo arabskie zdaje się z natury wymagać więcej skupienia, czyli jest trudniejsze do odczytu niż pismo semickie, a jak zaznaczają autorzy, również trudniejsze niż alfabet łaciński (Eviatar, Ibrahim i in. 2019: 543).

Jak dowodzą Spichtig i współpracownicy (2016), wydaje się, że tempo czytania uczniów szkół średnich w Stanach Zjednoczonych spada w stosunku do osiąganego w latach sześćdziesiątych (Taylor 1965). Podczas gdy do 2 klasy różnic nie odnotowano, w 12 klasie wynosiła już ona nawet 19% tempa wyrażonego w liczbie wpm na niekorzyść uczniów współczesnych (por. Taylor 1965: 252). Różnica ta odnosiła się również do liczby fiksacji przypadających na każdy wyraz, która wynosiła 0,95 w 1960 roku, a aż 1,32 – w 2011. Nie tylko fiksacji było zdecydowanie więcej, uczniowie czytający w 2011 roku wykonywali również więcej regresji (Spichtig, Hiebert i in. 2016: 253). Możliwego wytłumaczenia tej dewaluacji można szukać u Luttrell i Parker (2001). Po przeprowadzeniu badania etnograficznego obejmującego ~120 uczniów 9 klasy amerykańskiego systemu edukacji autorki doszły do wniosku, że dzielą oni swoje czytelnictwo na to w klasie i poza nią. Te dwie sfery, przynajmniej w tym konkretnym badaniu, się nie pokrywały: uczniowie czytający dużo w ramach czasu wolnego niekoniecznie byli dobrymi czytelnikami z perspektywy tekstów szkolnych. Szkoła zatem nie dość dobrze kształtuje tę umiejętność. Jak istotne jest zaobserwowane obniżenie jakości procesu czytania, pokazuje również kwestionariusz Colesa i Hall (2002), którego wyniki sugerują, że nastolatki (10-14 lat) w Ameryce w roku 1994 czytali średnio o 3 książki więcej w skali roku niż ich koledzy w roku 1971 (Coles i Hall 2002: 99-100). Jeśli weźmiemy pod uwagę popularyzację Internetu i nieustannie rosnące znaczenie słowa pisanego od lat dziewięćdziesiątych, można spekulować, że czas ekspozycji na tekst jest tylko większy. W świetle tych faktów spadające kompetencje czytelnicze wykazane przez Spichtiga i współpracowników (2016) są jeszcze bardziej niepokojące. Wydaje się wręcz, że nie tylko tempo, ale również globalnie umiejętności czytelnicze zaczynają się pogarszać. W Stanach Zjednoczonych na początku wieku pojawiły się nawet raporty sugerujące, że czytelnicy z problemami stanowią aż połowę populacji uczniów (Hall 2006), a czynnikami, które mogą mieć wpływ na obniżającą się jakość czytania, są m.in.: sposób postrzegania siebie i własnej umiejętności czytania, niejasne konstrukcje zadań i źle zaprojektowane kursy uczące czytania, efekt św. Mateusza, czyli samospełniająca się przepowiednia pogarszania kompetencji czytelniczych, czy też podejście nauczycieli, sfrustrowanych brakiem postępów u uczniów z problemami (Stanovich 1986; Juel i Minden-Cupp 2000; Hall 2006; McEneaney, Lose i in. 2006).

4. Mit szybkiego czytania

Tempo można omawiać na różne sposoby, za każdym razem jednak pojawia się ono w powiązaniu z rozumieniem. Podejście pierwsze zakłada, że szybkość, z jaką czytamy, to przyczyna osiąganego rozumienia. Taki pogląd głosi przede wszystkim Breznitz (1997; 2008), która szeroko opisała tzw. *fenomen akceleracji*, polegający na sztucznym zwiększeniu tempa podawania tekstu badanym, które skutkowało wyższym poziomem rozumienia. Czytanie w tempie sztucznie zwolnionym przekładało się natomiast na niższy poziom rozumienia tekstu (Breznitz 2008). Podejście drugie, zdecydowanie bardziej popularne, to kwalifikowanie osiąganey szybkości jako wypadkowej czynników, takich jak: motywacja do czytania, skupienie na lekturze, trudność tekstu lub zamierzony poziom rozumienia / cel czytania. Pogląd ten jest bliski większości badaczy (zob. Wheeler i Wheeler 1955; Taylor 1965; Carver 1977a, b, 1983; Brysbaert 2019). Oba podejścia są jednak zgodne co do tego, że istnieje pewne optymalne dla czytelnika tempo, powyżej którego rozumienie zaczyna spadać, a czytelnik raczej skimmuje, zamiast raudować. Od zera do tempa optymalnego czytania szybkość i rozumienie rosną natomiast proporcjonalnie. Dalej zaś rosnać może już tylko jedno kosztem drugiego. Badania wskazują, że owo optymalne tempo wynosi około 200-300 wyrazów na minutę. Szybkość *skimmingu* to natomiast mniej więcej 450 wyrazów na minutę (Carver 1992a: 87; Brysbaert 2019: 45), cechuje go także nieco inny przebieg. Nawet jeśli zgodzilibyśmy się na istnienie *scanningu*, który Carver definiuje jako czytanie na poziomie ok. 600 wyrazów na minutę, pozwala on jedynie na znajdowanie słów-kluczy, nie zaś na czytanie ze zrozumieniem *per se*.

W tym momencie należy zadać pytanie, jak te dane odnoszą się do szybkiego czytania – obecnego w świadomości społecznej zjawiska czytania długich tekstów w bardzo krótkim czasie bez żadnej straty rozumienia. Takie czytanie wyraźnie wychodzi poza koncepcję tempa optymalnego i łamie powszechnie uznawaną zależność tempa i rozumienia. Badacze szybkości czytania kilkakrotnie podejmowali próby wyjaśnienia umiejętności jednostek, które deklarowały osiągnięcie zawrotnych szybkości czytania przy bardzo wysokim poziomie rozumienia. Kilka z nich warto przytoczyć.

Carver (1985) przetestował grupę 16 osób o wysokich umiejętnościach czytelniczych. Wśród nich byli: 4 studenci uniwersytetu z najwyższymi wynikami na testach czytania ze zrozumieniem ze ściśle kontrolowanym czasem lektury; 4 wysokiego szczebla profesjonaliści z branży wymagającej czytania, 4 respondenci z wysokimi wynikami na standaryzowanych testach akademickich, np. GRE – Graduate Record Examination (Carver 1985: 394), 4 respondentów z tzw. grupy szybkiej (ang. *speed group*). Uczestnicy z grupy ostatniej deklarowali nieprzeciętnie wysokie tempo czytania przy zachowanym wysokim poziomie rozumienia mierzonym na teście,

który przeprowadzony był przez właściwą dla uczestnika organizację kształcącą / kurs szybkiego czytania: osoba pierwsza – 3700 wyrazów na minutę / 81% na teście rozumienia, osoba druga – 81000 wpm / 65%, trzecia – 1080 wpm / 100% i czwarta – 1200 wpm / rozumienie niemierzone). Testy, które dostarczyły tych wyników, nie wchodziły w zakres przywołanego badania, posłużyły tylko jako narzędzie do znalezienia wystarczająco dobrych czytelników. Badacz zaprosił również 3 innych „szybkich czytelników”, deklarujących prędkości: 10000, 203000 oraz 90000, lecz spotkał się z odmową udziału w eksperymencie.

Średnia prędkość czytania w grupie wyniosła 250-425 Wpm, gdy zapowiedziany był test rozumienia, oraz około 900 Wpm, gdy tego testu nie było. W teście *skimmingu*, w którym badacz wymuszał tempo czytania bliskie 1500 Wpm, wszystkie grupy poradziły sobie relatywnie dobrze, ale przy wymuszonej prędkości 7500 Wpm najgorzej na teście rozumienia wypadła grupa „szybka” (Carver 1985: 405). Carver stwierdza więc, że „szybcy” czytelnicy posługują się w sposób naturalny wysoko rozwiniętym *skimmingiem*, lecz radzą sobie słabo, gdy wymusi się na nich tempo powyżej 1000 Wpm, nie odstają również od normy, gdy zmusi się ich do faktycznego *raudingu*. Konkludując, badacz pisze, że „nie ma żadnego dowodu, że szybcy czytelnicy posiadają jakiekolwiek nadzwyczajne umiejętności” (Carver 1985: 413), dodając, że „[s]zybki *rauding* nie istnieje, a szybkie czytanie to jedynie *skimming* w przebraniu” (Carver 1985: 418). Z kolei w innym eksperymencie, gdy czytelnikom wyświetlano tekst w czasie odpowiadającym tempu między 62,5 a 100000 Wpm, rozumienie drastycznie spadało już powyżej 500 Wpm (z 80-100% przed pułapem 250 Wpm do ok. 40%), a przy wartościach 1000 Wpm+ było bliskie zera (Carver 1984). Potwierdzają to również wcześniejsze, okulomotoryczne badania Smitha i Holmes (1971).

Cennym źródłem informacji na temat natury „szybkiego” czytania jest publikacja Justa i Carpenter (1987). Autorzy, podsumowując dotychczasowy stan badań i uzupełniając go o własne ustalenia, stwierdzają, że tzw. typowy czytelnik czyta od lewej do prawej i dokonuje fiksacji przede wszystkim na wyrazach autosemantycznych, w mniejszej mierze na synsemantycznych. Szybcy czytelnicy tymczasem, choć również zwracają przede wszystkim uwagę na wyrazy autosemantyczne, pomijają większość wyrazów i fiksacje przeprowadzają przede wszystkim na jednostkach długich (w tym konkretnym badaniu, przeprowadzonym na angielszczyźnie, były to jednostki dłuższe niż trzy sylaby). Co więcej, nie podążają oni typowym szlakiem fiksacji od lewej do prawej strony tekstu, a raczej zygzakiem z góry na dół (Just i Carpenter 1987: 426). Szybkich czytelników charakteryzuje nie tylko nietypowa trajektoria fiksacji, lecz również znacznie mniejsza średnia ich liczba na stronę. Ponieważ „szybkie” czytanie reklamowane jest, i było już wtedy, jako proces, który pozwala wyjść poza tempo optymalne, autorzy sprawdzali, jak na teście tempa czytania ze zrozumieniem radzić sobie będą trzy grupy:

- zwykli czytelnicy, którzy stanowili grupę kontrolną;
- skimmerzy – osoby, których zadaniem było czytać szybko, ale nie miały w tej kwestii doświadczenia;
- „szybcy” czytelnicy, czyli osoby, które miały w szybkim czytaniu doświadczenie (np. odbyły kurs) i ich zadaniem było zastosować znane sobie techniki.

W badaniach wykorzystano dwa teksty – relatywnie łatwy i trudny, a respondenci wykonali po dwa testy rozumienia, ogólnego i szczegółowego. Uzyskane tempa dla trzech grup wyniosły odpowiednio – 240, 600 i 700 wpm, co zgadzało się z przewidywaniami autorów. Rozumienie jednak każdorazowo było najwyższe w grupie kontrolnej. Co interesujące, „szybcy” czytelnicy poradzili sobie podobnie do grupy kontrolnej w teście rozumienia ogólnego tekstu łatwego. W pozostałych przypadkach ich wyniki były niskie, podobne do osiągniętych przez skimmerów. Co więcej, po przeprowadzonym badaniu „szybcy” czytelnicy przyznawali, że szybkie czytanie jest czynnością męczącą.

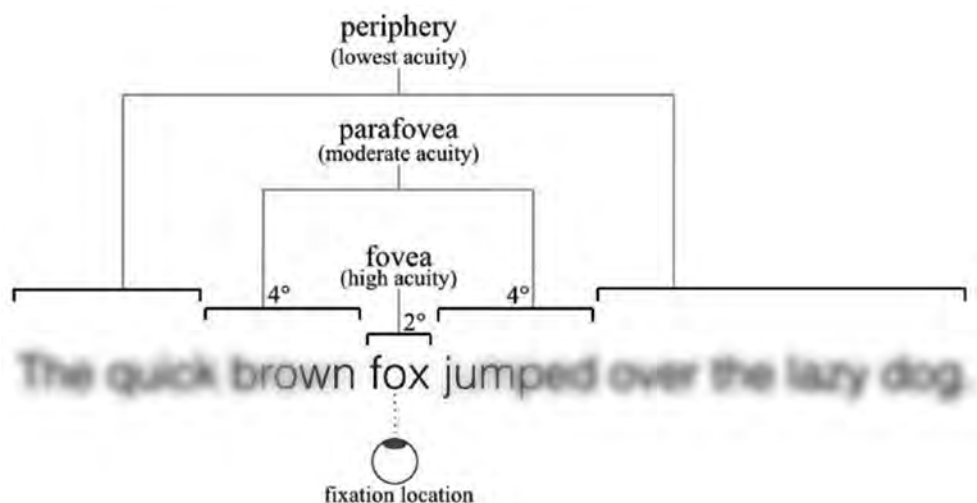
W tym kontekście warto jeszcze przywołać badanie Raynera i współpracowników (2016), zainspirowane przez dwa przypadki: Anne Jones z 2007 r., sześciokrotnej mistrzyni świata w szybkim czytaniu (w warunkach kontrolowanych była ona w stanie przeczytać książkę *Harry Potter i Insygnia Śmierci* w 47 minut, co oznaczało tempo na poziomie 4200 wyrazów na minutę), oraz Howarda Berga, profesora o zdiagnozowanym tempie czytania na poziomie 30000 wpm (Rayner, Schotter i in. 2016). Autorzy w swoim artykule analizują czytanie w sposób biologiczno-matematyczny, wymieniając takie parametry, jak:

- system pisma,
- wrażliwość struktur oka na światło i typowy kąt widzenia (odchylenie 1° od centrum fiksacji jest maksymalnie ostre, $1-5^\circ$ mniej, $+5^\circ$ niemal nieczytelne, zob. graf 3),
- typową długość fiksacji, sakad i czasu reakcji mózgu (250 ms, 25-30 ms, 100-1000 ms, Rayner, Schotter i in. 2016: 8-9),
- szerokość pola widzenia w kontekście czytania; w angielskim – 3-4 znaki w lewo i 14-15 znaków w prawo od centrum fiksacji (Rayner, Schotter i in. 2016: 10)¹⁹ (zob. graf 3).

W artykule analizowane są również czynniki, które kursy szybkiego czytania zazwyczaj próbują rozwijać (np. pole widzenia) lub starają się wyeliminować (np. mowa wewnętrzna) (Rayner, Schotter i in. 2016: 22). Z badań zespołu wynika, że faktycznie czytelnicy szybcy mają większe pole widzenia od czytelników wolnych

¹⁹ Jak wiadomo, pomijanie części tekstu w procesie czytania obniża osiągnięty poziom rozumienia (Carver 1977b; Taguchi i Bunka 2006; Rayner, Schotter i in. 2016).

(Rayner, Slattery i in. 2010), lecz wciąż istnieje górna granica (ok. 14,9 znaków na prawo w przypadku kodów wykorzystujących alfabety), którą trudno znacząco przekroczyć. Wykorzystanie swojego maksymalnego pola widzenia realnie wpływa na tempo czytania. Tekst konkluduje znane już nam z innych badań stwierdzenie, że „[z]awsze istnieje wymiana (ang. *trade off*) między szybkością i precyzją, tak w czytaniu, jak i w każdym innym działaniu” (Rayner, Schotter i in. 2016: 29).



Graf 3. Trzy obszary ostrości pola widzenia (źródło: Rayner, Schotter i in. 2016: 7)

Ashby i współpracownicy (2012) natomiast przeprowadzili eksperyment, podczas którego czytelnicy mogli czytać albo tylko jeden wyraz, albo trzy na raz. Wyniki tempa okazały się lepsze, gdy do dyspozycji były trzy wyrazy, mimo że faktyczna fiksacja następuje, zgodnie z grafem 1, tylko na jednym z nich. W przypadku czytelników nazwanych „szybkimi” uzyskane wartości wyniosły 328 wpm dla trzech odkrytych wyrazów i 247 dla jednego, a u tzw. czytelników powolnych, odpowiednio, 228 wpm i 191 wpm. Warto zaznaczyć, że efekt pozostawał w mocy również w przypadku czytania głośnego. Uzyskane wyniki wyniosły wówczas 228 i 191 wpm oraz 183 i 163 wpm.

Powyższe badania dowodzą, że szybkie czytanie to mit, który jest świetnie reklamowany. Czytanie w tempie szybszym niż optymalne bez uszczerbku dla poziomu rozumienia nie jest bowiem możliwe. „Szybcy” czytelnicy często jednak nie zdają sobie z tego sprawy. A wiadomo to od czasów analiz Ehrlicha (1963), który takim czytelnikom dał do lektury tekst i poprosił o oszacowanie poziomu rozumienia. Ich średnie tempo czytania wyniosło co prawda 1700 wpm, wszyscy byli też usatysfakcjonowani osiągniętym rozumieniem, nikt jednak nie zauważył, że materiał był kombinacją dwóch różnych tekstów, ułożonych naprzemiennie co linię.

5. Podsumowanie

W świetle powyższych analiz i rozważań trudno nie uznać tempa za jeden z istotniejszych parametrów czytania. Dla Breznitz (1997: 427), która wymienia je na równi z dekodowaniem i rozumieniem, stanowią one trzy fundamenty czytania. Tempo musi brać pod uwagę każdy badacz tej umiejętności, nawet jeśli nie jest ono bezpośrednim obiektem jego zainteresowania, stanowi bowiem korelat rozumienia, a jego wysokie wartości cechują biegłych czytelników. Badacze sygnalizują, iż na ten aspekt trzeba też zwrócić baczniejszą uwagę w edukacji, gdyż z analiz jasno wynika, że globalnie umiejętności czytelnicze spadają, a bez szybkości samo czytanie stanie się trudne i żmudne.

Potrzebujemy więc diagnozy tempa czytania w języku polskim – badań takich z udziałem dorosłych czy nawet starszych dzieci do tej pory nie prowadzono. Zadania, testy i sprawdziany mają wyznaczone limity czasowe, nie ma jednak empirycznych danych, które mówiłyby, jak szybko uczeń czyta i jak dobrze rozumie to, co czyta. Nie wiemy też, jak szybko czytają uczący się naszego języka cudzoziemcy na kolejnych poziomach zaawansowania. Niniejsza praca przynosi wstępne odpowiedzi, zanim jednak będą one przedstawione, przybliżona zostanie metodologia tworzenia narzędzia pomiarowego, czyli *przeciętnego polskiego wyrazu* (PPW) oraz metodologia tworzenia testu tempa czytania w języku polskim jako rodzimym i obcym.

ROZDZIAŁ IV

W POSZUKIWANIU JEDNOSTKI POMIARU CZYTANIA

1. Wprowadzenie

Dobór jednostki pomiaru stanowił jeden z ważniejszych problemów badawczych. Jednostka ta musiała być niezależna od stopnia trudności tekstu oraz wystandaryzowana pod względem długości. Początkowo jawiły się trzy możliwości:

- znaki na minutę,
- sylaby na minutę,
- wyrazy na minutę.

W niniejszym rozdziale wszystkie powyższe jednostki zostaną scharakteryzowane, opisane będą również powody, dla których żadna z nich nie mogła zostać przyjęta jako obiektywna miara tempa czytania. W końcowej części przedstawiona zostanie jednostka alternatywna, opracowana na potrzeby niniejszej pracy i wykorzystana w pomiarach szybkości czytania²⁰.

2. „Klasyczne” jednostki pomiaru długości tekstu

Niniejsza część rozdziału poświęcona jest tzw. klasycznym jednostkom, w jakich zazwyczaj ujmowana jest długość tekstu. Są one powszechnie używane i najbardziej intuicyjne.

²⁰ Tekst rozdziału jest skróconą, zaadaptowaną wersją dwóch artykułów autora (2020; 2021).

2.1. Znaki

Znaki, choć stanowią jednostkę w miarę jednolitą pod względem długości w przypadku takich systemów pisma jak alfabety czy sylabariusze, musiały zostać odrzucone z dwóch powodów. Pierwszym, praktycznym, był fakt, że nawet w krótkich tekstach znaków może być kilka tysięcy, sprawne operowanie takimi liczbami byłoby więc kłopotliwe. Jednocześnie użycie tej miary wymagałoby eksplicytnego wyjaśnienia, czy mowa jest o absolutnej liczbie znaków czy też tzw. znakach bez spacji, a to z kolei mogłoby stanowić istotny problem metodologiczny. Podanie wielkości tekstu w znakach na minutę, choć więc wydaje się precyzyjne, jednakowoż komplikowałoby temat zamiast go upraszczać. Powodem drugim, właściwym naturze czytania, był fakt, że ludzie nie czytają znaków, lecz całe wyrazy (Huey 1908: 73-74; Cooper i Petrosky 1976: 186; Alderson 2000: 18-19; Perfetti 2007; Grabe 2009: 24; Gleason i Ratner 2005: 205; Kuhn, Schwanenflugel i in. 2010: 232).

2.2. Sylaby

Sylaba jest jednostką bardzo intuicyjną, nie ma też ogólnie przyjętej definicji. Schramm (1935: 552) pisze, że jest to „dźwięk wydawany w trakcie jednego krótkiego impulsu głosowego, który konstytuuje fragment słowa”, a dalej, że to „grupa znaków [...], którą można zrealizować dźwiękowo w trakcie jednego impulsu głosowego”. W WSJP²¹ definicja sylaby brzmi: „odcinek tekstu mówionego, którego ośrodek stanowi samogłoska”. Z opisów tych wynika więc, że jest to miara tekstu mówionego. Kurcz z kolei (1976: 128) pisze o niej w sposób następujący:

Sylaba jest właściwą jednostką percepcyjną i artykulacyjną dźwięków mowy [...]. Artykulacja danego fonemu zmienia się w zależności od jego sąsiedztwa w danej sylabie. [...] Z kolei dekodowanie dźwięków mowy odbywa się poprzez identyfikację sylaby, dopiero wtórnie można określić występujące w niej fonemy.

Według tej definicji sylaba jest postrzegana jako prymarny element przetwarzania języka, świetnie więc nadaje się jako jednostka miary długości wyrazów. W istocie w wielu algorytmach przyjmuje się, że typowa długość polskiego słowa wynosi 2-3 sylaby (Pisarek 1972). Leksemy większej długości uznaje się więc za trudne, a krótsze za łatwiejsze (Broda, Ogrodniczuk i in. 2014; Gruszczyński, Broda i in. 2015a; b). Jednakowoż należy zwrócić uwagę, że sylaby nie są jednostkami wystandaryzowanymi pod względem długości i pomiar tekstu tylko w liczbie sylab nie

²¹ Por. https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=71996&ind=0&w_szukaj=sylaba [DW: 25.07.2021].

mówi wiele o jego faktycznej długości. Przykładem może być zestawienie wyrazów *mama* i *chrzest*. Ten pierwszy składa się z dwóch sylab, podczas gdy ten drugi, dłuższy, tylko z jednej. Wyrażanie długości tekstu w sylabach mogłoby być więc mylące, toteż sylaba musiała być odrzucona jako jednostka pomiaru tempa czytania. Ponadto, choć jest to moje subiektywne odczucie, sylaba wydaje się jeszcze trudniejsza do konceptualizacji niż znak czy wyraz.

2.3. Wyrazy

Najbardziej oczywistą jednostką wyrażania tempa czytania wydaje się wyraz, gdyż „każdy przeciętny człowiek wie, czym są *wyrazy*. Potrafi je wydzielić, obustronnie oddzielając nieprzerwane ciągi liter spacjami lub znakami interpunkcyjnymi. Odpowiadające ciągom liter realizacje foniczne nazywa *słowami*” (Seretny 2015: 26). Niestety, podobnie jak sylaby również wyrazy nie mają jednolitej długości. Zróżnicowanie pod tym względem umożliwia zaś rozpatrywanie takiej ich cechy, jak trudność, która powiązana jest z miejscem, jakie zajmują na listach frekwencyjnych. Słowa najczęściej używane są zazwyczaj krótsze niż te, po które sięga się rzadziej, co stwierdził już Zipf (1949), a potwierdzili także inni badacze (Laufer 1990: 297-298; Ellis 2002; Sigurd, Eeg-Olofsson i in. 2004; Gleason i Ratner 2005: 184; Seretny 2006, 2016). Krótsze są szybciej przetwarzane, łatwiej je więc zapamiętać, łatwiej też z pamięci przywołać. Choć jest to spore uproszczenie, ogólnie przyjmuje się, że trudność wyrazu rośnie proporcjonalnie do jego długości (Lado 1955; Broda, Ogrodniczuk i in. 2014; Charzyńska i Dębowski 2015; Dębowski, Broda i in. 2015; Gruszczyński, Broda i in. 2015b). Z danych tych płynie wniosek, że dwa teksty o tej samej liczbie wyrazów mogą się różnić długością, mogą też mieć różny poziom trudności. Sama liczba wyrazów, choć jest pewną wskazówką, nie stanowi jednak obiektywnej miary długości tekstu.

3. Jednostka alternatywna – abstrakcyjny wyraz o wystandaryzowanej długości

3.1. Stan badań

Rozwiązanie opisanych powyżej trudności metodologicznych zaproponował Carver w swoich badaniach nad tempem czytania w języku angielskim. Był nim *wyraz standardowej długości* (W) (ang. *standard length word*), różniący się od wyrazów faktycznych (w) występujących w tekstach (Carver 1976a, b, 1977, 1982 1983, 1992). Podejmując arbitralną decyzję, Carver przyjął, że jeden taki wyraz ma sześć znaków

(1 W = 6 znaków), łącznie ze spacjami (ang. *character-spaces*). Choć metodologicznie nie było to uzasadnione²², podzielenie tekstu na wystandaryzowane pod względem długości jednostki pozwoliło rzetelnie mierzyć tempo czytania i pokazać np., że mimo rosnącego poziomu trudności tekstu tak długo, jak jesteśmy go w stanie internalizować, tempo pozostaje względnie stałe (Carver 1983), a nie, jak sądzono, spada. Ponadto, nawet tak arbitralnie przyjęta długość dała możliwość przybliżenia poziomu trudności tekstu, zgodnie z zasadą:

Jeśli w danej liczbie znaków liczba $W < \text{liczba } w$, tekst musi być „łatwy”, gdyż większość w jest krótka. W sytuacji odwrotnej tekst musi być „trudny”, gdyż większość w musi być długa (Carver 1977b: 28).

Do powiązania tekstu wystandaryzowanego pod względem długości wyrazu z jego trudnością powrócimy w dalszej części pracy.

Założenia dotyczące jednostki pomiaru podobne do Carvera w swoich obliczeniach dotyczących tempa czytania w języku angielskim zastosował Seidenberg (2017: 83). Przyjął on, że w większości tekstów wyraz liczy 5 znaków, a po każdym wyrazie następuje spacja. Metodologicznie było to rozwiązanie jeszcze bardziej nieuzasadnione, gdyż oparte jedynie na intuicji, a nie rzetelnych badaniach. Podobnie jednak jak poprzednio – posłużyło jako jednostka miary tempa czytania w języku angielskim jako rodzimym.

W celu obliczenia, a nie „przyjęcia” długości typowego wyrazu Brysbaert (2019) posłużył się analizą korpusu języka angielskiego; był to Korpus Johnsa i Dye z 2019 roku zawierający 650 milionów wyrazów (Brysbaert 2019: 25). Badacz wykazał, że jeden średni angielski wyraz składa się z 4,6 znaku, co powinno się zaokrąglić do 5, zgodnie z zasadą, że czytamy całe znaki, czyli całe wyrazy. Taki średni wyraz może być z powodzeniem wykorzystywany w badaniach tempa czytania (co zrobił Brysbaert), jest również odzwierciedleniem typowego pod względem trudności angielskiego leksemu, to zaś pozwala na szacowanie stopnia trudności innych wyrazów oraz tekstów.

Trzy powyższe rozwiązania mają jedną wspólną cechę – ujednolicają/standaryzują pod względem długości jednostkę, w której wyraża się objętość tekstu. Tak jak dystans mierzymy w kilometrach, tak dzięki tym abstrakcyjnym konstruktom możemy mierzyć długość tekstu. Inspirując się tymi pomysłami, na potrzeby niniejszej pracy zdecydowano się, za pomocą analizy korpusowej, ustalić długość *przeciętnego polskiego wyrazu* (PPW)²³.

²² Carver (1976b) zmierzył średnią liczbę znaków przypadającą na jeden wyraz **tylko** w czterech wybranych tekstach wykorzystywanych w testowaniu sprawności czytania ze zrozumieniem. Wynik, który uzyskał, wyniósł sześć znaków na wyraz.

²³ Szczegóły tworzenia konstruktów – zob. Moździerz (2020). W tej pracy przedstawione zostaną jedynie jego najważniejsze założenia metodologiczne.

3.2. Konstrukcja przeciętnego polskiego wyrazu

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak długi jest przeciętny polski wyraz, wymagało zebrania danych ilościowych, metodologie ilościowe dają bowiem „podstawy do wyciągania wniosków o naturze języka” (Lewandowska-Tomaszczyk 2011: 143). Na potrzeby obliczenia długości PPW przeprowadzone zostały dwa badania z wykorzystaniem Narodowego Korpusu Języka Polskiego (NKJP). Jak piszą jego twórcy, Korpus to „największy, morfologicznie anotowany zbiór danych języka polskiego” (Górski 2012: 28-29), a zarazem narzędzie:

- dostarczające danych statystycznych,
 - umożliwiające ilościową analizę języka,
 - pozwalające odkryć w nim pewne tendencje.
- (Górski i Łaziński 2012: 291, 293)

W próbie nr 1 pobrano z NKJP 40 próbek po 1000 wyrazów (bez cyfr, znaków interpunkcyjnych oraz znaków specjalnych). Dla pierwszych 10 próbek wykorzystano zapytanie „[orth=][bcćdfghjklłmnńprśstwzżźaąęioóuy]+” /i], które obejmowało wszystkie teksty NKJP. Dla każdych kolejnych pięciu próbek używano tego samego zapytania z dodanym modyfikatorem gatunku (+ „meta type=lit_ proza/fakt/publ/nd/inf-por/urzed”), co umożliwiło zebranie 5000 wyrazów z zakresu prozy, literatury faktu, publicystyki, tekstów naukowo-dydaktycznych, informacyjno-poradnikowych oraz urzędowych. W próbie nr 2 pobrano 50 próbek po 1000 wyrazów przy pomocy zapytania „[orth='[a-zżźćńłśąóę]+' /i] meta kanał = prasa|ksiadzka”, co umożliwiło wyekscerpowanie 50000 wyrazów z tekstów opublikowanych w prasie lub pochodzących z książek. Liczba znaków w próbkach w obu próbach miała rozkład normalny: w teście Shapiro-Wilka dla próby 1 $p = 0,8971$, dla próby 2 $p = 0,8091$ (Moździerz 2020: 181).

W obu próbach sposób postępowania był identyczny. Liczbę znaków w każdej próbce dzielono przez liczbę wyrazów (1000), uzyskując średnią liczbę znaków na wyraz. W próbie nr 1 obliczono następnie średnią znaków na wyraz dla każdego gatunku; w próbie nr 2 obliczono również medianę znaków na wyraz w każdej z próbek, a także średnią medianę dla wszystkich 50 próbek. Wyniki prezentują tabele 4 i 5 (Moździerz 2020: 183, 185).

LP.	TYP TEKSTÓW	ŚREDNIA ZNAKÓW NA WYRAZ	ZAOKRĄGLONA ŚREDNIA
1	proza	5,3170	5
2	literatura faktu	5,6930	6
3	informacyjno-poradnikowe	5,9732	6
4	ogólne	6,0000	6
5	publicystyka	6,0004	6
6	urzędowe	6,1444	6
7	naukowo-dydaktyczne	6,4300	6
8	wszystkie powyżej (1-7)	5,937	6

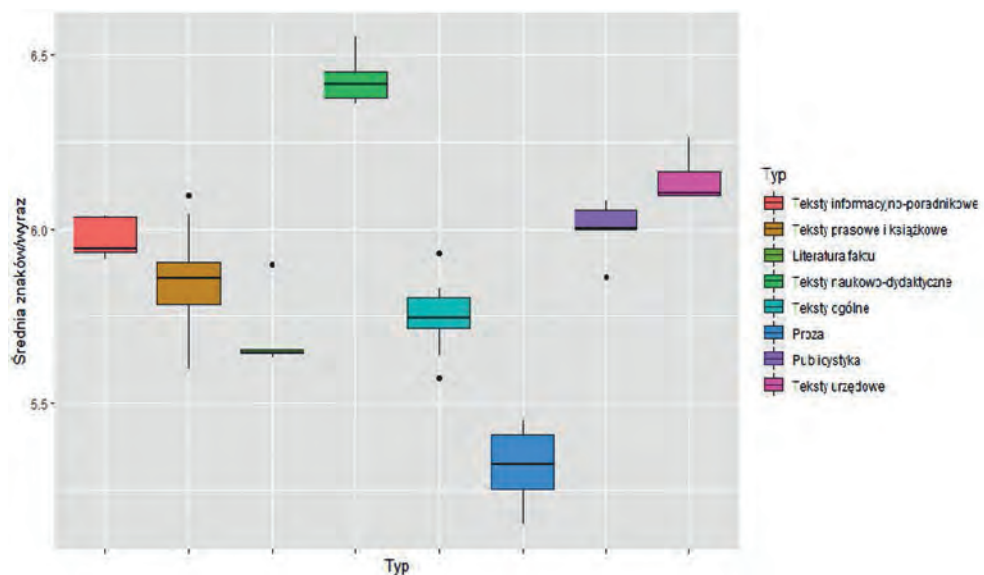
Tabela 4. Średnia liczba znaków na wyraz w zależności od analizowanego gatunku tekstu

Badania pokazały, że niektóre gatunki tekstów są bardziej zbliżone do „średniego” poziomu od innych. Może to wynikać z docelowej grupy odbiorców – teksty publicystyczne i informacyjno-poradnikowe z założenia mają dotrzeć do szerokiego grona, są więc prostsze. Co istotne, różnica w wyborze jednostki dla przedstawienia długości „tekstów ogólnych” jest istotna statystycznie, a to właśnie ta kategoria, moim zdaniem, najlepiej odzwierciedla całe zasoby polszczyzny.

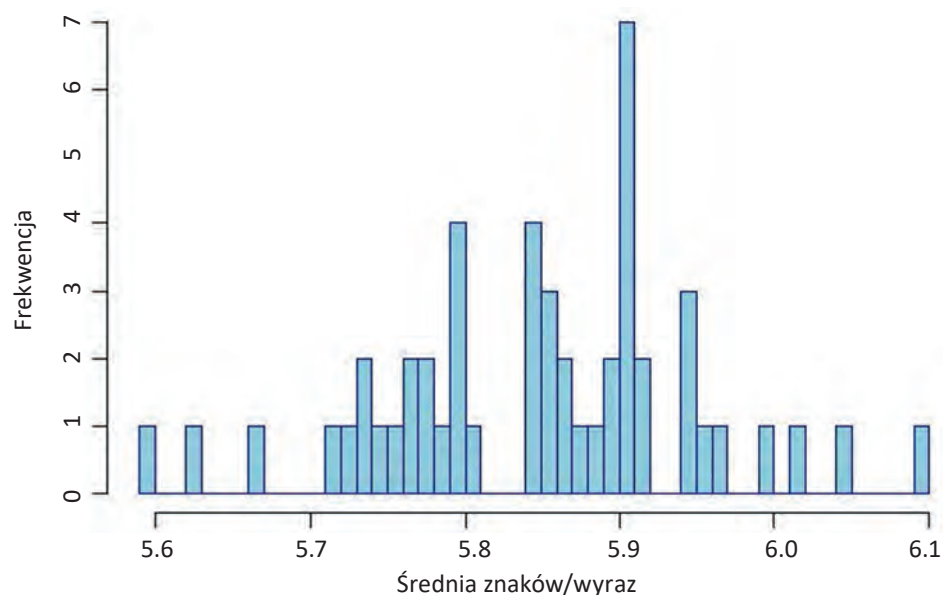
Liczba próbek	50
Całkowita liczba wyrazów	50 000
Liczba wyrazów / próba	1000 (narzucona)
Całkowita liczba znaków	292 480
Średnia liczba znaków / próba	5850
Średnia liczba znaków / wyraz	5,85 (6)
Mediana znaków / wyraz	5,82 (6)

Tabela 5. Średnie wyniki dla 50 prób z tekstów prasowych i książkowych

Średnie liczby znaków na wyraz w obu próbach ilustrują wykresy 1 i 2.



Wykres 1. Średnia liczba znaków na wyraz we wszystkich 90 próbach tekstów z NKJP (Moździerz 2020: 186)



Wykres 2. Średnia znaków w wyrazach w 50 próbkach tekstów prasowych i książkowych z NKJP (Moździerz 2020: 186)

Powyższe obliczenia pozwoliły stwierdzić, że średnia liczba znaków na wyraz w języku polskim wynosi 6. Zaokrąglenia dokonano ze względu na fakt, że litery stanowią najmniejszą część naszego pisma (Defrancis 1996; Wolf i in. 2005: 442) i nie dzieli się ich na mniejsze części (Juel, Mindes-Cupp 2000). Choć wykorzystujemy charakterystyczne elementy graficzne liter, by szybciej dekodować znaczenie słów, zasadniczo jednak nie przetwarzamy znaków pojedynczo, lecz holistycznie (Huey 1908: 73-74; Cooper, Petrosky 1976: 186; Alderson 2000: 18-19; Perfetti 2007; Grabe 2009: 24; Wolf i in. 2005: 445-446; Kuhn i in. 2009: 232). Wartość 6 uznano więc za reprezentatywną dla *przeciętnego polskiego wyrazu*, a jednostka PPW/min została tym samym przyjęta jako miara tempa czytania w języku polskim nie bez pewnych zastrzeżeń (zob. Moździerz 2020). W badaniach korzystano bowiem z zasobów NKJP. Jego twórcy, pisząc o problemach i wyzwaniach towarzyszących tworzeniu zasobów, wskazują szereg czynników (np. różną popularność określonych typów tekstów oraz kanałów publikacji, poczytność literatury fikcjonalnej i niefikcjonalnej)²⁴, na które trzeba było zwrócić uwagę, by zapewnić NKJP zrównoważenie i reprezentatywność (zob. Górski i Łaziński 2012)²⁵. W przyszłości zatem, w szerzej zakrojonych badaniach, należy wziąć pod uwagę te same czynniki, o których mówili twórcy Korpusu.

²⁴ Terminy stosowane przez twórców NKJP.

²⁵ W pracach nad NKJP uwzględniano fakt, że np. romanse czytane są częściej niż artykuły naukowe, więc udział romansów w Korpusie jest większy.

ROZDZIAŁ V

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

1. Wprowadzenie

W poprzednich rozdziałach przybliżono czytanie jako wielowymiarowe zjawisko językowe. Znalazło się w nich omówienie głównych modeli czytania, m.in.: *Simple View*, *Schema Theory*, model *rauding* Carvera. Nakreślona została także, ważna dla prowadzonych rozważań, granica między nauką czytania a czytaniem biegłym/płynnym (ang. *fluent reading*). Na koniec przedstawiono miejsce tempa w procesie czytania, a także konstrukt, jakim jest *przeciętny polski wyraz*, czyli autorska jednostka pomiaru, opracowana na potrzeby realizowanego projektu.

W niniejszej części pracy omówione zostaną: przedmiot, cel badań oraz problemy badawcze. Weryfikacja postawionych hipotez wstępnych wymagała opracowania narzędzia pozyskiwania danych. Proces tworzenia instrumentarium badawczego był długi i złożony. Ze względu na zaistniałą sytuację (pandemia COVID-19 i jej konsekwencje w postaci przymusowej izolacji) trzeba było zmienić sposób przeprowadzania badań, by mogły się odbyć bez udziału autora projektu, a w związku z tym – opracować narzędzie możliwe do wykorzystania w przestrzeni wirtualnej.

2. Przedmiot i cel badań

Realizacja niniejszego projektu, w którym przyjmuje się istniejące już, wypracowane przez badaczy anglosaskich i polskich ramy teoretyczne dotyczące umiejętności czytania, miała przynieść odpowiedź na pytanie, jakie jest przeciętne tempo czytania ze zrozumieniem w polszczyźnie jako języku rodzimym i obcym; innymi słowy, z jaką szybkością, przy wysokim poziomie rozumienia, odkodowywany jest przez natywnych użytkowników języka (dorosłych i nastolatków) oraz obcokrajowców (na poziomach średnim ogólnym, B2, oraz zaawansowanym, C) niespecjalistyczny polski tekst o umiarkowanym poziomie trudności.

Celem badania było więc:

- ustalenie, czy faktycznie przeciętne tempo czytania w języku polskim jako rodzimym to ok. 200-350 wyrazów na minutę (Seretny i Lipińska 2005: 193);
- ustalenie przeciętnego tempa czytania ze zrozumieniem w języku polskim w zależności od sposobu opanowania tego języka i/lub stopnia biegłości;
- wskazanie różnic w tempie czytania oraz osiąganym poziomie rozumienia tekstu między badanymi grupami;
- stworzenie ram referencyjnych tempa czytania ze zrozumieniem dla poszczególnych stopni znajomości polszczyzny, które mogą być wykorzystywane w polskiej edukacji oraz w glottodydaktyce polonistycznej.

3. Problem badawczy

W literaturze anglosaskiej tempo czytania i jego normy są tematem marginalnym, gdy dyskutowany jest proces czytania. Podstawy teoretyczne tego zagadnienia są jednak relatywnie dobrze opracowane – począwszy od Taylora (1965), który określił przeciętne tempo czytania w języku angielskim na 280 wyrazów na minutę, przez badania Carvera (1977b), wskazujące na 300 wyrazów standardowej długości na minutę, aż do metaanalizy Brysbaerta (2019), mówiącej o przedziale od 238 do 260 wyrazów na minutę. Literatura zachodnia określiła również miejsce tempa w procesie czytania. Pojawiają się więc informacje, iż tempo czytania jest parametrem kluczowym w biegłym czytaniu (Grabe 2009: 289), a także elementem zależnym od zamierzonego poziomu rozumienia (Carver 1992b). Breznitz (1997) utrzymuje nawet, jakoby tempo stanowiło komponent, który najsilniej determinuje osiągnany poziom rozumienia. O ile jednak teoretyczne założenia dotyczące samej mechaniki, istoty czy zjawiska czytania wydają się względnie uniwersalne dla naszego gatunku (Seidenberg 2017: 43), o tyle samo tempo wyrażane w jednostkach właściwych konkretnemu językowi – już nie. O ile więc odwoływanie się do ustaleń zachodnich badaczy co do zagadnień ogólnych jest zasadne, o tyle przenoszenie, bez zastrzeżeń, ustaleń na temat przeciętnego tempa czytania z języka angielskiego (czy jakiegokolwiek innego) na polszczyznę nie powinno mieć miejsca. W glottodydaktyce polonistycznej funkcjonuje jednak przekonanie, że doświadczony czytelnik przetwarza tekst z prędkością około 200-350 wyrazów na minutę. Wydaje się to powielaniem ustaleń Carvera, które, jak dotąd, nie znalazły potwierdzenia w rodzimych badaniach, gdyż takich na gruncie polszczyzny brakuje. Tempo czytania sprawdzała jedynie Sochacka (2004), którą interesowało jednak wyłącznie czytanie głośne, a zatem dla czytania niereprezentatywne, w grupie uczniów pierwszej i drugiej klasy szkoły podstawowej, czyli u użytkowników o nie w pełni jeszcze rozwiniętych kompetencjach

językowych. W języku polskim jako obcym także nie poczyniono żadnych ustaleń. Wykorzystuje się więc dane Favreau i Segalowitza (1982), którzy na podstawie swoich badań porównawczych stwierdzili, że zaawansowani użytkownicy języka angielskiego jako obcego czytali o około połowę wolniej niż użytkownicy rodzimi.

Nadrzędne pytanie badawcze niniejszego projektu brzmi:

***Jakie jest przeciętne tempo czytania ze zrozumieniem
w języku polskim zależnie od poziomu jego znajomości?***

Pytanie to ma charakter ogólny, należało więc rozbić je na szereg pytań pomocniczych, bardziej precyzyjnych. Brzmiały one następująco:

1. Jakie jest przeciętne tempo czytania w języku polskim?
 - Jakie jest przeciętne tempo czytania w języku polskim maturzystów w polskich szkołach?
 - Jakie jest przeciętne tempo czytania w języku polskim uczniów ostatniej klasy polskiej szkoły podstawowej?
 - Jakie jest przeciętne tempo czytania w języku polskim obcokrajowców uczących się języka polskiego, którzy znają język na poziomie średnim ogólnym (B2) lub zaawansowanym (C1/C2)?
2. Czy i w jaki sposób zmienia się tempo czytania oraz osiągnany poziom rozumienia tekstu czytanego?
 - Czy i w jaki sposób zmienia się tempo czytania oraz osiągnany poziom rozumienia tekstu czytanego w trakcie edukacji w polskiej szkole podstawowej, przyjmując, że uczniowie rozpoczynają naukę od zera?
 - Czy i w jaki sposób zmienia się tempo czytania oraz osiągnany poziom rozumienia tekstu czytanego w trakcie edukacji w polskiej szkole średniej względem ostatniej klasy szkoły podstawowej?
 - Czy i w jaki sposób zmienia się tempo czytania oraz osiągnany poziom rozumienia tekstu czytanego w trakcie osiągnięcia kolejnych poziomów znajomości języka polskiego jako obcego na skali ESOKJ (2003)?
3. Czy czynniki takie jak miejsce zamieszkania, typ szkoły oraz profil klasy wpływają na czas czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia?

4. Hipotezy badawcze

Wobec tak sformułowanych pytań badawczych postawiono wyszczególnione poniżej hipotezy wstępne, wymagające empirycznej weryfikacji.

Hipoteza 1: Osiągany poziom rozumienia w grupach cudzoziemskich będzie podobny, zmieniać się będzie jedynie tempo czytania.

Przypuszczenie to wynika z faktu, że obcokrajowcy uczący się języka polskiego jako obcego są przyzwyczajeni do testowania z rozumienia tekstów pisanych, toteż jest prawdopodobne, że w czytaniu mocno skupią się na przetwarzanej treści. Poziom B2 oznacza już językową samodzielność (ESOKJ 2003: 32), treść niespecjalistycznego tekstu nie powinna więc stanowić dla nich problemu. Nie jest to jednak najwyższy z poziomów; uczący się z poziomów C, dysponujący większą praktyką czytelnictwa, powinni czytać szybciej. Zakłada się też, że w trakcie badań mogą się pojawić osoby, których kompetencja, zgodnie z wynikami testu plasującego, nie będzie na poziomie B2, mimo że na tym poziomie się uczą lub taki poziom deklarują. Grupa ta nazwana zostanie $\leq B1$. W związku jednak z lukami w kompetencji leksykalnej i gramatycznej osoby te mogą sobie poradzić słabiej i z czytaniem tekstu, i z jego rozumieniem.

Hipoteza 2: Grupa maturzystów przeczyta tekst najszybciej, ale ich poziom rozumienia będzie porównywalny do grup cudzoziemskich lub nawet niższy.

Założenie takie można wysnuć, mając na uwadze przytoczone już ustalenia Favreau i Segalowitza (1982): rodzimi użytkownicy czytać będą szybciej niż nawet najbardziej zaawansowani w języku obcym cudzoziemcy. Maturzyści są już dorosłymi Polakami, a ich praktyka czytelnictwa w polszczyźnie jest nieporównywalnie większa niż obcokrajowców. Mają nieustanną okazję, by czytać teksty w swoim otoczeniu – teksty z Internetu, wiadomości ze smartfona, książki, gazety; praktykują też odkodowywanie w trakcie każdej lekcji, nie tylko na zajęciach z przedmiotu język polski. Zakłada się jednak, że ich poziom rozumienia może być niższy niż cudzoziemców ze względu na mniejszą czujność. Rozumienia tekstu pisanego tuż po przeczytaniu nie sprawdza się w polskiej szkole tak często jak u uczących się polszczyzny obcokrajowców, nie są więc w testach rozumienia wprawieni; mają też większe zaufanie do swoich zdolności językowych, część informacji może im więc umknąć, jeśli nie skupią się na ich zapamiętaniu.

Hipoteza 3: Uczniowie ostatniej klasy polskiej szkoły podstawowej osiągną niższe wyniki niż uczący się języka polskiego jako obcego na poziomie C zarówno co do tempa czytania, jak i jego rozumienia.

To dwie zupełnie różne grupy. W obecnym systemie edukacji ósmoklasiści mają 14-15 lat, podczas gdy języka polskiego jako obcego w objętych badaniem szkołach uniwersyteckich zwykle uczą się dojrzały pod względem psychologicznym (Trempała 2011: 263) dorośli, którzy ukończyli już szkołę średnią. Mają też lepiej niż ósmoklasiści opanowany system swojego języka pierwszego, większą wprawę w czytaniu, co umożliwia im przeniesienie strategii czytelnich do języka docelowego, w naszym przypadku – polskiego (Alderson 2000: 23). Osiągany przez nich poziom rozumienia może być w związku z tym wyższy niż polskich dzieci. Ponadto obcokrajowcy, którzy osiągnęli poziom C1 lub C2 w języku polskim, musieli uczyć się go przez wiele lat, wykazując się ogromną motywacją. Wszystkie te argumenty sprawiają, że można ostrożnie założyć, iż na teście poradzą sobie lepiej od ósmoklasistów.

Hipoteza 4: Średnie tempo płynnego czytania dorosłych użytkowników oscylować będzie na poziomie około 200 PPW/min.

Jak dotąd nie przeprowadzono żadnego przekrojowego badania tempa cichego czytania ze zrozumieniem w języku polskim, w literaturze przedmiotu jest jednak kilka publikacji, które pozwalają sformułować pewne wstępne hipotezy. Przede wszystkim, ponieważ długość PPW i wyrazu *standardowej długości* Carvera jest taka sama (sześć znaków), można przyjąć, że uzyskane dla polszczyzny wyniki będą zbliżone do tych osiągniętych przez amerykańskiego badacza. Carver (1992b) ustalił, że przeciętne tempo *raudingu* dla angielskiego wynosi około 300 Wpm, choć trzeba pamiętać, że angielski jest językiem pozycyjnym i nie posiada tak złożonego systemu gramatycznego jak fleksyjny polski. Obszerne rosyjskie badanie wykazało natomiast, że średnie tempo czytania w tym bliskim polszczyźnie języku jest na poziomie ok. 150 wpm (Braslavski, Petras i in. 2016). W badaniu na nielicznej próbie polskich studentów pierwszego roku studiów pierwszego stopnia średnie tempo czytania wyniosło około 160-240 wpm (Moździerz 2019). Wówczas jednak jednostka pomiaru nie była wystandaryzowana, a w badaniu przyjęto, że przeciętne słowo zawiera 2-3 sylaby (stąd wynikła rozpiętość otrzymanych rezultatów). Badania tempa czytania głośnego wykazały, że w polskim jest to ok. 166 wpm (Trauzettel-Klosinski i Dietz 2012). Biorąc zatem pod uwagę, że ciche czytanie jest szybsze od głośnego, i porównując to z dość wysokimi wynikami Carvera, wydaje się, że poziom 200 PPW/min powinien być osiągalny jako średnie tempo czytania dorosłych użytkowników polszczyzny.

5. Instrumentarium badawcze

W tym miejscu przybliżony zostanie proces kompletowania instrumentarium badawczego, które zostało opracowane i wykorzystane w projekcie, by możliwe stało się udzielenie odpowiedzi na postawione pytania, a także zweryfikowanie hipotez.

5.1. Jednostka pomiaru tempa czytania

Przyjęta do pomiarów tempa czytania jednostka to PPW/min, a jeden *przeciętny polski wyraz* liczy sześć znaków (zob. Moździerz 2020). Przyjęcie jednostki wyłonionej w badaniach korpusowych umożliwia ekstrapolowanie wyników tempa czytania z jednego konkretnego tekstu (opisanego w sekcji następnej) na całą polszczyznę (Carver 1983).

5.2. Materiał wyjściowy (tekst)

W badaniach tempa czytania ze zrozumieniem kwestią kluczową był dobór odpowiedniego tekstu. Materiał językowy prezentowany badanym musiał być jak najbardziej przeciętny. „Przeciętność” ta została poddana rozważaniom na trzech omówionych poniżej płaszczyznach: stopnia trudności, długości oraz tematu.

5.2.1. Stopień trudności tekstu

Poziom czytelności tekstu można zdefiniować jako „[s]umę wszystkich elementów, które wpływają na rozumienie, tempo czytania i poziom zainteresowania czytelnika tekstem” (Chen i Meurers 2018: 487). W wybranym do testu materiale językowym musiał on być średni, tj. ani zbyt łatwy, ani też zbyt skomplikowany i specjalistyczny. Powinien więc plasować się, mniej więcej, w środkowym punkcie znanych skal trudności tekstów. Dobór tekstu bardzo łatwego dałby prawdopodobnie poprawne wyniki dotyczące tempa czytania, niemniej jednak bardzo trudno byłoby rzetelnie sprawdzić średni poziom rozumienia, jeśli materiał dla nikogo nie stanowiłby problemu. Dobór tekstu zbyt trudnego natomiast znacząco zaniżyłby zarówno wyniki rozumienia, jak i tempa czytania. Wybrany tekst musiał więc być średni/przeciętny.

Jako narzędzie kontroli tego parametru przyjęto dwie metody. Pierwszą z nich było wykorzystanie algorytmu programu jasnopis.pl, zaprojektowanego do mierzenia stopnia czytelności polskich tekstów, a drugą – stosunek liczby wyrazów w tekście do liczby PPW.

Algorytm jasnopis.pl został wybrany z dwóch powodów. W odróżnieniu od formuł takich jak np. indeks mglistości Gunninga czy skala Flescha został on zaprojektowany specjalnie dla języka polskiego. W związku z tym w trakcie korzystania z niego nie trzeba modyfikować oryginalnych formuł, co zawsze niesie ze sobą ryzyko zafałszowania wyniku. Ponadto jasnopis.pl jest programem internetowym, łatwo dostępnym i wykonującym obliczenia bez konieczności działań ze strony badacza – eliminuje to możliwość popełnienia błędu.

Program plasuje teksty na skali trudności, dokonując analizy elementów lingwistycznych, takich jak: odsetek słów trudnych, tj. zawierających trzy lub więcej sylab, miejsce wyrazów na liście frekwencyjnej, odsetek różnych części mowy czy też średnia długość zdania liczona w wyrazach (Broda, Ogrodniczuk i in. 2014; Dębowski, Broda i in. 2015; Gruszczyński, Broda i in. 2015b). W rezultacie każdy badany materiał zostaje przyporządkowany do jednego z siedmiu autorskich poziomów trudności, przy czym orientacyjne wymaganie co do wykształcenia odbiorcy dotyczyło systemu edukacji sprzed reformy w 2017 roku (zob. tabela 6).

1	tekst dziecinnie łatwy	klasy 1-3 szkoły podstawowej
2	tekst bardzo łatwy	klasy 3-6 szkoły podstawowej
3	tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka	gimnazjum
4	tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe	liceum
5	tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych	studia licencjackie/inżynierskie
6	tekst trudny w odbiorze dla przeciętnego Polaka	studia magisterskie
7	tekst bardzo skomplikowany, fachowy, którego zrozumienie może wymagać wiedzy specjalistycznej	doktorat lub specjalizacja w dziedzinie, której dotyczy tekst

Tabela 6. Skala trudności tekstów programu jasnopis.pl (<https://jasnopis.pl/#DW:24.07.2021>)

Tekstu średnio trudnego szukać więc należało wśród materiału z poziomów 3 i 4. W Polsce obowiązkowa edukacja kończy się wraz z liceum, toteż teksty z poziomu 5 i wyższych wychodzą poza kształcenie zaplanowane dla wszystkich obywateli, teksty z poziomów niższych są natomiast zbyt łatwe, uznano je w związku tym za nieprzydatne do planowanych badań.

Drugą przyjętą metodą kontroli trudności tekstu było sprawdzenie w nim stosunku liczby wyrazów faktycznych (WF) do liczby wyrazów przeciętnych, czyli PPW.

Jak wykazały badania nad jednostką PPW, stosunek ten cechuje się wysoką korelacją ($r = -0,89$) do poziomu trudności programu jasnopis.pl (Moździerz 2022). Zmianę proporcji WF/PPW i PPW/WF na siedmiu poziomach trudności tekstu według skali jasnopis.pl pokazuje tabela 7 (Moździerz 2022).

Jak wynika z przeprowadzonych badań, na poziomie 4 skali jasnopisu stosunek WF/PPW wynosi około 0,96, a PPW/WF stanowi 1,04. Większość wyrazów faktycznych jest więc podobna pod względem długości do PPW. Podobieństwo to oznacza, że tempo czytania tekstów na poziomie 4 powinno być podobne do optymalnego tempa czytania Polaków²⁶.

STOSUNEK LICZBY WF DO LICZBY PPW	STOSUNEK LICZBY PPW DO LICZBY WF	POZIOM TEKSTÓW NA SKALI JASNOPIS.PL
0,832	1,208	1 – najłatwiejszy
0,866	1,155	2
0,967	1,035	3
0,961	1,043	4
1,093	0,916	5
1,089	0,922	6
1,152	0,872	7 – najtrudniejszy

Tabela 7. Przybliżony stosunek liczby WF do liczby PPW i liczby PPW do liczby WF w odniesieniu do poziomu tekstu na skali jasnopis.pl (Moździerz 2022)

5.2.2. Długość tekstu

Drugie kryterium doboru stanowiła długość tekstu. Odpowiedni materiał nie mógł mieć zbyt dużej objętości, żeby nie męczyć uczestników badania. Nie mógł jednak również być zbyt krótki, żeby uniemożliwić czytelnikom korzystanie tylko ze *scanningu*. Alderson (2000: 109-110) sugeruje, by wykorzystywane w testach biegłości teksty liczyły około 1000 wyrazów. Jest to długość odpowiadająca mniej więcej trzem zapisanym stronom A4. Celem badania była próba odtworzenia procesu, który ma miejsce podczas czytania dla przyjemności, nie w warunkach testowych. Przyjęto więc, że tekst będzie liczył więcej niż jedną, lecz mniej niż dwie strony A4.

²⁶ Optymalne tempo czytania, zgodnie z ustaleniami Carvera (1982), to takie, które osiągamy, gdy bez problemu rozumiemy całość tekstu niezależnie od jego poziomu trudności. Tempo zaczyna spadać poniżej optymalnego, gdy poziom trudności nadmiernie wzrasta – w tym wypadku prawdopodobnie od poziomu 5 na skali jasnopis.pl.

Taka długość wydawała się wystarczająca, by badani byli skłonni przeczytać całość i powstrzymać się od *skimmingu*.

5.2.3. Tematyka tekstu

Trzecim kryterium doboru tekstu była tematyka. Przedstawiany badanym materiał musiał charakteryzować się treścią niespecyficzną, żeby w jak największym stopniu ograniczyć wpływ wiedzy deklaratywnej, skojarzeń czy zróżnicowania zainteresowań na motywację do czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia. Miał też być tematycznie neutralny, nieurazający, niespecjalistyczny, a jednocześnie ciekawy dla czytelników. Selekcję tekstu do badania przeprowadzono czteroetapowo.

Etap pierwszy polegał na wybraniu przeze mnie kilku potencjalnych tekstów do badania. Ich nadrzędnym kryterium doboru były: właściwy poziom na skali jasnopis.pl oraz subiektywne zainteresowania badacza. Na tej podstawie wybrano pięć tekstów. Były to:

- *7 błędów systemu powszechnej edukacji (i 7 sposobów na poprawę jakości życia w szkole)* Magdaleny Boćko-Mysiorskiej, [on-line:] <https://dziecisawazne.pl/7-bledow-systemu-powszechnej-edukacji-7-wskazowek-poprawe-jakosci-zycia-szkole/> [DW: 4.05.2020];
- *Prawdziwy Sherlock Holmes* Macieja Baski, [on-line:] <https://www.spyshop.pl/blog/sherlock-holmes-ktory-istnial-naprawde-kto-zainspirowal-arthura-doylea/> [DW: 17.03.2017];
- *Czy ocenianie jest dobre dla ucznia?*, [on-line:] <https://ciekawe.org/2020/02/28/czy-ocenianie-jest-dobre-dla-ucznia/> [DW: 4.05.2020];
- *Jak aplikacje mobilne przejmują nasze życie?* Małgorzaty Kłóskowicz, [on-line:] <http://przystaneknauka.us.edu.pl/artukul/jak-aplikacje-mobilne-przejmuja-nasze-zycie> [DW: 24.11.2017];
- *Jak odróżnić naukę od pseudonauki?* Huberta Talera, [on-line:] <https://www.spidersweb.pl/2014/07/pseudonauka-vs-nauka.html> [DW: 30.07.2014].

Następnie (etap drugi) teksty zostały zaadaptowane tak, aby spełniały wyznaczony limit długości; zostały też uproszczone w ten sposób, żeby poziom trudności wyniósł 4/7 w skali jasnopis.pl, a stosunek WF/PPW – około 1:1.

Konsultacje z Komitetem Doktorskim (etap trzeci) pozwoliły na odrzucenie tekstu *Czy ocenianie jest dobre dla ucznia?*

Pozostałe cztery teksty (etap czwarty) zostały streszczone:

Plaska ziemia, kreacjonizm, globalny spisek – jeśli znane są Ci te pojęcia, na pewno zastanawiasz się, czemu ludzie w to wierzą! Jak nie dać się nabrać? Skąd wiedzieć, czy

to, co czytamy, to fakty czy fake-newsy? Jak odróżnić rzetelne informacje od manipulacji? Jak pozostać racjonalnym człowiekiem?

Jeśli zastanawiasz się nad powyższymi kwestiami lub interesuje Cię, dlaczego ludzie nie wierzą specjalistom, zobacz artykuł *Jak odróżnić naukę od pseudonauki?*!

– Och, drogi Watsonie, przecież to oczywiste! Już wiesz, o kim mowa, prawda? Wystarczy mu rzut oka, by wiedzieć, co jadłeś na śniadanie 3 dni temu. A co, jeśli powiem Ci, że ten najinteligentniejszy z detektywów to nie tylko fantazja? Może nie pod tym imieniem i nazwiskiem, ale tak – Sherlock Holmes żył i działał naprawdę. Przeczytaj artykuł *Prawdziwy Sherlock Holmes*, a poznasz biografię mężczyzny, którego życie zainspirowało sir Arthura Conana Doyle’a.

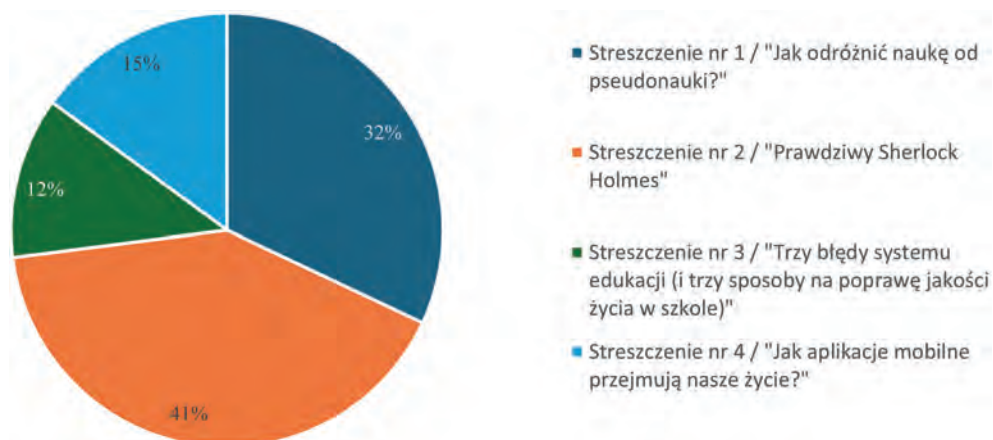
W tym tygodniu cztery wypracowania, z tego dwa na jutro. Trzeba przygotować prezentację, martwić się o oceny, a codzienny widok tej samej ławki przyprowadza o mdłości. Nie jest łatwo być uczniem. A przecież szkoła to takie ważne miejsce, potrzebne każdemu. Dobrze, że ktoś rzeczowo ujął problem i zaproponował rozwiązanie. Przeczytaj *Trzy błędy systemu edukacji (i trzy sposoby na poprawę jakości życia w szkole)*, a dowiesz się, jak poprawić życie młodego pokolenia.

Kiedyś wystarczyło wziąć portfel, klucz i wyjść z domu. Dziś? Rano włączamy smartphone, przeglądamy newsy i sprawdzamy organizator. Prognoza pogody powie, czy musimy zamawiać Bolta czy wystarczy elektryczna hulajnoga. Na obiad oczywiście Uber Eats, a dla relaksu jakaś gra online albo e-book. To nic złego, ale warto się zastanowić, *Jak aplikacje mobilne przejmują nasze życie?* Aby poznać odpowiedź, przeczytaj nasz artykuł.

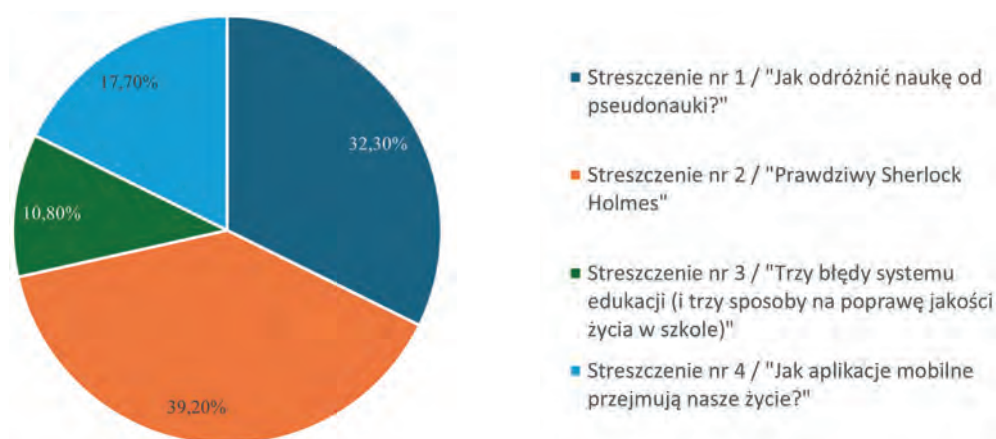
Ankieta ze streszczeniami mającą na celu wyłonienie najciekawszego tekstu opublikowano na portalu Facebook, w społecznościach:

- uczących się języka polskiego jako obcego,
- nauczycieli języka polskiego jako obcego,
- interesujących się nauką,
- wśród znajomych.

Zebrane odpowiedzi przedstawiają wykresy 3-4.

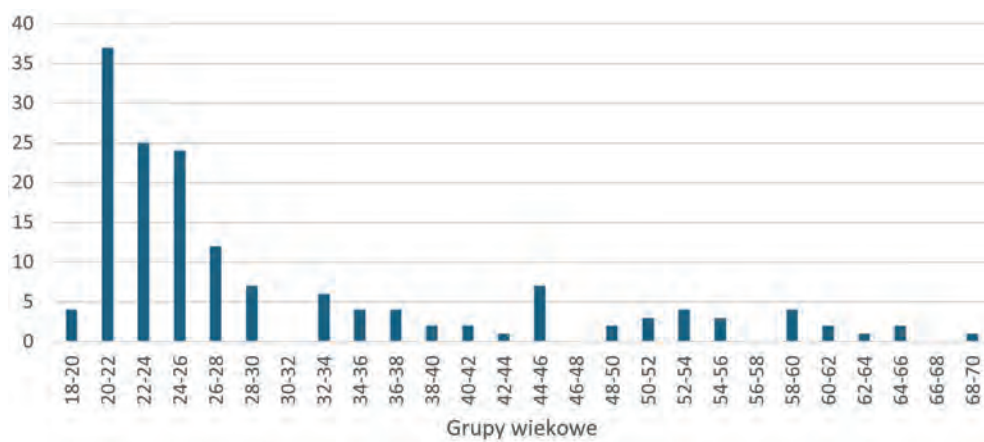


Wykres 3. Streszczenia tekstów uszeregowane zależnie od wzbudzanego zainteresowania



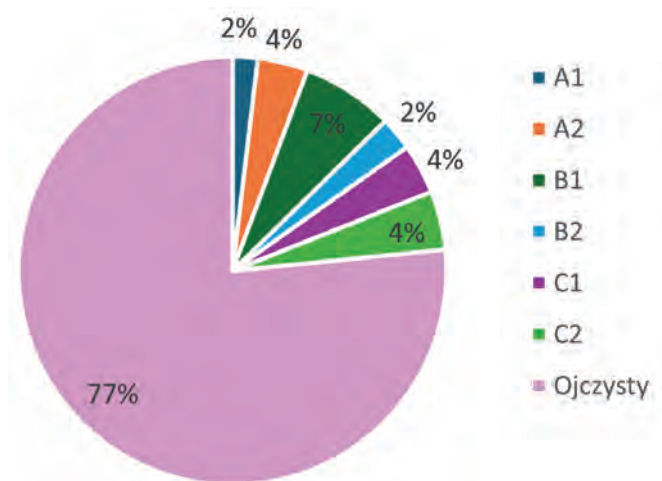
Wykres 4. Streszczenia tekstów uszeregowane zależnie od chęci zapoznania się z całością

Wykres 5 zestawia respondentów zgodnie z ich wiekiem. Widać na nim, że tylko 4 odpowiedzi udzieliły osoby do 20 roku życia. 48% (76/158) respondentów należało do grupy w przedziale wiekowym 21-25. Większość, bo 81% (128/158) odpowiedzi pochodziło od osób narodowości polskiej. Wykształcenie wyższe miało 101 respondentów, średnie – 53, a podstawowe i zasadnicze zawodowe – po 2.



Wykres 5. Wiek respondentów (w latach)

Znajomość języka polskiego respondentów przedstawia wykres 6. Była to znajomość deklarowana, niemierzona testem.



Wykres 6. Poziom znajomości języka polskiego wśród respondentów

Wyniki poddano dodatkowej interpretacji, analizując tylko grupę respondentów do 25 roku życia (bliższą dwu grupom docelowym). Przedstawiają się one następująco:

- 82,5% (66/80) odpowiedzi pochodziło od kobiet;
- 1 respondentka miała wykształcenie podstawowe, 41 respondentów – średnie, 38 – wyższe;
- 86% (69/80) odpowiedzi pochodziło od osób narodowości polskiej;

- w pytaniu: *Które streszczenie najbardziej zachęciło Pana/Panią do zapoznania się z całym artykułem?* na nr 1 zagłosowało 18 osób, na nr 2 – 38, na nr 3 – 10, na nr 4 – 14.

W świetle tych wyników wybrany został tekst pt. *Prawdziwy Sherlock Holmes*. Liczy on 582 WF, a 565 PPW; ich proporcja wynosi więc 1,03, tekst zaś plasuje się na poziomie 4 skali jasnopis.pl.

Zaadaptowana wersja tekstu miała następującą formę:

Maciej Baska

SHERLOCK HOLMES, KTÓRY ISTNIAŁ NAPRAWDĘ! KTO ZAINSPIROWAŁ ARTHURA DOYLE'A?

W słynnym mieszkaniu przy Baker Street zjawia się bardzo bogata Helen. Opowiada o swojej siostrze, która zmarła w niewyjaśnionych okolicznościach. Umierając, mówiła o dziwnych, metalicznych dźwiękach, które często słyszała nocą. Jej ostatnie słowa to „cętkowana przepaska”. Helen również słyszała takie dźwięki ubiegłej nocy, dlatego przerażona zjawiała się u najsłynniejszego detektywa w całej Anglii. Holmes zaciąga się fajką i przygląda się kobiecie z zaciekawieniem – interesują go takie nietypowe sprawy.

SHERLOCK CZY JEROME?

Jesteśmy więc na Baker Street 221B. Mieszkanie to pod koniec XIX wieku wynajmują Holmes i dr Watson, a sto lat później stanie się miejscem kultowym dla fanów detektywa, jego muzeum. Ale gdzie właściwie to jest? Ta odpowiedź jest akurat prosta – w umyśle Arthura Conana Doyle'a, twórcy przygód Sherlocka.

Czy w takim razie prawdziwy Holmes nigdy nie istniał? Czy właśnie siedzimy obok wytworu fantazji pisarza? Nie! No... nie do końca. Kiedy Doyle tworzył swoje pierwsze opowiadania o Holmesie, czyli w okolicach 1880 roku, w całej Anglii znany był niezwykle inteligentny policjant, który potrafił rozwiązywać najbardziej skomplikowane sprawy. Chociaż Jerome Caminada działał w Manchesterze, pisarz na pewno o nim słyszał. To on zapewne stał się źródłem inspiracji dla postaci Holmesa. Siedzimy więc obok Caminady, chociaż nie w domu, ale w... ostatniej ławie kościoła, gdzie zwykle spotyka się z informatorami. To tutaj zaczynają się sprawy.

PRAWDZIWY SHERLOCK HOLMES

Jerome Caminada jest pewny siebie, arogancki i skupiony na sprawach tak, że stają się jego obsesją. Większość informacji o podejrzanych zdobywa, wnikając w szczegóły, których nikt inny nie jest nawet w stanie zauważyć. Często się kamufluje i chętnie flirtuje z kobietami tylko po to, żeby te – niczego nieświadome – powiedziały mu wszystkie swoje sekrety. Jedną z kobiet jest pewna bogata dama, z którą Caminada łączy się wyjątkowo blisko. Na stronach powieści Doyle'a nazywa się ona Irene Adler i jest jedyną miłością Sherlocka.

PRAWDZIWY JAMES MORIARTY

Caminada, tak jak Sherlock, ma swojego arcywroga – własnego Jamesa Moriarty’ego, który w rzeczywistości nazywał się Bob Horridge i był złodziejem oraz włamywaczem. Z czasem zaczął się go obawiać cały Manchester. Caminada złapał go w 1870 roku za kradzież zegarka, Horridge wówczas obiecał mu zemstę i przez następne 17 lat obaj panowie rywalizowali na śmierć i życie. W 1887 roku Horridge zabija dwóch policjantów. Sprawa trafia w ręce Caminady, który podąża za nim aż do Liverpoolu.

Miejszem ostatniego starcia są tamtejsze doki. Jerome już z daleka rozpoznaje przeciwnika po jego charakterystycznym sposobie chodzenia. Podchodzi do niego, przystawia mu broń do głowy i spokojnym głosem mówi: „Cześć Bob, jak się masz?”. Bob jednak ma się nieźle i szybko łapie swój pistolet. Zaczyna się walka, każda broń może wystrzelić w dowolnym momencie. Caminada jest jednak nie tylko sprytnym obserwatorem rzeczywistości, świetnie też radzi sobie w walce wręcz. Pokonuje Horridge’a i mówi: „Wszystko, co zrobiłeś, pójdzie siedzieć razem z tobą”. Zakończenie walki z wieloletnim przeciwnikiem daje Caminadzie miejsce na pierwszych stronach gazet.

BYĆ JAK SHERLOCK HOLMES

Jerome Caminada umarł w 1914 roku – w tym samym, w którym rozgrywa się akcja jednego z ostatnich opowiadań Arthura Doyle’a o przygodach Holmesa.

Tak jak Caminada stał się inspiracją dla Holmesa, tak Holmes stał się inspiracją dla całych pokoleń detektywów. W taki to sposób najpierw życie opowiedziało niesamowitą historię, którą potem opisał Doyle, a która szybko zaczęła żyć własnym życiem już w rzeczywistym świecie.

W dzisiejszych wersjach detektyw może liczyć na inteligentne kamery, precyzyjne badania laboratoryjne czy iście szpiegowskie gadzety. Nic jednak nie zastąpi umysłu detektywa, który w połączeniu z technologią jeszcze szybciej dociera do prawdy.

<https://www.spyshop.pl/blog/sherlock-holmes-ktory-istnial-naprawde-kto-zainspirowal-arthura-doylea/> [DW: 4.05.2020]

5.3. Komponent testujący

Komponent testujący badania składał się z trzech części: informacji demograficznych o respondentach, testu rozumienia tekstu czytanego oraz testu plasującego.

5.3.1. Informacje demograficzne o respondentach

O respondentach zbierano podstawowe informacje, których zakres różnił się zależnie od pochodzenia badanych. Zagraniczni uczestnicy byli proszeni o wpisanie

swojej narodowości oraz poziomu zaawansowania w języku polskim, a uczestnicy rodzimi byli proszeni o podanie informacji, takich jak:

- wiek (w latach);
- klasa;
- miejsce zamieszkania (wieś, małe miasto <50 tys. mieszkańców, średnie miasto 50-100 tys., duże miasto >100 tys. mieszkańców);
- typ szkoły (liceum/technikum) oraz profil klasy (w przypadku maturzystów).

Pierwsza informacja była wymagana, by potwierdzić, że wypełniający znajduje się w docelowym przedziale wiekowym. Było to szczególnie istotne podczas dystrybucji testu w Internecie (ze względu na restrykcje związane z pandemią COVID-19). W trakcie badań prowadzonych w liceach część respondentów wciąż uczęszczała do klasy trzeciej, tj. maturalnej według starego systemu (sprzed reformy systemu edukacji z 2017 r.), a część już do czwartej – maturalnej według nowego systemu. Informacje na temat typu szkoły, profilu klasy oraz miejsca zamieszkania były zbierane, by można było odpowiedzieć na pytanie: *Czy czynniki środowiskowe wpływają na różnice w tempie czytania i osiąganym poziomie rozumienia wśród Polaków?*

5.3.2. Test rozumienia tekstu

W badaniu ważne było, żeby najbardziej zbliżyć sytuację czytelniczą do tej spoza klasy. Przygotowany test musiał spełniać więc cztery podstawowe warunki:

- być niezapowiedziany, gdyż w codziennym czytelnictwie nikt nie spodziewa się, że będzie testowany z lektury;
- testować rozumienie globalne i w niewielkim stopniu selektywne, ponieważ czytając na co dzień, raczej skupiamy się na rozumieniu ogólnej myśli tekstu, a nie szczegółów;
- być skonstruowany tak, by nie dało się odpowiedzieć na pytania bez przeczytania uprzednio tekstu.

Warunek pierwszy był łatwy do spełnienia w klasie, gdyż uczniów wystarczyło poinstruować, by spokojnie przeczytali tekst, nie uprzedzając ich o teście. Ze względu na pandemię COVID-19, trwającą w trakcie pierwszych badań, i konieczność przeniesienia testu do Internetu, żeby ten warunek spełnić, trzeba było go zorganizować w odpowiedni sposób. Na platformie internetowej, na której go umieszczono, na pierwszej stronie w instrukcji badani byli informowani, że na stronie ostatniej znajduje się kilka pytań do nich, jednak bez zaznaczenia, że dotyczą one tekstu. Tam też znalazła się metryczka.

Zaprojektowany test sprawdzał rozumienie globalne i selektywne (Chodkiewicz 1986: 132-133; Seretny i Lipińska 2005: 194; Komorowska 2009: 191), chodziło

bowiem o sprawdzenie jakości *raudingu* badanych, czyli rozumienia całości tekstu bez nadmiernej koncentracji na szczegółach (Carver 1992b). Test, podobnie jak tekst, musiał być również krótki, by nie zniechęcić uczestników, zwłaszcza tych wykonujących test przez Internet. Zdecydowano się więc na 10 jednostek testu dwóch typów: zadanie jednokrotnego wyboru (tzw. abc) oraz prawda/fałsz, podzielone po równo. Zgodnie z koncepcją Carvera (1977b), *rauding* zachodzi dopiero wtedy, gdy rozumienie sięga przynajmniej 75%, planowano więc analizować tylko te testy, z których respondenci osiągnęli przynajmniej 8 punktów. Carver (1982), który porównywał wyniki egzaminów z subiektywną oceną poziomu rozumienia, twierdzi, że badani zwykle są w stanie w miarę trafnie ocenić własny poziom rozumienia. Postanowiono zweryfikować i tę hipotezę. Dla porównania z obiektywnie mierzalnym wynikiem do testu dołączono również komponent samooceny osiągniętego poziomu rozumienia. Po pilotażu (zob. sekcja 8) komponent testowy uległ niewielkiej modyfikacji. Usunięto z niego jedną jednostkę testu, liczył więc ich 9 i wyglądał następująco (75% rozumienia oznaczało prawidłową odpowiedź na 7 pytań):

OCENA ROZUMIENIA SUBIEKTYWNEGO I TEST ROZUMIENIA

I. Jak myślisz, ile zrozumiał*ś z tekstu?

- 1) Niczego nie zrozumiał*am
- 2) Zrozumiał*am niewiele
- 3) Zrozumiał*am połowę
- 4) Zrozumiał*am większość
- 5) Zrozumiał*am wszystko
- 6) Zrozumiał*am wszystko bez problemu

II. Zaznacz, czy zdanie jest prawdziwe czy fałszywe.

	PRAWDA	FAŁSZ
1. Caminada był Brytyjczykiem.		
2. Caminada działał w Londynie.		
3. Caminada znał wiele kobiet.		
4. Caminada wygrywa z Horridge'em.		

5. Kogo straciła Helen?

- a) matkę
- b) siostrę
- c) męża

6. Kim był Bob Horridge?
 - a) złodziejem
 - b) szefem mafii
 - c) szpiegiem
7. Gdzie Caminada spotykał się z informatorami?
 - a) w barze
 - b) w kanałach
 - c) w kościele
8. Kogo zabił Horridge?
 - a) przyjaciela Caminady
 - b) szefa Caminady
 - c) dwóch policjantów
9. Kiedy Caminada trafił do mediów?
 - a) po sprawie Helen
 - b) po sprawie Horridge'a
 - c) po wywiadzie z Arthurem Conanem Doyle'em

5.3.3. Test plasujący (dla nierodzimych użytkowników języka)

Rzetelne zweryfikowanie poziomu znajomości języka polskiego w grupie badanych cudzoziemców wymagało włączenia komponentu plasującego. Miał on mierzyć kompetencje językowe badanych w najprostszy możliwy sposób. Jego celem nie było bowiem dokładne ustalenie stopnia ich biegłości, a jedynie zmierzenie wszystkich tych samym narzędziem i na tej podstawie przydzielenie do określonej grupy zaawansowania językowego, tj. B2, C1, C2.

Dla czytania ze zrozumieniem ważna jest znajomość struktur leksykalno-gramatycznych, dlatego zdecydowano wybrać tylko ten komponent z istniejącego testu plasującego (Seretny 2011)²⁷. Test z założenia przeprowadzany miał być tylko w grupach na poziomie B2 i wyższych w placówkach uczących języka polskiego jako obcego, przyjęto więc, że poziom A w każdej z takich grup został już osiągnięty. Poziom C2 jako najwyższy możliwy według ESOKJ (2003) teoretycznie nigdy nie zostaje „ukończony”, toteż uznano, że nie trzeba ustalać, na ile badani go opanowali. Kwestią kluczową było natomiast odróżnienie uczących się z B2 od tych z C1 oraz, jako warunek wstępny, osiągnięcie poziomu B1. Test wykorzystany w badaniu był więc skróconą wersją narzędzia testu użytego w badaniach Seretny (2011: 342-344) i składał się z 25 zadań:

²⁷ Test ten został opracowany w podobnym celu, tj. by poziom kompetencji językowej badanych był mierzony tym samym narzędziem (zob. Seretny 2011).

- pięciu zadań z poziomu B1;
- dziesięciu zadań z poziomu B2;
- dziesięciu zadań z poziomu C1.

Przyjęto przy tym dwa systemy zliczania punktów. Według pierwszego za osiągnięty uznawany był ten poziom, z którego badany uzyskał przynajmniej 80%. Uczestnicy, którzy uzyskali 4/5 punktów z poziomu B1, klasyfikowani byli jako uczący się na poziomie B2; ci, którzy uzyskali 8/10 punktów z poziomu B2 – jako uczący się na poziomie C1, a ci, którzy otrzymali 8/10 punktów z poziomu C1 – jako uczący się na poziomie C2. Sposób ten jest przejrzysty, ale też, jak pokazał test pilotażowy, zbyt rygorystyczny. W związku z problemami (zob. sekcja 9.2) stworzono system drugi, przedstawiony poniżej. Tak więc:

- punkty uzyskane z zadań na poziom B1 liczone były zawsze, niezależnie od uzyskanej ich liczby;
- jeśli uczący się zdobył przynajmniej 50% punktów z zadań mierzących znajomość poziomu B2, liczba ta była dopisywana do punktów z poziomu B1;
- jeśli uczący się uzyskał przynajmniej 50% punktów z poziomu B2 i przynajmniej 50% z poziomu C1, wówczas punkty z zadań z poziomu C1 również były dopisywane do całkowitej liczby uzyskanych punktów.

Skala punktowa dla poziomów zaawansowania była więc następująca:

0-3 pkt.	poziom $\leq$ B1
4-12 pkt.	poziom B2
13-20 pkt.	poziom C1
21-25 pkt.	poziom C2

Przyjęcie tego systemu umożliwiło jasny podział uczących się na grupy, nie niżając ich kompetencji językowych, lecz również ich nie zawyżając. Uczący się, by zostać przydzielony do poziomu C2, musiał uzyskać przynajmniej 80% z każdej części testu plasującego. Przydzielenie do grupy $\leq$ B1 oznaczało, że nie poradził sobie w pełni z żadną częścią, ponieważ teoretycznie możliwa jest sytuacja, w której osoby poradzą sobie z zadaniami z poziomu C1, jednocześnie słabo wypadając na niższych. Takich respondentów nie można wprowadzić zakwalifikować jako $\leq$ B1, ale uwzględnianie uzyskanych przez nich punktów przy ewidentnych deficytach poziomów B1 i B2 byłoby niesprawiedliwe. Zdecydowano się nazwać tę grupę „nieklasyfikowalni” (NK).

Ostatecznie, po pilotażu (zob. sekcja 8), test plasujący prezentował się następująco. Kolorem zielonym zaznaczono komponent B1, czerwonym – B2, a niebieskim – C1.

1. Michał jest mądry i jego synowie także są _____.
a) mądrze b) mądryzy c) mądry d) mądre
2. W sobotę pojedziemy na _____.
a) wsi b) wieś c) wsie d) wsią
3. Tomek ma _____ braci.
a) dwaj b) dwa c) dwoje d) dwóch
4. Rodzice chcą, żeby ich dzieci _____ (uczyć się).
5. Niech pan _____ (usiąść) przy tamtym stoliku.
6. Rodzice poświęcają dużo czasu swoim _____.
a) dwoje dzieci b) dwojga dzieci c) dwojgu dzieciom d) dwom dzieciom
7. _____ środek uspokajający, zasnął jak dziecko.
a) Biorąc b) Wziąwszy c) Biorący d) Wzięty
8. Uważam, że _____ (bić) dzieci powinno być zabronione.
9. Kiedy będziesz w Krakowie, _____ (←odwiedzać/odwiedzić) mnie koniecznie.
10. Nie _____ (←zapominać/zapomnieć) też zadzwonić do Magdy.
11. Janku, gdybyś _____ (przyjść) punktualnie, nie spóźnilibyśmy się na pociąg.
12. Denerwuje mnie jego upór²⁸ (←uparty) i _____ (←leniwy).
13. W tym sklepie można kupić srebrną (←srebro) biżuterię, _____ (←drew-no) szachy, a także piękne czarno-białe widokówki.
14. Dziecko bolały główka (← mała głowa) i _____ (← mały brzuch).
15. _____ bólu głowy zażyj aspirynę.
a) Przeciwno b) W razie c) Mimo d) W celu
16. Jeśli chcesz się nauczyć jeździć, musisz się _____ na kurs prawa jazdy.
a) wpisać b) napisać c) wypisać d) zapisać
17. Po wczorajszym teście jestem zupełnie _____.
a) trzęsąca b) trzęsąca się c) strząśnięta d) roztrzęsiona
18. W czasie stażu w fundacji Mariusz nauczył się, na jakich zasadach _____ dotacje organizacjom pozarządowym.
a) uznaje się b) wyznaje się c) przyznaje się d) doznaje się
19. W czasie intensywnych treningów marzenie o _____ (zwyciężyć) dodawało mu sił.
20. W pałacowym parku z wielkim zainteresowaniem oglądaliśmy _____ (sto / lat) drzewa).
21. Po długim śledztwie policji udało się ująć seryjnego _____ (gwałcić) i zabójcę w jednej osobie.

²⁸ Fragmenty rozwiązane, jak np. w przykładzie 12 i 13, miały stanowić wzór oczekiwanej formy gramatycznej dla testowanych.

22. W czasie powodzi woda _____ (wedrzeć się) do miasteczka i dokonała wielkich zniszczeń.
23. Jola kupiła dziecku podkoszulek (← pod / koszula) i _____ (← bez / rękaw).
24. W życiu każdego człowieka są daty wyznaczające nowy _____ wydarzeń.
a) przebieg b) wybieg c) bieg d) zabieg
25. _____ wybrano prezydenta i posłów, a już trzeba rozpisywać nowe wybory do sejmu.
a) Zanim b) Ledwie c) Jeśli d) Kiedy

6. Docelowe populacje badawcze

W poprzednich sekcjach tego rozdziału opisane zostało instrumentarium badawcze niezbędne do realizacji projektu oraz proces jego tworzenia. Kolejnym elementem projektu wymagającym deskrypcji są badane populacje, czyli

- ósmoklasiści,
- maturzyści,
- cudzoziemcy uczący się języka polskiego jako obcego.

6.1. Maturzyści

W celu ustalenia wartości referencyjnych tempa czytania należało wybrać grupę, która byłaby reprezentatywna. Przekrojowe badania społeczne byłyby oczywiście najskuteczniejsze, niemniej jednak przeprowadzenie ich wymagałoby ogromnych zasobów energii i czasu, jak również nakładów finansowych. Ponadto wyliczanie średniej z całego społeczeństwa oznaczałoby uwzględnianie w badaniach ludzi mających stały kontakt ze słowem pisanym oraz tych, którzy niemal nigdy nie sięgają po lekturę, co w pewien sposób mogłoby zafałszować średnią. Postanowiono poszukać więc grupy, która ma wiele wspólnego z ogółem społeczeństwa. Wybór padł na maturzystów, którzy są ciekawą populacją z dwu powodów. Po pierwsze, są to absolwenci obowiązkowego polskiego systemu edukacji, którzy zdecydowali się na ścieżkę wybieraną przez większość uczniów kończących szkoły podstawowe: w roku szkolnym 2019/2020 46,3% z nich poszło do liceum, na technikum zdecydowało się 24,6% (GUS 2019: 36), a w kolejnym roku szkolnym – odpowiednio 42,4% i 22,8% (GUS 2020: 94). Skoro więc około 80% wszystkich uczniów w tym wieku kształci się w szkołach dających możliwość przystąpienia do egzaminu dojrzałości, badanie maturzystów pozwoli dobrze oszacować, do jakiego poziomu rozwijana jest

sprawność czytania ze zrozumieniem w polskim systemie edukacji. Po drugie zaś, maturzyści to także ostatnia względnie jednolita populacja Polaków. Po ukończeniu szkoły część z nich pójdzie do pracy, inni zaś będą kontynuować naukę na studiach. Obie te opcje obejmują niezliczoną ilość możliwości rozwoju, inny też jest kontakt ze słowem pisanym. Podczas gdy jedno studia wymagają wertowania tysięcy stron, inne charakteryzują się niewielkim kontaktem ze słowem pisanym; podobna sytuacja ma miejsce w pracy. W szkole średniej, co prawda, zainteresowania uczniów również wpływają na zróżnicowanie poziomu czytelnictwa, niemniej jednak podstawa programowa i wymagania maturalne w pewien sposób ujednolicają ich doświadczenia czytelnicze.

6.2. Ósmoklasiści

Ustalenie tempa czytania w reprezentatywnej grupie osób kończących obowiązkowy etap edukacji można też potraktować jako pewną miarę efektywności rozwijania sprawności czytania w polskim systemie edukacji. Skoro tak, interesujące wydawało się również sprawdzenie, jak na tle maturzystów wypadną uczniowie kończący pierwszy z dwóch obowiązkowych etapów kształcenia. Dzieci rozpoczynają regularną naukę czytania w pierwszej klasie szkoły podstawowej, ich umiejętności kształtowane są więc przez 8 lat. Zbadanie ósmoklasistów otwierało zatem możliwości, po pierwsze – ukazania, jak skuteczna w nauczaniu czytania ze zrozumieniem jest polska szkoła podstawowa; po drugie – przyjrzenia się dynamice przyrostu tej umiejętności w szkołach średnich. Ósmoklasiści są także interesujący ze względu na swój wiek. To młodzi ludzie w wieku 14-15 lat, którzy wkraczają w dojrzewanie, toteż, jak pisze Trempała (2011: 263), są u progu myślenia formalnego, tj. przekraczania poznania bezpośredniego, rozumowania od ogółu do szczegółu, myślenia indukcyjnego, uwzględniania wielu zmiennych naraz oraz abstrahowania. Diagnoza kondycji ich sprawności czytania mogła więc stać się sprawdzianem tej umiejętności u kresu etapu myślenia preformalnego, tj. myślenia opartego na uprzednich doświadczeniach, przeprowadzania działań odwrotnych tylko w stosunku do wcześniej zaobserwowanych, myślenia analogicznego i klasyfikującego (Trempała 2011: 89). Założono, że kwestia ta znajdzie przejaw w tempie, w jakim będą oni przetwarzać tekst.

6.3. Cudzoziemcy

Tempo czytania ze zrozumieniem w języku polskim to kwestia niezbadana nie tylko u Polaków, lecz także u obcokrajowców uczących się naszego języka. Mimo że w wielu publikacjach podkreśla się wagę sprawności czytania i jej kształcenia, nacisk

kładziony jest przede wszystkim na osiągnięcie wysokiego poziomu rozumienia tekstu, czas realizacji zadań określany jest natomiast raczej intuicyjnie. Wspomniani Favreau i Segalowitz (1982) ustalili, że w odległym od polszczyzny angielskim i francuskim zaawansowani nierodzeni użytkownicy języka czytali o około połowę wolniej od rodzimych. Dla języka polskiego brakuje nawet takich danych. Polszczyzna tymczasem zyskuje na mocy. Jest największym słowiańskim językiem Unii Europejskiej, a szóstym najczęściej identyfikowanym jako J1. Wyznaczenie uczącym się, niezależnie od ich pochodzenia, pewnych norm tempa czytania na poziomach wyższych, pozwoliłoby nauczycielom/egzaminatorom na lepsze rozplanowywanie jednostek dydaktycznych / testów, a uczniom – na dokonywanie autoewaluacji i wyznaczanie celów, do których mogliby dążyć.

Każda z ich podgrup uwzględniona w projekcie jest dodatkowo ciekawa ze względu na swoją specyficzną naturę. Obcokrajowcy uczący się na poziomie B2 mają, po zakończeniu nauki, osiągnąć poziom samodzielności językowej (ESOKJ 2003: 30). Powinni już być dobrze zaznajomieni z polską gramatyką i radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych (Janowska, Lipińska i in. 2016), warto więc sprawdzić, w jakim tempie czytają ze zrozumieniem. Uczący się na poziomie C1 z kolei powinni znać już całą polską gramatykę i mieć bardzo bogaty zasób słownictwa (ESOKJ 2003: 30). Nie są jeszcze wprawdzie doskonali, niemniej jednak dotarcie do poziomu C1 musiało wymagać od nich wiele czasu i ogromu pracy, toteż tym bardziej warto sprawdzić ich płynność czytania. Wreszcie poziom C2 reprezentują ci uczący się, których można porównywać z rodzimymi użytkownikami języka. Osoba na poziomie C2, jak napisano w ESOKJ (2003: 33): „[...] może zrozumieć praktycznie wszystko, co usłyszy lub przeczyta”. Stwierdzenie, że nawet Polacy mogliby mieć problem z egzaminem certyfikatowym na tym poziomie, nie jest przesadzone, toteż analiza płynności sprawności czytania obcokrajowców, którzy go osiągnęli, wydaje się bardzo interesująca.

7. Sposób przeprowadzenia badań

Oryginalnie badania miały być prowadzone w formie stacjonarnej, bezpośrednio w klasach / na zajęciach, jednak pandemia COVID-19 doprowadziła do rewizji projektu i przygotowania zdalnej formy testu. Ta ostatnia dobrze sprawdziła się w praktyce i pozwoliła rozszerzyć projekt o cudzoziemców uczących się poza granicami Polski, co okazało się bardzo korzystne.

Konstruowanie instrumentarium badawczego niezbędnego do przeprowadzenia badań zdalnych można podzielić na dwa elementy: dobór platformy wykorzystanej do testów tempa czytania oraz samo ustalanie sposobu, w jaki badanie ma być realizowane.

7.1. Platforma

Przeniesienie badań do przestrzeni internetowej wymagało zastosowania platformy testowej, która uwzględniałaby czas pobytu na stronie. Choć niekoniecznie jest on równy czasowi czytania ze względu na możliwą obecność bodźców rozpraszających, nie było innych i/lub lepszych możliwości pomiaru. Po analizie różnych rozwiązań wybrana została platforma ankietowa limesurvey.org, zapewniająca wszystkie niezbędne funkcjonalności w stopniu satysfakcjonującym. Umożliwiała ona przygotowanie strony z podanym tekstem, umieszczenie panelu testowego z pytaniami zamkniętymi i otwartymi, dawała też wgląd w czas spędzony na każdej ze stron z osobna, jak i w całkowity czas wypełniania testu.

Dla zdalnej formy badania opracowana została niezwykle precyzyjna instrukcja, która nakazywała uczestnikom przejść do strony z tekstem i rozpocząć czytanie bezzwłocznie po jej otwarciu, a następnie opuścić stronę z tekstem wraz z ostatnim przeczytanym słowem. W Internecie ukrycie komponentu testowego przed respondentami jest trudniejsze niż w bezpośrednim badaniu. Instrukcja informowała ich więc, że na ostatniej stronie pojawi się kilka pytań, bez doprecyzowywania, czego będą dotyczyć. Pełna treść instrukcji na stronie tytułowej brzmiała:

**WITAJ NA PLATFORMIE, NA KTÓREJ BADAM TEMPO CZYTANIA W JĘZYKU
POLSKIM!**

Na następnej stronie pojawi się tekst. Przeczytaj go, proszę, tak, jak czytasz zazwyczaj, w swoim normalnym tempie, spokojnie, lecz nie tracąc czasu na inne czynności. Strona automatycznie zmierzy Twój czas czytania. NATYCHMIAST po przeczytaniu tekstu kliknij więc przycisk DALEJ.

Tam zobaczysz kilka pytań, które są częścią badania. Odpowiedz na nie. Badanie kończy się naciśnięciem przycisku WYŚLIJ na ostatniej stronie.

Jeśli wszystko jest jasne, kliknij DALEJ i OD RAZU przystąp do czytania.

Miłej lektury :)

W pierwszym, nieoficjalnym pilotażu materiał liczył cztery lub pięć stron. W wersji dla Polaków były to: strona powitalna z instrukcją, tekst, test rozumienia i wreszcie strona pożegnalna. W wersji dla cudzoziemców: instrukcja, tekst, test rozumienia, test plasujący i strona pożegnalna. Pomimo niewielkiej liczebności grupy (około 20 osób łącznie) większość uczestników nie wypełniła ankiet do końca, zatrzymując się na przedostatniej stronie. Z tego względu postanowiono oba testy skrócić do trzech stron: powitalnej z instrukcją, strony z tekstem, strony z testami (rozumienia i plasującym w przypadku cudzoziemców) i podziękowaniem za udział.

7.2. Badania zdalne

Przeprowadzenie badania przy użyciu platformy wymagało każdorazowo pomocy nauczyciela. Do polonistów/lektorów języka polskiego w placówkach, które zgodziły się podjąć współpracę, wysyłano e-mail z linkiem do platformy testowej. Nauczyciel/lektor rozdysponowywał test w formie zadania do wykonania w trakcie lekcji lub dobrowolnego zadania domowego. Respondenci byli więc wolontariuszami i ich liczebność okazała się trudna do kontrolowania. Mimo to liczba zebranych odpowiedzi potwierdziła funkcjonalność platformy.

7.3. Czas przeprowadzania badań

Badania zasadnicze przeprowadzano w trzech sesjach, w latach 2021-2023, po jednej sesji badawczej na rok. Ze względu na pandemię COVID-19 wszystkie były realizowane zdalnie.

W przypadku grup polskich sesje badawcze przeprowadzane były na początku drugiego semestru roku szkolnego, w miesiącach styczeń-kwiecień. Maturzyści zazwyczaj kończą swój rok szkolny w kwietniu, toteż oni zawsze stanowili pierwszą grupę badaną, do której testy wysyłano już w styczniu, a wyniki zbierano do marca. Uczniowie klas ósmych testowani byli jako następni, w marcu i kwietniu, żeby zakończyć cały proces przed nadejściem egzaminów ósmoklasisty. Każdego roku w badaniach brali udział uczniowie z innych województw. W roku 2021 były to dwa województwa, które, zgodnie z informacjami podanymi na stronie CKE²⁹, osiągnęły najwyższe wyniki egzaminów zewnętrznych w roku szkolnym 2019/2020. W przypadku szkół podstawowych oznacza to najwyższy osiągnięty procent punktów na teście ósmoklasisty z języka polskiego, a dla szkół średnich jest to największy odsetek zdanych matur. W roku 2022 testowano uczniów z dwóch województw, w których wyniki egzaminów ósmoklasisty oraz odsetek zdanych matur były najbliższe średnim wynikom krajowym za rok szkolny 2020/2021. W roku 2023 natomiast badanie zaplanowano w tych województwach, w których uczniowie poradzili sobie z egzaminami najgorzej. Wyniki każdej sesji badawczej zostały opracowane statystycznie.

Obcokrajowcy uczący się języka polskiego jako obcego byli testowani dwukrotnie w ciągu każdego roku akademickiego, w którym realizowano projekt. Za pierwszym razem badano grupy uczące się w szkołach języka polskiego działających przy uniwersytetach³⁰. Termin pierwszych testów przypadał każdorazowo na marzec,

²⁹ Por. <https://cke.gov.pl/wyniki-egzaminow/> [DW: 23.02.2021].

³⁰ Pełna lista placówek współpracujących znajduje się w rozdziale VI.

czyli na początek drugiego semestru. Drugim terminem badań był okres wakacyjny, gdy w szkołach języka polskiego zwyczajowo odbywają się szkoły letnie (również w formie zdalnej w trakcie pandemii COVID-19). Uczniowie szkół letnich zostali przetestowani jedynie w latach 2021-2022 ze względu na ramy czasowe projektu.

8. Planowany sposób analizy danych – ustalenia wstępne

Interpretacja wyników przebiegać miała na dwa sposoby, zależnie od tego, czy badana grupa składać się będzie z Polaków czy z cudzoziemców.

Warunkiem akceptacji formularza jest to, że nie może on być wypełniony bez czytania. Przyjęte tu zostało kryterium minimalnego czasu spędzonego na czytaniu. Bez danych dotyczących optymalnego tempa czytania (Carver 1982) dla polszczyzny niemożliwe jest ustalenie, którzy testowani to faktycznie *skimmerzy*, a których wciąż można sklasyfikować jako *rauderów*. Rozróżnienie to zostanie poczynione dopiero po całkowitym statystycznym opracowaniu projektu. U początku analizy danych należało jednak chociaż wstępnie podzielić badanych na tych, którzy faktycznie tekst przeczytali (choćby przeskimowali), oraz na tych, którzy tego nie zrobili, a swój wysoki wynik z rozumienia, jeśli udało im się taki uzyskać, muszą zawdzięczać przypadkowi. Według Carvera (1984, 1985) tempo czytania powyżej 1000 Wpm oznacza zazwyczaj spadek rozumienia niemal do zera. Konstrukty standardowej długości słowa Carvera liczy 6 znaków, czyli tyle, ile 1 PPW, co upraszcza adaptację amerykańskich ustaleń. W niniejszym projekcie zatem przyjęto, że tempo 1000 PPW/min i wyższe nie dopuszcza formularza do akceptacji.

8.1. Rodzimi użytkownicy języka

W przypadku rodzimych użytkowników języka na początek (etap pierwszy) oceniany był test rozumienia tekstu, na podstawie którego dokonano rozgraniczenia respondentów na dwie grupy: wszystkich czytelników oraz tzw. *rauderów*. *Rauderzy* to wyłącznie ci badani, którzy osiągnęli na teście rozumienia wynik większy bądź równy 7/9 punktów; zgodnie z zasadą Carvera mówiącą o tym, że *rauding* wymaga rozumienia na poziomie $75\% \leq$ (Carver 1977b).

Następnie (etap drugi) dla uzyskanych wyników obliczano tempo czytania, wyrażone w liczbie PPW/min, czyli dzielono długość tekstu (565 PPW) przez czas czytania każdego z badanych. W tym momencie dla każdego uczestnika eksperymentu w grupach polskich (maturzyści oraz ósmoklasiści) znane już były: czas czytania, tempo czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia. Parametry te zostały

uśrednione, by uzyskać modele średniego ósmoklasisty oraz średniego maturzysty oraz średniego ósmoklasisty-raudera i średniego maturzysty-raudera.

Krokiem kolejnym (etap trzeci) było przeprowadzenie obliczeń w poszukiwaniu korelacji między wielkością miejsca zamieszkania a uzyskanymi wynikami (czasu i liczby punktów).

W grupach maturalnych przeprowadzono też obliczenia w poszukiwaniu korelacji między profilem szkoły (liceum/technikum) oraz profilem klasy (np. biologiczno-chemiczna bądź humanistyczna) a uzyskanymi wynikami. Sprawdzona została także korelacja między zaznaczonym odczuwanym poziomem rozumienia a faktycznymi wynikami. Dla uzyskanego czasu, liczby punktów, liczby punktów na skali subiektywnie odczuwanego poziomu rozumienia oraz dla tempa czytania obliczono również odchylenie standardowe. Średnie tempo czytania wynika ze średnich czasów czytania w badanych grupach. Osiągnięty wynik **nie jest** więc średnim tempem uzyskanym przez grupę, a tempem średniego badanego. Wykorzystanie średniego tempa czytania, z uwagi na zaokrąglenia w obliczeniach i składowe wartości skrajne, byłoby miarodajne właściwie tylko dla badanej grupy. Tempo obliczane ze średniego czasu potrzebnego badanym na przeczytanie tekstu generuje zaś wartości bardziej realne. Podobnie przeliczone zostanie odchylenie standardowe średniego tempa – jako przełożenie odchylenia standardowego czasu, a nie odchylenie standardowe z uzyskanych przez badanych temp.

8.2. Grupy cudzoziemskie

W tych grupach pierwszym elementem (etap pierwszy) stała się ocena testu plasującego, by prawidłowo przypisać badanych do jednej z czterech grup: $\leq B1$, B2, C1 oraz C2. Po plasowaniu (etap drugi) ocenione zostały testy rozumienia, obliczono też tempo czytania dla każdego z uczestników w sposób analogiczny jak w grupach polskich. Po uśrednieniu wyników stworzono modele średniego uczącego się oraz średniego uczącego się raudera dla każdej z wymienionych grup.

Na koniec (etap trzeci) sprawdzono korelację między subiektywnie odczuwanym poziomem rozumienia a uzyskanymi wynikami. Również i w tych grupach dla wszystkich parametrów obliczano odchylenie standardowe.

8.3. Porównanie

Dla wszystkich grup przewidziano kilka sesji badawczych, co dało możliwość stworzenia modeli średnich badanych (ósmoklasistów, maturzystów, uczących się) oraz

średnich rauderów dla każdego roku badań z osobna oraz dla całości badań. Średni badani zostali potem porównani w sposób następujący:

- średni rauder ze średnim przedstawicielem swojej populacji, np. średni rauder B2 ze średnim uczącym się na poziomie B2;
- średni badani między sobą, tj. średni rauderzy między sobą.

Porównywano też ze sobą grupy polskie (maturzystów z ósmoklasistami), a także uczących się z poziomów sąsiadujących, tj. B2 z $\leq B1$ i C1, C1 z B2 i C2; poziom C2 dodatkowo zestawiono z trzema innymi grupami: z C1, z ósmoklasistami i z maturzystami.

Typ rozkładu był każdorazowo sprawdzony testem Shapiro-Wilka, ponieważ populacje były nierównoliczne, a do porównywania wyników wykorzystano test Wilcozona. Wszystkie obliczenia zostały wykonane w programie Microsoft Excel oraz R.

9. **Badania pilotażowe**

Tak przygotowana procedura badawcza została poddana pilotażowi w semestrze zimowym roku szkolnego/akademickiego 2020/2021 w celu sprawdzenia jej funkcjonalności. Badanie przeprowadzane było w grupach obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego na poziomach B2, C1 oraz C2 w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ i studiujących na kierunku Studia polskie – język, kultura, społeczeństwo UJ, a także wśród polskich maturzystów z Salesjańskiego Liceum Ogólnokształcącego, Katolickiego Liceum im. Świętej Rodziny z Nazaretu, VIII LO i VI LO w Krakowie oraz wśród ósmoklasistów ze Szkoły Podstawowej im. Świętej Rodziny z Nazaretu w Krakowie.

Jedynie w jednej, sześciuosobowej grupie uczących się polskiego na poziomie B2 SJP UJ test przeprowadzony był bezpośrednio w klasie językowej przez lektora prowadzącego zajęcia (przy moim biernym udziale). Były to ostatnie stacjonarne zajęcia w tym semestrze. Uczestnicy otrzymywali wówczas teksty, których czas czytania mierzyli samodzielnie stoperami. We wszystkich pozostałych grupach test przeprowadzono zdalnie przy pomocy polonistów ze szkół, które zgodziły się pomóc w realizacji projektu, oraz lektorów pracujących w obecnym Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ (ówczesnym Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ).

9.1. Test rozumienia

W wersji pilotażowej test ten składał się z 10 zdań, a za każde przydzielano 1 punkt. Po przeprowadzeniu badania zdecydowano się na usunięcie z niego jednostki nr 2. Decyzja ta wynikała z jej bardzo niskiej zdawalności. Z 53 polskich respondentów pilotażu tylko 26 zaznaczyło poprawną odpowiedź, co daje 49%. Dla porównania, druga najtrudniejsza dla Polaków jednostka miała zdawalność 39/53, czyli aż 73,5%. Niski wynik pierwszej mógł wynikać ze skomplikowanej składni zdania wyjściowego. Po usunięciu tej jednostki z testu można było uzyskać maksymalnie 9 punktów. Kierując się Carverowską zasadą 75% rozumienia przy *raudingu*, postanowiono, że w badaniach docelowych za rauderów uznani zostaną ci, którzy na teście rozumienia uzyskają przynajmniej 7 punktów.

Trzeba zaznaczyć, że decyzja o usunięciu jednej jednostki została podjęta już po ocenie testu, a do analiz przyjęto wszystkich tych respondentów, którzy uzyskali 7/10 punktów, czyli 70%. W badaniu pilotażowym badano więc (quasi-)rauderów.

9.2. Test plasujący

W przypadku testu plasującego badanie pilotażowe miało posłużyć przede wszystkim wyselekcjonowaniu jednego zestawu pięciu zadań z poziomu B1, w oryginalnym teście było ich bowiem dziesięć (Seretny 2011). W tym celu posłużono się trzema różnymi zestawami:

TEST PLASUJĄCY

A:

1. Tomek ma _____ braci
a) dwaj b) dwa c) dwoje d) dwóch
2. Michał jest mądry i jego synowie także są _____
a) mądrze b) mądrzy c) mądre d) mądry
3. Rodzice chcą, żeby ich dzieci _____ (uczyć się)
4. Niech pan _____ (usiąść) przy tamtym stoliku.
5. Gdybym był bogaty _____ (mieszkać) na południu Francji.

B:

1. W sobotę pojedziemy na _____
a) wsi b) wieś c) wsie d) wsią
2. Rodzice chcą, żeby ich dzieci _____ (uczyć się)
3. Niech pan _____ (usiąść) przy tamtym stoliku.
4. Gdybym był bogaty _____ (mieszkać) na południu Francji.
5. Wczoraj zamiast spać _____ (my, dziewczyny – pójść) na spacer po mieście.

C:

1. W sobotę pojedziemy na _____
a) wsi b) wieś c) wsie d) wsią
2. Michał jest mądry i jego synowie także są _____
a) mądrze b) mądrzy c) mądre d) mądry
3. Rodzice chcą, żeby ich dzieci _____ (uczyć się)
4. Na to spotkanie przyjdą _____ (minister, lm.) spraw zagranicznych krajów Unii Europejskiej.
5. Gdybym był bogaty _____ (mieszkać) na południu Francji.

Tabela 8 pokazuje wyniki dla trzech zestawów: A, B i C wśród wszystkich respondentów, tj. 23 cudzoziemców.

1	Tomek ma _____ braci a) dwaj b) dwa c) dwoje d) dwóch	50%
2	Michał jest mądry i jego synowie także są _____ a) mądrze b) mądrzy c) mądre d) mądry	94%
3	Rodzice chcą, żeby ich dzieci _____ (uczyć się)	40%
4	Niech pan _____ (usiąść) przy tamtym stoliku.	66%
5	Gdybym był bogaty _____ (mieszkać) na południu Francji.	72%
6	W sobotę pojedziemy na _____ a) wsi b) wieś c) wsie d) wsią	66%
7	Wczoraj zamiast spać _____ (my, dziewczyny – pójść) na spacer po mieście.	75%
8	Na to spotkanie przyjdą _____ (minister, lm.) spraw zagranicznych krajów Unii Europejskiej.	14%

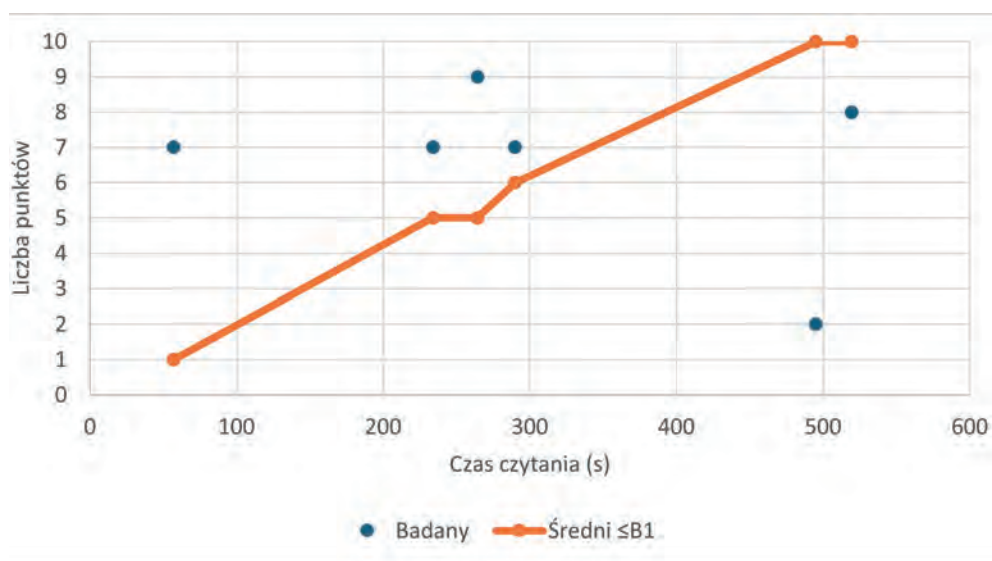
Tabela 8. Jednostki testu plasującego z poziomu B1 wykorzystane w trzech pilotażowych wersjach testu wraz wynikami w %

Ostatecznie zdecydowano się na wybór 1, 2, 3, 4, 6 (zob. test właściwy w sekcji 5.3.3).

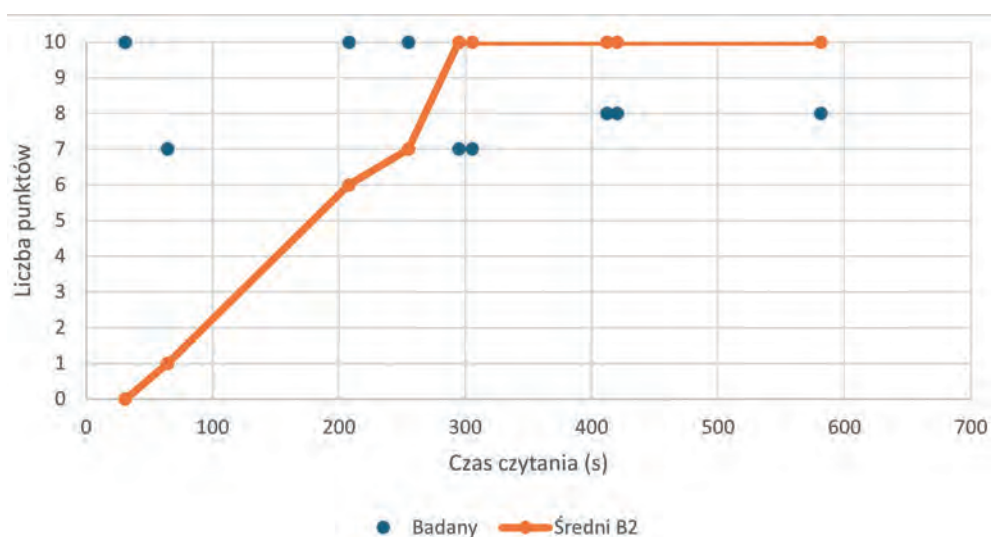
Po pilotażu zmianie uległ również system plasowania. W pierwotnym zamyśle warunkiem przydziału do poziomu było uzyskanie 80% punktów z poszczególnych części. Niestety, badania pilotażowe pokazały, że tak rygorystyczne podejście zmuszałoby do odrzucenia dużej liczby testów, w których uczniowie uzyskiwali np. punkty z poziomu B2, nie zakończywszy wcześniej B1, lub osiągalni wysokie wyniki z testu rozumienia, jednocześnie źle radząc sobie na komponencie plasującym. W świetle tych problemów zdecydowano się na stworzenie dodatkowego systemu zliczania punktów (opisanego w sekcji 5.3.3).

9.3. Wyniki pilotażu

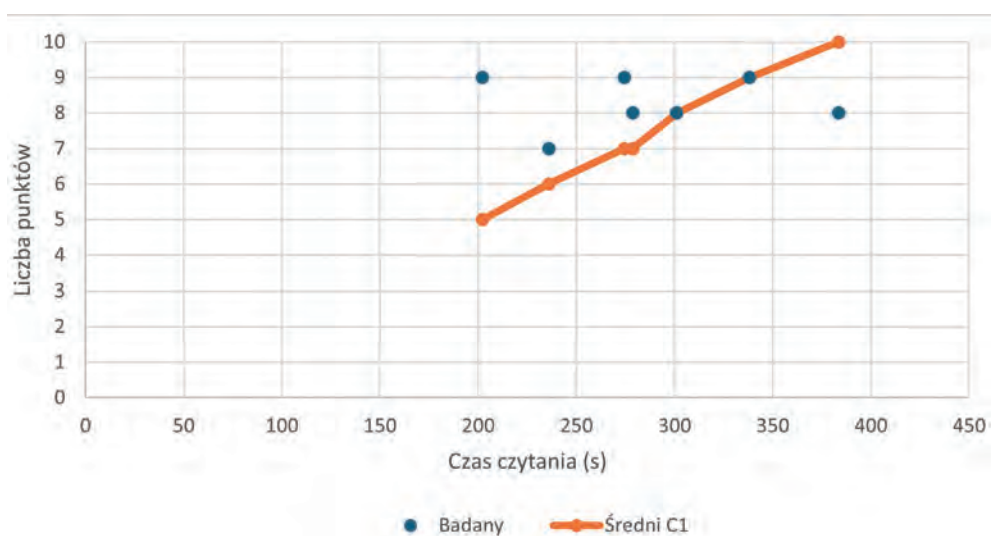
Uzyskane z testów wyniki w grupie maturzystów i w grupach cudzoziemskich przedstawiają wykresy 7-11. W badaniach pilotażowych nie poszukiwano korelacji między miejscem zamieszkania / typem szkoły / profilem klasy a osiągniętymi wynikami; analizowano jedynie jakość wykonania zadań i opracowywano dokładny sposób oceniania. Dla każdej grupy respondentów obliczany był średni badany, stanowiący punkt odniesienia dla grupy. Do oceniania pilotażowych testów plusujących przyjęto system opisany w poprzedniej sekcji, a w przypadku testu rozumienia uwzględniano wszystkich 10 zadań. Na poziomie C2 uplasował się tylko jeden respondent, z wynikiem 10/10 punktów z testu rozumienia i czasem 232,04 s.



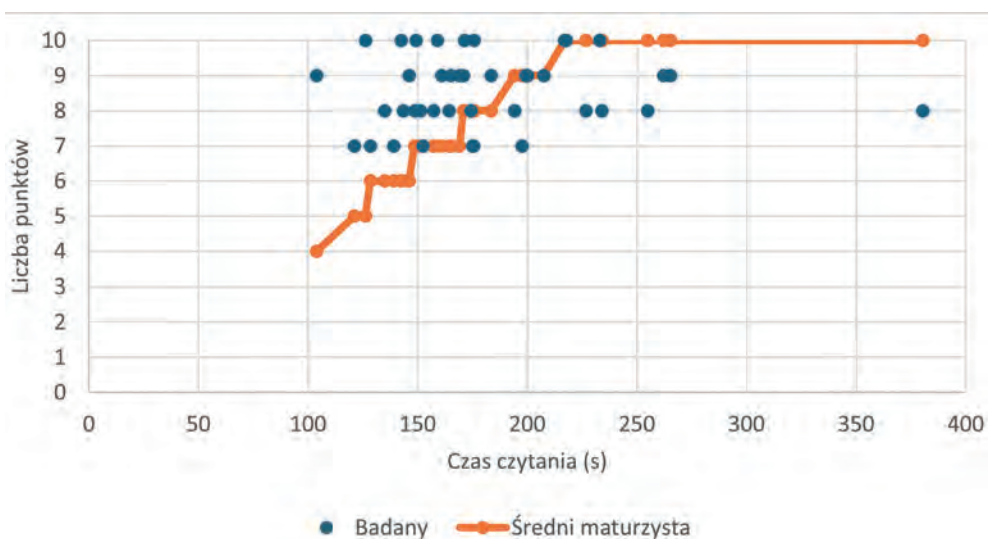
Wykres 7. Wyniki pilotażowego testu tempa czytania w grupie obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie zakwalifikowanym jako $\leq B1$



Wykres 8. Wyniki pilotażowego testu tempa czytania w grupie obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie B2

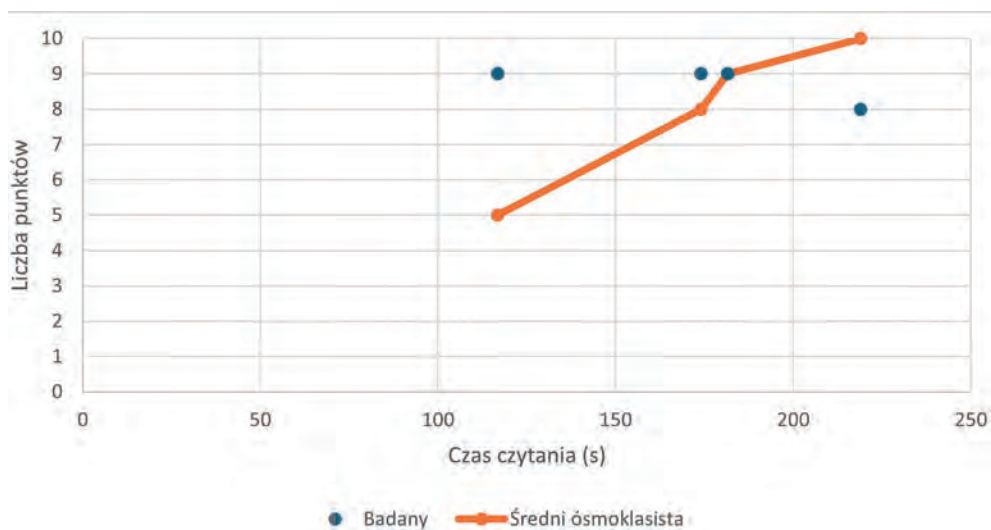


Wykres 9. Wyniki pilotażowego testu tempa czytania w grupie obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie C1



Wykres 10. Wyniki pilotażowego testu tempa czytania w grupie polskich maturzystów

Prośba o pomoc w przeprowadzeniu zdalnych badań skierowana do krakowskich szkół podstawowych spotkała się z odpowiedzią tylko ze strony Szkoły Podstawowej im. Świętej Rodziny z Nazaretu. Mogło to być spowodowane zmieniającym się wówczas charakterem nauki ósmoklasistów w Polsce, tj. przechodzeniem z nauczania bezpośredniego na zdalne. Udało się więc zebrać jedynie sześć pełnych testów, z których jeden wyeliminowano ze względu na skrajny wynik czasowy. Z pozostałych pięciu do analizy zakwalifikowały się tylko cztery.



Wykres 11. Wyniki pilotażowego testu tempa czytania w grupie ósmoklasistów

W celu przedstawienia sposobu analizy danych również dla tej niewielkiej grupy stworzono model średniego ósmoklasisty, ujęty wraz z innymi średnimi badanymi w tabeli 9.

	CZAS (S)	CZAS (MIN)	WYNIK (MAX. 10 P.)	TEMPO
Maturzyści	182,42	3 min 2 s	9	186 PPW/min
Uczniowie 8 klasy szkoły podstawowej	172,82	2 min 52 s	9	196 PPW/min
Obcokrajowcy na poziomie ≤B1	336,24	5 min 36 s	8	101 PPW/min
Obcokrajowcy na poziomie B2	243,14	4 min 3 s	8	139 PPW/min
Obcokrajowcy na poziomie C1	314	5 min 14 s	8	108 PPW/min
Badany obcokrajowiec na poziomie C2	232	3 min 52 s	10	146 PPW/min

Tabela 9. Średnie wyniki w grupach testowanych w ramach pilotażu

W ramach badań pilotażowych podjęto również próbę analizy statystycznej wyników grupy maturzystów i cudzoziemców-rauderów z wynikiem na teście równym lub większym niż 7 punktów, bez podziału na poziomy zaawansowania ze względu na bardzo małą liczebność każdej z grup. Czas, uzyskane punkty oraz subiektywnie oceniany stopień rozumienia w grupie nie miały rozkładów normalnych (w teście Shapiro-Wilka każdorazowo $p < 0,05$). Sprawdzono również korelację subiektywnie odczuwanego rozumienia z wynikiem uzyskanym na teście oraz czasem czytania. Tu – ze względu na wyżej wymieniony brak rozkładów normalnych danych – zdecydowano się na metodę Spearmana, tzw. korelację rang. U maturzystów korelacja subiektywnie odczuwanego rozumienia tekstu z uzyskaną liczbą punktów na teście wyniosła $r = 0,207038$, przy poziomie istotności $p = 0,1369$, co oznacza, że nie była statystycznie istotna. Korelacja subiektywnie odczuwanego rozumienia tekstu z czasem czytania wyniosła zaś $r = -0,06125498$ przy poziomie istotności $p = 0,663$, co również oznaczało brak istotności statystycznej. W grupie cudzoziemców było podobnie: korelacja subiektywnie odczuwanego rozumienia tekstu z uzyskaną liczbą punktów na teście wyniosła $r = -0,1480136$, przy poziomie istotności $p = 0,522$, a korelacja subiektywnie odczuwanego rozumienia tekstu do czasu czytania wyniosła $r = 0,3537064$, przy poziomie istotności $p = 0,1157$, co w obu wypadkach oznaczało brak istotności statystycznej.

9.4. Podsumowanie badań pilotażowych

Podsumowując badanie pilotażowe, można stwierdzić, że platforma LimeSurvey.org sprawdziła się. Sam tekst i test rozumienia również, choć wyniki były dość niejednoznaczne. Dziwi na przykład fakt, że ósmoklasiści czytali szybciej niż maturzyści oraz że obcokrajowcy na poziomie B2 okazali się sprawniejszymi czytelnikami niż ci na poziomie C1. Trzeba tu zaznaczyć jednak, że grupa testowanych uczniów szkoły podstawowej była bardzo niewielka, a szkoła odznaczała się wysokim poziomem nauczania, co zapewne nie pozostało bez wpływu na kształt wyników. Liczba testowanych obcokrajowców także nie była reprezentatywna. Nie można również pominąć faktów, że porównywane grupy okazały się różnoliczne, a w analizach brano pod uwagę jedynie (quasi-)rauderów. Celem pilotażu było jednak sprawdzenie funkcjonalności platformy internetowej i koncepcji badań zdalnych, tekstu, testu, jednostki pomiaru tempa czytania (PPW/min) oraz podstaw analizy uzyskanych danych (systemu oceniania, opracowania konstruktu średniego badanego, wykorzystywanych testów z zakresu statystyki). Wszystkie te kwestie zostały sprawdzone, a uzyskane rezultaty należy uznać za satysfakcjonujące. Dokonano też korekty narzędzia badawczego.

10. Zakończenie

W niniejszym rozdziale przedstawiona została metodologia badań prowadzonych w ramach realizowanego projektu oraz proces tworzenia instrumentarium badawczego. Opisano w nim również założenia dotyczące sposobu przeprowadzania badań oraz analizy danych zebranych w trzech sesjach badawczych w latach 2021-2023. Celem analiz będzie ustalenie kompetencji czytelnicznych:

- przeciętnego polskiego licealisty,
- przeciętnego polskiego ucznia ósmej klasy szkoły podstawowej,
- przeciętnego uczącego się języka polskiego jako obcego na poziomie B2,
- przeciętnego uczącego się języka polskiego jako obcego na poziomie C1,
- przeciętnego uczącego się języka polskiego jako obcego na poziomie C2.

ROZDZIAŁ VI

ORGANIZACJA BADAŃ. GRUPY BADAWCZE

1. Wprowadzenie

W tej części opisany zostanie przebieg badań, w tym miejsce i czas przeprowadzania trzech sesji badawczych, a także sposób doboru respondentów oraz ich charakterystyka. Dane w każdej sesji od:

- ósmoklasistów z polskich szkół podstawowych,
- maturzystów polskich szkół średnich,
- obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego w grupach na poziomie B2, C1 i C2

zbierano trzykrotnie w ciągu trwania projektu. Szkoły polskie wyszukiwano za pomocą rządowej wyszukiwarki placówek oświaty (<https://rspo.gov.pl/>). Placówki akademickie nauczające polszczyzny odnajdowano w Internecie lub korzystano z kontaktów własnych.

2. I sesja badawcza (luty-kwiecień 2021)

2.1. Maturzyści

Badania rozpoczęły się w lutym 2021 roku. Pierwszą z badanych grup byli maturzyści uczący się w polskich szkołach średnich z województw, które w państwowych rankingach maturalnych w roku 2020, tj. poprzedzającym badania, wypadły najlepiej. Zgodnie z danymi CKE były to województwo małopolskie, ze zdawalnością na poziomie 78%, i mazowieckie, ze zdawalnością 77%³¹.

³¹ Por. https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2020/20200811%20Wyniki%20egzaminu%20maturalnego%202020%20PREZENTACJA%20Ost.pdf, s. 18 [DW: 13.02.2021r.].

Test tempa czytania przeprowadzano zdalnie przy użyciu platformy LimeSurvey.org, udostępniając go maturzystom za pomocą linku. W części współpracujących szkół zadawano test w formie pracy domowej lub pracy dla chętnych, w innych przeprowadzano go na lekcji języka polskiego lub na godzinie wychowawczej.

W każdej ze szkół kontakt był nawiązywany z dyrektorem/wicedyrektorem, który następnie udzielał instrukcji dotyczących testu polonistom. Prośbę o pomoc skierowano do 157 szkół średnich. Na udział w badaniach wyraziło zgodę 12 z nich:

- Zespół Szkół Plastycznych im. Józefa Brandta w Radomiu,
- Społeczne Liceum nr 1 w Radomiu,
- Społeczne Liceum nr 3 w Ostrołęce,
- Liceum Ogólnokształcące nr 2 w Ostrowie Mazowieckim,
- Liceum Ogólnokształcące nr 78 w Pruszkowie,
- Liceum Ogólnokształcące nr 67 w Warszawie,
- Liceum Ogólnokształcące nr 80 w Warszawie,
- Liceum Ogólnokształcące nr 157 w Warszawie,
- Salezjańskie Liceum Ogólnokształcące w Krakowie,
- Liceum Ogólnokształcące nr 5 w Krakowie,
- Liceum Ogólnokształcące nr 6 w Krakowie,
- Katolickie Liceum Ogólnokształcące im. Świętej Rodziny z Nazaretu w Krakowie.

Badania zakończyły się w marcu 2021. Do analizy zebrano 192 testy.

Ze względu na usterkę techniczną w teście skierowanym do województwa mazowieckiego nie znalazło się pytanie o miejsce zamieszkania. Umieszczono je jednak w badaniu wysłanym do szkół z województwa małopolskiego.

2.2. Ósmoklasiści

Drugą grupą byli ósmoklasiści z województw „najlepszych” według krajowego rankingu testu ósmoklasisty za rok 2019/2020. Badania miały miejsce w kwietniu 2021 roku, a prośbę o pomoc wysłano do 299 szkół podstawowych. Do projektu przystąpiło jedynie 12 z nich:

- Katolicka Szkoła Podstawowa im. Świętej Rodziny z Nazaretu w Krakowie,
- Szkoła Podstawowa im. Stefana Czarneckiego w Raclawicach,
- Szkoła Podstawowa nr 361 w Białoleścu,
- Szkoła Podstawowa nr 2 w Konstancinie-Jeziornie,
- Szkoła Podstawowa nr 2 w Otwocku,
- Szkoła Podstawowa nr 12 w Otwocku,
- Szkoła Podstawowa nr 1 w Pruszkowie,
- Szkoła Podstawowa nr 9 w Pruszkowie,

- Szkoła Podstawowa nr 2 w Nowym Targu,
- Szkoła Podstawowa nr 58 w Warszawie,
- Szkoła Podstawowa nr 80 w Warszawie,
- Szkoła Podstawowa nr 319 w Warszawie.

Od ósmoklasistów zebrano 321 testów.

3. II sesja badawcza (luty-kwiecień 2022)

3.1. Maturzyści

Podobnie jak w trakcie pierwszej sesji i tym razem badania rozpoczęły się od diagnozy maturzystów, co miało miejsce w lutym 2022 roku. Uczniowie wrócili już wówczas w większości do nauki stacjonarnej, jednak test dalej dystrybuowany był przez link do platformy LimeSurvey. Wybrano trzy województwa: świętokrzyskie, podkarpackie i wielkopolskie, jako te najbliższe średniej krajowej zdawalności matury w roku szkolnym 2020/2021, która wyniosła 74,5%.

Prośbę o pomoc w realizacji projektu wysłano do 476 szkół średnich: liceów i zespołów szkół, w których skład wchodziło liceum. Do projektu dołączyło 11 z nich:

- Zespół Szkół Ekonomicznych i Ogólnokształcących w Jarosławiu,
- Technikum Leśne w Zagnańsku,
- Liceum Ogólnokształcące im. Marii Curie-Skłodowskiej w Wolsztynie,
- Liceum Ogólnokształcące nr 1 im. Świętej Barbary w Chodzieży,
- Akademickie Liceum Ogólnokształcące w Gnieźnie,
- Zespół Szkół Mechanicznych w Kielcach,
- Zespół Szkół nr 4 w Jasle,
- Liceum Ogólnokształcące w Bojanowie,
- Liceum Ogólnokształcące nr 1 im. gen. Władysława Sikorskiego we Włoszczowie,
- Liceum Ogólnokształcące nr 1 im. Rodu Leszczyńskich w Lesznie,
- Zespół Szkół Ogólnokształcących w Krzyżu Wielkopolskim.

Do analizy zebrano 321 formularzy.

3.2. Ósmoklasiści

Badanie w klasach ósmych także miało miejsce w marcu i kwietniu 2022 roku. Nauka zdalna została już wówczas zakończona, lecz szkoły musiały mierzyć się z nowym problemem organizacyjnym, którym była duża liczba ukraińskich dzieci dołączających do polskiego systemu edukacji, dla których trzeba było zorganizować odpowiednią infrastrukturę.

Drugą sesję badań prowadzono w województwach świętokrzyskim i śląskim. Uczniowie uzyskali tam wyniki najbliższe średniemu krajowemu rezultatowi testu ósmoklasisty w roku szkolnym 2020/2021, który wyniósł 60%. Do udziału w projekcie zaproszono około 1697 placówek. Dołączyć zdecydowały się 24 z nich:

- Publiczna Szkoła Podstawowa im. Walentego Stefańskiego w Bodzechowie,
- Szkoła Podstawowa w Lipowym Polu Skarbowym,
- Szkoła Podstawowa im. Kornela Makuszyńskiego w Pacanowie,
- Szkoła Podstawowa w Rakowie,
- Zespół Szkół Publicznych w Sarnówku,
- Szkoła Podstawowa nr 4 w Sandomierzu,
- Publiczna Szkoła Podstawowa w Szwarszowicach,
- Szkoła Podstawowa przy Zespole Placówek Oświatowych im. Unii Europejskiej w Boronowie,
- Szkoła Podstawowa nr 2 w Czechowicach,
- Szkoła Podstawowa Fundacji „Elementarz” w Jackowie,
- Szkoła Podstawowa im. Marii Konopnickiej w Borowem,
- Szkoła Podstawowa nr 16 im. Janusza Korczaka w Rudzie Śląskiej,
- Szkoła Podstawowa nr 8 w Sosnowcu,
- Zespół Szkół nr 4 w Sopotni Wielkiej,
- Szkoła Podstawowa nr 9 w Żywcu,
- Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 3 w Tychach,
- Szkoła Podstawowa w Zendku,
- Zespół Szkolno-Przedszkolny w Sączowie,
- Szkoła Podstawowa nr 1 im. Adama Mickiewicza w Radlinie,
- Szkoła Podstawowa nr 3 z Oddziałami Integracyjnymi w Mikołowie,
- Szkoła Mistrzostwa Sportowego nr 14 im. Jacka Kuronia w Żorach,
- Szkoła Podstawowa w Rudnikach,
- Szkoła Podstawowa im. Tadeusza Kościuszki w Pawonkowie.

Do analizy zebrano 254 formularze.

4. III sesja badawcza (listopad 2022-styczeń 2023)

4.1. Maturzyści

Ze względu na konieczność zakończenia projektu w czerwcu 2023 roku trzecia sesja badawcza rozpoczęła się w już listopadzie roku 2022. Jako pierwsi badanie przeszli maturzyści z tych województw, w których w roku szkolnym 2021/2022 odsetek zdawalności matur okazał się najniższy, a więc przede wszystkim z województwa dolnośląskiego, z odsetkiem 75% (średnia krajowa – 78,2%)³². Kolejnymi były województwa: zachodniopomorskie, pomorskie, kujawsko-pomorskie, warmińsko-mazurskie i podlaskie. Ponieważ w badaniach uwzględniano dotąd dwa lub trzy województwa, pierwotnie wybór padł na dolnośląskie i zachodniopomorskie. Podobnie jak w poprzednich sesjach e-mail z prośbą o pomoc wysyłano do szkół średnich w regionie. Ze względu na małą liczbę odpowiedzi zdecydowano się rozszerzyć badanie również na województwa pomorskie i kujawsko-pomorskie. Łącznie podjęto próbę kontaktu z 1012 placówkami. Z kilkoma dodatkowo skontaktowano się telefonicznie. Do projektu zdecydowało się dołączyć jedynie kilka szkół. Były to:

- Liceum Ogólnokształcące nr 1 dla Dorosłych w Dzierżoniowie,
- Zespół Szkół nr 3 im. Kombatantów Rzeczypospolitej Polskiej w Dzierżoniowie,
- Liceum Ogólnokształcące nr 2 im. Jana Pawła II w Złotoryi,
- Liceum Ogólnokształcące „Edukacja” we Wrocławiu,
- Liceum Ogólnokształcące nr 1 w Świeciu,
- Zespół Szkół Muzycznych im. Karola Szymanowskiego w Toruniu,
- Liceum Ogólnokształcące nr 3 im. Adama Mickiewicza we Wrocławiu,
- Powiatowy Zespół Szkół im. Józefa Wybickiego w Somoninie.

Tak niewielka liczba wypełnionych formularzy może wynikać z faktu, że w roku szkolnym 2022/2023 w Polsce nie funkcjonowała już powszechnie żadna forma nauki zdalnej. Do analizy zebrano ich tylko 119.

4.2. Ósmoklasiści

Trzecia sesja badawcza wśród ósmoklasistów odbywała się w grudniu 2022 roku. Tu także wybrano te województwa, w których uczniowie w roku szkolnym 2021/2022

³² Por. <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2015/wyniki/> plik: „Wyniki egzaminu maturalnego PREZENTACJA” oraz „Mapki z wynikami egzaminu maturalnego” [DW: 4.12.2022].

uzyskali na teście ósmoklasisty wyniki najniższe. Były to: zachodniopomorskie (55,42%, średnia krajowa – 60%), wielkopolskie (56,66%) oraz lubuskie (56,71%). Prośbę o pomoc w badaniach skierowano do 1525 szkół. Do projektu dołączyło 9. Były to:

- Szkoła Podstawowa im. Janusza Korczaka w Zamęcie,
- Szkoła Podstawowa nr 8 im. kpt. ż.w. Konstantego Maciejewicza w Kołobrzegu,
- Szkoła Podstawowa im. Armii Krajowej w Skarszewie,
- Szkoła Podstawowa nr 5 w Wałcu,
- Szkoła Podstawowa im. Józefa Żywerta w Patrzykowie,
- Szkoła Podstawowa w Wierzonce,
- Szkoła Podstawowa nr 3 w Nowej Soli,
- Szkoła Podstawowa nr 5 w Pile,
- Zespół Edukacyjny nr 1 w Zielonej Górze.

Zebrano 232 formularze.

5. Badania z udziałem uczących się języka polskiego jako obcego

Do obcokrajowców test także docierał za pomocą platformy internetowej. Kontakt nawiązywano z lektorem, który rozdysponowywał link do testu, przeprowadzając go na lekcji lub zadając w formie pracy domowej czy też pracy dla chętnych. Badania odbywały się w tym samym czasie co sesje polskie oraz w okresie wakacyjnym w trakcie szkół letnich. Co roku o pomoc proszono te same jednostki. Do testu przystąpiły:

- Pekijski Uniwersytet Języków Obcych,
- Uniwersytet Państwowy w Sankt Petersburgu,
- Friedrich-Schiller Uniwersytet w Jenie,
- Europa Uniwersytet Viadrina we Frankfurcie nad Odrą,
- Uniwersytet w Tybindze,
- Uniwersytet w Lipsku,
- Uniwersytet w Salzburgu,
- Uniwersytet w Konstancji,
- Hankuk University of Foreign Studies w Seulu,
- Tokyo University of Foreign Studies,
- Uniwersytet Hamburski,
- Uniwersytet Wiedeński,
- Uniwersytet Jana Gutenberga w Mainz,
- Uniwersytet Lwowski,

- Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego,
- Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego,
- Centrum Kultury i Języka Polskiego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego,
- Szkoła Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego,
- Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców Uniwersytetu Mikołaja Kopernika,
- Szkoła Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu Szczecińskiego,
- Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Pomocy w kontakcie z placówkami zagranicznymi udzieliła Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej, która przesłała link do uczestników programu „Lektorzy”.

W ciągu trzech sesji do analizy zebrano 429 testów.

ROZDZIAŁ VII

WYNIKI BADAŃ

1. Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale najpierw zebrano wyniki z poszczególnych sesji badawczych uczniów polskich i je podsumowano, następnie przedstawiono rezultaty uzyskane przez obcokrajowców uczących się polszczyzny. Część ostatnia natomiast zawiera wyniki zbiorcze całego projektu w ujęciu porównawczym. Tam też dopiero w odniesieniu do uczniów polskich uwzględnione zostały czynniki środowiskowe: typ szkoły, profil klasy, wielkość miejsca zamieszkania. Takie rozwiązanie wynikało z faktu, że każda z sesji to jedynie 1/3 całego projektu, obliczanie korelacji dla tak małych populacji wydawało się zatem bezzasadne. Ponadto trzeba zaznaczyć, że kryterium wyboru województw do badania uczniów polskich bazowało na wynikach poprzedników osób badanych. Przykładowo, najwyższe w skali kraju wyniki na wyszczególnionych testach osiągnęli uczniowie rok przed przeprowadzeniem badań. Wiązanie sukcesu absolwentów z rezultatami projektu byłoby więc niemiarodajne.

Do obliczeń statystycznych wykorzystano program R, wykresy natomiast projektowano w programie Microsoft Excel. Stosując test Shapiro-Wilka, we wszystkich grupach sprawdzono rozkład wyników dla:

- subiektywnego poziomu rozumienia,
- uzyskanego czasu,
- uzyskanej na teście rozumienia liczby punktów.

Krzywe zazwyczaj przypominały krzywą Gaussa, lecz w przypadku czasu była ona przesunięta w lewo (rozkład prawoskośny), rozkład punktów był równomierny (zwłaszcza u rauderów, którzy uzyskiwali wyłącznie 7, 8 lub 9 punktów z testu rozumienia) lub nieco przesunięty w prawo, podobnie jak rozkład punktów uzyskanych w pomiarze subiektywnego odczucia rozumienia tekstu. W związku z brakiem rozkładu normalnego wyników oraz różnicowością grup do porównywania wyników wykorzystano test Wilcoxona.

W tabelach przedstawiających uśrednione rezultaty dla wyników istotnych statystycznie podana została wartość p . W przypadku porównań w obrębie grupy

(np. maturzyści vs rauderzy-maturzyści) tam, gdzie różnice nie występowały lub nie były istotne statystycznie ($p > 0,05$), wartość p nie została podana. Odchylenie standardowe podano każdorazowo w tabeli odpowiedniej grupy pod wynikiem średnim, oznaczono je symbolem $\pm$.

Do właściwej interpretacji wyników wymagane było przyjęcie dwóch założeń:

- czas spędzony na czytaniu jest proporcjonalny do uzyskanego rozumienia (Carver 1982);
- uzyskanie przynajmniej 75% na teście rozumienia tekstu oznacza przyjęcie do grona rauderów (Carver 1977b).

2. Badania w polskich szkołach podstawowych i średnich

2.1. Wyniki I sesji badawczej – rok szkolny 2020/2021

W I sesji badawczej zebrano:

- 222 formularze od uczniów klas maturalnych z liceów i techników województw małopolskiego i mazowieckiego; do analizy przyjęto 192, a pozostałe odrzucono ze względu na zbyt wysokie, nierealne tempo czytania (powyżej 1000 PPW/min);
- 321 formularzy od uczniów ósmej klasy szkoły podstawowej z województwa małopolskiego; do analizy przyjęto 297, pozostałe testy odrzucono ze względu na zbyt wysokie tempo czytania (powyżej 1000 PPW/min).

Podsumowanie uzyskanych wyników przedstawia się następująco³³:

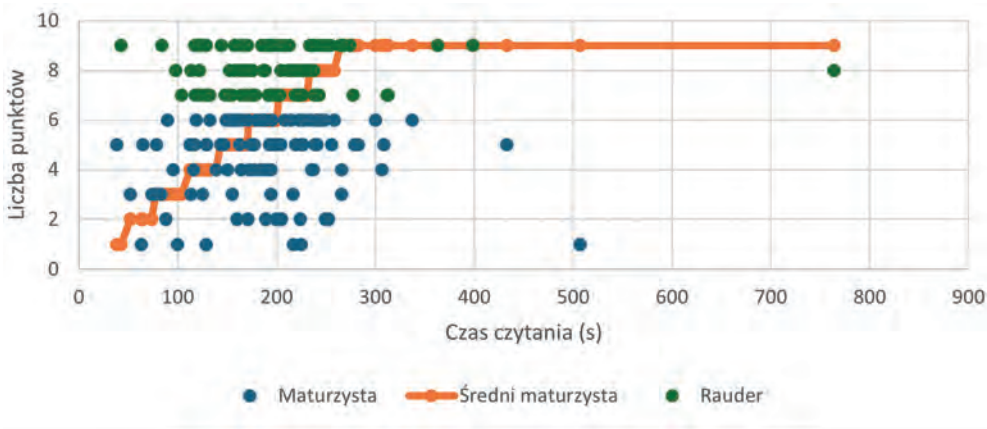
- maturzyści czytali tekst przez średnio 3 minuty i 12 sekund, uzyskując przy tym średnio 6 punktów z testu rozumienia (zob. tabela 10 i wykres 12);
- ósmoklasiści czytali średnio przez 3 minuty i 37 sekund, również uzyskując średnio 6 punktów z testu rozumienia (zob. tabela 11 i wykres 13);
- maturzyści i ósmoklasiści podobnie ocenili swoje rozumienie subiektywne, średnio 4 punkty (zob. tabela 12).

³³ Dla przypomnienia wykorzystany tekst liczył 565 PPW, 582 wyrazy faktyczne, jego poziom trudności według skali jasnopis.pl to 4/7, a stosunek wyrazów faktycznych do PPW wynosił 1,03.

Wyniki maturzystów

DANE	MATURZYŚCI	RAUDERZY	RÓŻNICA
CZAS (S)	192,4510 (±78,79)	198,7176 (±35,66)	brak istotnych statystycznie różnic
TEMPO (PPW/MIN)	176 (±72)	170 (±70)	
TEST ROZUMIENIA	6 (±2)	8 (±2)	różnica istotna statystycznie $p = 0,000000000001362$
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	4 (±1)	5 (±1)	różnica istotna statystycznie $p = 0,00002182$

Tabela 10. Wyniki testu tempa czytania w grupie maturzystów w sesji I

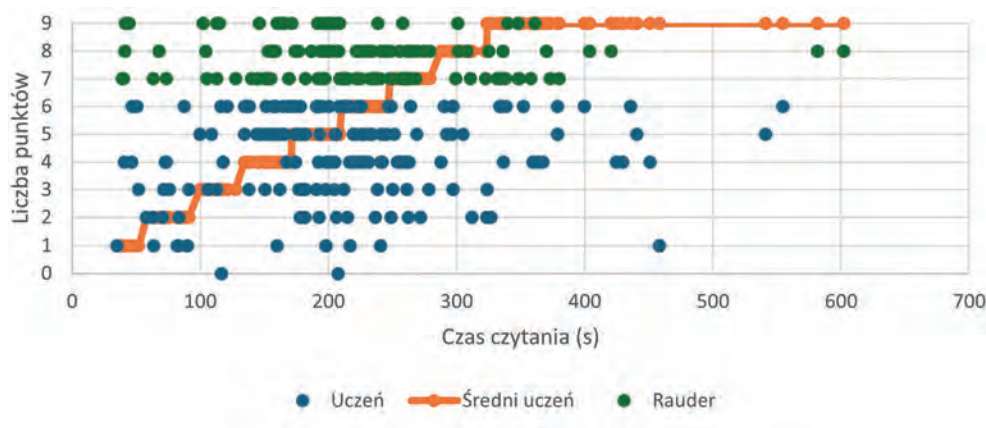


Wykres 12. Wyniki maturzystów i maturzystów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego maturzysty” w sesji I

Wyniki ósmoklasistów

DANE	ÓSMOKLASIŚCI	RAUDERZY	RÓŻNICA
CZAS (S)	217,7377 ($\pm 94,98$)	212,4591 ($\pm 92,942$)	brak istotnych statystycznie różnic
TEMPO (PPW/MIN)	156 (± 68)	160 (± 70)	
TEST ROZUMIENIA	6 (± 2)	8 (± 1)	różnica istotna statystycznie $p = 0,000000752$
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	4 (± 1)	5 (± 1)	różnica istotna statystycznie $p = 0,000000752$

Tabela 11. Wyniki testu tempa czytania w grupie ósmoklasistów w sesji I



Wykres 13. Wyniki ósmoklasistów i ósmoklasistów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego ósmoklasisty”

Porównanie wyników obu populacji

Dwie poniższe tabele (zob. tabela 12 i 13) pokazują wyniki potwierdzające przypuszczenia rosnącego tempa czytania z latami nauki szkolnej – ósmoklasiści ustępują maturzystom.

POPULACJA	CZAS (s)	TEMPO (PPW/MIN)	TEST ROZUMIENIA (MAX. 9)	ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE (MAX. 6)
ÓSMOKLASIŚCI	217,7377	156	6	4
MATURZYŚCI	192,4510	176	6	4

Tabela 12. Porównanie wyników testu tempa czytania

	8-KLASIŚCI VS MATURZYŚCI
CZAS CZYTANIA	różnica istotna statystycznie na korzyść maturzystów ($p = 0,0005418$)
TEST ROZUMIENIA	brak różnic
SUBIEKTYWNE ROZUMIENIE	brak różnic

Tabela 13. Istotność statystyczna różnic w tabeli 12

Jak wynika z dwóch kolejnych tabel (zob. tabele 14 i 15), rauderzy, niezależnie od wieku, radzą sobie równie dobrze (mowa tu o uzyskanej na teście rozumienia liczbie punktów oraz subiektywnie odczuwanym stopniu rozumienia). Maturzyści wyprzedzają jednak ósmoklasistów pod względem tempa. Tabela 16 przedstawia udział rauderów w całej grupie.

RAUDERZY	CZAS (s)	TEMPO (PPW/MIN)	TEST ROZUMIENIA (MAX. 9)	ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE (MAX. 6)
ÓSMOKLASIŚCI	223,721	151	8	5
MATURZYŚCI	198,7176	170	8	5

Tabela 14. Porównanie wyników testu tempa czytania wśród rauderów

RAUDERZY	8-KLASIŚCI VS MATURZYŚCI
CZAS CZYTANIA	różnica istotna statystycznie na korzyść maturzystów $p = 0,008918$
TEST ROZUMIENIA	brak różnic
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	brak różnic

Tabela 15. Istotność statystyczna różnic w tabeli 14

GRUPA	PROCENTOWY UDZIAŁ RAUDERÓW (LICZBA CAŁKOWITA)
ÓSMOKLASIŚCI	43% (126/296)
MATURZYŚCI	49% (95/192)

Tabela 16. Procentowy udział rauderów w każdej z grup badanych

2.2. Wyniki II sesji badawczej – rok 2021/2022

W drugiej sesji badawczej zebrano:

- 342 formularze od uczniów klas maturalnych z liceów i techników z województw: świętokrzyskiego, podkarpackiego i wielkopolskiego; z 342 uzyskanych formularzy do analizy przyjęto 321, pozostałe testy odrzucono ze względu na zbyt wysokie, niemożliwe do rzeczywistego osiągnięcia tempo czytania (powyżej 1000 PPW/min);
- 288 formularzy od uczniów ósmej klasy szkoły podstawowej z województw świętokrzyskiego i śląskiego, z czego do analizy przyjęto 255; pozostałe testy odrzucono ze względu na zbyt wysokie, niemożliwe do rzeczywistego osiągnięcia tempa czytania (powyżej 1000 PPW/min).

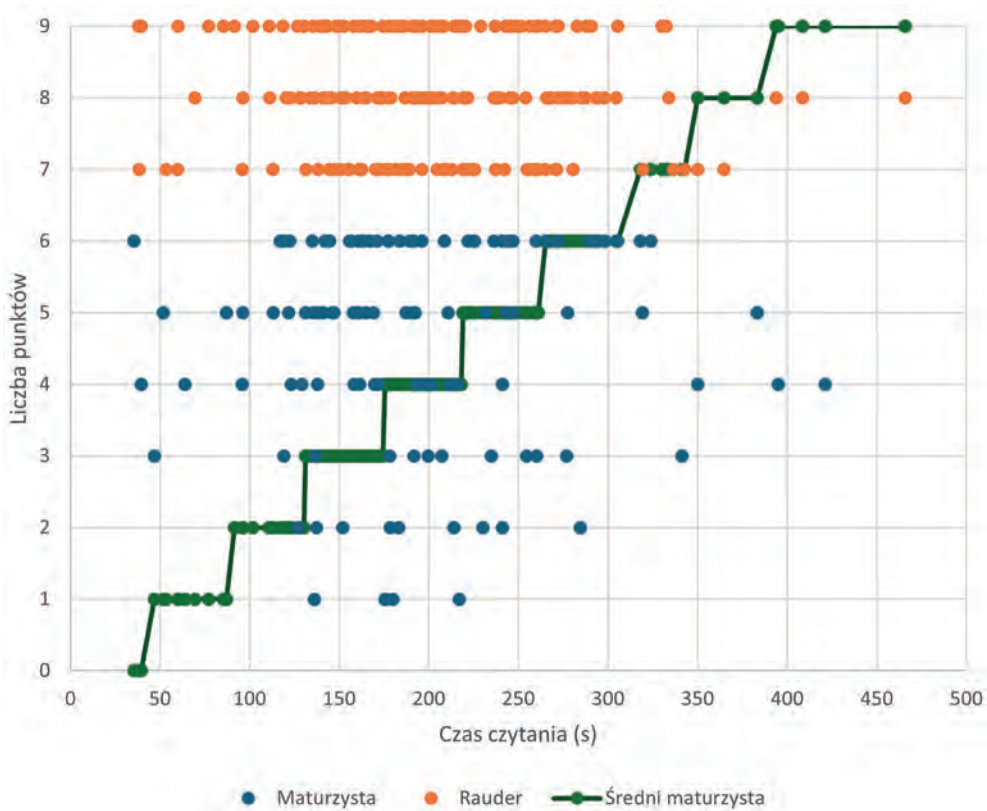
Posumowanie uzyskanych wyników przedstawia się następująco:

- maturzyści czytali tekst przez średnio 3 minuty i 18 sekund, uzyskując przy tym średnio 6 punktów z testu rozumienia (zob. tabela 17 i wykres 14);
- ósmoklasiści czytali średnio przez 4 minuty i 5 sekund, również uzyskując średnio 6 punktów z testu (zob. tabela 18 i wykres 15);
- maturzyści i ósmoklasiści podobnie ocenili swoje rozumienie subiektywne, średnio 4 punkty (zob. tabela 19).

Wyniki maturzystów

DANE	MATURZYŚCI	RAUDERZY	RÓŻNICA
CZAS (s)	198,65 (± 70)	200,92 (± 69)	brak różnic istotnych statystycznie
TEMPO (PPW/MIN)	171 (± 30)	169 (± 58)	
TEST ROZUMIENIA	7 (± 2)	8 (± 1)	różnica istotna statystycznie $p = 0,0000000000008529$
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	4 (± 1)	5 (± 1)	brak różnic istotnych statystycznie

Tabela 17. Wyniki testu tempa czytania w grupie maturzystów w sesji II

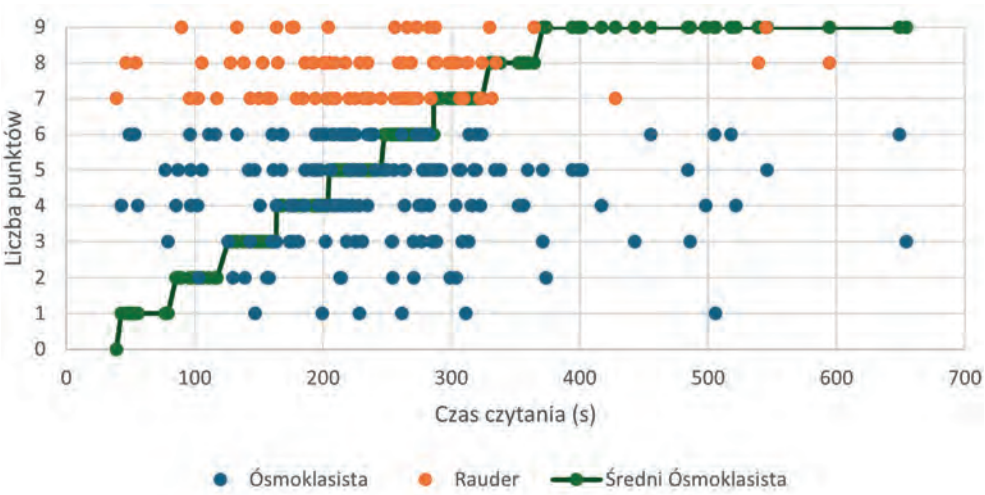


Wykres 14. Wyniki maturzystów i maturzystów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego maturzysty” w sesji II

Wyniki ósmoklasistów

DANE	ÓSMOKLASIŚCI	RAUDERZY	RÓŻNICA
CZAS (s)	245,34 (±106,37)	240,98 (±102,42)	brak istotnych statystycznie różnic
TEMPO (PPW/MIN)	138 (±60)	141 (±60)	
TEST ROZUMIENIA	6 (±2)	8 (±1)	różnica istotna statystycznie, $p = < 0,00000000000000022$
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	4 (±1)	4 (±1)	brak różnic

Tabela 18. Wyniki testu tempa czytania w grupie ósmoklasistów w sesji II



Wykres 15. Wyniki ósmoklasistów i ósmoklasistów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego ósmoklasisty” w sesji II

Porównanie wyników obu populacji

Dwie poniższe tabele potwierdzają hipotezę rosnącego z wiekiem tempa czytania, choć nie bez zastrzeżeń. Maturzyści, zgodnie z oczekiwaniami, poradzili sobie najlepiej, ale ósmoklasiści tylko nieznacznie gorzej.

CAŁA POPULACJA	CZAS (s)	TEMPO (PPW/MIN)	TEST ROZUMIENIA (MAX. 9)	ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE (MAX. 6)
ÓSMOKLASIŚCI	245,34	138	6	4
MATURZYŚCI	198,65	171	7	4

Tabela 19. Porównanie wyników testu tempa czytania w sesji II

	8-KLASIŚCI VS MATURZYŚCI
CZAS CZYTANIA	różnica istotna statystycznie na korzyść maturzystów, $p = 0,000000002864$
TEST ROZUMIENIA	różnica istotna statystycznie na korzyść maturzystów, $p = 0,0000000000000149$
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	brak różnic

Tabela 20. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 19

RAUDERZY	CZAS (s)	TEMPO (PPW/MIN)	TEST ROZUMIENIA (MAX. 9)	ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE (MAX. 6)
ÓSMOKLASIŚCI	240,98	141	8	4
MATURZYŚCI	200,92	169	8	5

Tabela 21. Porównanie wyników testu tempa czytania wśród rauderów w sesji II

RAUDERZY	8-KLASIŚCI VS MATURZYŚCI
CZAS CZYTANIA	różnica istotna statystycznie na korzyść maturzystów, $p = 0,0003587$
TEST ROZUMIENIA	brak różnic
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	brak różnic istotnych statystycznie, $p = 0,114$

Tabela 22. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 21

GRUPA	PROCENTOWY UDZIAŁ RAUDERÓW (LICZBA CAŁKOWITA)
ÓSMOKLASIŚCI	34% (87/254)
MATURZYŚCI	64% (205/320)

Tabela 23. Procentowy udział rauderów w każdej z grup badanych w sesji II

2.3. Wyniki III sesji badawczej (listopad 2022-styczeń 2023)

W trzeciej sesji badawczej zebrano:

- 119 formularzy od uczniów klas maturalnych z liceów i techników z województw dolnośląskiego, zachodniopomorskiego i kujawsko-pomorskiego, z czego do analizy przyjęto 92; pozostałe testy odrzucono ze względu na zbyt wysokie tempo czytania (powyżej 1000 PPW/min);
- 232 formularze od uczniów ósmej klasy szkoły podstawowej z województw zachodniopomorskiego, lubuskiego i wielkopolskiego, z czego do analizy przyjęto 175; pozostałe testy odrzucono ze względu na zbyt wysokie, niemożliwe do rzeczywistego osiągnięcia tempo czytania (powyżej 1000 PPW/min).

Posumowanie uzyskanych wyników przedstawia się następująco:

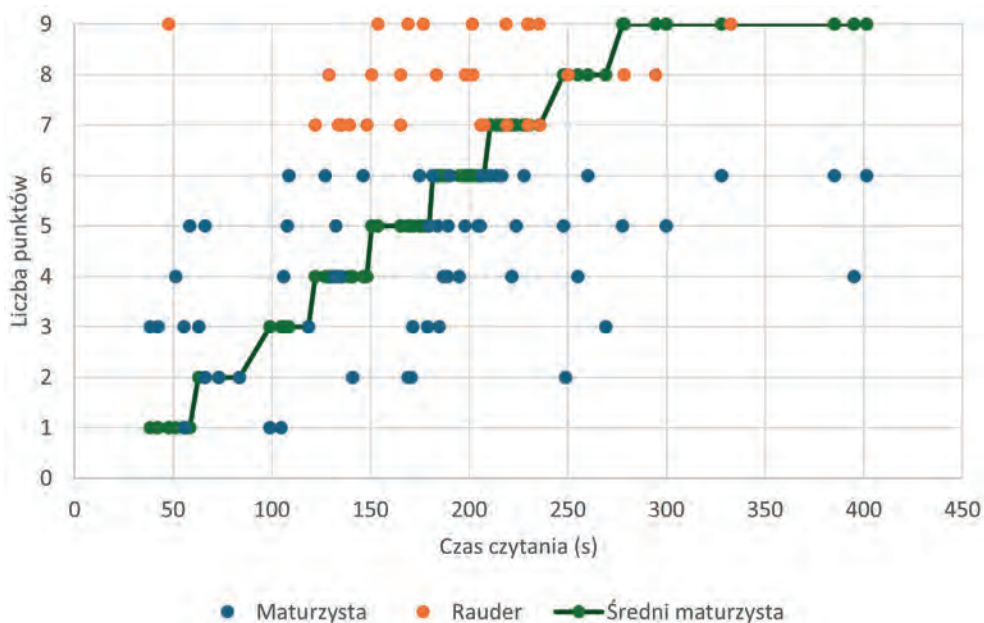
- maturzyści czytali tekst przez średnio 3 minuty, uzyskując przy tym średnio 6 punktów z testu rozumienia (zob. tabela 24 i wykres 16);

- ósmoklasiści czytali średnio przez 3 minuty i 35 sekund, również uzyskując średnio 6 punktów z testu (zob. tabela 25 i wykres 17);
- maturzyści i ósmoklasiści ponownie podobnie ocenili swoje rozumienie subiektywne, średnio 4 punkty (zob. tabela 26).

Wyniki maturzystów

DANE	MATURZYŚCI	RAUDERZY	RÓŻNICA
CZAS (s)	180,29 ($\pm 76,89$)	191,33 ($\pm 57,09$)	brak istotnych statystycznie różnic
TEMPO (PPW/MIN)	188 (± 80)	177 (± 53)	
TEST ROZUMIENIA	6 (± 2)	8 (± 1)	różnica istotna statystycznie, $p = 0,00000003095$
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	4 (± 1)	5 (± 1)	różnica istotna statystycznie, $p = 0,0003098$

Tabela 24. Wyniki testu tempa czytania w grupie maturzystów w sesji III

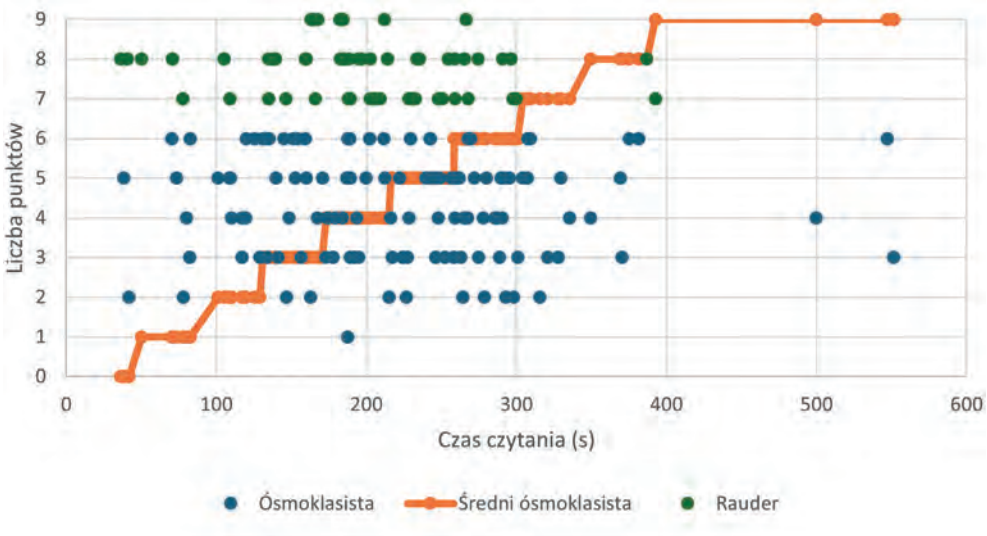


Wykres 16. Wyniki maturzystów i maturzystów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego maturzysty” w sesji III

Wyniki ósmoklasistów

DANE	ÓSMOKLASIŚCI	RAUDERZY	RÓŻNICA
CZAS (s)	215,68 (±87)	199,38 (±75,25)	brak istotnych statystycznie różnic
TEMPO (PPW/MIN)	157 (±63)	170 (±64)	
TEST ROZUMIENIA	5 (±2)	8 (±1)	różnica istotna statystycznie, $p = 0,000000000000007484$
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	4 (±1)	4 (±1)	brak istotnych statystycznie różnic

Tabela 25. Wyniki testu tempa czytania w grupie ósmoklasistów w sesji III



Wykres 17. Wyniki ósmoklasistów i ósmoklasistów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego ósmoklasisty” w sesji III

Porównanie wyników obu populacji

Dwie poniższe tabele ponownie potwierdzają hipotezę rosnącego z wiekiem tempa czytania, choć nie bez zastrzeżeń. Maturzyści czytają szybciej, ósmoklasiści im ustępują, choć nieznacznie.

CAŁA POPULACJA	CZAS (s)	TEMPO (PPW/MIN)	TEST ROZUMIENIA (MAX. 9)	ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE (MAX. 6)
ÓSMOKLASIŚCI	215,68	157	5	4
MATURZYŚCI	180,29	188	6	4

Tabela 26. Porównanie wyników testu tempa czytania między grupami w sesji III

	8-KLASIŚCI VS MATURZYŚCI
CZAS CZYTANIA	maturzyści czytali istotnie szybciej, $p = 0,0008292$
TEST ROZUMIENIA	brak różnic istotnych statystycznie
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	brak różnic

Tabela 27. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 25

RAUDERZY	CZAS (s)	TEMPO (PPW/MIN)	TEST ROZUMIENIA (MAX. 9)	SUBIEKTYWNE ROZUMIENIE (MAX. 6)
ÓSMOKLASIŚCI	199,38	170	8	4
MATURZYŚCI	191,33	177	8	5

Tabela 28. Porównanie wyników testu tempa czytania wśród rauderów w sesji III

RAUDERZY	8-KLASIŚCI VS MATURZYŚCI
CZAS CZYTANIA	brak różnic istotnych statystycznie
PUNKTY	brak różnic
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	maturzyści ocenili swoje rozumienie istotnie lepiej $p = 0,0007175$

Tabela 29. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 28

GRUPA	PROCENTOWY UDZIAŁ RAUDERÓW (LICZBA CAŁKOWITA)
ÓSMOKLASIŚCI	30% (54/175)
MATURZYŚCI	33% (31/92)

Tabela 30. Procentowy udział rauderów w każdej z grup badanych w sesji III

3. Wyniki zbiorcze grupy polskiej

W niniejszej sekcji przedstawione zostaną sumaryczne wyniki uzyskane przez wszystkich polskich uczestników. W zbiorczym zestawieniu zdecydowano się na przyjęcie jeszcze bardziej rygorystycznych kryteriów dotyczących włączenia testu do analizy. W I, II i III sesji wystarczyło, by tempo czytania uczniów było niższe niż 1000 PPW/min. Kryterium to jednak okazało się zbyt łagodne – rozkłady uzyskanych wyników charakteryzowały się bardzo wysoką kurtozą (miarą spłaszczenia rozkładu), co oznaczało, że wśród przyjętych formularzy pojawiło się wiele wyników skrajnych (Moździerz 2022). Celem zapewnienia większej rzetelności wyników zdecydowano się zatem na obniżenie progu włączenia do 600 PPW/min. Wartość ta jest proponowana przez Carvera (1985) jako najwyższa możliwa, by *rauding* (rozumienie 75% myśli w tekście) wciąż zachodził. Z tego powodu w analizie zbiorczej część testów została odrzucona. Włączono do niej:

- 659 testów od uczniów klas maturalnych z liceów i techników;
- 678 testów od uczniów ósmej klasy szkoły podstawowej.

Rezultaty prezentowały się następująco:

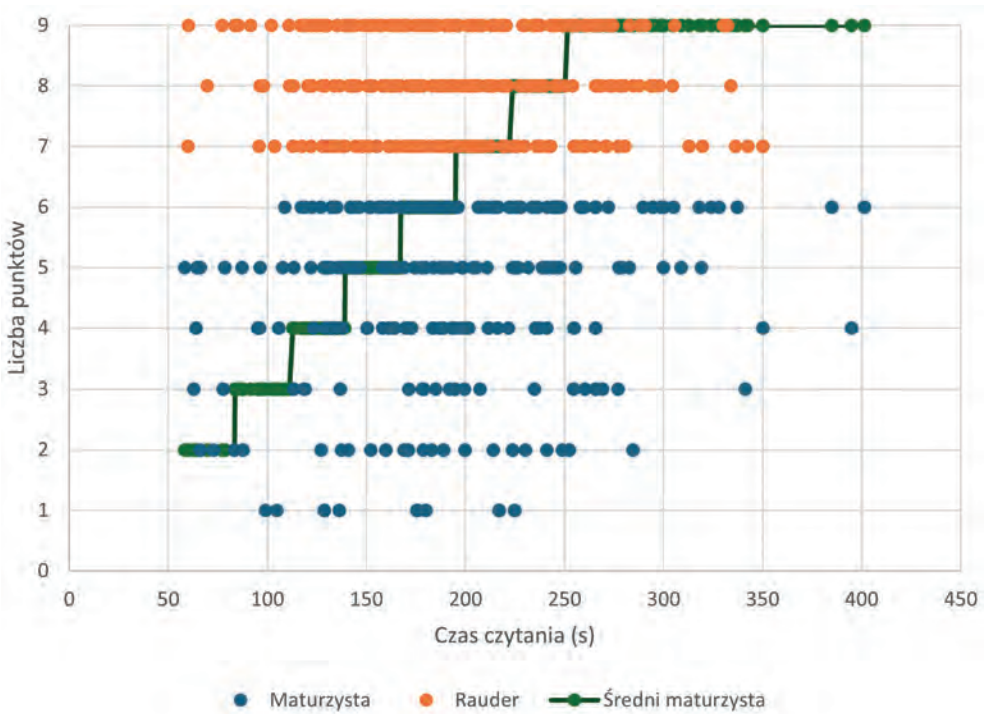
- maturzyści czytali średnio przez 3 minuty i 14 sekund, uzyskując 7 punktów z testu;
- ósmoklasiści czytali średnio przez 3 minuty i 42 sekundy, uzyskując 6 punktów z testu;
- maturzyści i ósmoklasiści podobnie ocenili swoje rozumienie subiektywne, średnio 4 punkty (zob. tabela 32).

Szczegółowe dane zostały przedstawione w poniższych tabelach.

Wyniki maturzystów

DANE	MATURZYŚCI	RAUDERZY	RÓŻNICA
CZAS (s)	194,19±59,11	195,81±55,36	brak istotnych statystycznie różnic
TEMPO (PPW/MIN)	174±52	173±49	
PUNKTY	7±2	8±1	różnica istotna statystycznie, p < 0,00000000000000022
SUBIEKTYWNE ROZUMIENIE	4±1	5±1	różnica istotna statystycznie, p = 0,0000458

Tabela 31. Wyniki testu tempa czytania w grupie maturzystów



Wykres 18. Wyniki maturzystów i maturzystów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego maturzysty”

Test Shapiro-Wilka w każdej grupie wykazał brak rozkładu normalnego (miary asymetrii rozkładów podane są bezpośrednio w sekcjach poświęconych

odpowiednim grupom). Z tego powodu wszystkie porównania dokonywane były za pomocą testu Wilcozona, a do poszukiwania korelacji między badanymi parametrami zdecydowano się na wykorzystanie testu korelacji metodą Spearmana.

Dla grupy ogółu maturzystów rozkłady wyników miały następujące współczynniki miary asymetrii:

- dla tempa czytania współczynnik skośności wyniósł 2,065675, a kurtoza 8,969986;
- dla liczby punktów na teście współczynnik skośności wyniósł -0,736797, a kurtoza -0,736797.
- dla subiektywnej oceny poziomu rozumienia współczynnik skośności wyniósł -0,1882122, a kurtoza 2,388815.

Oznacza to, że w przypadku rozumienia i subiektywnej oceny stopnia rozumienia wyniki były na wykresie przesunięte w prawo, w kierunku wartości wyższych, zaś przy tempie czytania – w lewo, ku wartościom niższym. Rozkład normalny charakteryzuje się zaś kurtozą i skośnością na poziomie 0. Im wyższy jest więc poziom kurtozy, tym wyniki bardziej skupione wokół średniej, im niższy – tym bardziej rozproszone.

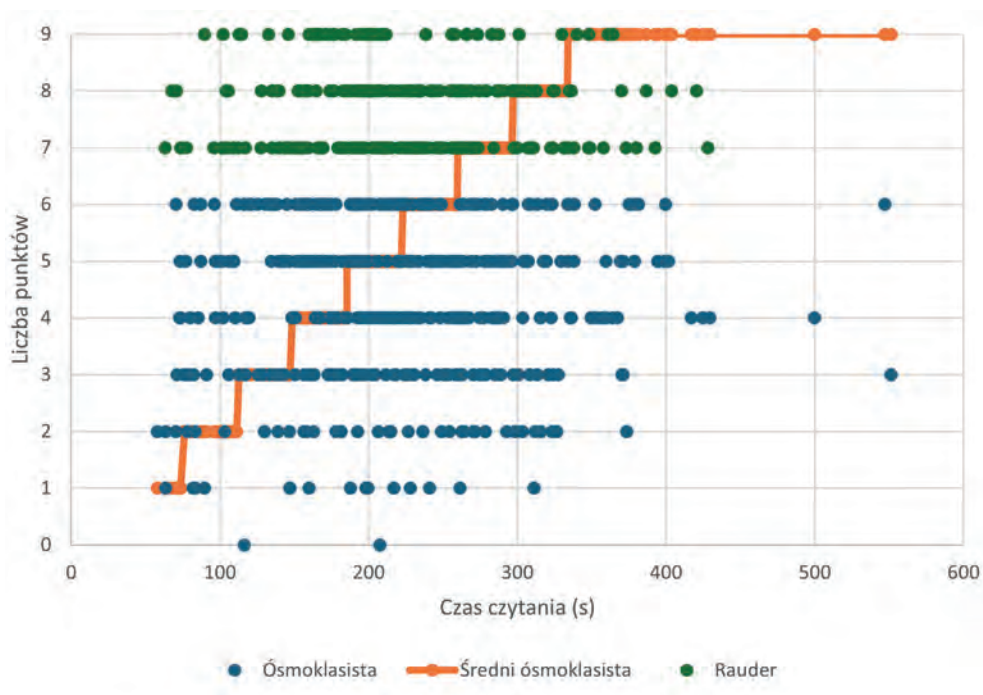
W przypadku rauderów parametry przedstawiały się następująco:

- dla tempa czytania współczynnik skośności wyniósł 1,950715, a kurtoza 9,529917.
- dla liczby punktów na teście współczynnik skośności wyniósł -0,1171845, a kurtoza -1,490869.
- dla subiektywnej oceny poziomu rozumienia współczynnik skośności wyniósł -0,2201509, a kurtoza -0,2201509.

Wyniki ósmoklasistów

DANE	ÓSMOKLASIŚCI	RAUDERZY	RÓŻNICA
CZAS (s)	222,54±77	224,14±71	brak istotnych statystycznie różnic
TEMPO (PPW/MIN)	152±53	151±48	
PUNKTY	6±2	8±1	różnica istotna statystycznie, $p < 0,0000000000000022$
SUBIEKTYWNE ROZUMIENIE	4±1	4±1	brak istotnych statystycznie różnic

Tabela 32. Wyniki testu tempa czytania w grupie ósmoklasistów



Wykres 19. Wyniki ósmoklasistów i ósmoklasistów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego ósmoklasisty”

Dla grupy ogółu ósmoklasistów rozkłady wyników miały następujące współczynniki miary asymetrii:

- dla tempa czytania współczynnik skośności wyniósł 2,024291, a kurtoza 7,862635;
- dla liczby punktów na teście współczynnik skośności wyniósł -0,2494412, a kurtoza 2,28385.
- dla subiektywnej oceny poziomu rozumienia współczynnik skośności wyniósł 0,01436225, a kurtoza 2,978878.

W przypadku rauderów parametry prezentowały się następująco:

- dla tempa czytania współczynnik skośności wyniósł 2,991565, a kurtoza 11,86596;
- dla liczby punktów na teście współczynnik skośności wyniósł 0,3146169, a kurtoza 2,21065;
- dla subiektywnej oceny poziomu rozumienia współczynnik skośności wyniósł -0,2045972, a kurtoza 3,32839.

Porównanie wyników obu populacji

CAŁA POPULACJA	CZAS (s)	TEMPO (PPW/MIN)	PUNKTY (MAX. 9)	SUBIEKTYWNE ROZUMIENIE (MAX. 6)
ÓSMOKLASIŚCI	222,54	152	6	4
MATURZYŚCI	194,19	174	7	4

Tabela 33. Porównanie wyników testu tempa czytania we wszystkich grupach polskich

	8-KLASIŚCI: MATURZYŚCI
CZAS CZYTANIA	maturzyści czytali istotnie szybciej, $p = 0,000000000006191$
PUNKTY	maturzyści poradzili sobie istotnie lepiej, $p < 0,00000000000000022$
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	brak różnic

Tabela 34. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 33

Jak wynika z powyższych tabel, maturzyści – zgodnie z oczekiwaniami – pod każdym względem poradzili sobie lepiej niż ósmoklasiści.

RAUDERZY	CZAS (s)	TEMPO (PPW/MIN)	PUNKTY (MAX. 9)	SUBIEKTYWNE ROZUMIENIE (MAX. 6)
ÓSMOKLASIŚCI	222,14	151	8	4
MATURZYŚCI	195,81	173	8	5

Tabela 35. Porównanie wyników testu tempa czytania we wszystkich grupach polskich rauderów

RAUDERZY	8-KLASIŚCI: MATURZYŚCI
CZAS CZYTANIA	maturzyści czytali istotnie szybciej, $p = 0,0000005094$
PUNKTY	brak różnic
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	maturzyści ocenili swoje rozumienie istotnie lepiej, $p = 0,0007657$.

Tabela 36. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 35

W przypadku rauderów średnie rozumienie było takie samo – wysokie – jednak zgodnie z oczekiwaniami rauderzy-maturzyści czytali szybciej, a swojego rozumienia byli bardziej świadomi.

4. Wyniki grupy cudzoziemskiej

Uczący się języka polskiego jako obcego, którzy wzięli udział w badaniach, zostali przydzieleni do poziomów B2, C1 lub C2 na podstawie testu plasującego. Do analizy włączono także testy cudzoziemców, którym przypisano poziom B1 bądź niższy ($\leq B1$), co może być uznane za kontrowersyjne. Z całą pewnością nie są oni jednak klasycznymi uczącymi się na poziomie B1, a raczej osobami o zróżnicowanym stopniu rozwinięcia kompetencji częściowych. Należy pamiętać, że przygotowany test językowy skupiał się na konkretnym fragmencie kompetencji językowej, ujawniał więc bardzo specyficzne braki. Jak zostanie pokazane w dalszej części tego rozdziału, tempo czytania grupy $\leq B1$ i wyniki uzyskane przez jej przedstawicieli na teście rozumienia wpisują się w ogólny trend progresji. Nie należy ich jednak **w żadnym wypadku** utożsamiać z klasycznie rozumianym poziomem B1.

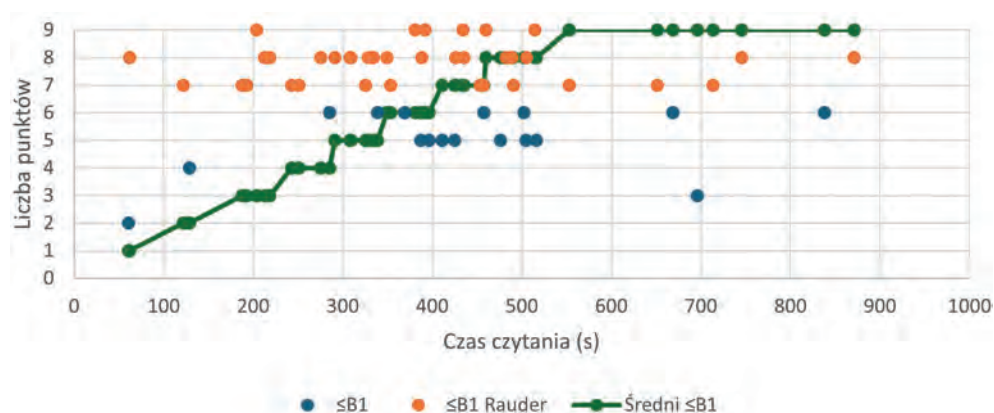
Do analizy włączono:

- 408 formularzy od cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego w uniwersyteckich szkołach języka polskiego na terenie Polski oraz w placówkach uczących języka poza granicami kraju, w tym: 55 na poziomie $\leq B1$, 85 na poziomie B2, 238 na poziomie C1 oraz 30 na poziomie C2.

Wyniki uczących się na poziomie $\leq B1$

	$\leq B1$	$\leq B1$ RAUDERZY	RÓŻNICA
CZAS (s)	401,62±178,59	364,97±139,51	brak różnic istotnych statystycznie
TEMPO (PPW/MIN)	84±37	93±36	
PUNKTY	7±2	8±1	różnica istotna statystycznie $p = 0,008133$
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	4±1	4±1	brak różnic

Tabela 37. Wyniki testu tempa czytania w grupie cudzoziemców uczących się na poziomie B1 lub niższym



Wykres 20. Wyniki uczących się na poziomie $\leq B1$ oraz rauderów- $\leq B1$ w porównaniu do „średniego uczącego się” na poziomie $\leq B1$

Dla grupy uczących się języka polskiego jako obcego zakwalifikowanych na teście plasującym jako $\leq B1$ rozkłady wyników miały następujące współczynniki miary asymetrii:

- dla tempa czytania współczynnik skośności wyniósł 0,4862995, a kurtoza 3,265363;
- dla liczby punktów na teście współczynnik skośności wyniósł -1,015063, a kurtoza 3,919237;
- dla subiektywnej oceny poziomu rozumienia współczynnik skośności wyniósł -0,4731876, a kurtoza 3,585028.

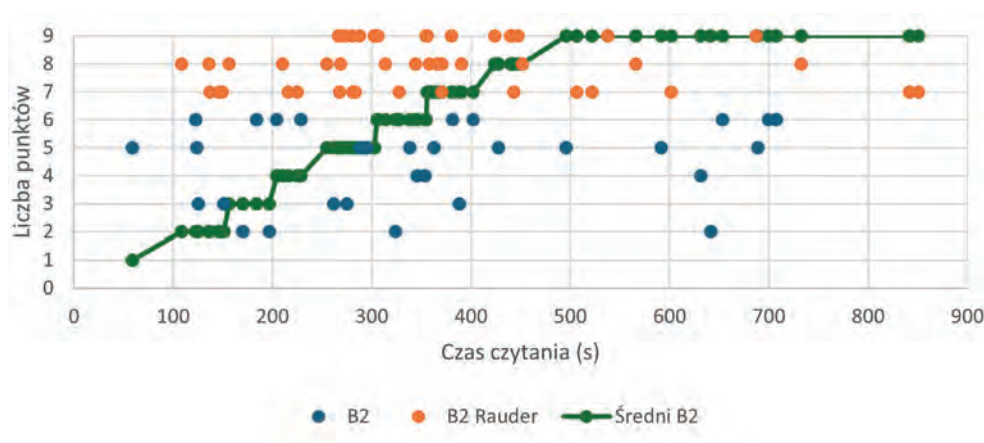
W przypadku rauderów wyglądały następująco:

- dla tempa czytania współczynnik skośności wyniósł 0,7043998, a kurtoza 3,531955;
- dla liczby punktów na teście współczynnik skośności wyniósł 0,2501843, a kurtoza 2,129713;
- dla subiektywnej oceny poziomu rozumienia współczynnik skośności wyniósł -0,3323191, a kurtoza 3,654656.

Wyniki uczących się na poziomie B2

DANE	B2	B2 RAUDERZY	RÓŻNICA
Czas (s)	355,38±176,18	325,89±125,94	brak różnic istotnych statystycznie
TEMPO (PPW/MIN)	95±47	104±40	
PUNKTY	7±2	8±1	różnica istotna statystycznie $p = 0,0000649$
SUBIEKTYWNE ROZUMIENIE	4±1	4±1	brak różnic

Tabela 38. Wyniki testu tempa czytania w grupie cudzoziemców uczących się na poziomie B2



Wykres 21. Wyniki uczących się na poziomie B2 i rauderów-B2 w porównaniu do „średniego uczącego się” na poziomie B2

Dla grupy uczących się polszczyzny na poziomie B2 rozkłady wyników miały następujące współczynniki miary asymetrii:

- dla tempa czytania współczynnik skośności wyniósł 0,8553336, a kurtoza 3,277925;
- dla liczby punktów na teście współczynnik skośności wyniósł -0,6742983, a kurtoza 2,451436;
- dla subiektywnej oceny poziomu rozumienia współczynnik skośności wyniósł 0,5812389, a kurtoza 3,019774.

Parametry dla rauderów:

- dla tempa czytania współczynnik skośności wyniósł 1,135701, a kurtoza 4,292035;
- dla liczby punktów na teście współczynnik skośności wyniósł -0,0739418, a kurtoza 1,423575;
- dla subiektywnej oceny poziomu rozumienia współczynnik skośności wyniósł 1,003385, a kurtoza 3,7337.

Wyniki uczących się na poziomie C1

	C1	C1 RAUDERZY	RÓŻNICA
CZAS (s)	321,15±133,67	326,20±122,78	brak różnic istotnych statystycznie
TEMPO (PPW/MIN)	98±87	93±93	
PUNKTY	7±2	8±1	różnica istotna statystycznie, $p = 0,0000000008238$
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	5±1	5±1	brak różnic

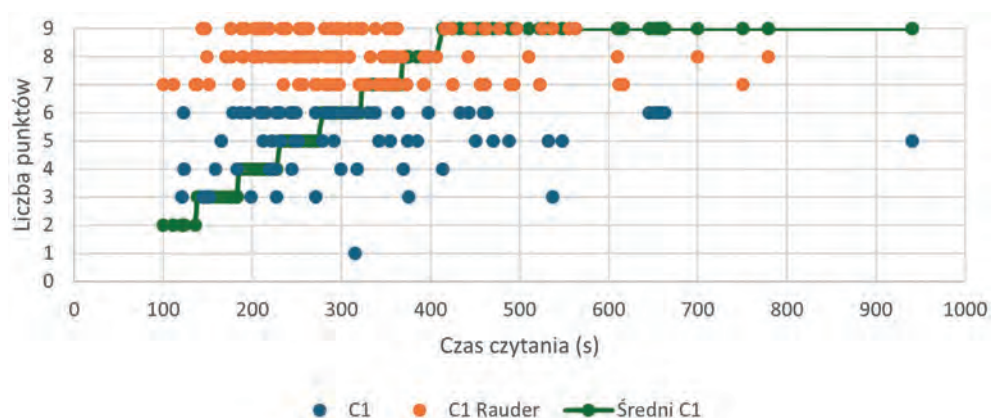
Tabela 39. Wyniki testu tempa czytania w grupie cudzoziemców uczących się na poziomie C1

Ze względu na nadzwyczaj wysokie odchylenie standardowe, szczególnie w grupie rauderów, zdecydowano się uzupełnić dane dla populacji C1 o medianę tempa czytania. Wyniosła ona:

- dla ogółu populacji 115 PPW/min;
- dla rauderów-C1 113 PPW/min.

Dla grupy uczących się polszczyzny na poziomie C1 rozkłady wyników miały następujące współczynniki miary asymetrii:

- dla tempa czytania współczynnik skośności wyniósł 1,224408, a kurtoza 5,257562;
- dla liczby punktów na teście współczynnik skośności wyniósł -0,7343479, a kurtoza 2,927943;
- dla subiektywnej oceny poziomu rozumienia współczynnik skośności wyniósł -0,3437059, a kurtoza 2,133683.



Wykres 22. Wyniki uczących się na poziomie C1 i rauderów-C1 w porównaniu do „średniego uczącego się” na poziomie C1

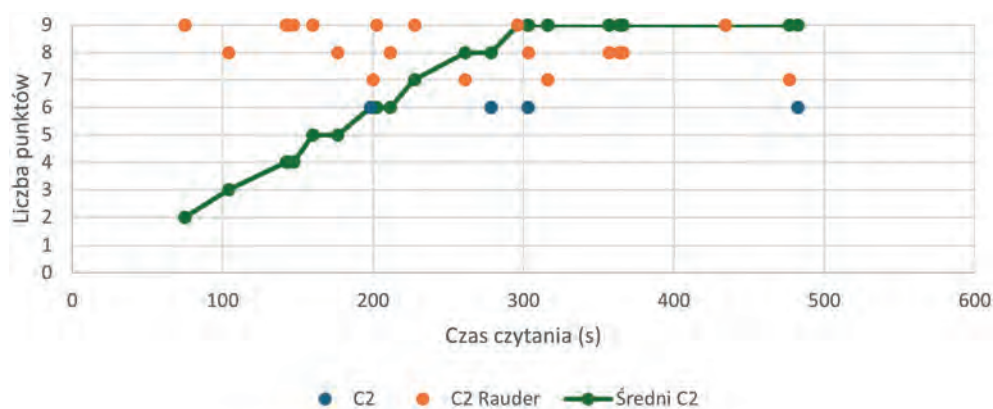
Dla rauderów parametry przedstawiały się następująco:

- dla tempa czytania współczynnik skośności wyniósł 1,013231, a kurtoza 4,468941;
- dla liczby punktów na teście współczynnik skośności wyniósł -0,07278241, a kurtoza 1,497216;
- dla subiektywnej oceny poziomu rozumienia współczynnik skośności wyniósł -0,5742379, a kurtoza 2,468168.

Wyniki uczących się na poziomie C2

	C2	C2 RAUDERZY	RÓŻNICA
CZAS (s)	247,82 ±111,06	234,77 ±109,71	brak różnic istotnych statystycznie
TEMPO (PPW/MIN)	137 ±61	144 ±67	
PUNKTY	8 ±1	8 ±1	brak różnic
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	5 ±1	5 ±1	brak różnic

Tabela 40. Wyniki testu tempa czytania w grupie cudzoziemców uczących się na poziomie C2



Wykres 23. Wyniki uczących się na poziomie C2 oraz rauderów-C2 w porównaniu do „średniego uczącego się” na poziomie C2

Dla grupy uczących się polszczyzny na poziomie C2 rozkłady wyników miały następujące współczynniki miary asymetrii:

- dla tempa czytania współczynnik skośności wyniósł 0,4424282, a kurtoza 2,447202;
- dla liczby punktów na teście współczynnik skośności wyniósł -0,5409958, a kurtoza 1,915769;
- dla subiektywnej oceny poziomu rozumienia współczynnik skośności wyniósł -1,343096, a kurtoza 6,090909.

W przypadku rauderów przedstawiały się następująco:

- dla tempa czytania współczynnik skośności wyniósł 0,4982879, a kurtoza 2,363669;
- dla liczby punktów na teście współczynnik skośności wyniósł -0,529975, a kurtoza 1,845235;
- dla subiektywnej oceny poziomu rozumienia współczynnik skośności wyniósł -1,443376, a kurtoza 6,083333.

5. Porównanie wyników testu tempa czytania we wszystkich grupach cudzoziemskich

CAŁA POPULACJA	CZAS (s)	TEMPO (PPW/MIN)	PUNKTY (MAX. 9)	SUBIEKTYWNE ROZUMIENIE (MAX. 6)
≤B1	401,61	84	7	4
B2	355,37	95	7	4
C1	321,15	98	7	5
C2	247,82	137	8	5

Tabela 41. Porównanie wyników testu tempa czytania we wszystkich grupach cudzoziemskich

	≤B1:B2	B2:C1	C1:C2
CZAS CZYTANIA	różnica na granicy istotności statystycznej, $p = 0,05222$	brak różnic istotnych statystycznie	poziom C2 czytał istotnie szybciej, $p = 0,004925$
PUNKTY	brak różnic	brak różnic	poziom C2 poradził sobie istotnie lepiej, $p = 0,005026$
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	brak różnic	poziom C1 ocenił swoje rozumienie istotnie lepiej, $p = 0,000000000000007162$	brak różnic

Tabela 42. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 41

Jak wynika z powyższych tabel, jakość wykonania zadania czytelniczego rosła wraz z poziomem zaawansowania językowego. Choć rozumienie pozostawało na podobnym poziomie, z wyłączeniem najlepszego poziomu C2, tempo rosło wraz z poziomem znajomości polszczyzny; rosła też świadomość własnego rozumienia – reprezentanci poziomu C wykazywali znacznie większe zaufanie do własnych umiejętności. Co interesujące, różnice w tempie czytania nie były istotne statystycznie, aż do poziomu C2, który charakteryzował się statystycznie istotnie szybszym tempem czytania. Możliwe powody takiego stanu rzeczy zostaną przedstawione szerzej w kolejnym rozdziale.

RAUDERZY	CZAS (s)	TEMPO (PPW/MIN)	PUNKTY (MAX. 9)	SUBIEKTYWNE ROZUMIENIE (MAX. 6)
≤B1	364,97	93	8	4
B2	325,89	104	8	4
C1	326,2	93	8	5
C2	234,77	144	8	5

Tabela 43. Porównanie wyników testu tempa czytania we wszystkich grupach rauderów cudzoziemskich

RAUDERZY	≤B1:B2	B2:C1	C1:S2
CZAS CZYTANIA	brak statystycznie istotnych różnic	brak statystycznie istotnych różnic	poziom C2 czytał istotnie szybciej, $p = 0,0008061$
PUNKTY	brak różnic		
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	brak różnic	poziom C1 ocenił swoje rozumienie istotnie lepiej, $p = 0,00000000005988$	brak różnic

Tabela 44. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 43

Wyniki rauderów są podobne do wyników całej populacji, z zastrzeżeniem dotyczącym rozumienia – tutaj wszyscy poradzili sobie bardzo dobrze, uzyskując średnio 88%. Tempo rosło wraz z poziomem, choć grupa C1 nie wpisuje się w tę tendencję. Ponownie jedynie badani reprezentujący poziom C2 poradzili sobie w sposób istotnie lepszy. Poziom subiektywnego rozumienia rósł tak samo jak w ogóle w populacji, co świadczyć może o tym, że przedstawiciele poziomu B „nie ufają sobie”, mimo że z tekstem radzą sobie dobrze.

Postanowiono poszukać także korelacji między subiektywną oceną rozumienia a wynikami testu rozumienia i czasem czytania (zob. tabela 45). Jak widać, subiektywnie odczuwany stopień rozumienia tekstu w niektórych przypadkach korelował z uzyskaną liczbą punktów i/lub z czasem czytania w grupach uczących się w sposób istotny ze względów statystycznych. Trzeba jednak zaznaczyć dwa fakty:

- wśród rauderów korelacja ta zawsze była niższa niż w ogóle grupy badanej,
- w grupie uczących się na poziomie B2 korelacja z liczbą punktów na teście ($r \sim 0,3$) zbliżała się do poziomu polskich uczniów (ósmoklasiści $r \sim 0,45$; maturzyści $r \sim 0,3$, zob. tabela 51), co jednak wciąż nie oznacza, że ma jakąś wartość predykcyjną.

ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE W GRUPACH CUDZOZIEMSKICH	CZAS	PUNKTY
B1	korelacja na granicy istotności statystycznej, $r = -0,2464048$, $p = 0,06976$	brak korelacji istotnej statystycznie
B1 RAUDER	brak korelacji istotnej statystycznie	brak korelacji istotnej statystycznie
B2	brak korelacji istotnej statystycznie	korelacja istotna statystycznie, $r = 0,3038168$, $p = 0,004703$
B2 RAUDER	brak korelacji istotnej statystycznie	brak korelacji istotnej statystycznie
C1	korelacja istotna statystycznie, $p = 0,03782$, $r = -0,1349956$	korelacja istotna statystycznie, $p = 0,001494$, $r = 0,2051847$
C1 RAUDER	brak korelacji istotnej statystycznie	brak korelacji istotnej statystycznie
C2	brak korelacji istotnej statystycznie	brak korelacji istotnej statystycznie
C2 RAUDER	brak korelacji istotnej statystycznie	brak korelacji istotnej statystycznie

Tabela 45. Korelacja subiektywnego odczucia rozumienia tekstu z czasem czytania i uzyskaną liczbą punktów w grupach cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego

6. Wyniki zbiorcze projektu

W niniejszej sekcji przedstawione zostaną sumaryczne wyniki uzyskane w całym projekcie oprócz uśrednienia wyników każdej z grup i ich porównania między grupami. Dokonano również analizy korelacji między uzyskanym przez uczniów polskich tempem czytania i wynikiem na teście rozumienia a wybranymi czynnikami. Były to:

- typ szkoły (liceum/technikum) w przypadku maturzystów,
- profil klasy w przypadku licealistów,
- wielkość miejsca zamieszkania w przypadku ósmoklasistów,
- subiektywnie odczuwany poziom rozumienia.

6.1. Tempo czytania

Rezultaty wyglądają następująco:

- maturzyści czytali średnio przez 3 minuty i 14 sekund, uzyskując 7 punktów z testu;
- ósmoklasiści czytali średnio przez 3 minuty i 42 sekundy, uzyskując 6 punktów z testu;
- uczący się języka polskiego jako obcego na poziomie C2 czytali średnio przez 4 minuty i 2 sekundy, uzyskując 8 punktów;
- uczący się na poziomie C1 czytali średnio przez 5 minut i 21 sekund, uzyskując 7 punktów;
- uczący się na poziomie B2 czytali średnio przez 5 minut i 55 sekund, uzyskując 7 punktów;
- uczący się na poziomie B1 lub niższym czytali średnio przez 6 minut i 41 sekund, uzyskując średnio 7 punktów.

Ich zestawienia znajdują się w poniższych tabelach.

CAŁA POPULACJA	CZAS (s)	TEMPO (PPW/MIN)	PUNKTY (MAX. 9)	SUBIEKTYWNE ROZUMIENIE (MAX. 6)
ÓSMOKLASIŚCI	222,54	152	6	4
MATURZYŚCI	194,19	174	7	4
≤B1	401,61	84	7	4
B2	355,37	95	7	4
C1	321,15	98	7	5
C2	247,82	137	8	5

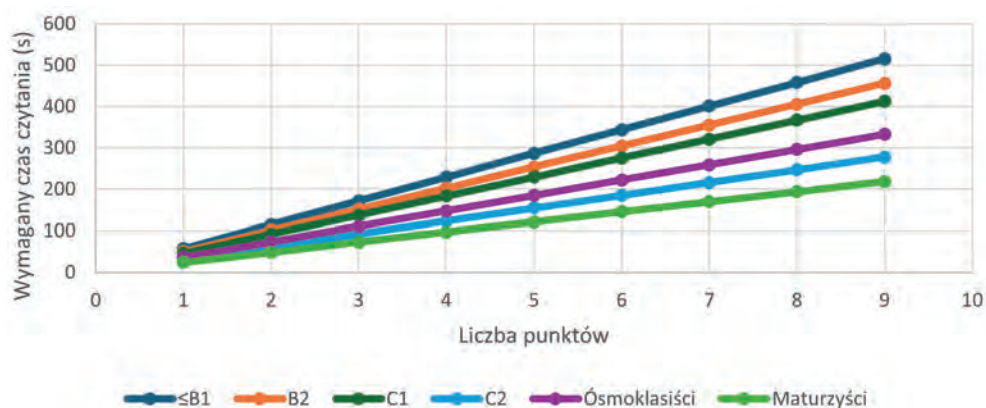
Tabela 46. Porównanie wyników testu tempa czytania we wszystkich grupach

	≤B1:B2	B2:C1	C1:C2	C2:8-KLASIŚCI	C2:MATURZYŚCI	8-KLASIŚCI:MATURZYŚCI
CZAS CZYTANIA	różnica na granicy istotności statystycznej, p = 0,05222	brak różnic istotnych statystycznie	poziom C2 czytał istotnie szybciej, p = 0,004925	brak różnic istotnych statystycznie	maturzyści czytali istotnie szybciej, p = 0,0119	maturzyści czytali istotnie szybciej, p = 0,0000000000006191
PUNKTY	brak różnic	brak różnic	poziom C2 poradził sobie istotnie lepiej, p = 0,005026	poziom C2 poradził sobie istotnie lepiej, p = 0,00000000006139	poziom C2 poradził sobie istotnie lepiej, p = 0,0004332	maturzyści poradzili sobie istotnie lepiej, p < 0,00000000000000022
ROZUMIENIE	brak różnic	poziom C1 ocenił swoje rozumienie istotnie lepiej, p = 0,00000000000007162	brak różnic	poziom C2 ocenił swoje rozumienie istotnie lepiej, p = 0,0000000000008753	poziom C2 ocenił swoje rozumienie istotnie lepiej, p = 0,000006291	maturzyści ocenili swoje rozumienie istotnie lepiej, p < 0,00000000000000022

Tabela 47. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 46

Dwie powyższe tabele potwierdzają hipotezę rosnącego tempa czytania, choć nie bez zastrzeżeń. Maturzyści, zgodnie z oczekiwaniami, czytali najszybciej, ósmoklasiści tylko nieco gorzej. Badani na poziomie C2 radzili sobie niemal równie dobrze jak ósmoklasiści – brak jest statystycznie istotnych różnic między nimi a ósmoklasistami. Są to więc wyniki zbieżne z postawionymi na początku rozważań hipotezami. Cudzoziemcy na najwyższych poziomach zdają się jednak bardziej świadomi swojego poziomu rozumienia.

Wykres poniższy przedstawia hipotetyczny, wymagany dla każdej grupy czas, by możliwe było otrzymanie odpowiedniej liczby punktów z testu rozumienia.



Wykres 24. Wyniki średnich przedstawicieli każdej z badanych grup na teoretycznym modelu uzyskiwania punktów z testu rozumienia w kolejnych interwałach czasowych

Z badań wynika wyraźnie, że rauderzy znajdują się w każdej z grup, różni ich tylko tempo czytania. Często czytają nieco wolniej niż ogół populacji, uzyskują przy tym jednak lepsze wyniki i są świadomi swojej płynności. Jak przewidywały postawione hipotezy, rauderzy na poziomie C2 poradzili sobie nawet lepiej niż rauderzy-ósmoklasiści, co jednak interesujące, porównanie wyników rauderów-C2 z rauderami-maturzystami pokazało, że cudzoziemcy radzą sobie właściwie równie dobrze jak Polacy.

RAUDERZY	CZAS (s)	TEMPO (PPW/MIN)	PUNKTY (MAX. 9)	SUBIEKTYWNE ROZUMIENIE (MAX. 6)
ósmoklasiści	222,14	151	8	4
maturzyści	195,81	173	8	5
≤B1	364,97	93	8	4
B2	325,89	104	8	4
C1	326,2	93	8	5
C2	234,77	144	8	5

Tabela 48. Porównanie wyników testu tempa czytania wśród rauderów ze wszystkich grup

GRUPA	PROCENTOWY UDZIAŁ RAUDERÓW (LICZBA CAŁKOWITA)
≤B1	69% (38/55)
B2	60% (51/85)
C1	64% (152/238)
C2	83% (25/30)
ósmoklasiści	36% (249/678)
maturzyści	57% (380/659)

Tabela 49. Procentowy udział rauderów w każdej z badanych grup

Podsumowując uzyskane wyniki, jeśli przyjmiemy maturzystów za punkt odniesienia, można powiedzieć, że:

- ósmoklasiści czytają od nich o 14% wolniej;
- uczący się na poziomie C2 o 21%;
- uczący się na poziomie C1 o 43%;
- uczący się na poziomie B2 o 45%;
- uczący się na poziomie B1 bądź niższym o 51% wolniej.

RAUDERZY	≤B1:B2	B2:C1	C1:C2	C2: 8-KLASIŚCI	C2: MATURZYŚCI	8-KLASIŚCI: MATURZYŚCI
Czas CZYTANIA	brak statystycznie istotnych różnic	brak statystycznie istotnych różnic	poziom C2 czytał istotnie szybciej, p = 0,0008061	brak statystycznie istotnych różnic	brak statystycznie istotnych różnic	maturzyści czytali istotnie szybciej, p = 0,0000005094
PUNKTY	brak różnic					
ROZUMIENIE SUBIEKTYWNE	brak różnic	poziom C1 ocenił swoje rozumienie istotnie lepiej, p = 0,00000000005988	brak różnic	poziom C2 ocenił swoje rozumienie istotnie lepiej, p = 0,000003798	brak różnic	maturzyści ocenili swoje rozumienie istotnie lepiej, p = 0,0007657

Tabela 50. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 48

6.2. Tempo czytania a czynniki środowiskowe

W celu sprawdzenia stopnia korelacji między wielkością miejsca zamieszkania a uzyskaną liczbą punktów i czasem czytania pierwszemu parametrowi przypisano wartość liczbową, kierując się zasadą, że im większe miejsce zamieszkania, tym większa wartość (1 – wieś, 2 – małe miasto, 3 – średnie miasto, 4 – duże miasto). Jak widać w tabelach 51 i 52, subiektywnie odczuwany poziom rozumienia korelował w sposób istotny z wynikiem na teście, jednak wartość współczynnika tej korelacji była niewielka. W przypadku ogółu ósmoklasistów było to $r \sim 0,45$, czyli niecała połowa badanych trafnie oceniała swoje rozumienie. W przypadku rauderów poziom ten był jeszcze niższy, wyniósł tylko $r \sim 0,2$. Co ciekawe, okazało się, że wielkość miejsca zamieszkania istotnie wpływa na czas czytania – im większa była miejscowość, tym uczniowie czytali szybciej (krótszy był czas czytania uwzględniony w obliczeniach), poziom korelacji wyniósł jednak ledwie $r \sim -0,1$. W przypadku rauderów nie wykazano takiego związku – dla jednostek „wysoko rozumiejących” miejsce zamieszkania nie koreluje więc z tempem czytania.

	OGÓŁ ÓSMOKLASISTÓW		RAUDERZY	
ÓSMOKLASIŚCI	PUNKTY	CZAS	PUNKTY	CZAS
ZAMIESZKANIE	brak istotnej statystycznie korelacji, $r = 0,03987509$, $p = 0,2998$	korelacja istotna statystycznie, $r = -0,0997774$, $p = 0,009329$	brak istotnej statystycznie korelacji, $r = 0,02163482$, $p = 0,7336$	brak istotnej statystycznie korelacji, $r = -0,01679975$, $p = 0,7915$
SUBIEKTYWNE ROZUMIENIE	korelacja istotna statystycznie, $r = 0,4516519$, $p < 0,00000000000000022$	brak istotnej statystycznie korelacji, $r = -0,0711697$, $p = 0,06401$	korelacja istotna statystycznie, $r = 0,2060179$, $p = 0,001052$	brak istotnej statystycznie korelacji, $r = -0,09715424$, $p = 0,1255$

Tabela 51. Korelacja wielkości miejsca zamieszkania oraz subiektywnego odczucia rozumienia tekstu z czasem czytania i uzyskaną liczbą punktów wśród ósmoklasistów

W poszukiwaniach korelacji między typem szkoły i profilem klasy a uzyskanymi przez badanych punktami na teście rozumienia i ich czasem czytania parametrem tym przypisano wartości liczbowe, przyjmując zasadę, że im wyższa przypisana wartość, tym bardziej „ściśły” profil klasy³⁴. Ponieważ profile techniczne były w większości takie jak *grafik cyfrowy* czy *technik-informatyk*, rozwiązanie takie wydało się uzasadnione. Tak więc:

- 1 – liceum,
- 2 – technikum,
- 1 – klasy humanistyczne,
- 2 – klasy biologiczno-chemiczne,
- 3 – klasy o profilu matematyczno-biologiczno-chemicznym lub matematyczno-geograficznym,
- 4 – klasy matematyczno-informatyczne,
- 5 – profile klas z technikum.

Jak wynika z obliczeń (zob. tabela 52), w żadnej z grup maturalnych typ szkoły nie wykazał istotnej korelacji ani z uzyskaną liczbą punktów na teście rozumienia, ani z czasem czytania.

Istotna w całości badanej populacji i wśród rauderów okazała się natomiast korelacja między subiektywnie odczuwanym stopniem rozumienia oraz liczbą uzyskanych punktów, a dla ogółu badanej populacji istotna, choć bardzo niewielka, była korelacja profilu klasy z wynikiem testu rozumienia. Uczniowie klas o profilach bardziej ścisłych uzyskiwali nieznacznie więcej punktów.

³⁴ „Ścisły” w rozumieniu WSJP to „odnoszący się do nauk matematycznych i przyrodniczych”.

KLASY MATURALNE	OGÓŁ MATURZYSTÓW		RAUDERZY	
	PUNKTY	Czas	PUNKTY	Czas
SZKOŁA	brak istotnej statystycznie korelacji, $r = -0,0002128$, $p = 0,8317$	brak istotnej statystycznie korelacji, $r = 0,0000458$, $p = 0,567$.	brak istotnej statystycznie korelacji, $r = 0,07593445$, $p = 0,1395$	brak istotnej statystycznie korelacji, $r = 0,003461374$, $p = 0,9464$
PROFIL	korelacja istotna statystycznie, $r = 0,1437818$, $p = 0,0002128$	brak istotnej statystycznie korelacji, $r = -0,07534805$, $p = 0,05319$	brak istotnej statystycznie korelacji, $r = -0,06746402$, $p = 0,1894$	brak istotnej statystycznie korelacji, $r = -0,0900217$, $p = 0,07967$
SUBIEKTYWNE ROZUMIENIE	korelacja istotna statystycznie, $r = 0,3248398$, $p < 0,0000000000000022$	brak istotnej statystycznie korelacji, $r = 0,05319$, $p = 0,8935$	korelacja istotna statystycznie, $r = -0,06746402$, $p = 0,02218$	brak istotnej statystycznie korelacji, $r = 0,02649721$, $p = 0,6066$

Tabela 52. Korelacja typu szkoły, profilu klasy oraz subiektywnego odczucia rozumienia tekstu z czasem czytania i uzyskaną liczbą punktów wśród maturzystów

7. Podsumowanie

W niniejszym rozdziale szczegółowo zaprezentowano wyniki projektu. Początkowo przedstawiono wyłącznie wyniki grup polskich z podziałem na trzy sesje badawcze – każda z tych populacji była nieco inna, żyła w innym regionie Polski, a ich koledzy – maturzyści i ósmoklasiści z rocznika poprzedniego – w bardzo różny sposób poradzi sobie z maturą i testem ósmoklasisty. Po wstępnym zarysowaniu wyników polskich przedstawiono zbiorcze rezultaty dla całości populacji badanych maturzystów i ósmoklasistów. Następnie opisani zostali uczestnicy cudzoziemscy z uwzględnieniem podziału na poszczególne grupy zaawansowania językowego wydzielone na podstawie krótkiego gramatyczno-leksykalnego testu poziomującego. Po przedstawieniu konkretnych grup zaprezentowano wyniki zbiorcze dla uczących się języka polskiego jako obcego, wykorzystując podział na ogół populacji i rauderów; uzyskane rezultaty (tempo i rozumienie na teście oraz poziom subiektywnego rozumienia) zestawiono w poszukiwaniu korelacji. Po przedstawieniu wyników cudzoziemskich wszystkie grupy zostały zestawione i dokonano porównania między maturzystami, ósmoklasistami i studentami polszczyzny na poziomie C2. W ostatniej części rozdziału przeanalizowano tzw. czynniki środowiskowe, tj. wielkość miejsca zamieszkania, typ szkoły i profil klasy, i ich wpływ na główne badane parametry.

W kolejnym rozdziale dane zostaną zinterpretowane, a rezultaty zestawione z literaturą i oczekiwaniami. Przedstawione zostaną również możliwe powody i hipotezy pozwalające na wyjaśnienie właśnie takich wyników uzyskanych przez poszczególne grupy. W ostatnim rozdziale pracy dokonane zostanie podsumowanie całości projektu.

ROZDZIAŁ VIII

INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ

1. Wstęp

W poprzednim rozdziale przedstawiono wyniki zbiorcze projektu. W niniejszej części pracy uzyskane rezultaty zostaną zinterpretowane. Podobnie jak wcześniej, rozdział będzie składał się z czterech sekcji: krótkiej interpretacji wyników każdej z sesji (wyniki polskie) oraz bardziej obszernej analizy porównawczej całości zebranego materiału badawczego: polskiego i cudzoziemskiego.

2. Badania w polskich szkołach podstawowych i średnich

2.1. Sesja I

Polscy uczestnicy pierwszej sesji badawczej uczyli się w szkołach w województwach małopolskim i mazowieckim. Były to dwa regiony Polski, które na teście ósmoklasiści i maturze podstawowej z języka polskiego w roku szkolnym 2019/2020 poradziły sobie najlepiej – ósmoklasiści mieli najwyższe wyniki, maturzyści najwyższy odsetek zdawalności. Uczestnicy badań tempa czytania egzaminy końcowe mieli jeszcze przed sobą, więc nie wiadomo było, czy poradzą sobie równie dobrze jak ich koledzy w poprzednim roku, niemniej jednak istnieje możliwość, że wybór regionów o dobrym poziomie szkolnictwa miał wpływ na rezultaty.

Wyniki pierwszej sesji badawczej (s. 146-150) niemal w pełni potwierdziły postawione hipotezy: ogólne zestawienie bardzo wyraźnie pokazuje progresję zarówno w subiektywnym odczuciu rozumienia, jak i w tempie czytania. Ósmoklasiści czytali z prędkością 156, a maturzyści – 176 PPW/min przy takim samym wyniku na teście rozumienia. Badanych różni więc jedynie czas jego uzyskania. Tempo stanowi czynnik świadczący o przyroście kompetencji językowych. Jest to w zgodzie z koncepcją Walczyka (2000), który twierdzi, że gdy jakość dekodowania znajduje się na

poziomie maksimum, rośnie już tylko jego szybkość. Uzyskany obraz dobrze wpisuje się też w model wydajności czytania Carvera (1977b) – mimo że grupy rozumiały niemal tak samo, lepsze tempo świadczy o większej wydajności maturzystów. Trzecim elementem badania było sprawdzenie subiektywnej oceny stopnia rozumienia. Ósmoklasiści i maturzyści ocenili swoje rozumienie na 4/6, co koresponduje z opisem *zrozumiał* m większość*. W tym wypadku była to dość trafna ocena – średnio 6/9 na teście rozumienia to faktycznie większość³⁵.

Omówienia wymagają również wyniki wydzielonych grup rauderów, tj. jednostek wysoko rozumiejących – tych, którzy na teście rozumienia uzyskali przynajmniej 7/9 punktów: próg wynika z przyjętego przez Carvera poziomu 75% pojętych myśli w tekście (Carver 1977b). Zarówno ósmoklasiści, jak i maturzyści uzyskali średnio 8/9 punktów na teście, swoje rozumienie ocenili subiektywnie na 5/6, różnili się jednak pod względem tempa. W obu tych grupach subiektywne rozumienie było wyższe niż w całości populacji – rauderzy rozumieli więcej (różnica ta była istotna statystycznie) i zdawali sobie z tego sprawę. Co jednak istotne, rauderzy-maturzyści czytali nieco wolniej niż ogół. Wpisuje się to w koncepcję optymalnego tempa czytania Carvera (1982). Zgodnie z nią ci, którzy czytają za szybko, tracą na rozumieniu. Rauderzy-maturzyści byli wolniejsi o 6 PPW/min w stosunku do całej populacji badanej (170 vs 176 PPW/min), przyswajali jednak więcej treści (8/9 vs 6/9). Płyne z tego wniosek, że ogół maturzystów czytał zbyt szybko, a przez to niedbale. Rauderzy-ósmoklasiści czytali szybciej niż ogół (160 vs 156 PPW/min) i rozumieli więcej (8/9 vs 6/9), ich kompetencja czytelnicza musiała być więc na wyższym poziomie niż u ogółu.

2.2. Sesja II

Wyniki drugiej sesji badawczej (s. 150-153) różniły się od pierwszej. Polscy uczestnicy pochodzili z regionów, w których, dla przypomnienia, wyniki egzaminów końcowych były w roku szkolnym 2020/2021 najbliższe średnim krajowym, tj. w przypadku maturzystów ze świętokrzyskiego, z podkarpackiego i wielkopolskiego oraz świętokrzyskiego i śląskiego w przypadku ósmoklasistów.

Ósmoklasiści czytali ze średnią prędkością 138 PPW/min, a więc o 12% wolniej niż uczestnicy I sesji (156 PPW/min); maturzyści zaś – z prędkością 171 PPW/min – również wolniej, ale znacznie bliżej sesji I (176 PPW/min). Ósmoklasiści na teście rozumienia uzyskali średnio 6 punktów, a zatem podobnie jak ich

³⁵ Ten parametr mocno różnicował grupy cudzoziemskie. Widać było tendencję do rosnącego zawierzania swoim umiejętnościom czytelniczym wraz ze wzrostem stopnia znajomości języka, które niekoniecznie znajduje odzwierciedlenie w faktycznym stanie rzeczy.

koledzy rok wcześniej, tymczasem maturzyści zdobyli średnio 7 punktów, a to oznacza, że w zasadzie całą ich populację można nazwać rauderami. Warto przy tym zaznaczyć, że średnio maturzyści z sesji II czytali z tą samą prędkością co rauderzy z sesji II. Obie grupy oznaczyły swoje subiektywne odczucie rozumienia na podobnym poziomie 4/6, tj. *zrozumiał* m większość*, co było trafnym osądem. W sesji II jeszcze wyraźniej niż w I widać też przyrost kompetencji językowych. W poprzedniej sesji grupy różniły się tylko tempem, a czytały na tym samym poziomie rozumienia, a tym razem maturzyści nie tylko czytali znacznie szybciej, lecz także zrozumieli więcej.

Warto również zwrócić uwagę na rauderów z sesji II. Rauderzy-ósmoklasiści czytali szybciej niż „zwykli czytelnicy” (141 PPW/min vs 138 PPW/min) i zrozumieli więcej (średnio 8/9 na teście), co oznacza, że zgodnie z koncepcją Carvera byli bliżej optymalnego tempa czytania, gdyż w porównywalnym czasie zrozumieli więcej. Rauderzy-maturzyści, uzyskując również średnio 8/9 punktów na teście rozumienia (różnica w wynikach była istotna statystycznie), czytali natomiast wolniej od ogółu (169 PPW/min vs 171 PPW/min), mogli więc być bliżej optymalnego tempa czytania (podobnie jak rauderzy rok wcześniej). Warto zaznaczyć, że rauderzy-ósmoklasiści, tak samo jak ogół ich populacji, zaznaczyli, że zrozumieli większość (4/6), choć ich wynik na teście był w istocie rzeczy wyższy. Maturzyści natomiast swoje subiektywne postrzeganie rozumienia oznaczyli jako 5/6 – *zrozumiał* m wszystko*, co prawdopodobnie świadczy o tym, że bardziej ufali swoim kompetencjom niż ich młodsi koledzy.

2.3. Sesja III

Trzecia sesja badawcza (s. 153-156) okazała się najtrudniejsza do przeprowadzenia. Trudność wynikała z faktu, że w roku szkolnym 2022/2023 w Polsce nie funkcjonowała już żadna forma nauki zdalnej, co utrudniało zgromadzenie respondentów przed komputerami, badanie przeprowadzane było zaś w województwach, w których brane pod uwagę wyniki egzaminów końcowych w uprzednim roku szkolnym były najniższe. Kazało to spodziewać się braku zaangażowania ze strony respondentów. O pomoc w badaniach poproszono 1012 placówek średniego szczebla z czterech województw, a do projektu dołączyło jedynie sześć z nich. Ze 119 zebranych formularzy do analizy nadawały się tylko 92 prace. Pozostałe cechowało zbyt wysokie tempo czytania (powyżej 1000 PPW/min), pojawiały się także nielogiczne odpowiedzi na pytania wstępne (np. wiek, który nie przystawał do klasy maturalnej). W przypadku szkół podstawowych było jeszcze gorzej: z 1605 szkół do projektu przystąpiło jedynie 9. Do badania włączono 175 formularzy z 232 zebranych, co wynikało ponownie z nierealnego tempa czytania (powyżej 1000 PPW/min) lub nierzetelnie wypełnionych pytań metryczki.

Średnie tempo czytania w sesji III w grupie ósmoklasistów wyniosło 157 PPW/min, a w przypadku maturzystów – 188 PPW/min. Średni wynik na teście rozumienia grupy młodszej to 5/9 punktów, starsi koledzy zdobyli zaś 6/9. Badane parametry, tempo i rozumienie były zatem odpowiednio najwyższe i najniższe w dotychczasowych badaniach. Ósmoklasiści w III sesji czytali najszybciej, rozumiejąc najmniej. W sesji I populacja charakteryzowała się średnim tempem na poziomie 156 PPW/min i rozumieniem na poziomie 66%, a w sesji II przy tym samym wyniku punktowym tempo wynosiło ok. 138 PPW/min. Średnie subiektywnie oceniane rozumienie ósmoklasistów w sesji III wyniosło 4/6. Jest to zatem wynik taki sam jak w każdej poprzedniej sesji badawczej, jednak w tym wypadku przekłada się na niższy niż w poprzednich sesjach wynik uzyskany na teście faktycznym. W przypadku maturzystów średnie rozumienie (6/9) było natomiast identyczne jak w sesji I, lecz szybkość czytania okazała się najwyższa. Świadczy to na korzyść uczniów, gdyż przy tym samym poziomie rozumienia byli w stanie czytać szybciej, więc bardziej wydajnie niż ich koledzy z sesji I. Czytali jednak zbyt szybko, a przez to mniej uważnie. Subiektywnie oceniany poziom rozumienia był średni – 4/6 (*zrozumiał*m większość*, ± 1), czyli taki sam jak w dwu poprzednich latach.

Wyniki rozumienia rauderów-maturzystów zarówno na teście, jak i w skali subiektywnej oceny również przypominały rezultaty poprzedników. Było to 8/9 (± 1) oraz 5/6 (*zrozumiał*m wszystko*, ± 1). Z tempem poradzili sobie zaś najlepiej, uzyskując 177 PPW/min. Dla porównania, w sesji II średnie tempo rauderów-maturzystów wyniosło 169 PPW/min, a w pierwszej – 170 PPW/min. Jak w każdej z poprzednich sesji, rauderzy-maturzyści czytali nieco wolniej niż ogół, uzyskiwali jednak większą liczbę punktów na teście rozumienia. Różnica w poziomie rozumienia była, jak i poprzednio, istotna statystycznie, w przeciwieństwie do różnicy w tempie czytania. Można więc ponownie powiedzieć, że czytając niemal równie szybko, rauderzy-maturzyści rozumieli więcej i zdawali sobie z tego rozumienia sprawę. W tej sesji badawczej odsetek rauderów-maturzystów okazał się jednak wyraźnie niższy niż w poprzednich. W pierwszej było to 49% badanych, w drugiej – aż 64%, tym razem – jedynie 33%. Rauderzy-ósmoklasiści natomiast uzyskali średnio 8/9 punktów na teście rozumienia przy tempie czytania na poziomie 177 PPW/min, czyli wyższym niż ogół. Różnica nie była istotna statystycznie.

Rauderzy-ósmoklasiści i ogół ósmoklasistów w sesji III także wpisują się w koncepcję Carvera – rauderzy czytają szybciej i rozumieją więcej, ich rozumienie nie jest więc jedynie efektem skupienia uwagi na tekście, ale świadczy też o ogólnie wyższej kompetencji czytelniczej. W przypadku rauderów-ósmoklasistów zarówno tempo, jak i rozumienie rosną, inaczej niż u maturzystów, którzy już osiągnęli pełną biegłość procesów dekodowania i, żeby uzyskać wyższy wynik na teście, muszą „poświęcić” tempo. Rauderzy-ósmoklasiści ocenili swoje rozumienie na 4/6 – niżej niż w sesji I, identycznie jak w sesji II. Być może grupa ta, mimo wysokiego wyniku, nie

jest jeszcze tak pewna swoich umiejętności. Co także istotne, w sesji III procentowy udział rauderów w populacji ósmoklasistów wyniósł tylko 30%, 4 punkty procentowe mniej niż w sesji II i aż 13 punktów procentowych mniej niż w sesji I.

2.4. Wyniki zbiorcze grup czytelników polskich

Dzięki wynikom uzyskanym w trzech sesjach badawczych możemy zobaczyć, jak rozwija się kompetencja czytelnicza uczniów w trakcie nauki w szkole i jak wygląda na zakończenie szkoły średniej. Ponieważ znaczna większość Polaków wybiera edukację w liceum lub technikum, dzięki результатам badawczym wiemy, jakiego minimalnego poziomu biegłości czytania powinno się oczekiwać od osoby z wykształceniem średnim. Dzięki zbadaniu kompetencji czytelniczej możliwe też było oszacowanie przyrostu w tym zakresie w trakcie edukacji, najpierw w szkole podstawowej (zdecydowana większość dzieci dopiero w szkole uczy się czytać), a następnie w średniej.

Do analizy w sesji I, II i III przyjęto formularze, w których tempo czytania respondentów nie przekraczało 1000 PPW/min. Był to próg dość wysoki, wynikający z postulatu Carvera (1985), którego zdaniem dopiero powyżej niego rozumienie treści staje się niemożliwe. Wskutek wstępnej analizy wyników polskich w sesji I oraz II, dokonanej na potrzeby artykułu *Tempo czytania ze zrozumieniem w języku polskim na przykładzie uczniów klas ósmych i maturalnych* (Moździerz 2022), postanowiono zaostrzyć wymagania i w analizach całego materiału uwzględnić tylko te testy, w których tempo nie przekraczało 600 PPW/min. Na ten krok zdecydowano się z dwóch powodów. Po pierwsze, żaden z rozkładów wyników w obu sesjach nie był rozkładem normalnym; większość była prawoskośna, tj. charakteryzowała się widocznym odsetkiem wyników skrajnie wysokich, mimo koncentracji większości wyników po lewej stronie wykresu. Po drugie, we wspomnianym artykule Carvera (1985) 1000 Wpm oznacza próg realnego czytania w ogóle, 600 natomiast jest właśnie podawane jako górny limit samego *raudingu*.

2.4.1. Uczniowie szkół podstawowych

W grupie ósmoklasistów (s. 159-160) ostatecznie więc do całościowej analizy przyjęto 678 ze 775 formularzy. Średni czas czytania tekstu o długości 565 PPW wyniósł w tej grupie 3 minuty i 42 sekundy (± 77 s), czyli 152 PPW/min (± 53). Ósmoklasiści uzyskali średnio 6/9 punktów (± 2), czyli 66% na teście rozumienia, a swoje subiektywnie odczuwane rozumienie oznaczali jako 4/6 (± 1 ; *zrozumiał*m większość*), czyli adekwatnie do wyniku testowego. Grupa rauderów-ósmoklasistów czytała

przez 3 minuty i 44 sekundy, a więc jedynie nieznacznie wolniej od ogółu, tj. w tempie 151 PPW/min (± 48), uzyskała jednak średnio 8/9 punktów na teście rozumienia (± 1). Dokonując samooceny, uczniowie ci przyznali sobie jednak podobną liczbę punktów, tj. 4/6. Różnica między tempem ich czytania a tempem całości tej grupy wiekowej nie była istotna statystycznie, jednak różnica w rozumieniu i jego ocenie – już tak. Oznacza to, że rauderzy-ósmoklasiści nie umieją trafnie oszacować swoich umiejętności czytelnicy i ich najwyraźniej nie doceniają.

W grupie ósmoklasistów oprócz wyników średnich sprawdzano również, czy i w jaki sposób subiektywnie odczuwany poziom rozumienia oraz wielkość miejsca zamieszkania (1 – wieś; 4 – duże miasto, powyżej 500 tys. mieszkańców) korelują z czasem czytania i poziomem rozumienia. W przypadku ogółu tej populacji istotne statystycznie okazały się dwa powiązania. Po pierwsze, subiektywnie oceniane rozumienie korelowało z uzyskiwaną przez ósmoklasistów liczbą punktów na teście na poziomie $r = 0,45$, co oznacza, że siła korelacji nie jest duża. Fakt, że mniej więcej połowa ósmoklasistów umie trafnie określić, czy zrozumiała tekst, nie jest specjalnie użyteczny do sporządzania jakichkolwiek prognoz. Po drugie, wielkość miejsca zamieszkania okazała się znacząca dla czasu czytania, choć ponownie w bardzo niewielkim stopniu ($r = -0,1$). Im większa miejscowość, z której pochodzili respondenci, tym wyższe było tempo czytania. W przypadku rauderów-ósmoklasistów nie wykazano takiej zależności, ale subiektywnie odczuwane rozumienie ponownie okazało się powiązane z uzyskiwaną liczbą punktów, choć w ich przypadku także słabo, $r = 0,21$. Wydaje się, że rauderzy-ósmoklasiści byli więc zbyt „skromni” i nie potrafili docenić własnych umiejętności. Co jednak ważne, wielkość miejsca zamieszkania nie wpływała w tym wypadku ani na tempo, ani na rozumienie.

2.4.2. Uczniowie szkół średnich

W grupie maturalnej (s. 158-159) przyjęto do analizy 559 z 605 testów. Średni czas czytania tekstu wyniósł 3 minuty i 14 sekund (± 59 s), co przekłada się na tempo 174 PPW/min (± 52). Maturzyści uzyskali średnio 7/9 punktów na teście rozumienia (± 2), czyli 77%. Zgodnie z przyjętą metodologią klasyfikuje się ich jako jednostki wysoko rozumiejące, tj. rauderów. Średnie wyniki populacji są zatem stosunkowo optymistyczne. Średni subiektywny poziom rozumienia wyniósł w ich przypadku 4/6 (± 1), co, dla przypomnienia, koresponduje z opisem *zrozumiał*m większość*. Była to więc trafna diagnoza w zestawieniu z uzyskanymi przez nich wynikami. Grupa rauderów-maturzystów, czyli tylko tych, którzy uzyskali przynajmniej 7/9 punktów na teście, czytała średnio przez 3 minuty i 15 sekund. Różnica jednej sekundy w stosunku do ogółu nie była, co oczywiste, istotna statystycznie. Grupa rauderów-maturzystów uzyskała jednak średnio o 1 punkt więcej na teście rozumienia (8/9, ± 1) i inaczej

oceniała się na subiektywnej skali rozumienia (5/6, *zrozumiał*^m wszystko*, ± 1), a różnice te okazały się istotne statystycznie. Populacja rauderów-maturzystów czyta więc w sposób bardziej wydajny, tj. w tym samym niemal czasie jest w stanie zrozumieć więcej i zdaje sobie sprawę z tego, że czyta efektywnie. Ich wyniki jasno pokazują, że ogół maturzystów czyta nieco zbyt powierzchownie, a zatem mniej wydajnie. Szwan-kują tu zatem słabo rozwijane w szkole średniej strategie czytania.

W grupie maturzystów sprawdzano także, czy typ szkoły i/lub profil klasy (któremu, dla przypomnienia, nadano rangi od 1 do 5 zależnie od poziomu ścisłości) oraz subiektywnie odczuwane rozumienie korelują z uzyskiwanym na teście wynikiem i tempem czytania. W przypadku ogółu maturzystów profil klasy był istotnie, choć w niewielkim stopniu, powiązany z liczbą punktów na teście, $r = 0,14$. Oznacza to, że profile bardziej ścisłe radziły sobie z czytaniem nieznacznie lepiej. Związku takiego nie wykazano już jednak u rauderów-maturzystów, co znaczy, że jednostki, które czytają płynnie, są we wszystkich profilach klas. Subiektywnie odczuwane rozumienie było natomiast w sposób istotny powiązane z rozumieniem na teście zarówno w całości populacji, jak i wśród samych rauderów. W grupie pierwszej wyniosło $r = 0,32$, a w drugiej $r = -0,07$. Oznacza to, że tylko co trzeci maturzysta trafnie umiał ocenić swoje faktyczne rozumienie, a rauderzy wręcz je umniejszali. Zaskakuje zwłaszcza wynik ostatni, poziom korelacji jest tu jednak właściwie marginalny. Typ szkoły nigdy nie korelował z wynikami, żaden z branych pod uwagę innych czynników też nie wykazał korelacji z tempem czytania.

3. Cudzoziemcy uczący się języka polskiego jako obcego

Ostatnią badaną w projekcie grupą były osoby uczące się języka polskiego jako obcego. Dzięki użyciu krótkiego testu plasującego respondenci zostali podzieleni pod względem swoich kompetencji językowych (leksykalno-gramatycznych) na cztery poziomy: B2, C1 i C2, wydzielono także grupę tzw. $\leq B1$, czyli osoby, które uzyskały na teście plasującym mniej niż 4 punkty z przedziału B1 (zob. rozdział V). Dzięki wydzieleniu czterech grup możliwe okazało się zilustrowanie, jak tempo oraz rozumienie i jego subiektywna ocena zmieniają się wraz z rozwojem kompetencji językowych.

Najniższy poziom, $\leq B1$ (s. 162-163), czytał przez 6 minut i 40 sekund, ze średnią prędkością 84 PPW/min, uzyskując przy tym 7/9 punktów na teście rozumienia. Oznacza to, że badani zrozumieli bardzo dużo z tekstu, więc w zasadzie całą populację można by nazwać rauderami. Ich wynik potwierdza postawioną na początku pracy hipotezę. Cudzoziemcy są od pierwszej lekcji przyzwyczajani do różnego rodzaju „weryfikowania” ich postępów, więc czytali tekst prawdopodobnie tak, jak to

robią na zajęciach, czyli w celu rozwiązania jakiegoś zadania. Inaczej niż Polacy, którzy zapewne czytali z ciekawości. Cudzoziemcy z poziomu $\leq B1$ sami siebie jednakże ocenili nie za wysoko – 4/6, czyli *zrozumiał* m większość*. Z jednej strony 7/9 to faktycznie większość, w niniejszej pracy jest to jednak próg *raudingu*, czyli wysokiego poziomu rozumienia. Płyne z tego wniosek, że początkujący użytkownicy polszczyzny nie są jeszcze pewni swoich umiejętności.

Uczący się na poziomie B2 (s. 164-165) też uzyskali 7/9 punktów na teście rozumienia, również ocenili się na 4/6, jednak ich tempo zbliżało się już do 95 PPW/min – czytali więc tekst przez 5 minut i 55 sekund, zatem o 45 sekund szybciej niż ci z poziomu $\leq B1$. Byli więc bardziej wydajni od grupy niższej. Różnica ta okazała się też istotna statystycznie.

Poziom C1 (s. 165-166) czytał w tempie 98 PPW/min, przez 5 minut i 21 sekund. Był to ponownie wynik wyższy niż poziomu B2, choć różnica w tym przypadku nie była istotna statystycznie. Uczący się również, jak i ci na B2, uzyskali 7/9 punktów w teście rozumienia, jednak subiektywnie ocenili, że zrozumieli wszystko – 5/6. Badani na poziomie C1 mają więc więcej zaufania do swoich umiejętności językowych.

Uczący się na poziomie C2 (s. 166-167) też ocenili swoje subiektywne rozumienie na 5/6, jednak na teście uzyskali aż 8 punktów, co było najwyższym wynikiem wśród wszystkich badanych populacji. Czytali oni średnio przez 4 minuty i 7 sekund, tj. z prędkością 137 PPW/min, a zatem aż o 39 PPW/min szybciej niż ich koledzy z C1.

Rauderzy grup cudzoziemskich każdorazowo uzyskali średnio 8/9 punktów na teście, przy czym poziomy $\leq B1$ i B2 oceniały subiektywnie swoje rozumienie na 4/6, a C1 i C2 na 5/6. Rauderzy- $\leq B1$ czytali przy tym średnio przez 6 minut i 5 sekund – różnica w tempie nie była istotna w stosunku do ogółu populacji, tak więc byli oni zdecydowanie bardziej wydajni. Uzyskane przez nich tempo 93 PPW/min było większe o 11 PPW/min niż w populacji, z której pochodzą. Wynik wpisuje się w koncepcję Carvera (1977) i Walczyka (2000), których zdaniem początkowo zarówno tempo, jak i rozumienie rozwijają się równolegle – rauderzy- $\leq B1$ czytali szybciej i rozumieli więcej niż ich koledzy z poziomu. Rauderzy-B2 czytali średnio przez 5 minut i 26 sekund; ponownie, choć czytali szybciej niż ogół o 9 PPW/min, to nie na tyle, by różnica okazała się istotna. Rauderzy-C1 czytali średnio przez 5 minut i 26 sekund, uzyskując przy tym tempo 93 PPW/min. Jest to wynik niższy niż ogółu populacji, jednak i ta różnica nie okazała się istotna statystycznie. Co ważne, rauderzy-C1 byli grupą o najwyższym odchyleniu standardowym – aż 93 PPW/min. Skrajne wartości tempa w tej grupie wahały się od 43 PPW/min aż do 339 PPW/min³⁶.

³⁶ Z tego powodu grupę C1 i rauderów-C1 zdecydowano się przeanalizować i sprawdzić też medianę ich tempa czytania, która wyniosła odpowiednio 115 i 113 PPW/min. Ponieważ jedynym kryterium przyjęcia do grupy rauderów była liczba punktów na teście, a badanie miało

Rauderzy-C2 czytali natomiast średnio przez 3 minuty i 54 sekundy i uzyskali przy tym tempo 144 PPW/min – było to jednocześnie najwyższe tempo w grupie cudzoziemskiej. Choć ponownie nie wykazano istotnej statystycznie różnicy między nimi a ogółem uczących się na poziomie C2, należy zaznaczyć tę najwyższą u uczących się polszczyzny wydajność.

Tak jak i w przypadku polskich respondentów, u cudzoziemców również mierzono powiązanie między subiektywnym rozumieniem a faktycznym wynikiem na teście oraz czasem czytania (s. 175). Nie zdecydowano się na sprawdzanie innych czynników przede wszystkim ze względu na bardzo duże zróżnicowanie uczących się, tj. brak wystarczająco dużych grup jednorodnych pod względem danego parametru. Sprawdzane korelacje rzadko wykazywały istotność statystyczną i wyniosły między 0,2 a 0,3, trudno więc na ich podstawie mówić o jakiegokolwiek mocy przewidywania. Subiektywne rozumienie zdaje się mieć większy związek z obiektywnym rozumieniem niż z czasem czytania, podobnie jednak jak w grupach polskich, uczący się rzadko są w stanie precyzyjnie ocenić swój poziom. Oznacza to, że cudzoziemcom również, podobnie jak Polakom, „nie można wierzyć”, gdy mówią, że materiał rozumieją, a trzeba to sprawdzić, wykonując prawdziwy test.

4. Wyniki grup czytelników polskich i cudzoziemskich w ujęciu porównawczym

Badane grupy porównywano również między sobą (s. 175). Maturzyści poradzili sobie lepiej niż ósmoklasiści w sposób istotny statystycznie w każdym z badanych parametrów – czytali szybciej, rozumieli więcej, czuli, że rozumieją lepiej. Rauderzy tych dwu populacji uzyskali identyczne wyniki na teście, jednak rauderzy-maturzyści istotnie lepiej postrzegali własne rozumienie, czytali też istotnie szybciej.

Powyższe porównanie pozwala wyciągnąć dwa ważne wnioski. Po pierwsze, odnośnie do ogółu populacji – w szkole średniej kompetencje czytelnicze uczniów dalej się rozwijają. Rośnie zarówno tempo czytania (w wypadku badanych populacji była to różnica 21 PPW/min), jak również sam stopień rozumienia. Po drugie, u tych jednostek, u których wykształci się kompetencja rozumienia tekstu w szkole podstawowej, w trakcie nauki w szkole średniej wzrasta już tylko stopień automatyzacji czytania, czyli zwiększa się tempo, w jakim czytają (w przypadku rauderów był to wzrost aż o 22 PPW/min). Będzie też rosła ich świadomość co do tego, jak dobrze rozumieją czytany materiał.

charakter pionierski, nie zakładano minimalnego tempa czytania – tak wysokie możliwe odchylenie standardowe wskazuje, by parametr ten włączać do analiz w podobnych badaniach.

Umiejętności cudzoziemców porównywano także w grupach sąsiednich, tj. $\leq B1$ z $B2$, $B2$ z $C1$, $C1$ z $C2$. Uczących się na poziomie $C2$ zestawiano dodatkowo z uczniami polskimi. Przyrost rozumienia zarówno tego mierzonego testem, jak i ocenianego subiektywnie był ewidentny. Tempo również rosło, choć w sposób bardziej subtelny. Nie znaleziono istotnych różnic między poziomem $\leq B1$ i $B2$ ani między $B2$ i $C1$, choć różnica między pierwszą parą była na granicy istotności. Progresę widać dobrze na konkretnych liczbach. Poziom $C2$ czytał istotnie szybciej niż poziom $C1$ (137 vs 98 PPW/min). Rauderzy z poziomów $\leq B1$ i $C1$, co zaskakujące, czytali z taką samą prędkością. Nie znaleziono istotnych statystycznie różnic w tempie czytania rauderów z $\leq B1$, $B2$ i $C1$, a ich wynik na teście był średnio taki sam. Czy to oznacza, że rauderzy na tych poziomach są prawie tacy sami? Chyba jednak nie, gdyż różnicowało ich wyraźnie subiektywnie oceniane rozumienie – poziom $C1$ bardziej ufał swoim kompetencjom. Rauderzy- $C1$ byli przy tym grupą o największym odchyleniu standardowym w pomiarach tempa czytania – oznacza to, że w przyszłych badaniach należy przyjmować również kryterium tempa minimalnego, nie zaś tylko, jak w niniejszym projekcie, maksymalnego. Co również istotne, czytany tekst okazał się jedynie średnio trudny. Według twórców programu *jasnopis.pl* wymagał on średniego wykształcenia, a badani uczący się byli już najczęściej pełnoletni (takie są zwykle wymogi przyjęcia do uniwersyteckiej szkoły językowej), a więc conceptualnie *Prawdziwy Sherlock Holmes* nie stanowił dla nich wyzwania. Trzeba pamiętać, że tempo *raudingu* nie zależy tylko od poziomu kompetencji językowych, ale również od zdolności poznawczych czytelnika. W przypadku tak prostych, codziennych tekstów różnice u dorosłych czytelników mogą się faktycznie nie ujawniać – poziom $B2$ i $C1$ osiągną więc podobne do uzyskanych w projekcie wyniki tempa czytania. Rauderzy z poziomu $\leq B1$ to zaś populacja dość szczególna, gdyż samo określenie poziomu jest wyjątkowe. Przypomnijmy, że test był dystrybuowany do grup uczących się na poziomie $B2$ – fakt, że konkretni badani nie zakwalifikowali się do poziomu $B2$ na podstawie projektowego testu plasującego, nie zmienia tego, że uczyli się w takiej właśnie grupie, a zatem musieli się w jakiś sposób wykazać znajomością materiału z poziomu $B1$. Wyjaśnia to więc fakt, że z tekstem takim, jak wykorzystany w badaniu, nie mieli zbyt dużych problemów.

Poziom $C2$ był, tak jak powinien, reprezentowany przez najbardziej wydajną z grup cudzoziemskich – uczący się na nim czytali najszybciej i zrozumieli najwięcej. Badani ci zostali porównani pod względem mierzonych parametrów z grupami polskimi – poziom $C2$ oznacza biegłość na poziomie wykształconego użytkownika języka. Tak więc na teście rozumienia zaawansowani w polszczyźnie uczący się uzyskali więcej punktów niż ósmoklasiści, wyżej też ocenili swoje rozumienie, czytali natomiast w podobnym do nich tempie. Wyniki potwierdzają więc postawione na początku pracy hipotezy badawcze (zob. s. 194). Respondenci z $C2$ charakteryzują się dogłębną znajomością polskiego systemu językowego, na ich korzyść działa

również dojrzałość poznawcza (wiek). Z pewnością były to więc czynniki, które uczyniły z nich czytelników bardziej wydajnych niż polscy ósmoklasiści. Poziomem rozumienia uczący się na C2 przewyższyli także maturzystów, ci ostatni czytali jednak zdecydowanie szybciej. Fakt, że maturzyści, mimo że czytali szybciej, na teście uzyskali mniej punktów, każe się zastanowić nad tym, która grupa jest w istocie rzeczy lepsza. Jeśli przywołamy tu ponownie koncept wydajności czytania, który jest iloczynem tempa i rozumienia ($E = A \times R$), to wydajność maturzystów wyniosła 10 395, a uczących się na poziomie C2 – aż 12 056. To matematyczne ujęcie, choć pomija wiele elementów składowych czytania, jest jednak pomocne w wyjaśnianiu uzyskanych danych. Uczący się na poziomie C2 znają język dogłębnie – prawdopodobnie studiowali go latami, ich biegłość jest więc podobna do poziomu rodzimych użytkowników, ale ich świadomość metajęzykowa – nieporównanie wyższa, co okazuje się czynnikiem nie bez znaczenia w procesie przetwarzania tekstu. Są to także dorośli ludzie, często starsi od absolwentów szkoły średniej. Choć ich wydajność czytania jest rzeczywiście znacząco wyższa niż maturzystów, trzeba się jednak zastanowić, czy o 12 punktów procentowych większe rozumienie (7/9 to 77%, 8/9 to 88% poprawności na teście) przy dużo niższym tempie czytania nie czyni z nich jednak czytelników zdecydowanie mniej wprawnych.

Ostatnią kwestią wartą poruszenia jest odsetek rauderów w poszczególnych grupach. Na pierwszym miejscu znajduje się poziom C2 z wynikiem 83%, choć trzeba zaznaczyć, że to też najmniejsza badana populacja. Grupy polskie były trzykrotnie większe niż największa grupa cudzoziemska na poziomie C1, co z pewnością nie pozostaje bez znaczenia dla uzyskanych wyników. Zarówno jednak i te mniejsze grupy cudzoziemskie ($\leq B1, B2, C2$), jak i większa (C1) cechowały się wysokim odsetkiem rauderów. Na poziomie B2 na przykład udział ten wyniósł 60%, dla porównania w grupie ósmoklasistów było to 36%, a u maturzystów – 57%. Mimo że test w żadnej grupie nie był egzaminem wysokiej stawki i najczęściej stanowił aktywność dodatkową, badani cudzoziemcy przykładali do niego więcej wagi niż Polacy. Rodzimi użytkownicy czytają chyba mniej starannie od nierodzimych ze względu na swoją językową pewność siebie – wszak znają język od dziecka. Nieczęsto też zastanawiają się nad tym, czy na pewno wszystko zrozumieli. Dla cudzoziemców natomiast polszczyzna jest językiem obcym, nawet więc na najwyższym poziomie zachowują ostrożność i czytają uważnie. W poznawanym języku mamy też nawyk wykonywania zadań językowych (w rodzimym – częściej są to zadania przedmiotowe). Dla cudzoziemców test ten był zapewne kolejną formą sprawdzenia swoich kompetencji, dla uczniów polskich – jedynie ciekawostką. Ponieważ celem badania było odtworzenie naturalnych warunków czytania, zróżnicowane odsetki rauderów w poszczególnych populacjach mogą pokazywać, jak różne podejście do codziennego czytania mają badani z poszczególnych grup.

PODSUMOWANIE BADAŃ

Celem projektu było poszukiwanie odpowiedzi na szereg pytań badawczych. Na podstawie zebranych danych odpowiedzi tych można w tym miejscu udzielić.

1. *Jakie jest przeciętne tempo czytania ze zrozumieniem w języku polskim wśród:*
 - *maturzystów w polskich szkołach?* – średnie tempo czytania maturzystów wynosi około 174 PPW/min;
 - *uczniów ostatniej klasy polskiej szkoły podstawowej?* – średnie tempo czytania ósmoklasistów to około 152 PPW/min;
 - *obcokrajowców uczących się języka polskiego, których znajomość języka można określić jako poziom średni ogólny (B2) lub zaawansowany (C1/C2)?* – w przypadku poziomu $\leq B1$ średnie tempo to około 84 PPW/min; B2 – 95 PPW/min; C1 – 98 PPW/min; C2 – 137 PPW/min.
2. *Czy i w jaki sposób zmienia się tempo czytania oraz osiągany poziom rozumienia tekstu czytanego:*
 - *w trakcie edukacji w polskiej szkole podstawowej, przyjmując, że uczniowie rozpoczynają naukę od zera?*

Ósmoklasiści, jak zaznaczono wcześniej, dochodzą do poziomu około 152 PPW/min;
 - *w trakcie edukacji w polskiej szkole średniej, względem ostatniej klasy szkoły podstawowej?*

Przyrost tempa w trakcie szkoły średniej wynosi około 20 PPW/min;
 - *w trakcie osiągania kolejnych poziomów znajomości języka polskiego jako obcego na skali ESOKJ (2003)?*

Tempo czytania rośnie wraz z poziomem zaawansowania: różnica między poziomem B2 a C2 wyniosła około 40 PPW/min; przyrost między B2 a C1 był znacznie mniejszy niż między C1 a C2, co może wynikać jednak ze specyfiki konkretnych respondentów; udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie wymaga badań longitudinalnych na reprezentatywnej populacji.

3. *Czy czynniki takie jak miejsce zamieszkania, typ szkoły oraz profil klasy wpływają na czas czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia?*

Choć korelacje z czynnikami środowiskowymi (dla ósmoklasistów: wielkość miejsca zamieszkania dla maturzystów: typ szkoły i profil klasy) były zestawiane z tempem czytania i wynikami na teście, rzadko okazywały się istotne statystycznie, a nawet w tych nielicznych przypadkach, kiedy je odnotowano, nie były znaczące; płynie z tego wniosek, że dobry czytelnik jest w stanie uzyskać wysokie rozumienie niezależnie od tego, gdzie mieszka i do jakiej szkoły chodzi.

Ponadto warto odnotować, że wśród badanych populacji cudzoziemskich charakterystyczny był wzrost poziomu zaufania do własnego rozumienia wraz ze wzrostem znajomości polszczyzny. Obie grupy polskie oceniły swoje rozumienie jedynie jako *zrozumiał* m większość*. Jednym z celów badania było znalezienie najbardziej wydajnej populacji czytelników polszczyzny; zakładano, że będą to maturzyści i faktycznie – poradzili oni sobie najlepiej, choć poziom C2 właściwie im nie ustępował. Wykazano też średnie tempo czytania i średnie osiągnięte rozumienie, a wyniki te można teraz będzie wykorzystać w praktyce.

W pracy postawiono cztery hipotezy badawcze, które w tym miejscu można zweryfikować. Hipoteza 1 okazała się prawdziwa: cudzoziemcy z różnych poziomów uzyskiwali podobne wyniki na teście rozumienia, a ich tempo czytania cały czas podnosiło się wraz z rosnącym poziomem znajomości polszczyzny. Również hipoteza 2 okazała się prawdziwa. Maturzyści byli grupą najszybszą, lecz najwyższy stopień rozumienia i najwyższą w rozumieniu Carvera wydajność osiągnęli uczący się języka polskiego jako obcego na poziomie C2. Hipoteza 3 była naturalną konsekwencją drugiej. Wyniki poziomu C1 okazały się nieporównywalnie niższe niż ósmoklasistów, jednak poziom C2 poradził sobie zdecydowanie lepiej, tak więc hipotezę 3 również można uznać za prawdziwą. Hipoteza 4 zakładała, że *średnie tempo płynnego czytania dorosłych użytkowników oscylować będzie na poziomie około 200 PPW/min*. Jak wynika z rezultatów badania, tempo czytania okazało się zbyt szybkie – szybkość dekodowania znaków na koniec obowiązkowego etapu edukacji wyniosła 174 PPW/min.

Projekt nie był wolny od ograniczeń. Z tego względu rysuje się szereg możliwości jego uzupełnienia i poszerzenia w przyszłości. Warto więc rozważyć kilka najważniejszych, dotyczących dalszej eksploracji obszaru tematycznego, jakim jest tempo czytania, z uwzględnieniem wniosków wpływających z realizacji projektu.

Jak wykazano, tempo czytania polskich maturzystów plasuje się na poziomie ok. 174 PPW/min, przy średnim rozumieniu 77%, natomiast dla ósmoklasistów wynosi ono 152 PPW/min i 66%. Są to jednak wyniki uzyskane na teście, który nie był związany z żadnym ryzykiem – z perspektywy uczniów nic od niego nie zależało. Ma to swoje plusy – projekt miał na celu odtworzenie warunków zwykłej, codziennej,

nieukierunkowanej lektury, podczas której czytelnik nie zastanawia się, czy, z czego i w jaki sposób będzie sprawdzany, może więc swoją uwagę skupić na tym, na czym chce. Wybrany tekst nie był specjalistyczny, nie wymagał wiedzy uprzedniej, poruszał temat znany w popkulturze, nie był też językowo zbyt trudny, jasnopis.pl przyznał mu 4 na 7 punktów. Tempo czytania przedstawione w *przeciętnych polskich wyrazach* na minutę powinno mieć charakter uniwersalny, niezależny od poziomu czytelności tekstu i wyżej wymienionych czynników. Kwestia celowości czytania, tj. skupienia się na elementach, które pozwolą wykonać narzucone zadania, jak również presja, z jaką wiąże się czytanie tekstu, np. w czasie matury – to czynniki mające niewątpliwie wpływ na tempo lektury, choćby ze względu na konieczność głębszego przetwarzania treści. Uzyskane w niniejszym projekcie dane (pomiar tempa codziennego i bezstresowego) z pewnością można jednak wykorzystać do szacowania tempa czytania, gdy zamierzony poziom rozumienia ma być u czytelników określony (niższy lub wyższy), wykorzystując zależność, którą przedstawił Carver (1992b). Zdaniem badacza, *skimming*, czyli czytanie w celu uzyskania bardzo ogólnego rozumienia, zachodzi ok. 1,5 razy szybciej niż *reading*, a *learning* – czytanie, które ma na celu przygotować do testu – w tempie ok. 66% *readingu*. Gdyby przyjąć te założenia, tempo *skimmingu* u maturzystów wyniosłoby ok. 260 PPW/min, a *learningu* – 115; u ósmoklasistów byłoby to, odpowiednio, 228 PPW/min i 100 PPW/min. Na razie są to wartości szacunkowe, które mogą być pomocne nauczycielom, badaczom, autorom testów i uczniom, ale niepotwierdzone badaniami. Ustalenie tempa czytania zależnie od zamierzonego poziomu rozumienia, jak również tempa czytania na testach istotnych dla badanych populacji (kartkówkach, sprawdzianach czy nawet egzaminach, np. próbnych maturach) jest zatem kolejnym obszarem wymagającym ustaleń.

W badaniu projektowym brali udział uczniowie, czyli osoby bardzo młode, o niewielkim doświadczeniu życiowym, które nie posiadają wiedzy specyficznej i dopiero zaczynają kształtować swoje preferencje czytelnicze. Wybór maturzystów miał na celu ustalenie tempa czytania na zakończenie obowiązkowego etapu edukacji, bez wątplenia jednak droga czytelnicza nie kończy się w ostatniej klasie liceum. W niniejszym projekcie przyjęto, że osoby po szkole średniej będą czytały przynajmniej na poziomie maturzystów, nie wiadomo jednak, czy tak w rzeczywistości jest. Na pewno osoby, które na studiach czy w pracy muszą dużo czytać, będą się cechować innym tempem i rozumieniem niż te, które mają mało kontaktu ze słowem pisanym. Ponadto sam wiek stanie się tu istotnym czynnikiem. Wiek także okaże się czynnikiem różnicującym populację dorosłych: osoby młode, w wieku średnim i seniorzy będą zapewne czytać w innym tempie, choćby ze względu na sprawność oczu, może też na innym poziomie rozumienia ze względu np. na szybkość zachodzenia procesów poznawczych, która z wiekiem maleje. Badania w różnych grupach wiekowych to kolejna, być może najistotniejsza, perspektywa poszerzenia projektu.

Trzecią możliwością kontynuacji projektu jest odwrócenie jego metodologii. Badani nie mieli narzuconych ram czasowych czytania – celem badania było ustalenie, jak szybko to robią, przyjęto jedynie górną granicę 600 PPW/min, powyżej której nie jest możliwe sensowne rozumienie treści. Uzyskane wyniki warto więc sprawdzić, przeprowadzając badania na podobnym tekście, w którym czytelnikom zostałby narzucony czas czytania przystający do wyników niniejszego projektu. Przykładowo, jeśli średnie tempo czytania maturzystów wynosi 174 PPW/min, tekst o długości 600 PPW powinni czytać średnio przez ok. 3,5 minuty. Oznacza to, że w projektowanym badaniu po upływie 220 sekund teksty zostałyby od respondentów zebrane, a ich rozumienie sprawdzone. Zweryfikowałoby to miarodajność uzyskanych wyników.

Niezbędne jest też wprowadzenie do paradygmatu badań parametru, jakim jest minimalne tempo czytania. Byłoby ono wykorzystywane zarówno przy włączaniu testu do analiz, jak przy zaliczaniu czytelników do populacji rauderów. Obecnie trudno odpowiedzieć na pytanie, jakie to tempo powinno być, choć najprawdopodobniej takie jak średnie uzyskane w grupach lub średnie pomniejszone o 1 odchylenie standardowe. Dobrym pomysłem mogłoby być odrzucanie w badaniach tych wyników, w których uzyskane tempo jest niższe niż średnie tempo niższego poziomu, tj., jeśli uczący się na poziomie C1 uzyskalby wynik 80 PPW/min, a średni wynik na poziomie B2 to 95 PPW/min, wówczas test taki można by odrzucić.

Kolejną kwestią jest policzenie minimalnego wymaganego tempa czytania dla badanych populacji, by tempo nie zaważyło na gorszym wyniku na egzaminie wysokiej stawki, tj. teście ósmoklasisty, maturze, egzaminie certyfikacyjnym z języka polskiego na określonym poziomie. W tym celu konieczne byłoby policzenie, jaka jest średnia liczba wyrazów w każdym z tych egzaminów (przede wszystkim w tekstach do czytania, ale również w samych poleceniach) oraz wzięcie pod uwagę, że egzaminowani potrzebują też czasu na produkcję, która stanowi odrębne zagadnienie. Test zmienia również kontekst czytania – kandydaci są pod wpływem stresu i chcą poradzić sobie jak najlepiej, więc nie czytają tak, jak na co dzień. Kryterium minimalnego tempa czytania jest niewątpliwie równie istotne jak maksymalnego.

Ostatnią możliwością poszerzenia perspektywy badawczej jest przeprowadzenie identycznego badania, lecz w formie papierowej. W niniejszym projekcie wykorzystano narzędzia cyfrowe – początkowo ze względu na pandemię COVID-19, a potem ze względu na możliwość dotarcia do szerokiego grona respondentów i zebrania względnie dużej liczby formularzy. Platforma mierzyła, dla przypomnienia, czas pobytu na stronie z tekstem. Instrukcja precyzowała co prawda, by respondenci jak najszybciej po skończeniu lektury przeszli dalej, a liczba wypełnionych formularzy pozwala mieć nadzieję, że uzyskany średni wynik faktycznie jest rzetelny i miarodajny. Pewności jednak nie ma, wyniki mogą być więc nieco zaniżone. Na korzyść uzyskanych w projekcie przemawia to, że w bliskim polszczyźnie typologicznie

i genetycznie języku rosyjskim osiągnane wyniki są podobne. Zdaniem badaczy (zob. Delgado i in. 2018) medium nie ma bezpośredniego wpływu na tempo czytania i głębokość przetworzenia tekstu, choć zaznaczają oni, że czytanie z papieru pozwala czytelnikowi lepiej się skupić, ze względu na brak hiperłączy i rozpraszających ikonek itp. Reasumując, papierowa kartka, stoper, obecność badacza kontrolującego prawidłowy przebieg działań respondentów, a także próba celowa lub reprezentatywna, a nie ochotnicza, mogą sprawić, że wyniki będą się nieco różnić.

Ze względu na naukowe dążenie do gromadzenia wyników rzetelnych i powtarzalnych warto więc przeprowadzić niniejsze badanie w formacie tradycyjnym. Choć nie bez zastrzeżeń – kontrolowane warunki klasowe mogłyby zmienić zaangażowanie zwłaszcza polskich uczniów i w rezultacie przełożyć się na uzyskane wyniki, lecz wtedy pozostawałaby wątpliwość, czy w dalszym ciągu byłaby to codzienna lektura dla przyjemności.

ZAKOŃCZENIE

Niniejszy projekt miał charakter pionierski – jak dotąd nie przeprowadzono w języku polskim tak obszernego badania tempa czytania ze zrozumieniem ani wśród Polaków, ani wśród cudzoziemców. Dzięki ilościowemu charakterowi badań uzyskano średnie wartości tempa płynnego czytania, które mogą służyć jako ramy referencyjne dla uczących, egzaminatorów, twórców egzaminów czy dla samych studentów – zarówno Polaków w szkołach podstawowych i średnich, jak i studentów szkół wyższych i uczących się języka polskiego jako obcego na poziomach B i C. Traktowane jako punkt odniesienia wyniki mogą stanowić podstawę do autoewaluacji każdego, kto czyta w języku polskim. Zebrane dane są także precyzyjne i z zastosowaniem przedstawionych w pracy metod, a z uwzględnieniem pewnych zastrzeżeń, mogą być odniesione do dowolnego tekstu.

Podjęty w projekcie temat wymaga dalszych badań w celu replikacji wyników, uzyskane tu dane powinny być poddane próbie i zweryfikowane. Warto też sprawdzić, czy tempo pozostanie podobne w badanych populacjach, gdy zmieni się trudność tekstu. Trzeba by również przeprowadzić testy w klasie, bezpośrednio, nie za pośrednictwem Internetu; jednak być może obecność badacza zmieniłaby motywację respondentów, zmuszając ich do większego zaangażowania. Konieczne byłyby także przekrojowe badania w różnych grupach społecznych, które różnią się codziennym kontaktem ze słowem pisanym, by zebrać uśrednione wyniki relewantne dla całej populacji. Z niniejszego projektu wynika, że taki lub wyższy poziom powinien reprezentować każdy Polak, który ukończył szkołę średnią, czy tak jednak rzeczywiście jest? Do analizy musi być ponadto włączony również komponent wieku – badani mieli ledwie 18-19 lat. Czy równie sprawnie czytają osoby 30+, 40+, a także seniorzy – którzy ze względu na bagaż doświadczeń oraz zmiany zachodzące w procesach poznawczych mogą sobie radzić z takim zadaniem inaczej?

Wyniki uzyskane w niniejszej pracy mogą stanowić pomoc dla osób, które pracują w sektorze edukacyjnym – zwłaszcza dla nauczycieli w szkołach i lektorów języka polskiego. Dane, szczególnie w przypadku cudzoziemców, są jednak raczej zbiorem wskazówek niż sztywnych progów – wyniki tempa podlegają bowiem dużym

odchyleniom, a zebranych danych nie charakteryzuje rozkład normalny. Projekt przeprowadzono też z uwzględnieniem populacji ochotniczej, a nie reprezentatywnej. Niemniej jednak wynika z niego, że dokonuje się przyrost tempa czytania, a często też stopnia rozumienia, co przekłada się na zgodny z przewidywaniami wzrost wydajności czytania. Badania pozwoliły zatem na uporządkowanie i pogłębienie dotychczasowego stanu wiedzy o płynnym czytaniu w języku polskim, a wyciągnięte wnioski mogą służyć różnym użytkownikom polszczyzny.

BIBLIOGRAFIA

- Acklin D., Papesh M.H., 2017, *Modern Speed-Reading Apps Do Not Foster Reading Comprehension*, „American Journal of Psychology”, no. 130(2), s. 183–199, <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.130.2.0183>.
- Adams M.J., 1990, *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*, MIT Press, Cambridge, <https://doi.org/10.2307/415121>.
- Aitchison J., 2000, *Ziarna mowy. Początki i rozwój języka*, M. Sykurska-Derwojed (tłum.), Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Alderson J.C., 2000, *Assessing Reading*, Cambridge University Press, Cambridge, <https://doi.org/10.4324/9780203891643-6>.
- Alderson J.C., Nieminen L., Huhta A., 2016, *Characteristics of Weak and Strong Readers in a Foreign Language*, „The Modern Language Journal”, no. 100(4), s. 853–879, <https://doi.org/10.1111/modl.12367>.
- Anderson R.C., Pearson P.D., 1984, *A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension*, [w:] P.D. Pearson, M.L. Kamil, R. Barr, Mosenthal P. (eds), *Handbook of Reading Research*, Longman, New York, s. 255–292, <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524513.007>.
- Andrychowicz-Trojanowska A., 2018, *Parametry okoruchowe ucznia szybko czytającego*, „Applied Linguistics Papers”, nr 25(3), s. 89–105.
- Aquino M.R., 1969, *The Validity of the Miller-Coleman Readability Scale*, „Reading Research Quarterly”, no. 4(3), s. 342–357, <https://doi.org/10.2307/747143>.
- Ashby J., 2006, *Prosody in Skilled Silent Reading: Evidence from Eye Movements*, „Journal of Research in Reading”, no. 29(3), s. 318–333, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00311.x>.
- Ashby J., Yang J., Evans K.H.C., Rayner K., 2012, *Eye Movements and the Perceptual Span in Silent and Oral Reading*, „Attention, Perception, & Psychophysics”, no. 74(4), s. 634–640, <https://doi.org/10.3758/s13414-012-0277-0>.
- Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisanie po polsku*, Trans Humana, Białystok.
- Baldwin R.S., Peleg-Bruckner Z., McClintock A.H., 1985, *Effects of Topic Interest and Prior Knowledge on Reading Comprehension*, „Reading Research Quarterly”, no. 20(4), s. 497–504, <https://doi.org/10.2307/747856>.
- Bamford J., Day R.R. (eds), 2004, *Extensive Reading Activities for Teaching Language*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Bickerton D., 2009, *Adam's Tongue: How Humans Made Language, How Language Made Humans*, Hill & Wang, New York.
- Bobrow D.G., Norman D.A., 1975, *Some Principles of Memory Schemata*, [w:] D.G. Bobrow, A. Collins (eds), *Representation and Understanding. Studies in Cognitive Science*, Academic Press, INC, New York, s. 131–149, <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-108550-6.50010-0>.
- Bortliczek M., 2014, *Przecinek może płać figle. (Bez) błędne odruchy interpunkcyjne*, „Refleksje”, nr 5, s. 26–31.
- Braslavski P., Petras V., Likhoshesterov V., Gäde M., 2016, *Ten Months of Digital Reading: An Exploratory Log Study*, [w:] N. Fuhr, L. Kovács, T. Risse, W. Nejdl (eds), *Research and Advanced Technology for Digital Libraries*, Springer International Publishing, Berlin, s. 392–397.
- Breznitz Z., 1997, *Reading Rate Acceleration: Developmental Aspects*, „The Journal of Genetic Psychology”, no. 158(4), s. 427–441, <https://doi.org/10.1080/00221329709596680>.
- Breznitz Z., 2008, *Fluency in Reading. Synchronization of Processes*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Breznitz Z., Berman L., 2003, *The Underlying Factors of Word Reading Rate*, „Educational Psychology Review”, no. 15(3), s. 247–265, <https://doi.org/10.1023/A:1024696101081>.
- Broda B., Ogrodniczuk M., Nitoń B., Gruszczyński W., 2014, *Measuring Readability of Polish Texts: Baseline Experiments*, [w:] N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, H. Loftsson, B. Maegaard, J. Mariani, A. Moreno, J. Odijk, S. Piperidis (eds), *Proceedings of the 9th International Conference on Language Resources and Evaluation. LREC 2014*, European Language Resources Association (ELRA), Reykjavik, s. 573–580.
- Brysbaert M., 2019, *How Many Words Do We Read per Minute? A Review and Meta-Analysis of Reading Rate*, „Journal of Memory and Language”, no. 109, <https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104047>.
- Buari N.H., Chen A.H., Musa N., 2014, *Comparison of Reading Speed with 3 Different Log-Scaled Reading Charts*, „Journal of Optometry”, no. 7(4), s. 210–216, <https://doi.org/10.1016/j.optom.2013.12.009>.
- Byrne M.D., 2002, *Reading Vertical Text: Rotated vs. Marquee*, „Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting”, no. 46(17), s. 1633–1635, <https://doi.org/10.1177/154193120204601722>.
- Bywater M.E., 2013, *The Impact of Writing: Ancient and Modern Views on the Role of Early Writing Systems Within Society and as a Part of 'Civilisation'*, <http://discovery.ucl.ac.uk/1387202/>.
- Carver R.P., 1975, *A Response to Kibby's Criticisms of the Rauding Scale Research*, „Reading Research Quarterly”, no. 11(4), s. 706–715.
- Carver R.P., 1976a, *Measuring Prose Difficulty Using the Rauding Scale*, „Reading Research Quarterly”, no. 11(4), s. 660–685.
- Carver R.P., 1976b, *Word Length, Prose Difficulty, and Reading Rate*, „Journal of Reading Behavior”, no. 8(2), s. 193–203, <https://doi.org/10.1080/10862967609547176>.
- Carver R.P., 1977a, *Another Look at Rauding Theory*, „Reading Research Quarterly”, 13(1), s. 116–132, <https://doi.org/10.2307/747591>.
- Carver R.P., 1977b, *Toward a Theory of Reading Comprehension and Rauding*, „Reading Research Quarterly”, no. 13(1), s. 8–63.

- Carver R.P., 1982, *Optimal Rate of Reading Prose*, „Reading Research Quarterly”, no. 18(1), s. 56–88.
- Carver, R.P., 1983, *Is Reading Rate Constant or Flexible?*, „Reading Research Quarterly”, no. 18(2), s. 190–215.
- Carver R.P., 1984, *Rauding Theory Predictions of Amount Comprehended under Different Purposes and Speed Reading Conditions*, „Reading Research Quarterly”, no. 19(2), s. 205–218.
- Carver R.P., 1985, *How Good Are Some of the World's Best Readers?*, „Reading Research Quarterly”, no. 20(4), s. 389–419, <https://doi.org/10.2307/747851>.
- Carver R.P., 1989, *Silent Reading Rates in Grade Equivalents*, „Journal of Reading Behavior”, no. 21(2), s. 155–166, <https://doi.org/10.1080/10862968909547667>.
- Carver, R.P., 1992a, *Effect of Prediction Activities, Prior Knowledge, and Text Type upon Amount Comprehended: Using Rauding Theory to Critique Schema Theory Research*, „Reading Research Quarterly”, no. 27(2), s. 164–174, <https://doi.org/10.2307/747685>.
- Carver R.P., 1992b, *Reading Rate: Theory, Research, and Practical Implications*, „Journal of Reading”, no. 36(2), s. 84–95.
- Carver R.P., 1993, *Merging the Simple View of Reading with Rauding Theory*, „Journal of Reading Behavior”, no. 25(4), s. 439–455, <https://doi.org/10.1080/10862969309547829>.
- Carver R.P., 1997, *Reading for One Second, One Minute, or One Year from the Perspective of Rauding Theory*, „Scientific Studies of Reading”, no. 1(1), s. 3–43, https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0101_2.
- Chabot R.J., Zehr H.D., Prinzo O.V., Petros T.V., 1984, *The Speed of Word Recognition Subprocesses and Reading Achievement in College Students*, „Reading Research Quarterly”, no. 19(2), s. 147–161, <https://doi.org/10.2307/747359>.
- Chan A.H.S., Lee P.S.K., 2005, *Effect of Display Factors on Chinese Reading Times, Comprehension Scores and Preferences*, „Behaviour and Information Technology”, no. 24(2), s. 81–91, <https://doi.org/10.1080/0144929042000267073>.
- Chan T.T., Bergen B., 2005, *Writing Direction Influences Spatial Cognition*, „Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society”, no. 27, s. 412–417.
- Chang F.R., 1983, *Mental Processes in Reading: A Methodological Review*, „Reading Research Quarterly”, no. 18(2), s. 216–230, <https://doi.org/10.2307/747518>.
- Chapleau M., Wilson M.A., Potvin K., Harvey-Langton A., Montembeault M., Brambati S.M., 2017, *Word Reading Aloud Skills: Their Positive Redefinition Through Ageing*, „Journal of Research in Reading”, no. 40(3), s. 297–312, <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12065>.
- Charzyńska E., Dębowski Ł.J., 2015, *Empirical Verification of the Polish Formula of Text Difficulty*, „Cognitive Studies”, no. 15, s. 125–132, <https://doi.org/10.11649/cs.2015.010>.
- Chen X., Meurers D., 2018, *Word Frequency and Readability: Predicting the Text-Level Readability with a Lexical-Level Attribute*, „Journal of Research in Reading”, no. 41(3), s. 486–510, <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12121>.
- Chodkiewicz H., 1986, *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, WSiP, Warszawa.
- Chodkiewicz H., 2016, *Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Zarys problemu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 60(1), s. 11–16.

- Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press, Cambridge.
- Ciuffo M., Myers J., Ingrassia M., Milanese A., Venuti M., Alquino A., Baradello A., Stella G., Gagliano A., 2017, *How Fast Can We Read in the Mind? Developmental Trajectories of Silent Reading Fluency*, „Reading and Writing”, no. 30(8), s. 1667–1686, <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9744-2>.
- Cobb T., 2007, *Computing the Vocabulary Demands of L2 Reading*, „Language Learning and Technology”, no. 11(3), s. 38–63.
- Coles M., Hall C., 2002, *Gendered Readings: Learning from Children's Reading Choices*, „Journal of Research in Reading”, no. 25(1), s. 96–108, <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00161>.
- Collins W.M., Daniel F., 2018, *The Impact of Reading at Rapid Rates on Inference Generation*, „Journal of Research in Reading”, no. 41(3), s. 564–581, <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12125>.
- Coltheart M., 2005, *Modeling Reading: The Dual-Route Approach*, [w:] M.J. Snowling, C. Hulme (eds), *The Science of Reading: A Handbook*, Blackwell, Malden, s. 6–23, <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch1>.
- Coltheart M., Curtis B., Atkins P., Haller M., 1993, *Models of Reading Aloud: Dual-Route and Parallel-Distributed-Processing Approaches*, „Psychological Review”, no. 100(4), s. 589–608, <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.589>.
- Coltheart M., Rastle K., Perry C., Langdon R., Ziegler J., 2001, *DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud*, „Psychological Review”, no. 108(1), s. 204–256, <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>.
- Consortium L. and R.R., 2015, *Learning to Read: Should We Keep Things Simple?*, „Reading Research Quarterly”, no. 50(2), s. 151–169, <https://doi.org/10.1002/rrq.99>.
- Cooper C.R., Petrosky A.R., 1976, *A Psycholinguistic View of the Fluent Reading Process*, „Journal of Reading”, no. 20(3), s. 184–207, <http://www.jstor.org/stable/40011463>.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., *Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (2003), tłum. W. Martyniuk, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Courage M.L., 2017, *Screen Media and the Youngest Viewers: Implications for Attention and Learning*, [w:] F. Blumberg, P. Brooks (eds), *Cognitive Development in Digital Contexts*, Academic Press, New York, s. 3–28, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809481-5.00001-8>.
- Crossley, S.A., Skalicky S., Dascalu M., 2019, *Moving beyond Classic Readability Formulas: New Methods and New Models*, „Journal of Research in Reading”, no. 42(3–4), s. 541–561, <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12283>.
- Cummins J., 1976, *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*, „Working Papers on Bilingualism”, no. 9, s. 1–43, <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>.
- Cummins J., 1979, *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, „Review of Educational Research”, no. 49(2), s. 222–251, <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>.
- Cunningham J.W., Many J.E., Carver R.P., Gunderson L., Mosenthal P.B., 2000, *How Will Literacy Be Defined in the New Millennium?*, „Reading Research Quarterly”, no. 35(1), s. 64–71, <https://doi.org/10.1598/rrq.35.1.5>.

- Dakowska M., 2005, *Teaching English as a Foreign Language*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Dębowski Ł., Broda B., Nitoń B., Charzyńska E., 2015, *Jasnopis – A Program to Compute Readability of Texts in Polish Based on Psycholinguistic Research*, [w:] B. Sharp, R. Delmonte (eds), *Natural Language Processing and Cognitive Science. Proceedings*, De Gruyter, Berlin–Boston, s. 51–61.
- Defrancis J., 1996, *Graphemic Indeterminacy in Writing Systems*, „Word”, no. 47(3), s. 365–377, <https://doi.org/10.1080/00437956.1996.11432455>.
- Delgado P., Vargas C., Ackerman R., Salmerón L., 2018, *Don't Throw Away Your Printed Books: A Meta-Analysis on the Effects of Reading Media on Reading Comprehension*, „Educational Research Review”, no. 25, s. 23–38, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>.
- Dirix N., Vander Beken H., de Bruyne E., Brysbaert M., Duyck W., 2020, *Reading Text When Studying in a Second Language: An Eye-Tracking Study*, „Reading Research Quarterly”, no. 55(3), s. 371–397, <https://doi.org/10.1002/rrq.277>.
- Dołęga J.M., 1990, *Z podstawowych zagadnień języka*, „Studia Teologiczne”, nr 8, s. 291–308.
- Droop M., Verhoeven L., 2003, *Language Proficiency and Reading Ability in First- and Second-Language Learners*, „Reading Research Quarterly”, no. 38(1), s. 78–103.
- DuBay W., 2004, *The Principles of Readability*.
- Dyson M., Haselgrove M., 2000, *The Effects of Reading Speed and Reading Patterns on the Understanding of Text Read from Screen*, „Journal of Research in Reading”, no. 23(2), s. 210–223, <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00115>.
- Ehrlich E., 1963, *Opinions Differ on Speed Reading*, „National Education Association Journal”, no. 52, s. 45–46.
- Elley W.B., Mangubhai F., 1983, *The Impact of Reading on Second Language Learning*, „Reading Research Quarterly”, no. 19(1), s. 53–67.
- Ellis N., 2002, *Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition*, „Studies in Second Language Acquisition”, no. 24(2), s. 143–188, <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>.
- Engen L., Høien T., 2002, *Phonological Skills and Reading Comprehension*, „Reading and Writing”, no. 15(7–8), s. 613–631, <https://doi.org/10.1023/a:1020958105218>.
- Europeans and their Languages*, 2012, „Special Eurobarometer”, no. 386, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf.
- Eviatar Z., Ibrahim R., Karelitz T.M., Simon A. ben., 2019, *Speed of Reading Texts in Arabic and Hebrew*, „Reading and Writing”, no. 32(3), s. 537–559, <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9877-y>.
- Favreau M., Segalowitz N.S., 1982, *Second Language Reading in Fluent Bilinguals*, „Applied Psycholinguistics”, no. 3(4), s. 329–341, <https://doi.org/10.1017/S0142716400004264>.
- Fodor J.D., 1998a, *Learning to Parse?*, „Journal of Psycholinguistic Research”, no. 27(2), s. 285–319.
- Fodor J.D., 1998b, *Parsing to Learn*, „Journal of Psycholinguistic Research”, no. 27(3), s. 339–374, <https://doi.org/10.1023/A:1023255705029>.
- Ford J.W., Missall K.N., Hosp, J.L., Kuhle J. L., 2017, *Examining Oral Passage Reading Rate across Three Curriculum-Based Measurement Tools for Predicting Grade-Level*

- Proficiency*, „School Psychology Review”, no. 46(4), s. 363–378, <https://doi.org/10.17105/SPR-2016-0014.V46-4>.
- Fraser, C.A., 2007, *Reading Rate in L1 Mandarin Chinese and L2 English across Five Reading Tasks*, „The Modern Language Journal”, no. 91(3), s. 372–394, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00587.x>.
- Fredericks T.K., Kumar A.R., Oda N.M., Butt S.E., 2015, *Psychophysically Determined User Acceptable Oral Reading Speed (UAORS) for an 8-h Work Day*, „International Journal of Industrial Ergonomics”, no. 50, s. 52–61, <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2015.09.003>.
- Frith U., 1985, *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*, [w:] K. E. Patterson, J. C. Marshall, M. Coltheart (eds), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, Routledge, London, s. 301–330, <https://doi.org/10.4324/9781315108346>.
- Fry E., 1970, *Reading Rate in 1908*, „Journal of Reading”, no. 13(8), s. 593–596.
- Gleason J.B., Ratner N.B. (red.), 2005, *Psycholingwistyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Goodman K.S., 1967, *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*, „Journal of the Reading Specialist”, no. 6(4), s. 126–135, <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>.
- Goodman K.S., 1970, *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*, [w:] H. Singer, R. Rudell (eds), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Routledge, New York, s. 497–508, <https://doi.org/10.4324/9780203366929>.
- Goody J., 1973, *Evolution and Communication: The Domestication of the Savage Mind*, „The British Journal of Sociology”, no. 24(1), s. 1–12.
- Goody J., Watt I., 1963, *The Consequences of Literacy*, „Comparative Studies in Society and History”, no. 5(3), s. 304–345, <http://www.jstor.org/stable/10.2307/2402197>.
- Gough P.B., 1993, *The Beginning of Decoding*, „Reading and Writing”, no. 5(2), s. 181–192, <https://doi.org/10.1007/BF01027483>.
- Grabe W., 2008, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, Cambridge University Press, Cambridge <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01151.x>.
- Grabe W., 1991, *Current Developments in Second Language Reading Research*, „TESOL”, no. 25(3), s. 375–406.
- Gruszczyński W., Broda B., Charzyńska E., Dębowski Ł., Hadryan M., Nitoń B., Ogrodniczuk M., 2015, *Measuring Readability of Polish Texts*, [w:] *Human Language Technology. Challenges for Computer Science and Linguistics, 7th Language and Technology Conference, LTC 2015, Poznań, Poland, November 27-29, 2015*, Z. Vetulani, J. Mariani, M. Kubis (eds), Springer Nature, Berlin, s. 445–449.
- Gruszczyński W., Broda B., Nitoń B., Ogrodniczuk M., 2015, *W poszukiwaniu metody automatycznego mierzenia zrozumiałości tekstów informacyjnych*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 9–22.
- GUS, 2020, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20192020,1,15.html>.

- Hall L.A., 2006, *Anything But Lazy: New Understandings About Struggling Readers, Teaching, and Text*, „Reading Research Quarterly”, no. 41(4), s. 424–426, <https://doi.org/10.1598/rrq.41.4.1>.
- Hannon B., 2012, *Understanding the Relative Contributions of Lower-Level Word Processes, Higher-Level Processes, and Working Memory to Reading Comprehension Performance in Proficient Adult Readers*, „Reading Research Quarterly”, no. 47(2), s. 125–152, <https://doi.org/10.1002/RRQ.013>.
- Hannon B., Daneman M., 2001, *A New Tool for Measuring and Understanding Individual Differences in the Component Processes of Reading Comprehension*, „Journal of Educational Psychology”, no. 93(1), s. 103–128, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.103>.
- Henry M.K., 1993, *The Role of Decoding in Reading Research and Instruction*, „Reading and Writing”, no. 5(2), s. 105–112, <https://doi.org/10.1007/BF01027479>.
- Henry R., van Dyke J.A., Kuperman V., 2018, *Oculomotor Planning in RAN and Reading: A Strong Test of the Visual Scanning Hypothesis*, „Reading and Writing”, no. 31(7), s. 1619–1643, <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9856-3>.
- Herman P.A., 1985, *The Effect of Repeated Readings on Reading Rate, Speech Pauses, and Word Recognition Accuracy*, „Reading Research Quarterly”, no. 20(5), s. 553–565.
- Høien T., Lundberg I., Stanovich K.E., Bjaalid I.K., 1995, *Components of Phonological Awareness*, „Reading and Writing”, 7(2), 171–188, <https://doi.org/10.1007/BF01027184>.
- Holme V.M., 2009, *Bottom-up Processing and Reading Comprehension in Experienced Adult Readers*, „Journal of Research in Reading”, no. 32(3), s. 309–326, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01396.x>.
- Hoover W.A., Gough P.B., 1990, *The Simple View of Reading*, „Reading and Writing”, no. 2, s. 127–160, <https://doi.org/10.1145/504412.504413>.
- Hoover W.A., Tunmer W.E., 2018, *The Simple View of Reading: Three Assessments of Its Adequacy*, „Remedial and Special Education”, no. 39(5), s. 304–312, <https://doi.org/10.1177/0741932518773154>.
- Huey E.B., 1908, *The Psychology and Pedagogy of Reading*, The Macmillan Company, New York.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Johnson R.L., Bui B., Schmitt L.L., 2018, *Are Two Spaces Better Than One? The Effect of Spacing Following Periods and Commas During Reading*, „Attention, Perception, and Psychophysics”, no. 80(6), s. 1504–1511, <https://doi.org/10.3758/s13414-018-1527-6>.
- Johnston T.C., Kirby J.R., 2006, *The Contribution of Naming Speed to the Simple View of Reading*, „Reading and Writing”, no. 19(4), s. 339–361, <https://doi.org/10.1007/s11145-005-4644-2>.
- Joshi R.M., Aaron P.G., 2002, *Naming Speed and Word Familiarity as Confounding Factors in Decoding*, „Journal of Research in Reading”, no. 25(2), s. 160–171, <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00166>.
- Juel C., Minden-Cupp C., 2000, *Learning to Read Words: Linguistic Units and Instructional Strategies*, „Reading Research Quarterly”, no. 35(4), s. 458–492, <https://doi.org/10.1598/rrq.35.4.2>.

- Just M.A., Carpenter P.A., 1980, *A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension*, „Psychological Review”, no. 87(4), s. 329–354.
- Just M.A., Carpenter P.A., 1987, *The Psychology of Reading and Language Comprehension*, Allyn and Bacon, Boston.
- Karant P., Mathew A., Kurien P., 2004, *Orthography and Reading Speed: Data from Native Readers of Kannada*, „Reading and Writing”, no. 17(1–2), s. 101–120, <https://doi.org/10.1023/b:read.0000013822.44739.c4>.
- Katz L., Frost R., 1992, *The Reading Process is Different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis*, „Advances in Psychology”, no. 94(C), s. 67–84, [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62789-2](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62789-2).
- Kirby J.R., Georgiou G.K., Martinussen R., Parrila R., Bowers P., Landerl K., (2010), *Naming Speed and Reading: From Prediction to Instruction*, „Reading Research Quarterly”, 45(3), s. 341–362, <https://doi.org/10.1598/rrq.45.3.4>.
- Kolers P.A., 1972, *Experiments in Reading*, „Scientific American”, no. 227, s. 84–91, <https://doi.org/10.1177/019263654803215420>.
- Kolić-Vehovec S., Bajšanski I., 2007, *Comprehension Monitoring and Reading Comprehension in Bilingual Students*, „Journal of Research in Reading”, no. 30(2), s. 198–211, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00319.x>.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Korinth S.P., Fiebach C.J., 2018, *Improving Silent Reading Performance Through Feedback on Eye Movements: A Feasibility Study*, „Scientific Studies of Reading”, no. 22(4), s. 289–307, <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1439036>.
- Krashen S.D., Terrell T.D., 1998, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Prentice-Hall, London.
- Krashen S.D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- Krashen S.D., 1989, *We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis*, „The Modern Language Journal”, no. 73(4), s. 440–464, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x>.
- Kuckenb M., 2016, *Pierwsze słowo. Narodziny mowy i pisma*, B. Nowacki (tłum.), Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Kuhn M.R., Schwanenflugel P.J., Meisinger E.B., Levy B.A., Rasinski T.V., 2010, *Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency*, „Reading Research Quarterly”, no. 45(2), s. 230–251, <https://doi.org/10.1598/rrq.45.2.4>.
- Kurcz I., 1976, *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kwon H., Linderholm T., 2015, *Reading Speed as a Constraint of Accuracy of Self-Perception of Reading Skill*, „Journal of Research in Reading”, no. 38(2), s. 159–171, <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12013>.
- Labocha J. (2001), *Retoryka tekstu wtórnie mówionego*, [w:] I. Piechnik, M. Świątkowska (red.), *Ślady obecności. Księga pamiątkowa ofiarowana Urszuli Dąbskiej-Prokop przez kolegów, uczniów i przyjaciół*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 215–219.

- Labocha J., 2004, *Tekst pisany – tekst zapisany*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, nr 60, s. 5–10.
- Lado R., 1955, *Patterns of Difficulty in Vocabulary*, „Language Learning”, no. 6(1), s. 23–41, <https://doi.org/10.1215/9780822381204-002>.
- Laufer B., 1990, *Why Are Some Words More Difficult Than Others? – Some Intralexical Factors That Affect the Learning of Words*, „IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, no. 28(4), s. 293–308, <https://doi.org/10.1515/iral.1990.28.4.293>.
- Laurent A., Martinot C., 2010, *Bilingualism and Phonological Awareness: The Case of Bilingual (French-Occitan) Children*, „Reading and Writing”, no. 23(3), s. 435–452, <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9209-3>.
- Levy R., 2009, *„You Have to Understand Words ... But Not Read Them”: Young Children Becoming Readers in a Digital Age*, „Journal of Research in Reading”, no. 32(1), s. 75–91, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01382.x>.
- Li X., Shen W., 2013, *Joint Effect of Insertion of Spaces and Word Length in Saccade Target Selection in Chinese Reading*, „Journal of Research in Reading”, no. 36(SUPPL.1), s. 64–77, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01552.x>.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonych na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- López M.R., Jiménez González J. E., 2000, *IQ vs Phonological Recoding Skill in Explaining Differences Between Poor Readers and Normal Readers in Word Recognition: Evidence From a Naming Task*, „Reading and Writing”, no. 12(1–2), s. 129–142, <https://doi.org/10.1023/a:1008014722394>.
- Loxterman J.A., Beck I.L., McKeown M.G., 1994, *The Effects of Thinking Aloud during Reading on Students' Comprehension of More or Less Coherent Text*, „Reading Research Quarterly”, no. 29(4), s. 352–367, <https://doi.org/10.2307/747784>.
- Luttrell W., Parker C., 2001, *High School Students' Literacy Practices and Identities, and the Figured World of School*, „Journal of Research in Reading”, no. 24(3), s. 235–247, <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00146>.
- Malinowski M., 2016, *O uchybieniach interpunkcyjnych (bez pobłażania)*, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 56–69.
- Malmstrom J., 1975, *Psycholinguistics and Reading*, „Elementary English”, no. 52(3), s. 316–319.
- McEneaney J.E., Lose M.K., Schwartz, R.M., 2006, *A Transactional Perspective on Reading Difficulties and Response to Intervention*, „Reading Research Quarterly”, no. 41(1), s. 117–128, <https://doi.org/10.1598/rrq.41.1.7>.
- McGeown S.P., Duncan L.G., Griffiths Y.M., Stothard S.E., 2015, *Exploring the Relationship Between Adolescents' Reading Skills, Reading Motivation and Reading Habits*, „Reading and Writing”, no. 28(4), s. 545–569, <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9>.
- Miller K., 2013, *Intensive Reading, Extensive Reading and the English Reader Marathon at Tsurumi University*, Tsurumi University Library, s. 69–84.
- Moździerz T., 2019, *Tempo czytania rodzimych i nierodzimych użytkowników Studium porównawcze*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 79–85.

- Moździerz T., 2020, *Długość przeciętnego polskiego wyrazu w tekstach pisanych w świetle analizy korpusowej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 177–192, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.09>.
- Moździerz T., 2022, *Tempo czytania ze zrozumieniem w języku polskim na przykładzie uczniów klas ósmych i maturalnych*, „Neofilolog”, nr 59(2), s. 76–91, <https://doi.org/10.14746/n.2022.59.2.6>.
- Nagy W.E., Scott J.A., 2000, *Vocabulary Processes*, [w:] M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (eds), *Handbook of Reading Research*, no. 3, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, s. 269–284.
- National Reading Panel. *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*, 2000, National Institute for Child Health and Human Development, <https://doi.org/10.1002/ppul.1950070418>.
- Norman D.A., Bobrow D.G., 1975, *On Data-Limited and Resource-Limited Processes*, „Cognitive Psychology”, no. 7, s. 44–64.
- Nutall C., 1996, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann, Oxford.
- Pearson P.D., 1976, *A Psycholinguistic Model of Reading*, „Language Arts”, no. 53(3), s. 309–314.
- Pearson P.D., Kamil M.L., 1977, *What Hath Carver Raud? A Reaction to Carver's „Toward a Theory of Reading Comprehension and Rauding”*, „Reading Research Quarterly”, no. 13(1), s. 92–115, <https://doi.org/10.2307/747590>.
- Perfetti C., 2007, *Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension*, „Scientific Studies of Reading”, no. 11(4), s. 357–383, <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>.
- Perfetti C., Adlof S.M., 2012, *Reading Comprehension: A Conceptual Framework from Word Meaning to Text Meaning*, [w:] J.P. Sabatini, E.R. Albro, T. O'Reilly (eds), *Measuring Up: Advances in How to Assess Reading Ability*, Rowman & Littlefield, Lanham, s. 3–20.
- Pisarek W., 1972, *Frekwencja wyrazów w prasie. Wiadomości, komentarze i reportaże*, Prasa, Kraków.
- Porpodas C.D., Pantelis S.N., Hantziou E., 1990, *Phonological and Lexical Encoding Processes in Beginning Readers: Effects of Age and Word Characteristics*, „Reading and Writing”, no. 2(3), s. 197–208, <https://doi.org/10.1007/BF00257971>.
- Radner W., Diendorfer G., 2014, *English Sentence Optotypes for Measuring Reading Acuity and Speed – The English Version of the Radner Reading Charts*, „Graefe's Archive for Clinical and Experimental Ophthalmology”, no. 252(8), s. 1297–1303, <https://doi.org/10.1007/s00417-014-2646-y>.
- Rayner K., Schotter E.R., Masson M.E.J., Potter M.C., Treiman R., 2016, *So Much to Read, So Little Time: How Do We Read, and Can Speed Reading Help?*, „Psychological Science in the Public Interest, Supplement”, no. 17(1), s. 4–34, <https://doi.org/10.1177/1529100615623267>.
- Rayner K., Slattery T.J., Bélanger N.N., 2010, *Eye Movements, the Perceptual Span, and Reading Speed*, „Psychonomic Bulletin and Review”, no. 17(6), s. 834–839, <https://doi.org/10.3758/PBR.17.6.834>.

- Reeves L.M., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R., 2005, *Słowa i znaczenia – od pojęć pierwotnych do złożonych struktur*, [w:] J.B. Gleason, N.B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, s. 173–248, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 173–248.
- Rosch E.H., 1973, *Natural Categories*, „Cognitive Psychology”, no. 4(3), s. 328–350, [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90017-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90017-0).
- Ryan R.M., Deci E.L., 2000, *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, „American Psychologist”, no. 55(1), s. 68–78, https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_4.
- Sabatini J., Wang Z., O'Reilly T., 2019, *Relating Reading Comprehension to Oral Reading Performance in the NAEP Fourth-Grade Special Study of Oral Reading*, „Reading Research Quarterly”, no. 54(2), s. 253–271, <https://doi.org/10.1002/rrq.226>.
- Saiegh-Haddad E., Geva E., 2010, *Acquiring Reading in Two Languages: An Introduction to the Special Issue*, „Reading and Writing”, no. 23(3), s. 263–267, <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9208-4>.
- Salasoo A., 1986, *Cognitive Processing in Oral and Silent Reading Comprehension*, „Reading Research Quarterly”, no. 21(1), s. 59–69, <https://doi.org/10.2307/747960>.
- Saussure F. de, 2002, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Schramm W.L., 1935, *What Is a Syllable?*, „The Scientific Monthly”, 40(6), 552–555.
- Schraw G., Bruning R., 1996, *Readers' Implicit Models of Reading*, „Reading Research Quarterly”, no. 31(3), s. 290–305, <https://doi.org/10.1598/rrq.31.3.4>.
- Seidenberg M., 2017, *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Can't, and What Can Be Done About It*, Basic Books, New York.
- Seretny A., 2006, *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*, „LingVaria”, nr 1(2), s. 87–98.
- Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Seretny A., 2013, *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, [w:] J. Tambor, A. Achtelek (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, Gnome, Katowice, s. 208–220.
- Seretny A., 2016, *Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 60(1), s. 17–26, http://jows.pl/sites/default/files/seretny_0.pdf.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Share D.L., 2008, *On the Anglocentricities of Current Reading Research and Practice: The Perils of Overreliance on an „Outlier” Orthography*, „Psychological Bulletin”, no. 134(4), s. 584–615, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.4.584>.
- Sharon A.T., 1973, *What Do Adults Read?*, „Reading Research Quarterly”, no. 9(2), s. 148–169.
- Sigurd B., Eeg-Olofsson M., van de Weijer J., 2004, *Word Length, Sentence Length and Frequency – Zipf Revisited*, „Studia Linguistica”, no. 58(1), s. 37–52, <https://doi.org/10.1111/j.0039-3193.2004.00109.x>.
- Skinner C.H., Williams J.L., Morrow J.A., Hale A.D., Neddenriep C.E., Hawkins R.O., 2009, *The Validity of Reading Comprehension Rate: Reading Speed, Comprehension, and*

- Comprehension Rates*, „Psychology in the Schools”, no. 46(10), s. 1036–1047, <https://doi.org/10.1002/pits.20442>.
- Skudrzyk A., 2005, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Smith F., 1971, *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning To Read*, Holt, Rinehart and Winston, New York, <https://doi.org/10.4324/9781410610058>.
- Smith F., Lott Holmes D., 1971, *The Independence of Letter, Word, and Meaning Identification in Reading*, „Reading Research Quarterly”, no. 6(3), s. 394–415.
- Sochacka K., 2004, *Rozwój umiejętności czytania*, Trans Humana, Białystok.
- Spichtig A.N., Hiebert, E.H., Vorstius C., Pascoe J.P., David Pearson P., Radach R., 2016, *The Decline of Comprehension-Based Silent Reading Efficiency in the United States: A Comparison of Current Data with Performance in 1960*, „Reading Research Quarterly”, no. 51(2), s. 239–259, <https://doi.org/10.1002/rrq.137>.
- Stanovich K.E., 1986, *Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy*, „Reading Research Quarterly”, no. 21(4), s. 360–407, <https://doi.org/10.1598/rrq.21.4.1>.
- Stanovich K.E., 1988, *Explaining the Differences Between the Dyslexic And The Garden-Variety Poor Reader: The Phonological-Core Variable-Difference Model*, „Journal of Learning Disabilities”, no. 21(10), s. 590–604, <https://doi.org/10.1177/002221948802101003>.
- Stothard S.E., Hulme C., 1992, *Reading Comprehension Difficulties in Children: The Role of Language Comprehension and Working Memory Skills*, „Reading and Writing”, no. 4(3), s. 245–256, <https://doi.org/10.1007/BF01027150>.
- Stroop J.R., 1935, *Studies of Interference in Serial Verbal Reactions*, „Journal of Experimental Psychology”, no. 18(6), s. 643–662, <https://doi.org/10.1037/h0054651>.
- Strukelj A., Niehorster D.C., 2018, *One Page of Text: Eye Movements During Regular and Thorough Reading, Skimming, and Spell Checking*, „Journal of Eye Movement Research”, no. 11(1), s. 1–22, <https://doi.org/10.16910/jemr.11.1.1>.
- Suk N., 2017, *The Effects of Extensive Reading on Reading Comprehension, Reading Rate, and Vocabulary Acquisition*, „Reading Research Quarterly”, no. 52(1), s. 73–89, <https://doi.org/10.1002/rrq.152>.
- Sung Y.T., Lin W.C., Dyson S.B., Chang K.E., Chen Y.C., 2015, *Leveling L2 Texts Through Readability: Combining Multilevel Linguistic Features with the CEFR*, „The Modern Language Journal”, no. 99(2), s. 371–391, <https://doi.org/10.1111/modl.12213>.
- Swanenberg J., 2020, *Writing and Writing Systems: Sociolinguistic Aspects*, [w:] J.M. Stanlaw (ed.), *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, Wiley Blackwell, Hoboken, s. 1–8, <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0412>.
- Taboada A., Tonks S.M., Wigfield A., Guthrie J.T., 2009, *Effects of Motivational and Cognitive Variables on Reading Comprehension*, „Reading and Writing”, no. 22(1), s. 85–106, <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>.
- Taguchi E., Bunka D., 2006, *Developing Second and Foreign Language Reading Fluency and Its Effect on Comprehension: A Missing Link*, „The Reading Matrix”, no. 6(2), s. 1–18, http://www.readingmatrix.com/articles/taguchi_gorsuch_sasamoto/article.pdf.

- Taguchi E., Takayasu-Maass M., Gorsuch G.J., 2004, *Developing Reading Fluency in EFL: How Assisted Repeated Reading and Extensive Reading Affect Fluency Development*, „Reading in a Foreign Language”, no. 16(2), s. 70–96.
- Taylor S., 1965, *Eye Movements in Reading: Facts and Fallacies*, „American Educational Research Journal”, no. 2(4), s. 187–202.
- Trauzettel-Klosinski S., Dietz K., 2012, *Standardized Assessment of Reading Performance: The New International Reading Speed Texts IReST*, „Investigative Ophthalmology and Visual Science”, no. 53(9), s. 5452–5461, <https://doi.org/10.1167/iovs.11-8284>.
- Trempała J. (red.), 2011, *Psychologia rozwoju człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Tunmer W.E., Hoover W.A., 1993, *Phonological Recoding Skill and Beginning Reading*, „Reading and Writing”, no. 5(2), s. 161–179, <https://doi.org/10.1007/BF01027482>.
- Turbill J., 2002, *The Four Ages of Reading Philosophy and Pedagogy: A Framework for Examining Theory and Practice*, „Reading Online”, no. 5(6), s. 1–12.
- Urbańczyk S., 1968, *Rozwój języka narodowego – pojęcia i terminologia*, [w:] *Szkice z dziejów języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 7–41.
- Veenendaal N.J., Groen, M.A., Verhoeven L., 2015, *What Oral Text Reading Fluency Can Reveal About Reading Comprehension*, „Journal of Research in Reading”, no. 38(3), s. 213–225, <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12024>.
- Venezky R.L., 1967, *English Orthography: Its Graphical Structure and Its Relation to Sound*, „Reading Research Quarterly”, no. 2(3), s. 75–105, <https://doi.org/10.2307/747031>.
- Verhoeven L.T., 1990, *Acquisition of Reading in a Second Language*, „Reading Research Quarterly”, no. 25(2), s. 90–114.
- Verhoeven L.T., van Leeuwe J., 2012, *The Simple View of Second Language Reading Throughout the Primary Grades*, „Reading and Writing”, no. 25(8), s. 1805–1818, <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9346-3>.
- Vorstius C., Radach R., Lonigan C.J., 2014, *Eye Movements in Developing Readers: A Comparison of Silent and Oral Sentence Reading*, „Visual Cognition”, no. 22(3), s. 458–485, <https://doi.org/10.1080/13506285.2014.881445>.
- Walczyk J.J., 2000, *The Interplay Between Automatic and Control Processes in Reading*, „Reading Research Quarterly”, no. 35(4), s. 554–566, <https://doi.org/10.1598/rrq.35.4.7>.
- Wheeler L.R., Wheeler V.D., 1955, *Improving Rate of Comprehension*, „The High School Journal”, no. 39(1), s. 53–58, <http://www.jstor.org/stable/40363454>.
- Wodniecka-Chlipalska Z., 2011, *Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością*, [w:] I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Wydawnictwo SWSP Academica, Warszawa, s. 253–283.
- Wolf M., Vellutino F., Gleason J. B., 2005, *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*, [w:] J.B. Gleason, N.B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 439–476.
- Yan M., Pan J., Chang W., Kliegl R., 2019, *Read Sideways or Not: Vertical Saccade Advantage in Sentence Reading*, „Reading and Writing”, no. 32(8), s. 1911–1926, <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9930-x>.
- Zipf G.K., 1949, *Human Behavior and the Principle of Least Effort. An Introduction to Human Ecology*, Addison-Wesley Press, Cambridge.

SPIS TABEL

1. Zależności między poziomami czytania, procesami czytania, ich celami, podstawowymi komponentami procesów a osiąganymi tempami	77
2. Średnie wyniki parametrów mierzonych w ramach testu Fundamental Reading Skill	82
3. Tempo czytania w kolejnych klasach amerykańskiego systemu edukacji według Taylora (wpm) oraz ich ekwiwalenty w wyrazach standardowej długości na minutę (Wpm). 1 W = 6 znaków ze spacjami	83
4. Średnia liczba znaków na wyraz w zależności od analizowanego gatunku tekstu	98
5. Średnie wyniki dla 50 prób z tekstów prasowych i książkowych	98
6. Skala trudności tekstów programu jasnopis.pl	107
7. Przybliżony stosunek liczby WF do liczby PPW i liczby PPW do liczby WF w odniesieniu do poziomu tekstu na skali jasnopis.pl	108
8. Jednostki testu plasującego z poziomu B1 wykorzystane w trzech pilotażowych wersjach testu wraz wynikami w %	129
9. Średnie wyniki w grupach testowanych w ramach pilotażu	133

I SESJA BADAWCZA

10. Wyniki testu tempa czytania w grupie maturzystów w sesji I	145
11. Wyniki testu tempa czytania w grupie ósmoklasistów w sesji I	146
12. Porównanie wyników testu tempa czytania	147
13. Istotność statystyczna różnic w tabeli 12	147
14. Porównanie wyników testu tempa czytania wśród rauderów	147
15. Istotność statystyczna różnic w tabeli 14	147
16. Procentowy udział rauderów w każdej z grup badanych	148

II SESJA BADAWCZA

17. Wyniki testu tempa czytania w grupie maturzystów w sesji II	148
18. Wyniki testu tempa czytania w grupie ósmoklasistów w sesji II	149
19. Porównanie wyników testu tempa czytania w sesji II	150
20. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 19	150
21. Porównanie wyników testu tempa czytania wśród rauderów w sesji II	151

22. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 21	151
23. Procentowy udział rauderów w każdej z grup badanych w sesji II	151

III SESJA BADAWCZA

24. Wyniki testu tempa czytania w grupie maturzystów w sesji III	152
25. Wyniki testu tempa czytania w grupie ósmoklasistów w sesji III	153
26. Porównanie wyników testu tempa czytania między grupami w sesji III	154
27. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 25	154
28. Porównanie wyników testu tempa czytania wśród rauderów w sesji III	154
29. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 28	154
30. Procentowy udział rauderów w każdej z grup badanych w sesji III	154

WYNIKI ZBIORCZE GRUPY POLSKIEJ

31. Wyniki testu tempa czytania w grupie maturzystów	156
32. Wyniki testu tempa czytania w grupie ósmoklasistów	157
33. Porównanie wyników testu tempa czytania we wszystkich grupach polskich	159
34. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 33	159
35. Porównanie wyników testu tempa czytania we wszystkich grupach polskich rauderów	159
36. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 35	159

WYNIKI GRUPY CUDZOZIEMSKIEJ

37. Wyniki testu tempa czytania w grupie cudzoziemców uczących się na poziomie B1 lub niższym	160
38. Wyniki testu tempa czytania w grupie cudzoziemców uczących się na poziomie B2	162
39. Wyniki testu tempa czytania w grupie cudzoziemców uczących się na poziomie C1	163
40. Wyniki testu tempa czytania w grupie cudzoziemców uczących się na poziomie C2	164

PORÓWNANIE WYNIKÓW TESTU TEMPA CZYTANIA WE WSZYSTKICH GRUPACH CUDZOZIEMSKICH

41. Porównanie wyników testu tempa czytania we wszystkich grupach cudzoziemskich	166
42. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 41	166
43. Porównanie wyników testu tempa czytania we wszystkich grupach rauderów cudzoziemskich	167
44. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 43	167
45. Korelacja subiektywnego odczucia rozumienia tekstu z czasem czytania i uzyskaną liczbą punktów w grupach cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego	168

WYNIKI ZBIORCZE PROJEKTU

46. Porównanie wyników testu tempa czytania we wszystkich grupach	169
47. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 46	170
48. Porównanie wyników testu tempa czytania wśród rauderów ze wszystkich grup	172
49. Procentowy udział rauderów w każdej z badanych grup	172
50. Opis statystyczny różnic widocznych w tabeli 48	173
51. Korelacja wielkości miejsca zamieszkania oraz subiektywnego odczucia rozumienia tekstu z czasem czytania i uzyskaną liczbą punktów wśród ósmoklasistów	174
52. Korelacja typu szkoły, profilu klasy oraz subiektywnego odczucia rozumienia tekstu z czasem czytania i uzyskaną liczbą punktów wśród maturzystów	176

SPIS WYKRESÓW

1. Średnia liczba znaków na wyraz we wszystkich 90 próbach tekstów z NKJP	99
2. Średnia znaków w wyrazach w 50 próbkach tekstów prasowych i książkowych z NKJP	99
3. Streszczenia tekstów uszeregowane zależnie od wzbudzanego zainteresowania	111
4. Streszczenia tekstów uszeregowane zależnie od chęci zapoznania się z całością	111
5. Wiek respondentów (w latach)	112
6. Poziom znajomości języka polskiego wśród respondentów	112
7. Wyniki pilotażowego testu tempa czytania w grupie obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie zakwalifikowanym jako $\leq B1$	130
8. Wyniki pilotażowego testu tempa czytania w grupie obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie B2	131
9. Wyniki pilotażowego testu tempa czytania w grupie obcokrajowców uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie C1	131
10. Wyniki pilotażowego testu tempa czytania w grupie polskich maturzystów	132
11. Wyniki pilotażowego testu tempa czytania w grupie ósmoklasistów	132

I SESJA BADAWCZA

12. Wyniki maturzystów i maturzystów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego maturzysty” w sesji I	145
13. Wyniki ósmoklasistów i ósmoklasistów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego ósmoklasisty”	146

II SESJA BADAWCZA

14. Wyniki maturzystów i maturzystów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego maturzysty” w sesji II	149
15. Wyniki ósmoklasistów i ósmoklasistów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego ósmoklasisty” w sesji II	150

III SESJA BADAWCZA

16. Wyniki maturzystów i maturzystów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego maturzysty” w sesji III	152
---	-----

17. Wyniki ósmoklasistów i ósmoklasistów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego ósmoklasisty” w sesji III	153
WYNIKI ZBIORCZE GRUPY POLSKIEJ	
18. Wyniki maturzystów i maturzystów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego maturzysty”	156
19. Wyniki ósmoklasistów i ósmoklasistów-rauderów w porównaniu do wyniku „średniego ósmoklasisty”	158
WYNIKI GRUPY CUDZOZIEMSKIEJ	
20. Wyniki uczących się na poziomie $\leq B1$ oraz rauderów- $\leq B1$ w porównaniu do „średniego uczącego się” na poziomie $\leq B1$	161
21. Wyniki uczących się na poziomie B2 i rauderów-B2 w porównaniu do „średniego uczącego się” na poziomie B2	162
22. Wyniki uczących się na poziomie C1 i rauderów-C1 w porównaniu do „średniego uczącego się” na poziomie C1	164
23. Wyniki uczących się na poziomie C2 oraz rauderów-C2 w porównaniu do „średniego uczącego się” na poziomie C2	165
WYNIKI ZBIORCZE PROJEKTU	
24. Wyniki średnich przedstawicieli każdej z badanych grup na teoretycznym modelu uzyskiwania punktów z testu rozumienia w kolejnych interwałach czasowych	171

SPIS GRAFÓW

1. Model komponentów i zasobów kognitywnych	32
2. Słownikowy model czytania według Language and Reading Research Consortium	55
3. Trzy obszary ostrości pola widzenia	90

SUMMARY

READING FLUENCY IN POLISH AS A NATIVE AND A FOREIGN LANGUAGE

In reading studies, particularly in the context of language education, the primary focus is often on text comprehension. However, the time required for the process is equally significant. The lack of reliable data on fluent reading rate in Polish gave rise to this project. Its objective was to determine the average fluent reading rates among various groups of Polish language users: high school graduates from Polish schools, eighth-grade students from Polish schools, and learners of Polish as a foreign language at levels B2, C1, and C2.

The monograph comprises an introduction, eight chapters, and a conclusion. The first chapter provides a general overview of reading, including a brief history of language and writing, and a detailed analysis of the reading process from biomechanical and cognitive perspectives. The distinctions between learning to read and fluent reading, and between reading in a first and a foreign language were drawn. The second chapter presents various reading models that illustrate the decoding process, from initial visual perception to comprehension. It discusses psycholinguistic approaches, schema theory, the Simple View of Reading, and Carver's rauding model.

In the third chapter the data regarding reading speed across different languages were collected. This part also examines the phenomenon of "speed reading." The fourth chapter presents various methods for measuring text length in the context of reading speed, while the fifth one describes the instruments used in research on reading speed with comprehension. It outlines the development of the measurement tool, including selection of a text, construction of a comprehension test, and the design of a placement test for foreign language learners.

Chapters VI–VIII present the conducted research, results, and discussion. The findings indicate that Polish eighth-graders read at an average speed of approximately 152 words per minute (wpm) with 67% comprehension. With 78% comprehension high school graduates achieved a reading speed of approximately 174 wpm, B2-level – 95 wpm, a C1-level – 98wpm. C2-level readers read at 137 wpm, with 89% comprehension.

The results of this study may influence the planning and evaluation of Polish language education, both as a first/educational and as a foreign language. Additionally, the data may serve as a tool for self-assessment for both native and non-native speakers of Polish.

Keywords: reading, reading rate, Polish as a foreign language, Polish

ANEKS

Część wspólna dla wszystkich grup



Część A: Strona powitalna

Witaj na platformie, na której badam tempo czytania w języku polskim!

Na następnej stronie pojawi się tekst. Przeczytaj go, proszę, tak, jak czytasz zazwyczaj, w swoim normalnym tempie, spokojnie, lecz nie tracąc czasu na inne czynności.

Strona automatycznie zmierzy Twój czas czytania. Natychmiast po przeczytaniu tekstu kliknij więc przycisk DALEJ.

Tam zobaczysz kilka pytań, które są częścią badania. Odpowiedz na nie. Na końcu poznasz swoje wyniki.

Badanie kończy się kliknięciem przycisku WYŚLIJ.

Jeśli wszystko jest jasne, kliknij DALEJ i od razu przystąp do czytania.

Miłej lektury :)



Część B: Prawdziwy Sherlock Holmes

Maciej Baska

SHERLOCK HOLMES, KTÓRY ISTNIAŁ NAPRAWDĘ! KTO ZAINSPIROWAŁ ARTHURA DOYLE'A?

W słynnym mieszkaniu przy Baker Street pojawia się bardzo bogata Helen. Opowiada o swojej siostrze, która zmarła w niewyjaśnionych okolicznościach. Umierając, mówiła o dziwnych, metalicznych dźwiękach, które często słyszała nocą. Jej ostatnie słowa to „cётkowana przepaska”. Helen również słyszała takie dźwięki ubiegłej nocy, dlatego przerażona zjawiła się u najsłynniejszego detektywa w całej Anglii. Holmes zaciąga się fajką i przygląda się kobiecie z zaciekawieniem – interesują go takie nietypowe sprawy.

SHERLOCK CZY JEROME?

Jesteśmy więc na Baker Street 221B. Mieszkanie to pod koniec XIX wieku wynajmują Holmes i dr Watson, a sto lat później stanie się miejscem kultowym dla fanów detektywa, jego muzeum. Ale gdzie właściwie to jest? Ta odpowiedź jest akurat prosta – w umyśle Arthura Conana Doyle'a, twórcy przygód Sherlocka.

Czy w takim razie prawdziwy Holmes nigdy nie istniał? Czy właśnie siedzimy obok wytworu fantazji pisarza? Nie! No, nie do końca. Kiedy Doyle tworzył swoje pierwsze opowiadania o Holmesie, czyli w okolicach 1880 roku, w całej Anglii znany był niezwykle inteligentny policjant, który potrafił rozwiązywać najbardziej skomplikowane sprawy. Chociaż Jerome Caminada działał w Manchesterze, pisarz na pewno o nim słyszał. To on zapewne stał się źródłem inspiracji dla postaci Holmesa. Siedzimy więc obok Caminady, chociaż nie w domu, a w... ostatniej ławie kościoła, gdzie zwykle spotyka się z informatorami. To tutaj zaczyna się sprawa.

PRAWDZIWY SHERLOCK HOLMES

Jerome Caminada jest pewny siebie, arogancki i skupiony na sprawach tak, że stają się jego obsesją. Większość informacji o podejrzanych zdobywa, wnikając w szczegóły, których nikt inny nie jest nawet w stanie zauważyć. Często się kamufluje i chętnie flirtuje z kobietami tylko po to, żeby te – niczego nieświadome – powiedziały mu wszystkie swoje sekrety. Jedną z kobiet jest pewna bogata dama, z którą Caminada wiąże się wyjątkowo blisko. Na stronach powieści Doyle'a nazywa się ona Irene Adler i jest jedyną miłością Sherlocka.

PRAWDZIWY JAMES MORIARTY

Caminada, tak jak Sherlock, ma swojego arcywroga – własnego Jamesa Moriarty'ego, który w rzeczywistości nazywał się Bob Horridge i był złodziejem oraz włamywaczem. Z czasem zaczął się go obawiać cały Manchester. Caminada złapał go w 1870 roku za kradzież zegarka, Horridge wówczas obiecał mu zemstę i przez następne 17 lat obaj panowie rywalizowali na śmierć i życie. W 1887 roku Horridge zabija dwóch policjantów. Sprawa trafia w ręce Caminady, który podąża za nim aż do Liverpoolu.

Miejscem ostatniego starcia są tamtejsze doki. Jerome już z daleka rozpoznaje przeciwnika po jego charakterystycznym sposobie chodzenia. Podchodzi do niego, przystawia mu broń do głowy i spokojnym głosem mówi: „Cześć Bob, jak się masz?”. Bob jednak ma się nieźle i szybko łapie swój pistolet. Zaczyna się walka, każda broń może wystrzelić w dowolnym momencie. Caminada jest jednak nie tylko sprytnym obserwatorem rzeczywistości, świetnie też radzi sobie w walce wręcz. Pokonuje Horridge'a i mówi: „Wszystko, co zrobisz, pójdzie siedzieć razem z tobą”. Zakończenie walki z wieloletnim przeciwnikiem daje Caminadzie miejsce na pierwszych stronach gazet.

BYĆ JAK SHERLOCK HOLMES

Jerome Caminada zmarł w 1914 roku – w tym samym, w którym rozgrywa się akcja jednego z ostatnich opowiadań Arthura Doyle'a o przygodach Holmesa.

Tak jak Caminada stał się inspiracją dla Holmesa, tak Holmes stał się inspiracją dla całych pokoleń detektywów. W taki to sposób najpierw życie opowiedziało niesamowitą historię, którą potem opisał Doyle, a która szybko zaczęła żyć własnym życiem już w rzeczywistym świecie.

W dzisiejszych wersjach Detektyw może liczyć na inteligentne kamery, precyzyjne badania laboratoryjne czy iscie szpiegowskie gadzety. Nic jednak nie zastąpi umysłu detektywa, który w połączeniu z technologią jeszcze szybciej dociera do prawdy.

Część dla maturzystów



Część C: Informacje

Wykorzystany tekst jest zaadaptowaną wersją artykułu *Prawdziwy Sherlock Holmes*.

źródło: <https://www.spyshop.pl/blog/sherlock-holmes-ktory-istnial-naprawde-kto-zainspirowal-arthura-doylea/> [dostęp:04.05.2020]

C1. Proszę wpisać odpowiednie informacje w pola tekstowe.

Wiek

Typ szkoły (liceum/technikum/zawodówka)

Profil klasy

Klasa (1-4)

C2. Subiektywna ocena stopnia rozumienia tekstu

Niczego nie zrozumiał*☐

Zrozumiał* niewiele ☐

Zrozumiał* połowę ☐

Zrozumiał* większość ☐

Zrozumiał* wszystko ☐

Zrozumiał* wszystko bez problemu ☐

C3. Kogo straciła Helen?

Męża ☐

Siostrę ☐

Brata ☐

C4. Caminada był Brytyjczykiem.

Tak ☐

Nie ☐

Nie wiem ☐

C5. Caminada działał w Londynie.

Tak ☐

Nie ☐

Nie wiem ☐



C6. Caminada znał wiele kobiet.

- Tak ☐
- Nie ☐
- Nie wiem ☐

C7. Caminada pokonał Horridge'a.

- Tak ☐
- Nie ☐
- Nie wiem ☐

C8. Kim był Bob Horridge?

- Szefem mafii ☐
- Złodziejem ☐
- Szpiegiem ☐

C9. Gdzie Caminada spotykał się z informatorami?

- W barze ☐
- W kanałach ☐
- W kościele ☐

C10. Kiedy Caminada trafił do mediów?

- Po sprawie Helen ☐
- Po sprawie Horridge'a ☐
- Po wywiadzie z Arthurem Conanem Doylem ☐

C11. Kogo zabił Horridge?

- Dwóch policjantów ☐
- Przyjaciela Caminady ☐
- Szefa Caminady ☐

Część dla ósmoklasistów



Część C: Informacje

Wykorzystany tekst jest zaadaptowaną wersją artykułu *Prawdziwy Sherlock Holmes*.

źródło: <https://www.spyshop.pl/blog/sherlock-holmes-ktory-istnial-naprawde-kto-zainspirowal-arthura-doylea/> [dostęp:04.05.2020]

C1. Proszę wpisać odpowiednie informacje w pola tekstowe.

Wiek	
Klasa (1-8)	
Narodowość	

C2. Proszę wybrać odpowiednie miejsce zamieszkania.

Wieś	☐
Małe miasto (do 50 tys. mieszkańców)	☐
Średnie miasto (50-100 tys. mieszkańców)	☐
Duże miasto (+100 tys. mieszkańców)	☐

C3. Subiektywna ocena stopnia rozumienia tekstu

Niczego nie zrozumiał* ^m	☐
Zrozumiał* ^m niewiele	☐
Zrozumiał* ^m połowę	☐
Zrozumiał* ^m większość	☐
Zrozumiał* ^m wszystko	☐
Zrozumiał* ^m wszystko bez problemu	☐

C4. Kogo straciła Helen?

Męża	☐
Siostrę	☐
Brata	☐

C5. Caminada był Brytyjczykiem.

Tak	☐
Nie	☐
Nie wiem	☐



C6. Caminada działał w Londynie.

Tak ☐

Nie ☐

Nie wiem ☐

C7. Caminada znał wiele kobiet.

Tak ☐

Nie ☐

Nie wiem ☐

C8. Caminada pokonał Horridge'a.

Tak ☐

Nie ☐

Nie wiem ☐

C9. Kim był Bob Horridge?

Szefem mafii ☐

Złodziejem ☐

Szpiegiem ☐

C10. Gdzie Caminada spotykał się z informatorami?

W barze ☐

W kanałach ☐

W kościele ☐

C11. Kiedy Caminada trafił do mediów?

Po sprawie Helen ☐

Po sprawie Horridge'a ☐

Po wywiadzie z Arthurem Conanem Doylem ☐

C12. Kogo zabił Horridge?

Dwóch policjantów ☐

Przyjaciela Caminady ☐

Szefa Caminady ☐

Część dla uczących się języka polskiego
jako obcego



Część C: Informacje

Wykorzystany tekst jest zaadaptowaną wersją artykułu *Prawdziwy Sherlock Holmes*.

źródło: <https://www.spyshop.pl/blog/sherlock-holmes-ktory-istnial-naprawde-kto-zainspirowal-arthuradoylea/> [dostęp:04.05.2020]

C1. Narodowość

C2. Poziom zaawansowania w języku polskim

B2 ☐

C1 ☐

C2 ☐

C3. Subiektywna ocena stopnia rozumienia tekstu

Niczego nie zrozumiał*☐

Zrozumiał* niewiele. ☐

Zrozumiał* połowę ☐

Zrozumiał* większość ☐

Zrozumiał* wszystko ☐

Zrozumiał* wszystko bez problemu ☐

C4. Kogo straciła Helen?

Męża ☐

Siostrę ☐

Brata ☐

C5. Caminada był Brytyjczykiem.

Tak ☐

Nie ☐

Nie wiem ☐

C6. Caminada działał w Londynie.

Tak ☐

Nie ☐

Nie wiem ☐



C7. Caminada znał wiele kobiet.

- Tak ☐
- Nie ☐
- Nie wiem ☐

C8. Caminada pokonał Horridge'a.

- Tak ☐
- Nie ☐
- Nie wiem ☐

C9. Kim był Bob Horridge?

- Szefem mafii ☐
- Złodziejem ☐
- Szpiegiem ☐

C10. Gdzie Caminada spotykał się z informatorami?

- W barze ☐
- W kanałach ☐
- W kościele ☐

C11. Kiedy Caminada trafił do mediów?

- Po sprawie Helen ☐
- Po sprawie Horridge'a ☐
- Po wywiadzie z Arthurem Conanem Doylem ☐

C12. Kogo zabił Horridge?

- Dwóch policjantów ☐
- Przyjaciela Caminady ☐
- Szefa Caminady ☐

C13. Michał jest mądry i jego synowie także są _____

- mądrze ☐
- mądrzy ☐
- mądry ☐
- mądre ☐

C14. W sobotę pojedziemy na _____

- wsi ☐
- wieś ☐
- wsie ☐
- wsią ☐

Niech pan (usiąść) przy tamtym stoliku.

[illegible]

Rodzice chcą, żeby ich dzieci _____ (uczyć się).

dwai

5

dwa

7

dwoje

7

dwóch

7

dwoje dzieci

7

dwojga dzieci

□

dwojgu dzieciom

11

dwom dzieciom

1

Biora

☐

Wziąwszy

--	--

Bioracy

11

Wziety

1

Kiedy będziesz w Krakowie _____ (odwiedzić/odwiedzać) mnie
koniecznie.

[illegible]

Nie _____ (zapomnieć/zapominać) też zadzwonić do Magdy.

[illegible]

Uważam, że _____ (bić) dzieci powinno być dozwolone.

[illegible]

Janku, gdybyś _____ (przyjść) punktualnie, nie
spóźnilibyśmy się na pociąg.

[illegible]

Denerwuje mnie jego upór (uparty) i (leniwy).

[illegible]

W tym sklepie można kupić srebrną (srebro) biżuterię, _____
(drewno) szachy, a także piękne czarno-białe widokówki.

[illegible]

Dziecko bolały główka (mała głowa) i (mały brzuch).

[illegible]



C20. _____ bólu głowy, zażyj aspirynę.

Przeciwno ☐
 W razie ☐
 Mimo ☐
 W celu ☐

C21. Jeśli chcesz się nauczyć jeździć, musisz się _____ na kurs prawa jazdy.

wpisać ☐
 napisać ☐
 wypisać ☐
 zapisać ☐

C22. Po wczorajszym teście jestem zupełnie _____.

trzęsąca ☐
 trzęsąca się ☐
 strząśnięta ☐
 roztrzęsiona ☐

C23. W czasie stażu w fundacji Mariusz nauczył się, na jakich zasadach _____ dotacje organizacjom pozarządowym.

uznaje się ☐
 wyznaje się ☐
 przyznaje się ☐
 doznaje się ☐

C24. W życiu każdego człowieka są daty wyznaczające nowy _____ wydarzeń.

przebieg ☐
 wybieg ☐
 bieg ☐
 zabieg ☐

C25. _____ wybrano prezydenta i posłów, a już trzeba rozpisywać nowe wybory do sejmu.

Zanim ☐
 Ledwie ☐
 Jeśli ☐
 Kiedy ☐

Przykład: Tę maść stosuje się na oparzenia i otarcia (otrzeć) skóry.

[illegible][illegible]

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350	351	352	353	354	355	356	357	358	359	360	361	362	363	364	365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390	391	392	393	394	395	396	397	398	399	400	401	402	403	404	405	406	407	408	409	410	411	412	413	414	415	416	417	418	419	420	421	422	423	424	425	426	427	428	429	430	431	432	433	434	435	436	437	438	439	440	441	442	443	444	445	446	447	448	449	450	451	452	453	454	455	456	457	458	459	460	461	462	463	464	465	466	467	468	469	470	471	472	473	474	475	476	477	478	479	480	481	482	483	484	485	486	487	488	489	490	491	492	493	494	495	496	497	498	499	500	501	502	503	504	505	506	507	508	509	510	511	512	513	514	515	516	517	518	519	520	521	522	523	524	5
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	---

[illegible][illegible]

INDEKS NAZWISK

- Aaron P.G. 26, 62, 75-76, 80
Acklin Dina 22
Adams Marilyn Jage 20
Adlof Suzanne M. 28, 29
Aitchison Jean 16-17
Alderson J. Charles 21, 24, 35, 49, 52, 70, 94, 100, 105, 108
Anderson Richard C. 51, 67-72
Andrychowicz-Trojanowska Agnieszka 22
Aquino Milagros R. 40
Ashby Jane 30, 90
Awramiuk Elżbieta 25
- Bajšanski Igor 37
Baldwin R. Scott 41
Bamford Julian 44
Bartmiński Jerzy 17
Baska Maciej 113
Beck Isabel L. 37
Berg Howard 89
Bergen Benjamin 18
Berman Lauren 81
Bickerton Derek 15
Bobrow Daniel G. 31-32, 35, 68-69, 72
Boćko-Mysiorska Magdalena 109
Bortliczek Małgorzata 30
Braslavski Pavel 85, 105
Brennitz Zvia 18, 80-81, 87, 91, 102
- Broda Bartosz 39-40, 94-95, 107
Bruning Roger 33
Brybaert Marc 22, 35-36, 40, 63, 70, 78, 85, 87, 96, 102
Buari Noor Halilah 85
Bunka Daito 89
Byrne Michael D. 18
Bywater Mary Elizabeth 18, 20
- Caminada Jerome 113-114, 116-117
Carpenter Patricia A. 33, 88
Carver Ronald P. 23, 30-31, 34-36, 39-40, 43, 48, 51-52, 56-64, 66, 68-73, 76-83, 85, 87-89, 95-96, 102, 105-106, 108, 116, 125, 128, 144, 155, 180-183, 186, 192-193
Chabot Robert J. 23, 31, 52
Chan Alan H.S. 78
Chan Ting Ting 18
Chang Frederick R. 21
Chapleau Marianne 28
Charzyńska Edyta 39, 95
Chen Ai-Hong 85
Chen Xiaobin 40, 106
Chodkiewicz Halina 24, 52, 70, 72, 115
Chomsky Noam 64
Ciuffo Massimo 84
Cobb Tom 44

Coles Martin 86
 Collins W. Matthew 22
 Coltheart Max 26, 28-29
 Cooper Charles R. 24, 64, 66, 94, 100
 Courage Mary L. 42
 Crossley Scott A. 40
 Cummins James 49
 Cunningham James W. 20-21
 Curtis Brent 28-29

Dakowska Maria 43-44
 Daneman Meredyth 81
 Daniel Frances 22
 Day Richard R. 44
 Deci Edward L. 41
 Defrancis John 19, 100
 Delgado Pablo 42, 195
 Dębowski Łukasz Jerzy 39-40, 95
 Diendorfer G. 85
 Dietz Klaus 105
 Dirix Nicolas 79
 Dołęga Józef Marcelli 15
 Doyle Arthur Conan 110, 113-114
 Droop Mienke 48
 DuBay William 39-40
 Duncan Lynne G. 41
 Dyson Mary 84

Eeg-Olofsson Mats 95
 Ehrlich Eugene 90
 Elley Warwick B. 16, 46, 48
 Ellis Nick 29, 95
 Engen Liv 54
 Eviatar Zohar 85-86

Favreau Micheline 103-104, 122
 Fiebach Christian J. 81, 85
 Fodor Janet Dean 30
 Ford Jeremy W. 82
 Fraser Carol A. 77-78
 Fredericks Tycho K. 84
 Frith Uta 36
 Frost Ram 25
 Fry Edward 31

Georgiou George K. 62
 Geva Esther 49
 Gleason Jean Berko 94-95
 Goodman Kenneth S. 25, 27, 65-67
 Goody Jack 17-20
 Gough Philip B. 24, 27, 36-37, 53, 53, 55-56
 Górski Rafał L. 97, 100
 Grabe William 16, 24-25, 36-39, 43-44, 47-48, 52, 67, 69-70, 94, 100, 102
 Groen Margriet A. 26, 30-31
 Gruszczyński Włodzimierz 40, 94-95, 107

Hall Christine 86
 Hall Leigh A. 86
 Hannon Brenda 27, 31-32, 81
 Haselgrove Mark 84
 Henry Regina 22, 26, 36
 Herman Patricia A. 23, 36
 Hiebert Elfrieda H. 22, 86
 Hirsh-Pasek Kathy 39
 Høien Torleiv 25-26, 54
 Holmes Virginia M. 24, 28, 52, 83, 88
 Hoover Wesley A. 23-26, 28, 36, 51, 53, 55, 56
 Horridge Bob 114, 116-117
 Huey Edmund Burke 24, 27, 30-31, 53, 59, 94, 100
 Hulme Charles 27

Ibrahim Raphiq 85-86

Janowska Iwona 122
 Jiménez González Juan E. 26
 Johnson Rebecca L. 23, 84
 Johnston Timothy C. 62
 Jones Anne 89
 Joshi R. Malt 26, 62, 75-76, 80
 Juel Connie 86, 100
 Just Marcel Adam 33, 88

Kamil Michael L. 56, 61-62
 Karanth Prathibha 25, 80
 Katz Leonard 25
 Kirby John R. 62
 Kłoskiewicz Małgorzata 109

- Kolers Paul A. 30
 Kolić-Vehovec Svjetlana 37
 Komorowska Hanna 34-35, 115
 Korinth Sebastian Peter 81, 85
 Krashen Stephen 43-44
 Kuckenburg Martin 19
 Kuhn Melanie R. 94, 100
 Kurcz Ida 94
 Kwon Heekyung 76
- Labocha Janina 20
 Lado Robert 95
 Laufer Batia 95
 Laurent Angélique 49
 Lee P.S.K. 78
 Levy Rachael 21, 37
 Lewandowska-Tomaszczyk Barbara 97
 Li Xingshan 23
 Lin Wei Chun 40
 Linderholm Tracy 76
 Lipińska Ewa 10, 16, 21, 24-25, 34-35, 102, 115, 122
 Lose Mary K. 40, 86
 Lott Holmes Deborah 24
 Loxterman Jane A. 37
 López Mercedes Rodrigo 26
 Lundberg Ingvar 26
 Luttrell Wendy 86
- Łaziński Marek 97, 100
- Malinowski Maciej 30
 Malmstrom Jean 64
 Mangubhai Francis 46, 48
 Many Joyce E. 21
 Martinot Clara 49
 McEneaney John E. 40, 86
 McGeown Sarah P. 41
 Meurers Detmar 40, 106
 Miller Kevin 43-45
 Minden-Cupp Cecilia 86, 100
 Możdziej Tomasz 10, 40, 80, 96-97, 99-100, 105-106, 108, 155, 183
- Nagy William E. 28
 Niehorster Diederick C. 63
 Nieminen Lea 35
 Norman Donald A. 31-32, 35, 68-69, 72
 Nutall Christine 41, 45
- Ogrodniczuk Maciej 94-95, 107
- Pan Jinger 18
 Pantelis S.N. 24
 Papesch Megan H. 22
 Parker Caroline 86
 Pearson P. David 51, 56, 61-62, 67-72
 Peleg-Bruckner Ziva 41
 Perfetti Charles 24, 28-29, 94, 100
 Petras Vivien 85, 105
 Petrosky Anthony R. 24, 64, 66, 94, 100
 Pisarek Walery 94
 Porpodas Costas D. 24, 29
- Radach Ralph 22
 Radner Wolfgang 85
 Rastle Kathleen 28
 Ratner Nan Bernstein 94-95
 Rayner Keith 18, 31, 36, 89-90
 Reeves Laretta M. 39
 Rosch Eleanor H. 68
 Ryan Richard M. 41
- Sabatini John 36, 79-80
 Saiegh-Haddad Elinor 49
 Salasoo Aita 34
 Saussure Ferdinand de 15
 Schotter Elizabeth R. 18, 31, 36, 89-90
 Schramm Wilbur L. 94
 Schraw Gregory 33
 Schwanenflugel Paula J. 94
 Scott Judith A. 28
 Segalowitz Norman S. 103-104, 122
 Seidenberg Mark 18, 22, 96, 102
 Seretny Anna 10-11, 16, 21, 24-25, 34-35, 43-44, 95, 102, 115, 117, 128
 Share David L. 25
 Sharon Amiel T. 16, 33-34, 40, 45

- Shen Wei 23
 Sigurd Bengt 95
 Skalicky Stephen 40
 Skinner Christopher H. 63
 Skudrzyk Aldona 20
 Slattery Timothy J. 90
 Smith Frank 24, 28, 52, 72, 88
 Sochacka Krystyna 10, 102
 Spengler Oswald 17
 Spichtig Alexandra N. 22, 86
 Stanovich Keith E. 16, 22, 26-27, 29, 41, 45, 52, 86
 Stothard Susan E. 27
 Strukelj Alexander 63
 Suk Namhee 44
 Sung Yao Ting 40
 Swanenberg Jos 20

 Taboada Ana 41, 70
 Taguchi Etsuo 43, 89
 Taler Hubert 109
 Taylor Stanford 82, 86-87, 102
 Tonks Stephen M. 41, 70
 Trauzettel-Klosinski Susanne 105
 Trempała Janusz 105, 121
 Tunmer William E. 23-26, 28, 53
 Turbill Jan 36

 Urbańczyk Stanisław 20

 Van Dyke Julie A. 22
 Van Leeuwe Jan 48, 54
 Vander Beken Heleen 79
 Vargas Christina 42
 Veenendaal Nathalie J. 26, 30-31, 83
 Vellutino Frank 17, 19, 24, 27
 Venezky Richard L. 26
 Verhoeven Ludo T. 24, 27, 31, 48-49, 54
 Voltaire 19
 Vorstius Christian 22

 Walczyk Jeffrey J. 23-24, 27, 38-39, 41, 53-54, 76, 179, 186
 Wang Zuowei 80
 Watt Ian 17-20
 Wheeler Lester R. 87
 Wheeler Viola D. 87
 Williams Jacqueline L. 63
 Wodniecka-Chlipalska Zofia 46, 49
 Wolf Maryanne 17, 19, 24, 27, 100

 Yan Ming 18

 Zehr H. David 23, 31
 Zipf George Kingsley 95

Biblioteka „LingVariów”. Glottodydaktyka

- t. 1: *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2. Praca zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny i P. Turka, Kraków 2011; wyd 2. popr., Kraków 2016.
- t. 2: T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012.
- t. 3: B. Ligara, W. Szupelak, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków 2012.
- t. 4: A. Prizel-Kania, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków 2013.
- t. 5: E. Lipińska, A. Seretny, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce. Na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Poradnik metodyczny z ćwiczeniami*, Kraków 2013.
- t. 6: P.E. Gębał, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- t. 7: P.E. Gębał, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.
- t. 8: A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.
- t. 9: D. Gałyga, *Skuteczność nauczania cudzoziemców języka polskiego jako obcego na przykładzie działalności Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1996–2004*, Kraków 2015.
- t. 10: *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle Standardów wymagań egzaminacyjnych oraz Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2015.
- t. 11: M. Stawicka, *W poszukiwaniu nowej równowagi w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej na przykładzie projektu edukacyjnego English++*, Kraków 2015.
- t. 12: *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 13: *Język, literatura i kultura polska w świecie. Monografia zbiorowa*, pod red. W. Miodunki i A. Seretny, Kraków 2016.
- t. 14: *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków. Monografia zbiorowa*, pod red. R. Dębskiego i W.T. Miodunki, Kraków 2016.

- t. 15: *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś. Monografia zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej i P.E. Gębala, Kraków 2016.
- t. 16: W.T. Miodunka, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków 2016.
- t. 17: I. Janowska, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 18: *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych. Monografia zbiorowa*, pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny, Kraków 2019.
- t. 19: M. Banach, D. Bucko, *Rozumienie tekstów pisanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019.
- t. 20: *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej. Monografia zbiorowa*, pod red. I. Janowskiej i M. Biernackiej, Kraków 2020.
- t. 21: D. Izdebska-Długosz, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021.
- t. 22: I. Janowska, M. Plak, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych od teorii do praktyki*, Kraków 2021.
- t. 23: *Między Wschodem a Zachodem. O wyzwaniach dydaktycznych podczas pracy z grupami chińskimi*, pod red. T. Czerkies i A. Prizel-Kani, Kraków 2022.
- t. 24: D. Pudo, *Fani popkultury na lekcji języka obcego. Glottodydaktyczny potencjał fanfiction*, Kraków 2024.
- t. 25: U. Marzec, *Znajomość języka polskiego u Włochów zdających egzaminy certyfikatowe w latach 2004–2015 (ze szczególnym uwzględnieniem sprawności pisania)*, Kraków 2024.
- t. 26: *Literatura i kultura w glottodydaktyce polonistycznej wobec wymagań rzeczywistości*, pod red. M. Banach i T. Czerkies, Kraków 2025.

Sprzedaż prowadzi
WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.-faks: 12 431-27-43, 12 421-13-87
e-mail: publishing@akademicka.pl
Księgarnia internetowa
<https://akademicka.com.pl>

Monografia *Tempo czytania ze zrozumieniem w języku polskim jako rodzimym i obcym* to pierwsze w językoznawstwie polskim opracowanie dotyczące płynności czytania w ujęciu ilościowym. Jej celem było opisanie, jak szybko i na jakim poziomie rozumienia czytają polscy ósmoklasiści i maturzyści oraz osoby uczące się języka polskiego jako obcego na poziomach B2, C1 i C2.

Publikacja przedstawia wyniki trzyletnich badań nad tempem czytania ze zrozumieniem. W początkowych rozdziałach zebrano wyczerpujący opis procesu w ujęciu psycholingwistycznym i glottodydaktycznym: wymieniono najistotniejsze komponenty, które wpływają na jego jakość, oraz scharakteryzowano najważniejsze modele, które z różnych perspektyw ujmują dekodowanie tekstu. Zestawiono również dane dotyczące szybkości czytania w różnych językach i opisano stan badań tzw. szybkiego czytania.

W części metodologicznej przedstawiono aparaturę badawczą możliwą do wykorzystania również w innych projektach, w tym nową jednostkę pomiaru długości tekstu, jaką jest tzw. *przeciętny polski wyraz*. W trzeciej części pracy zreferowano wyniki pomiarów z wyszczególnieniem każdej grupy oraz w zbiorczym porównaniu, dzięki czemu Czytelnik może zobaczyć, jak przyrasta kompetencja czytelnicza w trakcie edukacji w szkole średniej lub na przestrzeni kolejnych poziomów zaawansowania w języku polskim.

Zebrane dane mogą przełożyć się zarówno na systemowe podejście do czytania, na przykład w perspektywie egzaminów wysokiej stawki (matura, testy certyfikacyjne) czy planowania cykli dydaktycznych, jak również na codzienną pracę nauczycieli – tak lektorów języka polskiego, jak i innych dydaktyków, którzy na co dzień wykorzystują teksty w nauczaniu.

Tomasz Moździerz – doktor nauk humanistycznych, asystent w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zajmuje się nauczaniem języka polskiego jako obcego. W swoich badaniach skupia się na porównywaniu użytkowników rodzimych i nierodzimych polszczyzny oraz na kwantytatywnym opisie ich umiejętności.

