

AGNIESZKA DŁUŻNIEWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie,
Instytut Pedagogiki Specjalnej

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9302-599X>

Metakognitywne strategie czytania i ich rola w kształtowaniu i doskonaleniu umiejętności rozumienia tekstów literackich przez niesłyszącą i słabosłyszącą młodzież

**Metacognitive reading strategies and their role in shaping
and improving the skills of understanding literary texts
by deaf and hard of hearing youth**

STRESZCZENIE

Uszkodzenie słuchu ogranicza dostęp do struktury języka zarówno mówionego, jak i jego postaci pisanej i tym samym nie pozwala osobom nim dotkniętym na pełne wykorzystanie czynności językowych do poznawania i interpretowania zjawisk otaczającej rzeczywistości.

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań dotyczących rozumienia tekstów literackich przez niesłyszącą i słabosłyszącą młodzież oraz zwrócenie uwagi na możliwości efektywnego kształtowania i doskonalenia u niej czytania ze zrozumieniem.

Uzyskane wyniki potwierdzają, że poziom rozumienia czytanych tekstów przez młodzież z poważnymi uszkodzeniami słuchu jest istotnie niższy w porównaniu do tego, jaki prezentują ich słyszący rówieśnicy. Jednocześnie dostarczają one jednak optymistycznych dowodów na to, że zastosowanie odpowiednich strategii może pomóc w doskonaleniu umiejętności rozumienia czytanych tekstów przez słabosłyszących i niesłyszących uczniów. Ten rodzaj aktywności poznawczej, jakim jest kontakt ze słowem pisanym, otwiera też możliwości wzbogacania doświadczeń językowych, których rola w rozwoju jednostki jest nieoceniona.

Słowa kluczowe: czytanie, czytanie ze zrozumieniem, metakognitywne strategie czytania, młodzież z uszkodzeniami słuchu, słabosłyszący, niesłyszący.

SUMMARY

Hearing damage is a factor which limits or makes unable an access to the structure of both spoken and written language. This is the cause why people with severe or profound hearing damage have no possibilities to use a language as a mean of getting to know and interpreting phenomenons of reality.

The aim of this article is to present of research results concerned understanding literature texts by hearing impaired youth and paying attention to the possibilities of improving reading comprehension in this group of students.

The results confirm that the level of understanding text by hearing impaired students compare with hearing students is significantly lower. More optimistic is the fact that after applying appropriate reading strategies students achieve incomparably higher results in understanding text.

This kind of cognitive activity, which is the contact with the written text, also opens up opportunities to enrich linguistic experiences which role in the development of the individual can not be overestimated.

Key words: reading, understanding text, metacognitive strategies of reading, youth with hearing damage, hard of hearing, deaf.

Trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie we współczesnym świecie bez umiejętności czytania. Sprawność ta jest uważana za kluczową zarówno dla rozwoju indywidualnego, jak i społecznego człowieka, a szczególnie istotną rolę pełni w procesach uczenia się i nauczania, warunkując efektywność ich przebiegu (Brzezińska 1987; Hogan i in. 2011; Karasakaloglu 2012; Mullis 2012).

Nieustające od lat 70. XIX wieku zainteresowanie czytaniem świadczy o złożoności i wieloaspektowości tej czynności jako przedmiotu badań. Początkowo uwaga badaczy skoncentrowana była głównie na czynniku percepcyjnym, a ściślej mówiąc na percepcji wzrokowej i związanym z nią występowaniem naprzemiennych ruchów gałek ocznych w kierunku od strony lewej do prawej z okresami stosunkowo długich przerw i pojawiającymi się od czasu do czasu powrotami do pierwotnej pozycji (Javal 1879, za: Singer 1994). Zaobserwowana, nieco później, zależność między różnicami w dynamice ruchów gałek ocznych a zawartością, stopniem trudności czytanego tekstu i celu przyświecającego czytającemu pozwoliła wysnuć przypuszczenie, że percepcja nie jest jedynym czynnikiem biorącym udział w czytaniu (Judd, Buswell 1922 za: Singer 1994).

Niezależnie od prowadzonych na początku XX wieku rozważań teoretycznych oraz wyników badań Edward Thorndike (1917, 326, 329) zwrócił uwagę na rolę czynnika poznawczego w czytaniu, podkreślając, że jest ono związane z procesem myślowym, w którego przebieg zaangażowane są zarówno kompetencje językowe, jak i mechanizmy poznawcze. Thorndike za istotę czytania uznawał nadawanie sensu czytanej treściom.

Wyniki wcześniejszych analiz empirycznych i obserwacji potwierdziły badania A.I. Gatesa, dając podstawę do wnioskowania, że różnice w czytaniu mogą

być determinowane szczególnie zdolnościami uczniów, związanymi z percepcją określonego rodzaju tekstu. Natomiast na podstawie występującej niskiej zależności między poziomem czytania ze zrozumieniem a umiejętnościami motorycznymi i wysokiej między rozumieniem czytanego tekstu a percepcją całego zdania autor wysnuł przypuszczenie, że czynnik językowy może pełnić kluczową rolę w czytaniu (Gates 1926, 1947 za: Singer 1994).

Z czasem czytanie stało się przedmiotem zainteresowania przedstawicieli takich dyscyplin jak psychologia, pedagogika czy językoznawstwo. Na różnice w podejściu do omawianego pojęcia wskazuje wielość istniejących w literaturze sposobów jego definiowania. Ich autorzy, w zależności od dziedziny, którą reprezentują, podkreślają rolę różnych czynników, stanowiących według nich istotę czytania (Elkonin 2015; Zborowski 1959; Goodman 1967; Tinker 1980; Malmquist 1982; Jurkowski 1986; Brzezińska 1987; Rumelhart 2013; Ruddel, Unrau 1994; Krasowicz-Kupis 1999; Sochacka 2017).

W świetle analizowanych definicji czytanie jest procesem, co wskazuje na jego dynamiczny charakter. Eve Malmquist (1982), podkreślając rozwojowy charakter tej umiejętności, ma na myśli jej doskonalenie się, które przebiega od wczesnych lat dzieciństwa do dorosłości. Miles A. Tinker (1980) zwraca uwagę na twórczy charakter czytania, przejawiający się w interpretacji pojęć i znaczeń zawartych w tekście, będący wynikiem skomplikowanych procesów myślowych. Autor podkreśla też indywidualny dla każdego czytającego charakter interpretacji czytanych treści. Jako złożony proces psycholingwistyczny, w który zaangażowane są zarówno percepcyjne procesy poznawcze, jak i operacje umysłowe związane z myśleniem pojęciowym, definiuje czytanie Grażyna Krasowicz-Kupis (1999). Efektywność tego procesu autorka uzależnia od poziomu kompetencji językowej oraz stopnia zaangażowania procesów kontroli poznawczej.

Jak wcześniej wspomniano, na znaczenie języka w czytaniu zwrócił uwagę już na początku XX wieku Thorndike. Rozumienie czytania jako językowej aktywności poznawczej znajdziemy również u Kennetha S. Goodmana (1976), Andrzeja Jurkowskiego (1986), Dawida Rumelharta (2013; zob. Dłużniewska 2016) czy Krystyny Sochackiej (2017).

Językowe czynności poznawcze odgrywają w czytaniu niezwykle istotną rolę począwszy od dekodowania, czyli zastosowania kognitywnej procedury, w wyniku której następuje przyporządkowanie grafomom odpowiadających im fonemów aż do rozumienia czytanego tekstu polegającego na analizie, syntezie, przetworzeniu oraz skojarzeniu informacji językowych z wcześniejszą wiedzą i doświadczeniem (Brzezińska 1987; Krakowiak 1995, Harlaar i in. 2010; Hogan i in. 2011). Zatem czytanie w aspekcie indywidualnym należy rozpatrywać jako proces konstruowania znaczeń w wyniku interakcji między czytającym i tekstem, co prowadzi nie tylko do przyswojenia nowej wiedzy, ale także może przy-

czynić się do modyfikacji myślenia, a nawet zmiany zachowania (Tinker, McCullough 1962 za: Tinker 1980; Anderson, Pearson 1984).

Robert B. Ruddel i Norman J. Unrau (1994) definiują czytanie w perspektywie socjokognitywnej jako proces konstruowania, a dokładnie negocjacji, znaczeń w wyniku dynamicznej interakcji zachodzącej w środowisku klasowym między uczniem, tekstem i nauczycielem. Jest też grupa definicji, w których autorzy podkreślają poznawczą i społeczną funkcję czytania. W tym przypadku umiejętność ta postrzegana jest jako narzędzie do poznawania świata (Brzezińska 1987).

Rozpatrując czytanie jako proces konstruowania znaczeń, środek do poznawania rzeczywistości czy wreszcie czynnik mogący przyczynić się do zmiany myślenia, konieczne jest uwzględnienie w przebiegu tej czynności zaangażowania procesów myślowych, polegających na aktywnym odbiorze oraz przetwarzaniu informacji zawartych w tekście. W tym kontekście nie można pominąć roli metakognitywnych strategii, które monitorują i regulują procesy poznawcze, w tym językowe, odpowiedzialne za efektywność czytania (Jacobs, Paris 1987).

Rozważania na temat istoty czytania jednoznacznie wskazują na kluczową rolę języka w kształtowaniu i doskonaleniu tej umiejętności. Zatem czynniki ograniczające lub uniemożliwiające rozwój kompetencji językowej nie pozostają bez wpływu na kształtowanie i doskonalenie umiejętności czytania. Jednym z takich czynników jest uszkodzenie słuchu i będące jego konsekwencją zaburzenia rozwoju językowego. Powstaje w związku z tym wiele pytań o możliwości i ograniczenia w nabywaniu umiejętności czytania przez słabosłyszących i niesłyszących dzieci i młodzież. Wydawać by się mogło, że wyniki podejmowanych w tym obszarze badań, potwierdzające od lat dostrzegany problem, chociaż trochę przyczynią się do poprawy sytuacji w zakresie podnoszenia efektywności korzystania ze słowa pisanego przez osoby z poważnymi uszkodzeniami słuchu. Niestety, zarówno rezultaty wcześniejszych (Allen 1986 za: Goldin-Meadow, Mayberry 2001; Doran, Anderson 2003), jak i najnowszych badań nie dają powodów do nadmiernego optymizmu (Marschark i in. 2009; Korendo 2009; Miller, Kargin, Guldenoğlu 2013; Herman, Roy, Kyle 2017). Niepokój, związany z kształceniem językowym słabosłyszących i niesłyszących dzieci i młodzieży, wybrzmiewający w publikacjach przedstawicieli środowisk naukowych jest w pełni uzasadniony, tym bardziej że jest on poparty wieloletnimi doświadczeniami i obserwacjami zmagania, na które narażone są dzieci i młodzież z uszkodzonym słuchem zarówno w codziennych kontaktach ze słyszącymi, jak i w procesie edukacyjnym, którego fundament stanowi język, a przede wszystkim jego postać pisana (Krakowiak 2003, 2006, 2018; Białas 2006; Cornett, Daisey 2008; Maciejewska 2012).

Niezmienną się od lat sytuacja, świadcząca o tym, że nadal nie znaleziono skutecznych sposobów umożliwiających osobom z uszkodzonym słuchem efektywne korzystanie ze słowa pisanego, jest tym bardziej trudna do wytłuma-

czenia, że literatura dostarcza przecież opisu sprawdzonych metod i sposobów na ułatwienie dostępu do kodu językowego, a tym samym uaktywnienie twórczego potencjału słabosłyszących i niesłyszących (Maciejewska 2015), który mógłby zostać wykorzystany do wzbogacania ich zasobów poznawczych i emocjonalno-społecznych również przy udziale języka narodowego (Krakowiak 1995; Kołodziejczyk 2006).

Jako podsumowanie rozważań na temat roli czytania w kształceniu dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem warto przytoczyć następujące słowa: „Najważniejszym celem metody Cued Speech i głównym powodem, dla którego ją wynaleziono, jest umożliwienie niesłyszącym dzieciom stania się sprawnymi i kompetentnymi czytelnikami. Niepowodzenie systemu edukacji niesłyszących w zakresie kształcenia kompetentnych czytelników jest niepotrzebną tragedią. Czytanie jest dla niesłyszących dzieci jedynym sposobem uczenia się będącym całkowicie pod ich kontrolą. Dzięki czytaniu nauczą się wszystkiego, czego zechcą – pod warunkiem jednak, że umieją czytać” (Cornett, Daisey 2008, 42).

Problematyka umożliwienia dzieciom i młodzieży z uszkodzonym słuchem pełnego uczestnictwa w kulturze oraz rozwijania swojej osobowości przez kontakt z tekstami literackimi jest też szczególnie bliska autorce niniejszego artykułu, stąd też koncentracja wysiłków badawczych na aspektach czytania i rozumienia tekstów przez słabosłyszącą i niesłyszącą młodzież.

PODSTAWY METODOLOGICZNE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Celem zaprezentowanych w artykule badań jest rozpoznanie poziomu rozumienia czytanych tekstów przez młodzież z uszkodzonym słuchem, ustalenie zależności występujących między poszczególnymi aspektami składającymi się na rozumienie treści oraz sprawdzenie, czy zastosowanie wybranych strategii czytania przyczynia się do zwiększenia efektywności czytania.

Postawionemu wyżej celowi podporządkowane zostały następujące pytania badawcze:

1. Jakie wyniki uzyskują uczniowie z uszkodzonym słuchem w pomiarze umiejętności rozumienia czytanego tekstu?
2. Jakie występują różnice w rozumieniu czytanego tekstu przez uczniów z uszkodzonym słuchem oraz uczniów słyszących?
3. Jakie występują zależności między poszczególnymi aspektami rozumienia czytanego tekstu w grupie uczniów z uszkodzonym słuchem?
4. Jak zmienia się rozumienie czytanego tekstu przez uczniów z uszkodzonym słuchem po zastosowaniu wybranych strategii czytania?

Metodą doboru próby badawczej był dobór nielosowy celowy. Organizację czynności badawczych przeprowadzono z wykorzystaniem dwóch schematów: porównawczego (Konarzewski 2000) w odniesieniu do badanej grupy uczniów z uszkodzonym słuchem i słyszących, i grupy uczniów z uszkodzonym słuchem – pretest – posttest oraz korelacyjnym w ustaleniu zależności między wymienionymi wyżej zmiennymi w grupie uczniów z uszkodzonym słuchem.

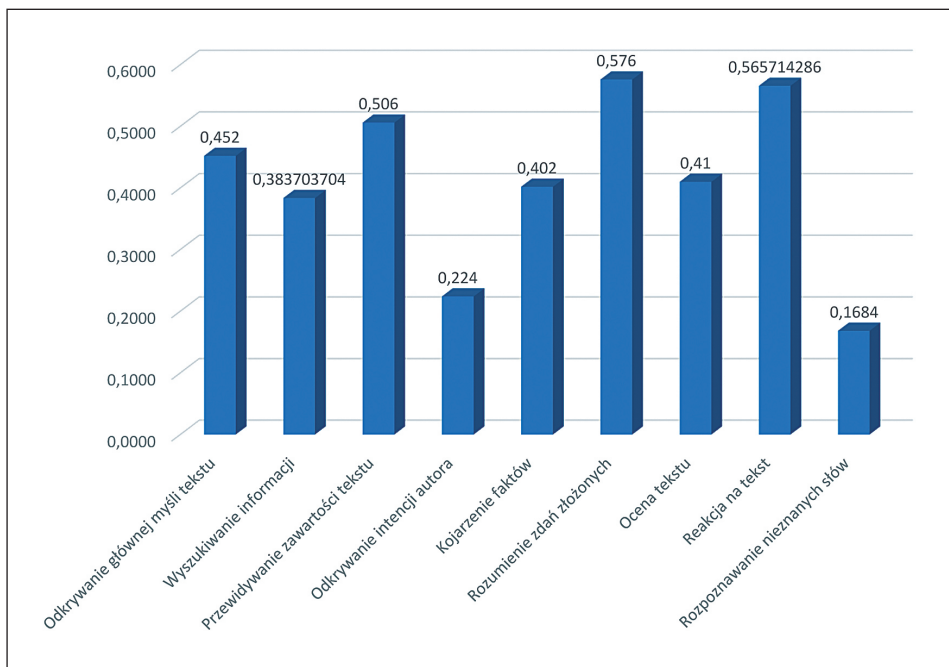
W badaniu zastosowano metodę eksperymentalną, a zastosowaną procedurą było w tym przypadku badanie preeksperymentalne przeprowadzone w schemacie jednogrupowym z dwukrotnym pomiarem (Cresweel 2013). Jako narzędzie badawcze zastosowano próby do badania rozumienia tekstów literackich opracowane przez autorkę niniejszego artykułu. Do opracowania narzędzia wykorzystano fragmenty z literatury młodzieżowej. Zadbano też o to, aby indeks czytelności wybranych tekstów był adekwatny do etapu edukacji badanych uczniów.

ORGANIZACJA I TEREN BADAŃ

Badaniami objęto grupę 100 osób, z czego 50 stanowili uczniowie z uszkodzonym słuchem ze specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla niesłyszących i słabosłyszących z Lublina, Przemyśla, Szczecina, Warszawy i Wrocławia oraz 50 uczniowie słyszący w wieku 13–16 lat. Kryterium doboru próby badawczej w grupie uczniów z uszkodzonym słuchem było prelingwalne i perilingwalne wczesne uszkodzenie słuchu w stopniu głębokim i znacznym, poziom rozumienia języka fonicznego wystarczający do komunikowania się w codziennych sytuacjach oraz umiejętność dekodowania tekstów przynajmniej na poziomie klasy 3 szkoły podstawowej. Wśród badanych 23 osoby wykorzystywały do komunikowania się kanał słuchowo-wzrokowy, 25 wzrokowo-słuchowy oraz dwie z uwagi na poważne trudności w mówieniu preferowały komunikowanie się za pomocą pisma. Wiek badanych uczniów z uszkodzonym słuchem mieścił się w przedziale 13–18 lat. Badanie w grupie osób z uszkodzonym słuchem zostało przeprowadzone w kontakcie indywidualnym. W celu zminimalizowania trudności związanych z właściwym zrozumieniem polecenia każdemu uczniowi wyjaśniano, co jest jego zadaniem, każdy też miał prawo zadawać pytania w przypadku pojawiających się wątpliwości. W badaniu wzięło udział 19 dziewcząt i 31 chłopców.

ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o wyniki, jakie uzyskują uczniowie z uszkodzonym słuchem w pomiarze umiejętności rozumienia czytanego tekstu, dokonano analiz wartości średnich otrzymanych w pomiarze poszczególnych aspektów rozumienia czytanego tekstu (wykres 1).



Wykres 1. Średnie wyniki uzyskane przez badanych dla poszczególnych zmiennych w zakresie rozumienia czytanego tekstu

Źródło: opracowanie własne na podstawie SPSS 25.0.

Uzyskane w wyniku analizy danych rezultaty wskazują, że dla uczniów słabosłyszących i niesłyszących najtrudniejszymi zadaniami, związanymi z czytaniem, okazały się: rozpoznawanie nieznanymi słów, odkrywanie intencji autora, czyli umiejętność wnioskowania o danej informacji na podstawie sugestii przekazanych przez autora tekstu, to znaczy treści podanych w sposób pośredni oraz wyszukiwanie w tekście informacji na określony temat.

Wyniki te mogą świadczyć o tym, że badani uczniowie mają niską świadomość braku rozumienia znaczenia słów, które napotykają w tekście. Można zatem oczekiwać, że przekonani, iż wszystkie słowa są im znane, nie będą dążyli do poszukiwania strategii prowadzących do ich wyjaśnienia. W przypadku gdy będą pojęcia kluczowe dla zrozumienia treści, może się to okazać przyczyną trudności w weryfikacji trafności rozumienia czytanego tekstu. Poważne problemy sprawia również tej grupie uczniów odbiór informacji, które nie są w tekście wyrażone wprost. Czynniki, które mogą być przyczyną niepowodzeń w radzeniu sobie z tego typu zadaniami w przypadku osób z uszkodzonym słuchem może być wiele i z pewnością nie da się wymienić wszystkich. Do najistotniejszych, oprócz stopnia i czasu uszkodzenia słuchu, sposobu i stosowanych w prowadzonej terapii

metod czy stopnia, w jakim środowisko rodzinne stymuluje rozwój dziecka, należy zaliczyć sprawność językową, stosowane przez terapeutów i nauczycieli metody pracy z tekstem oraz doświadczenia związane z czytaniem. Nietrawnym zadaniem okazało się też dla badanych wyszukiwanie w tekście informacji na określony temat. Zaobserwowaną u uczniów strategią było wyszukiwanie w tekście słów i zwrotów znajdujących się w poleceniu, gdy takich nie znajdowali, twierdzili, że zdanie jest zbyt trudne. Zaprezentowany przez badanych sposób radzenia sobie z problemem może sugerować, że stosowanie takiej strategii było udziałem ich dotychczasowych doświadczeń.

Okazuje się, że badani uczniowie najlepiej poradzi sobie z rozumieniem zdań złożonych oraz reakcją na tekst. W przypadku zdań złożonych można to tłumaczyć faktem, że większość wysiłków nauczycieli i terapeutów pracujących z uczniami z uszkodzonym słuchem jest skierowana na rozumienie przez nich poleceń, warunkujące rozwiązywanie zadań na lekcjach. Mogło to też być związane z rodzajem próby, w której uczniowie musieli skoncentrować się nie na dłuższym fragmencie tekstu, ale wyłącznie na treści jednego zdania. Zaskakującym wynikiem może wydawać się ten, który dotyczy stosunkowo wysokich wartości w próbie sprawdzającej umiejętność odkrywania punktu widzenia autora w odniesieniu do własnych doświadczeń. Można próbować wyjaśnić to faktem, że wprawdzie uszkodzenie słuchu ogranicza zdolność przyswajania języka, ale nie pozbawia dotkniętych nim osób zdolności myślenia i łączenia informacji będących udziałem również poznania pozajęzykowego. Nie można zatem wykluczyć, że wynik uzyskany w tej próbie jest efektem wykorzystania procesów myślowych do połączenia i przetworzenia informacji zaczerpniętych z czytanego tekstu oraz wiedzy i doświadczenia zdobytych w przebiegu dotychczasowego procesu socjalizacji.

Mając na uwadze to, że uczniowie z uszkodzonym słuchem coraz częściej kształceni są w integracji ze swoimi słyszącymi rówieśnikami, zarówno w szkołach ogólnodostępnych, jak i w szkolnictwie specjalnym, realizują podstawę programową kształcenia ogólnego, ale przede wszystkim uwzględniając rolę, jaką czytanie pełni w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym człowieka, podjęto próbę ustalenia, jakie występują różnice w umiejętności rozumienia czytanego tekstu przez uczniów z uszkodzonym słuchem oraz uczniów słyszących.

Analiza danych z wykorzystaniem testu t-Studenta (tabela 1) dla prób niezależnych wykazała, że różnice w rozumieniu czytanego tekstu dotyczą wszystkich badanych zmiennych i niemalże wszystkie, oprócz wyszukiwania specyficznych informacji, są istotne statystycznie. Zarówno uczniowie z uszkodzonym słuchem ($M = 0,58$; $SD = 0,22$), jak i uczniowie słyszący ($M = 0,9$; $SD = 0,14$) najlepiej poradzi sobie z wykonaniem próby badającej rozumienie zdań złożonych. Zadania, w wykonaniu których zaobserwowano największe różnice, to rozpoznawanie nieznanymi słów oraz odkrywanie intencji autora. Uczniowie słyszący ($M = 0,7$;

Tabela 1. Różnice w średnich wynikach uzyskanych przez obie grupy badanych dla poszczególnych zmiennych w zakresie rozumienia czytanego tekstu

Zmienne	Uczniowie z uszkodzonym słuchem (N=50)		Uczniowie słyszący (N=50)		t	df	Istotność (dwustronna)
	M	SD	M	SD			
Odkrywanie głównej myśli tekstu	0,45	0,24	0,82	0,22	-8,047	98	< 0,001
Wyszukiwanie specyficznych informacji	0,38	0,18	0,43	0,18	-1,326	98	0,188
Przewidywanie zawartości tekstu	0,50	0,24	0,84	0,21	-7,404	98	< 0,001
Odkrywanie intencji autora	0,22	0,23	0,62	0,23	-8,748	98	< 0,001
Kojarzenie faktów	0,40	0,28	0,78	0,21	-7,658	98	< 0,001
Rozumienie zdań złożonych	0,58	0,22	0,9	0,14	-8,732	81,3	< 0,001
Ocena tekstu	0,41	0,26	0,73	0,19	-7,021	98	< 0,001
Reakcja na tekst	0,57	0,27	0,86	0,19	-6,313	86,5	< 0,001
Rozpoznawanie nieznanymi słów	0,17	0,22	0,7	0,24	-13,599	97	< 0,001

Źródło: opracowanie własne na podstawie SPSS 25.0.

SD = 0,24), w porównaniu do swoich rówieśników z uszkodzonym słuchem (M = 0,17; SD = 0,22), znacznie lepiej ($t(97) = -13,599$, $p < 0,001$) identyfikują w tekście słowa, których niezajomość może wpłynąć na rozumienie czytanego tekstu. Pozwala im to na zastosowanie odpowiednich strategii, prowadzących do poszukiwania znaczenia nieznanymi słów, np. korzystanie ze słowników czy prośba do nauczyciela o podanie definicji. Drugą próbą, której wyniki uzyskane przez obie grupy badanych wskazują na największe różnice ($t(98) = -8,748$, $p < 0,001$), jest znajdowanie informacji wyrażonej przez autora nie wprost, jedynie na podstawie zawartych w tekście sugestii. Jest to najprawdopodobniej związane z poziomem kompetencji językowej oraz doświadczeń związanych z pracą z tekstem.

Występowanie istotnych statystycznie różnic w rozumieniu czytanych tekstów powinno niepokoić, ale też skłonić do refleksji na temat przyczyn niskiego poziomu czytania ze zrozumieniem przez uczniów z uszkodzonym słuchem. Przyczyn tych nie można doszukiwać się jedynie w ograniczeniach możliwości

sluchowych czy niskiej kompetencji językowej. Należy raczej skoncentrować się na analizie metod i strategii pracy z tekstem stosowanych przez nauczycieli i terapeutów dzieci z uszkodzonym słuchem.

Kształtowanie u uczniów niesłyszących i słabosłyszących umiejętności samodzielnej pracy z tekstem jest zadaniem niezwykle trudnym. Nauczyciele i terapeuci, którzy podejmują się takiego wyzwania, muszą zdawać sobie sprawę z tego, że jest to proces niezwykle czasochłonny i pracochłonny, wymagający zaangażowania i przemyślanego działania. Wiedza na temat zależności (tabela 2), jakie występują między poszczególnymi aspektami rozumienia czytanego tekstu w grupie uczniów z uszkodzonym słuchem, może pomóc nauczycielom w planowaniu pracy oraz wyborze odpowiednich strategii działania.

Tabela 2. Korelacje (rho-Spearmana) zachodzące między poszczególnymi zmiennymi (OGM – Odkrywanie głównej myśli tekstu, WSI – Wyszukiwanie specyficznych informacji, P – Przewidywanie, OIA – Odkrywanie intencji autora, KF – Kojarzenie faktów, RZ – Rozumienie zdań złożonych, OT – Ocena tekstu, RT – Reakcja na tekst, RNS – Rozpoznanie nieznanych słów) w zakresie rozumienia czytanego tekstu w grupie uczniów z uszkodzonym słuchem

Zmienne	I OGM	II WSI	III P	IV OIA	V KF	VI RZ	VII OT	VIII RT	IX RNS
I OGM	1	n.i.	0,439**	n.i.	0,408**	n.i.	n.i.	0,385**	0,341**
II WSI		1	0,362**	0,341**	n.i.	0,504**	0,343**	0,404**	n.i.
III P			1	0,472**	0,280*	0,471**	n.i.	0,548**	0,487**
IV OIA				1		n.i.	n.i.	0,376*	0,467**
V KF					1	n.i.	n.i.	0,413**	n.i.
VI RZ						1	0,342*	0,561**	0,357*
VII OT							1	0,393**	n.i.
VIII RT								1	0,296*
IX RNS									1

** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronna)

* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronna)

Źródło: opracowanie własne na podstawie SPSS 25.0.

Analiza korelacyjna danych uzyskanych w pomiarze rozumienia czytanych tekstów z wykorzystaniem rho-Spearmana pozwoliła ustalić zależności między poszczególnymi zmiennymi. Silna, dodatnia, istotna statystycznie korelacja występująca między rozumieniem zdań złożonych i reakcją na tekst $r = 0,561$, $p < 0,01$ świadczy o tym, że wraz ze wzrostem rozumienia zdań złożonych rośnie również umiejętność odkrywania punktu widzenia autora tekstu oraz konfrontacja z własnymi doświadczeniami. Zmienna *Reakcja na tekst* koreluje ponadto

ze zmienną *Przewidywanie*. Jest to również silna, dodatnia zależność $r = 0,548$, $r < 0,01$ mówiąca o tym, że im lepiej uczniowie radzą sobie z oczekiwaniami związanymi z tekstem i przewidywaniem jego zawartości na podstawie posiadanej wiedzy, tym wyższy jest poziom umiejętności łączenia własnych doświadczeń z informacjami, które autor zawarł w tekście. Do pozostałych zmiennych, które wykazują zależność z umiejętnością łączenia własnych doświadczeń z punktem widzenia autora i tym samym właściwą interpretacją tekstu, należą: *Kojarzenie faktów* $r = 0,413$, $p < 0,01$, *Wyszukiwanie specyficznych informacji* $r = 0,404$, $p < 0,001$, *Ocena tekstu* $r = 0,393$, $p < 0,01$, *Odkrywanie głównej myśli tekstu* $r = 0,385$, $p < 0,01$ oraz *Odkrywanie intencji autora* $r = 0,376$, $p < 0,05$. Są to korelacje dodatnie istotne statystycznie, umiarkowane o dodatniej wartości. Pozwala to wnioskować, że wraz ze wzrostem umiejętności kojarzenia, łączenia informacji zawartych w różnych fragmentach czytanego tekstu, wyszukiwania informacji na określony temat, zdolnością rozróżniania informacji fikcyjnych od faktów oraz wnioskowania na podstawie sugestii autora i odkrywania myśli przewodniej tekstu wzrasta zdolność łączenia własnych doświadczeń z informacjami zawartymi w tekście.

Istotne statystycznie zależności występują też między rozumieniem zdań złożonych a wyszukiwaniem specyficznych informacji $r = 0,504$, $p < 0,01$ oraz umiejętnością przewidywania dalszej treści $r = 0,471$, $p < 0,01$. Zatem im lepiej uczniowie rozumieją zdania złożone w czytany tekst, tym sprawniej radzą sobie z wyszukiwaniem określonych informacji oraz mają trafniejsze przewidywania co do dalszej zawartości tekstu.

Umiejętność rozpoznawania nieznanych słów podczas aktu czytania koreluje z pięcioma innymi zmiennymi. Są to: *Przewidywanie* $r = 0,487$, $p < 0,01$, *Odkrywanie intencji autora* $r = 0,467$, $p < 0,01$, *Rozumienie zdań złożonych* $r = 0,357$, $p < 0,05$, *Odkrywanie głównej myśli tekstu* $r = 0,341$, $p < 0,01$ oraz *Reakcja na tekst* $r = 0,296$, $p < 0,05$. Wszystkie zaobserwowane korelacje są istotne statystycznie, dodatnie o umiarkowanej sile związku, oprócz *Reakcji na tekst*, która jest korelacją słabą. Pozwala to wnioskować, że wraz ze wzrostem świadomości braku rozumienia pojedynczych słów wzrasta zdolność trafności oczekiwań względem zawartości tekstu, wyszukiwania informacji przekazanych w sposób pośredni, rozumienia zdań złożonych, a także odkrywania myśli przewodniej tekstu i łączenia własnych doświadczeń z treścią tekstu w celu dokonania właściwej interpretacji.

Ocena tekstu koreluje z wyszukiwaniem specyficznych informacji $r = 0,343$, $p < 0,01$ oraz z rozumieniem zdań złożonych $r = 0,342$, $p < 0,05$. Są to korelacje umiarkowane, istotne statystycznie, dodatnie, co oznacza, że wraz ze wzrostem rozumienia zdań złożonych i umiejętności wyszukiwania w tekście informacji na określony temat wzrasta zdolność odróżniania fikcji od prawdy.

Dodatnia, umiarkowana korelacja między zmiennymi *Kojarzenie faktów* i *Odkrywanie głównej myśli tekstu* $r = 0,408$, $p < 0,01$ wskazuje, że uczniowie wykazujący się umiejętnością łączenia informacji zawartych w różnych fragmentach tekstu lepiej potrafią odróżnić treści istotne od mniej ważnych i efektywniej odkrywają, co jest główną myślą tekstu.

Analiza wyników wskazuje również, że im sprawniej uczniowie wyszukują informacje w tekście $r = 0,341$, $p < 0,01$ oraz przewidują jego zawartość $r = 0,472$, $p < 0,01$, tym łatwiej jest im odkryć intencje autora. Umiejętności wyszukiwania informacji oraz odkrywania głównej myśli wzrastają wraz ze zdolnością przewidywania dalszej treści tekstu.

Czytanie jest działaniem poznawczym ukierunkowanym na zrozumienie treści. Kompetentny czytający, czyli taki, który uświadamia sobie trudności oraz tkwiące u ich źródeł przyczyny uniemożliwiające rozumienie tekstu, poszukuje skutecznych strategii rozwiązywania problemów w czytaniu. Umiejętność ta, uwarunkowana wieloma czynnikami, począwszy od kompetencji językowej, poziomu poznawczego, motywacji, warunków środowiskowych, itp., kształtuje się i doskonali w procesie zdobywania doświadczeń w obcowaniu z tekstem. Istotną rolę w kształtowaniu i doskonaleniu u ucznia umiejętności rozumienia czytanego tekstu odgrywa nauczyciel oraz jego doświadczenia i kompetencje. Są one szczególnie istotne w pracy z uczniami z uszkodzonym słuchem, u których zaburzenia rozwoju językowego często nie sprzyjają wytworzeniu się zainteresowania czytaniem. W celu ustalenia czy i jak zmienia się rozumienie czytanego tekstu przez uczniów z uszkodzonym słuchem po zastosowaniu wybranych strategii czytania, dokonano porównania wyników uzyskanych w preteście i postteście testem t-Studenta dla grup zależnych (tabela 3).

Analiza danych pokazuje, że w przypadku każdej z badanych zmiennych wyniki osiągnięte w drugim badaniu są istotnie statystycznie wyższe od tych, które uczniowie uzyskali w pierwszym badaniu. Można na tej podstawie wnioskować, że zastosowanie, proponowanych przez nauczyciela, określonych strategii pracy z tekstem przyczynia się do lepszego rozumienia przez uczniów czytanego tekstu.

Do strategii, które zostały zastosowane w pracy z tekstem należały: ustalanie znaczenia nieznanego pojęcia na podstawie kontekstu zdaniowego, wyjaśnianie nieznanymi słów, ponowne czytanie fragmentu tekstu, powrót do wcześniejszych fragmentów tekstu, czytanie poleceń, a następnie szukanie odpowiedzi w tekście oraz omówienie (przedyskutowanie) treści tekstu. W wielu przypadkach efektywne okazywało się zastosowanie jednej z wymienionych strategii, w większości jednak dla podniesienia poziomu rozumienia tekstu konieczne było połączenie kilku. Liczba oraz częstość wykorzystanych strategii uzależniona jest od rodzaju zadania sprawdzającego rozumienie czytanych treści. Badani uczniowie najczę-

Tabela 3. Różnice w średnich wynikach uzyskanych przez badanych dla poszczególnych zmiennych w zakresie rozumienia czytanego tekstu

Zmienne	Uczniowie z uszkodzonym słuchem (N=50)				t	df	Istotność (dwustronna)
	Pretest		Posttest				
	M	SD	M	SD			
Odkrywanie głównej myśli tekstu	0,4520	0,23840	0,6480	0,26972	-4,977	49	< 0,001
Wyszukiwanie specyficznych informacji	0,3837	0,17564	0,4433	0,18034	-4,482	49	< 0,001
Przewidywanie zawartości tekstu	0,5060	0,23940	0,6900	0,24180	-7,571	49	< 0,001
Odkrywanie intencji autora	0,2240	0,22907	0,5440	0,31954	-7,170	49	< 0,001
Kojarzenie faktów	0,4020	0,28103	0,6260	0,31024	-5,665	49	< 0,001
Rozumienie zdań złożonych	0,5760	0,22091	0,6640	0,24308	-4,416	49	< 0,001
Ocena tekstu	0,4100	0,25575	0,6340	0,29665	-6,566	49	< 0,001
Reakcja na tekst	0,5657	0,27222	0,7286	0,26334	-5,151	49	< 0,001

Źródło: opracowanie własne na podstawie SPSS 25.0.

ściej wymagali pomocy w próbie sprawdzającej umiejętność wnioskowania o informacji podanej nie wprost. Skuteczne w tym przypadku okazało się ponowne czytanie części tekstu, wyjaśnianie nieznanymi słów czy omówienie fragmentu tekstu kluczowego dla rozwiązania zadania. W próbach służących do oceny umiejętności odróżniania wydarzeń nieprawdopodobnych (fikcyjnych) od prawdopodobnych zastosowano strategie ukierunkowane na odkrycie znaczenia słów w kontekście zdaniowym i sytuacyjnym, wyjaśnianie nieznanymi pojęć, ponowne czytanie fragmentu tekstu oraz omówienie treści. Kojarzenie faktów, czyli umiejętność łączenia informacji zawartych w różnych, niewystępujących w bezpośrednim sąsiedztwie fragmentów, ułatwiły strategie polegające na przypomnieniu polecenia przed przystąpieniem do pracy z tekstem, wyjaśnianiu znaczenia słów, powrocie do wcześniejszych fragmentów tekstu i ponownym ich czytaniu.

Porównanie wyników uzyskanych w preteście i postteście pozwala nieco optymistycznie spojrzeć na możliwości uczniów z uszkodzonym słuchem w ra-

dzeniu sobie z trudnościami w rozumieniu czytanych tekstów. Warunkiem podniesienia poziomu czytania jest jednak refleksyjna i zaangażowana postawa nauczyciela, którego zadaniem jest wyposażenie uczniów w odpowiednie strategie pracy z tekstem. Z uwagi na złożoność problemów wynikających ze specyfiki funkcjonowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem powinien to być przemyślany proces trwający przez cały czas rehabilitacji i edukacji. Niestety, bardzo często działania mające na celu kształtowanie u dziecka z uszkodzonym słuchem umiejętności czytania kończą się w chwili, gdy dziecko zaczyna poprawnie dekodować oraz rozumieć dosłowne znaczenie nieskomplikowanych tekstów.

Problem związany z niskim poziomem opanowywania umiejętności czytania przez uczniów z uszkodzonym słuchem jest wieloaspektowy i wielopoziomowy, uzależniony od wielu czynników, tych związanych z funkcjonowaniem ucznia, ale przede wszystkim z organizacją całego procesu nauczania i przygotowania nauczycieli do pracy nad kształtowaniem i doskonaleniem języka, jako jednego z podstawowych warunków opanowania czytania przez dzieci i młodzież z uszkodzonym słuchem. Rozważania te nie są przedmiotem refleksji niniejszego artykułu, są natomiast tak istotne, że nie sposób chociażby nie zasygnalizować konieczności pochylenia się nad przyczynami tak niskich osiągnięć w czytaniu u omawianej grupy uczniów.

DYSKUSJA

Analiza dotychczasowych badań dotyczących czytania u słabosłyszących i niesłyszących uczniów dowodzi, że sprawność ta, w porównaniu do ich słyszących rówieśników, jest na znacznie niższym poziomie. Niepokojący jest fakt, że stan ten, pomimo znacznych postępów zarówno w diagnostyce, jak i w rehabilitacji dzieci i młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu od lat praktycznie nie ulega zmianie (Allen 1986, 1994 za: Goldin-Meadow, Mayberry 2001; Doran, Anderson 2003; Marschark i in. 2009; Korendo 2009; Miller, Kargin, Guldenoğlu 2013; Herman, Roy, Kyle 2017). Rosalind Herman, Penny Roy oraz Fiona Kyle (2017) zbadały umiejętność czytania w grupie 139 dzieci w wieku 10–11 lat z prelingwalnym uszkodzeniem słuchu, z czego 79 stanowili uczniowie posługujący się językiem dźwiękowym, a 59 to dzieci używające języka migowego. Ze sporządzonego przez badaczki raportu wynika, że 48% dzieci w grupie mówiących uzyskało w czytaniu wyniki poniżej normy dla wieku. Odsetek dzieci mających poważne trudności w czytaniu w grupie posługującej się językiem migowym wyniósł natomiast aż 82%.

Również wyniki badań zaprezentowane w niniejszym artykule potwierdzają, że w porównaniu do słyszących rówieśników badani uczniowie z uszkodzonym

słuchem osiągnęli statystycznie istotne niższe rezultaty w rozumieniu czytanych tekstów. Wyjątek stanowi jedynie umiejętność wyszukiwania informacji na określony temat. W tym przypadku różnice te między obydwoma grupami nie wykazały istotności statystycznej.

Wysiłki badaczy koncentrujące się na poszukiwaniu mechanizmów regulujących proces czytania u słabosłyszących i niesłyszących osób dotyczą ustalania zależności między czytaniem a takimi zmiennymi, które świadczą o udziale w nim kompetencji językowej, czyli świadomością fonologiczną i ortograficzną (Olson, Nickerson 2001; Miller 2010; Miller, Clark 2011), strategiami rozpoznawania i rozumienia pojedynczych słów (Beech, Harris, 1997) czy złożonością syntaktyczno-semantyczną zdań (Miller 2000; Coulter, Goodluck 2015). Należy wspomnieć też o badaniach, jak i rozważaniach teoretycznych, które wskazują na rolę języka migowego w czytaniu (Goldin-Meadow, Myberry 2001; Caselli, Cohen-Goldberg 2014). Te ostatnie zwracają jednak uwagę przede wszystkim na dostęp do zasobu leksykalnego, który jak wiadomo jest czynnikiem niezwykle istotnym, ale niewystarczającym dla pełnego zrozumienia czytanych tekstów.

Przeprowadzona w niniejszym badaniu analiza korelacyjna miała na celu ustalenie wzajemnych zależności między poszczególnymi aspektami rozumienia czytanego tekstu i tym samym ukierunkowanie myślenia osób pracujących nad doskonaleniem umiejętności czytania ze zrozumieniem u słabosłyszących i niesłyszących uczniów zarówno na istotę refleksyjnego doboru strategii pracy z tekstem, jak i konieczność doskonalenia sprawności językowych. Ignorowanie roli języka narodowego jako podstawy do opanowania umiejętności czytania świadczy o niewystarczającej wiedzy osób głoszących idee, że niesłyszącym do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, w tym korzystaniu z zasobów kultury, wystarczy znajomość języka migowego. Różnice, jakie zanotowano między wynikami uzyskanymi przez badanych w preteście i postteście, są dowodem na to, że pomimo ograniczeń językowych uczniowie z uszkodzonym słuchem są w stanie osiągać lepsze wyniki w rozumieniu czytanego tekstu. Potwierdzenie roli zastosowania właściwego wsparcia w kształtowaniu i doskonaleniu umiejętności czytania u uczniów z uszkodzonym słuchem znajdujemy też w badaniach Dorothy W. Jackson, Petera V. Paula, Jonathana C. Smitha (1997), Lynette M. Walker, Johna Munro, Fielda W. Rickardsa (1998), Paula Millera (2000), Barbary R. Schirmer (2003), Lori A. Pakulski i Joan N. Kaderavek (2012) czy Vicki Donne i Natalie Rugg (2015).

Praca z tekstem może też być dla słabosłyszących i niesłyszących uczniów źródłem doskonalenia kompetencji językowej (Cieszyńska, 2001 2016) pod warunkiem, że kierujący nią nauczyciel będzie świadomy roli, jaką pełni język w czytaniu, a czytanie w procesie uczenia się. Należy zatem zastanowić się nad wymiarem etycznym działań prowadzących do pozbawiania osób z uszkodzonym

sluchem możliwości pełnego dostępu do słowa pisanego i wykorzystywania go do uzyskiwania niezależności w myśleniu oraz wzbogacania osobowości. Takimi działaniami wydają się być te oparte na przekonaniu, że niesłyszącym niepotrzebny jest dostęp do języka narodowego.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson R.C., Pearson P.D., 1984, *A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension*, Technical Report No. 306. Bolt, Beranek and Newman, Inc., Cambridge, Mass.; Illiois Univ., Urbana. Center for the Study of Reading [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED239236.pdf>]; [dostęp: 16.05.2019].
- Beech H., 1997, *The prelingually deaf young reader: A case of reliance on direct lexical access?*, „Journal of Research in Reading”, 20, 2, s. 105–121.
- Białas M., 2006, *Metafora jako źródło języka osób niesłyszących*, [w:] *Nie głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami sluchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda_Multan, Lublin, s. 95–105.
- Brzezińska A., 1987, *Gotowość do czytania i pisanie i jej rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, red. A. Brzezińska, Warszawa, s. 30–50.
- Caselli N.K., Cohen-Goldberg A.M., 2014, *Lexical access in sign language: a computational model*, „Frontiers in Psychology”, 5, s. 1–11.
- Cieszyńska J. 2001, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga do nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek, 2016, *Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania stymulacją rozwoju systemu językowego*, [w:] *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak*, red. E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, Lublin, s. 97–110.
- Cornett R.O., Daisey M.E., 2008, *Co to są fonogesty?*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym sluchem*, Lublin, s. 41–49.
- Coulter L., Goodluck H., 2015, *The processing of simple structures andtemporarily ambiguous syntax by deaf readers*, „The Volta Review”, 115 (1), s. 67–96.
- Dłużniewska A., 2016, *Rola języka w opanowywaniu umiejętności rozumienia czytanego tekstu przez dzieci i młodzież z uszkodzeniami sluchu w świetle Interaktywnego Modelu Czytania D.E. Rumelharta*, [w:] *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak*, red. E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, Lublin, s. 453–464.
- Doran J, Anderson A., 2003, *Inferencing skills of adolescent readers who are hearing impaired*, „Journal of Research in Reading”, 26, 3, s. 256–266.
- Elkonin D., 2015, *Jak uczyć dzieci czytania*, Wrocław.
- Goldin-Meadow S., Mayberry R.I., 2001, *How do profoundly deaf children learn to read?*, „Learning Disabilities Research and Practice”, 16 (4), s. 222–229.
- Goodman K., 1967, *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*, „Journal of the Reading Specialist”, 6, s. 126–135.
- Herman R., Roy P., Kyle F., 2017, *Reading and dyslexia in deaf children*, London, [<https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Reading%20and%20Dyslexia%20in%20Deaf%20Children%20Herman%20Roy%20%20Kyle%202017.pdf>]; [dostęp: 17.05.2019].

- Hogan T. F. i in., 2011, *Increasing higher level language skills to improve reading comprehension*, „Focus on Exceptional Children”, 44 (3), s. 1–20.
- Karasakaloglu N., 2012, *The relationship between reading comprehension and learning and study strategies of prospective elementary school teachers*, „Educational Sciences: Theory & Practice”, 12 (3), s. 1939–1950.
- Jacobs J.E., Paris S.G., 1987, *Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction*, „Educational Psychologist”, 22 (3,4), s. 255–278.
- Jurkowski A., 1986, *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa.
- Kołodziejczyk R., 2006, *Rola transliteratora w kształceniu osób niesłyszących w szkołach średnich i wyższych*, [w:] „Nie głos, ale słowo ...”. *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, s. 409–422.
- Korendo M., 2009, *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych?*, Kraków.
- Krakowiak K., 1995, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Lublin.
- Krakowiak K., 2003, *Kim jest moje nie słyszące dziecko? Rozważania o ukrytych założeniach antropologicznych współczesnych koncepcji surdopedagogiki i audiofonologii*, Lublin.
- Krakowiak K., 2006, *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Lublin.
- Krakowiak K., 2018, *Język w świetle badań nad komunikowaniem się dzieci z uszkodzeniami słuchu*, „Logopedia”, 47–2, s. 35–62.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin.
- Maciejewska A., 2012, *Świat ukryty za słowami. Definiowanie wyrazów przez studentów z uszkodzonym słuchem*, [w:] „Nie głos, ale słowo ...” *Wychowanie dzieci z uszkodzeniami słuchu – nowe wyzwania dla rodziców i specjalistów*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin, s. 199–218.
- Maciejewska A., 2015, *Analogia w języku i umyśle. Teoria „grup proporcjonalnych relacji” w badaniach nad kompetencją językową uczniów i studentów*, Siedlce.
- Malmquist E., 1982, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Marschark M. i in., 2009, *Are deaf students' reading challenges really about reading?*, „American Annals of the Deaf”, 14, 4, s. 357–370.
- Miller P., 2000, *Syntactic and semantic processing in Hebrew readers with prelingual deafness*, „American Annals of the Deaf”, 145, 5, s. 436–451.
- Miller P., 2010, *Phonological, orthographic and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers?*, „Journal of Developmental and Physical Disabilities”, 22, s. 549–580.
- Miller P., Kargin T., Guldenoğlu B., 2013, *The Reading Comprehension Failure of Turkish Prelingually Deaf Readers: Evidence from Semantic and Syntactic Processing*, „Journal of Developmental and Physical Disabilities”, 25, s. 221–239.
- Miller P., Clark M. D., 2011, *Phonemic awareness is not necessary to become a skilled deaf reader*, „Journal of Developmental and Physical Disabilities”, 23, s. 459–476.
- Mullis I. V.S. i in., 2012, *Progress in international reading literacy study. PIRLS 2011 international results in reading*, Boston.
- Olson A.C., Nickerson, J.F., 2001, *Syllabic organization and deafness: Orthographic structure or letter frequency in reading?*, „The Quarterly Journal of Experimental Psychology” 54A (2), s. 421–438.
- Rumelhart D.E., 2013, *Toward an interactive model of reading*, [w:] *Theoretical models and processes of reading*, red. D.E. Alvermann, N.J. Unrau, R.B. Ruddell, Newark, s. 719–747.

- Ruddel R.B., Unrau N.J., 1994, *Sociocognitive-Processing Model*, [w:] *Theoretical Models and Processes of Reading*, red. R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, H. Singer, Newark–Delaware, s. 996–1056.
- Singer H. 1994, *The substrata-factor theory of reading*, [w:] *Theoretical models and processes of reading*, red. R.B. Ruddell, M. Rapp Ruddell, H. Singer, Newark–Delaware, s. 895–927.
- Sochacka K., 2017, *Umiejętność czytania – symptomatologia trudności*, [w:] *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, Gdańsk, s. 270–288.
- Thorndike E.L., 1917, *Reading as reasoning: a study of mistakes in paragraph reading*, „The Journal of Educational Psychology”, Vol. VII, 6, s. 323–332.
- Tinker M.A., 1980, *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa.
- Walker L., Munro J., Rickards F.W., 1998, *Literal and Inferential Reading Comprehension of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing*, „Volta Review” 100, s. 87–103.
- Zborowski J., 1959, *Początkowa nauka czytania*, Warszawa.