

Tomasz Moździerz
Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych
Uniwersytet Jagielloński

AUTOREFERAT

TEMPO CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM W JĘZYKU POLSKIM JAKO RODZIMYM I OBCYM – STUDIUM PORÓWNAWCZE

Promotor: dr hab. Anna Seretny, prof. UJ
Promotor pomocniczy: dr Małgorzata Banach

Język – naczelny ludzki system komunikacji – to niezwykle narzędzie, które pozwala naszemu gatunkowi podejmować i realizować rozmaite działania. Wśród działań receptywnych szczególne miejsce zajmuje czytanie. Znajduje się ono bowiem, co wyjątkowe i ważne w kontekście rozważań prowadzonych w niniejszej pracy, pod pełną kontrolą użytkownika języka. Podczas gdy tempo słuchania musimy dostosowywać do tego, w jakim mówi nasz rozmówca, szybkość, z jaką czytamy, zależy od nas samych. Lektura tekstu jest więc z natury ‘oderwana’ od czasu – każdy akapit, każdy fragment może być odczytywany wiele razy lub przez wiele dni.

Czytanie to umiejętność niezwykle istotna w dzisiejszych czasach. Pozwala nam zdobywać wszelkiego rodzaju informacje – od istotnych, gdy lekturze poddajemy teksty informacyjne, artykuły naukowe czy maile otrzymywane od współpracowników, przełożonych i protegowanych; przez pragmatyczne lub przydatne, gdy zapoznajemy się z rozkładem jazdy lub czytamy interesujące nas reportaże, książki, po te zupełnie błahe, gdy przeglądamy wpisy na mediach społecznościowych. Jest ono tak wszechobecne we współczesnym świecie, tak rozpowszechnione, że niekiedy zapominamy o jego znaczeniu.

W czytaniu wyróżnić można dwa podstawowe aspekty, względem których ocenia się biegłość czytelników: są to rozumienie, jakie osiągają, oraz tempo, w jakim czytają. Gdy mowa o płynnym czytaniu, zawsze powinna być podkreślana waga obu tych komponentów. Pierwszy jest dość oczywisty, chodzi bowiem o jakość, głębokość przetwarzania. Im jest większa, tym prawdopodobieństwo przyswojenia czytanej treści wyższe, rosną też szanse na jej ponowne

wykorzystanie. Parametr drugi także jest 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 mu zadań o różnym stopniu złożoności. Choć priorytetem pozostaje wykonanie tych zadań, to elementem, który wyraźnie wyznacza rytm pracy na zajęciach, jest tempo przetwarzania tekstu przez uczących się.

Zarządzanie czasem, tj. organizacja kursów, lekcji, egzaminów, jest zagadnieniem niezwykle ważnym w kontekście edukacji. W Polsce osoby odpowiedzialne za planowanie cyklu dydaktycznego, określając czas na lekturę, kierują się zazwyczaj intuicją, na naszym gruncie nie dysponujemy bowiem rzetelnymi wskaźnikami tempa czytania ani dla rodzimych, ani dla obcojęzycznych użytkowników polszczyzny. Jedynie w trzech polskich pracach jest 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 klasie pierwszej szkoły podstawowej, tj. populacji mało jeszcze wprawnych czytelników. Seretny i Lipińska (2005: 193) z kolei piszą, że średnie tempo czytania wynosi między 200 wyrazów na minutę u typowych, a 350 – u biegłych czytelników. Są to jednak wartości zapożyczone z opracowań zachodnich, nie dotyczą więc konkretnie polszczyzny, zostały do niej przez autorki jedynie przeniesione. Z moich badań wynika natomiast (zob. Moździerz 2019), że dorośli rodzimi użytkownicy czytają między 160 a 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). Respondentami tej próby byli jednak studenci tylko jednego kierunku, badana populacja była więc zbyt mała i jednorodna, by można było mówić o reprezentatywności otrzymanych rezultatów.

Brak rzetelnych danych dotyczących tempa czytania w języku polskim tak Polaków, jak i uczących się naszego języka cudzoziemców dał początek niniejszemu projektowi. Jego celem stało się ustalenie średnich temp czytania ze zrozumieniem różnych użytkowników polszczyzny, dlatego też badaniom postanowiono poddać kilka zbiorowości, wśród których znaleźli się:

- maturzyści polskich szkół,
- ósmoklasiści polskich szkół,
- uczący się języka polskiego jako obcego na poziomach B2, C1 i C2 w uniwersyteckich szkołach języka i kultury polskiej.

Obie grupy polskich użytkowników testowano na zakończenie obowiązkowych etapów edukacyjnych, przyjmując założenie, że podstawa programowa i wymagania szkolne w pewien sposób ujednolicają ich doświadczenia czytelnicze. Tempo czytania obcokrajowców badano zaś u uczących się średnio zaawansowanych (poziom B2) oraz biegłych (poziomy C1-C2), czyli u tych, u których lektura tekstu powinna przebiegać już w miarę sprawnie (zob. ESOKJ 2003). Założono przy tym, że wyniki badań pozwolą ustalić wskaźniki tempa czytania i stopnia rozumienia tekstu, których można oczekiwać od ogółu uczniów na kolejnych etapach edukacji oraz u cudzoziemców na poziomach zaawansowania od B2 do C2.

Rozprawa składa się ze wstępu, ośmiu rozdziałów i podsumowania. Rozdziały I-III definiują podstawy teoretyczne projektu. Pierwszy poświęcony jest czytaniu w sensie ogólnym. Przedstawiono w nim krótką historię języka i pisma, a także szczegółową analizę zjawiska czytania, w której uwzględniono dwie perspektywy: procesu oraz produktu. Opisano więc biomechanizmy warunkujące zachodzenie procesu czytania, a także jego subprocesy, takie jak dekodowanie czy też mowa wewnętrzna. Rozpatrzono rozumienie i czynniki, które na czytanie nie wpływają, zarówno te związane z czytelnikiem (jak na przykład jego motywacja do lektury), jak i z tekstem (w tym: jego czytelność, długość, trudność). Nakreślono ponadto różnice między: nauką czytania a czytaniem płynnym, czytaniem w języku pierwszym i obcym, a także czytaniem intensywnym, ekstensywnym i tzw. czytaniem 'mimowolnym', które zachodzi za każdym razem, gdy umiejący czytać użytkownik języka po prostu zauważa tekst.

W rozdziale drugim przedstawione zostały różne modele czytania analizujące 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* (np. modele *psycholingwistyczne* i *Schema Theory*) skupiają się więc przede wszystkim na złożonych procesach umysłowych związanych z czytaniem – motywacji czytelnika, jego wiedzy uprzedniej na temat poruszany w tekście, jego zdolności do analizy tekstu, przewidywania/antycypowania treści i wyciągania wniosków; modele *dół-góra* (np. *Simple View* oraz model *raudingu Carvera*) podkreślają natomiast wagę mechanicznego procesu dekodowania – przekładania pisanych znaków na znaczenia, za pomocą jednej lub dwóch tzw. ścieżek dostępu, leksykalnej i fonologicznej. Pierwsza z nich zakłada bezpośrednie przejście od znaków pisanych do ich sensu w słowniku mentalnym, druga zaś opiera się na początkowym mentalnym przełożeniu znaków na dźwięki mowy, w wyniku czego następnie odczytane zostaje znaczenie. Najszerszej analizie poddano model *raudingu Carvera* (1977), który w tempie czytania widzi komponent równoważny rozumieniu i mówi o *wydajności*

czytania, widząc w nim iloczyn rozumienia i szybkości czytania. Model ten był dla pracy kluczowy – stanowił jej teoretyczny fundament, a zarazem źródło inspiracji. Zdaniem Carvera, rozumienie w czytaniu jest ważne, ale nie da się go oderwać od szybkości, z jaką się je osiąga. Według niego, dwóch użytkowników języka, którzy rozumieją tekst w różnym stopniu i w innym tempie go czytają, może być równie ‘wydajnych’. Przykładowo: jeśli jeden uczeń czyta tekst o długości 500 wyrazów przez 5 minut i uzyskuje 10/10 punktów na teście rozumienia, jest równie wydajny jak drugi, który, ukończywszy lekturę w 4 minuty, zdobywa punktów 8. W dydaktyce języka obcego sytuacja taka zdarza się często – jedni uczniowie czytają szybciej, drudzy wolniej, mają nico inne wyniki z testów rozumienia, co nie zmienia faktu, iż wszyscy ‘mieszczą się’ w ramach danego poziomu. Problem pojawia się, gdy jakiś uczeń regularnie zarówno czyta znacząco wolniej, jak i zdobywa zdecydowanie mniej punktów. Dla nauczyciela jest to wyraźny sygnał o lukach w kompetencji, dla Carvera zaś oznaka braku wydajności czytania.

Rozdział trzeci skupia się na zagadnieniu zasadniczym dla niniejszej pracy, tj. na szybkości czytania. Przedstawiono w nim stan wiedzy na ten temat z uwzględnieniem badań światowych oraz krajowych. Wynika z nich, że w większości języków indoeuropejskich tempo czytania oscyluje w granicach 150-250 wpm (wyrazów na minutę), a tempo 250-350 wpm charakteryzuje najlepszych czytelników w przypadku większości rozpatrywanych kodów. W rozdziale tym odróżniono również ogólne, uniwersalne dla gatunku ludzkiego aspekty tempa czytania (m.in. konieczność dokonywania fiksacji i sakad, średnie pole ludzkiego widzenia w odległości od punktu fiksacji, pozytywny wpływ mowy wewnętrznej na jakość przetwarzania), od idiosynkratycznych, tj. właściwych poszczególnym językom (takich na przykład jak stopień przystawalności liter do fonemów w systemie pisma, typ języka). Obecność tych ostatnich jest o tyle istotna, że wyklucza tak naprawdę możliwość dokonywania ‘międzykodowej’ ekstrapolacji wyników badań (polszczyzna jest językiem fleksyjnym – obecność morfemów gramatycznych sprawia, że wymagania dotyczące szyku ulegają pewnemu rozluźnieniu, nie można więc zakładać, że czyta się w niej tak samo jak w pozycyjnej angielszczyźnie; w zapisie używamy alfabetu łacińskiego, wyniki badań przeprowadzanych na językach używających cyrylicy również nie mogą być do naszego języka w pełni odnoszone). W rozdziale tym opisano również tzw. ‘mit szybkiego czytania’. W oparciu o wyniki przytoczonych badań udowodniono, że tzw. szybkie czytanie, to nic innego jak umiejętność sprawnego skanowania tekstu wzrokiem i wyciągania daleko posuniętych, acz relatywnie trafnych wniosków, nie zaś prawdziwa lektura tekstu. Rozumienie w czytaniu zaczyna bowiem

spadać powyżej progu 500 wyrazów na minutę, a w zasadzie nie zachodzi przy tempie wyższym niż 1000 wyrazów na minutę.

W rozdziale czwartym przybliżono różne koncepcje pomiaru długości tekstu w kontekście szybkości czytania, a także omówiono potencjalne jednostki pomiaru, takie jak: znaki, sylaby, wyrazy (na minutę). Żadna z nich nie została przyjęta, gdyż nie mogła zostać wystandaryzowana. W ślad za Carverem (1977) oraz Brysbaertem (2019) zdecydowano się na opracowanie abstrakcyjnej jednostki pomiaru, tj. przeciętnego wyrazu. Jej wykorzystanie umożliwiłoby rzetelny pomiar prędkości czytania, który pomija różnice w długości wyrazów i może być dzięki temu odniesiony do dowolnego tekstu, niezależnie od stopnia jego trudności. Analiza Narodowego Korpusu Języka Polskiego pozwoliła stwierdzić, że *przeciętny polski wyraz* (PPW) jest równy 6 znakom (Moździerz 2020).

Część kolejna przedstawia instrumentarium wykorzystane w badaniach. Opisano w niej szczegółowo proces konstruowania narzędzia pomiaru: od doboru odpowiedniego tekstu i jego adaptacji na potrzeby badania przez opracowanie testu rozumienia po przygotowanie komponentu pasującego dla grup cudzoziemskich. W badaniu wykorzystano tekst *Prawdziwy Sherlock Holmes*, który zawierał 582 wyrazy tekstowe (w przeliczeniu – 565 PPW), był średnio trudny (poziom 4/7 według skali jasnopis.pl, tj. zrozumiały dla przeciętnego polskiego czytelnika) i raczej interesujący (wyłoniono go w internetowej ankiecie z zestawu 5 tekstów). Towarzyszył mu:

- test rozumienia przeznaczony dla wszystkich grup badawczych, skonstruowany z dziewięciu jednostek zamkniętych, w tym czterech typu prawda/fałsz i pięciu typu wybór wielokrotny;
- test subiektywnej oceny stopnia rozumienia tekstu za pomocą skali od 1 do 6 (gdzie: 1 oznaczało *nic nie zrozumiał*m*, a 6 – *zrozumiał*m wszystko bez problemu*);
- skrócona wersja testu pasującego Seretny (2011), przeznaczona jedynie dla cudzoziemców; zawierała ona 25 jednostek testu – 5 z poziomu B1, które kwalifikowały do poziomu B2, 10 z poziomu B2, których pozytywne rozwiązanie kwalifikowało do poziomu C1 oraz 10 z poziomu C1, które wypełnione prawidłowo mogły wskazywać, że testowany znajduje się w spektrum poziomu C2; test skupiał się przede wszystkim na badaniu znajomości słownictwa oraz morfologii i słowotwórstwa, tj. komponentów kompetencji językowej najsilniej skorelowanych z czytaniem.

W rozdziale tym znalazła się również charakterystyka internetowej platformy, za pomocą której narzędzie trafiało do respondentów.

Realizacja projektu miała umożliwić udzielenie odpowiedzi na następujące główne (PG) oraz pomocnicze (PP) pytania badawcze, które postawiono w części kolejnej pracy. Brzmiały one następująco:

- 1) Jakie jest przeciętne tempo czytania ze zrozumieniem w języku polskim (PG) wśród:
 - a) maturzystów w polskich szkołach? (PP)
 - b) uczniów ostatniej klasy polskiej szkoły podstawowej? (PP)
 - c) obcokrajowców uczących się języka polskiego, których znajomość języka można określić jako poziom średni ogólny (B2) lub zaawansowany (C1/C2)? (PP)
- 2) Która z tych grup czyta najwydajniej? (PG)
 - a) Jak różni się tempo czytania Polaków od tempa czytania cudzoziemców, którzy znają język polski w stopniu zaawansowanym? (PP)
- 3) Czy i w jaki sposób zmienia się tempo czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia tekstu czytanego (PG):
 - a) w trakcie edukacji w polskiej szkole średniej względem ostatniej klasy szkoły podstawowej? (PP)
 - b) w trakcie osiągnięcia kolejnych poziomów znajomości języka polskiego jako obcego na skali ESOKJ (2003)? (PP)
- 4) Czy czynniki takie jak: miejsce zamieszkania, typ szkoły oraz profil klasy wpływają na czas czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia przez użytkowników rodzimych? (PG)

Do postawionych pytań badawczych wysunięto kilka hipotez:

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

Założono, że uczący się języka polskiego jako obcego są przyzwyczajeni do testowania z rozumienia tekstów pisanych, toteż w czytaniu nawykowo mocno skupią się na przetwarzanej treści.

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

Maturzyści są już dorosłymi Polakami, a ich praktyka czytelnicza w polszczyźnie jest nieporównywalnie większa niż obcokrajowców. Mają nieustanną okazję, by czytać teksty wokół siebie; praktykują też odkodowywanie w trakcie każdej lekcji, nie tylko na zajęciach z przedmiotu 'język polski', czytają też dla przyjemności oraz mimowolnie. Założono jednak, że ich poziom rozumienia może być niższy niż cudzoziemców ze względu na mniejszą czujność. Rozumienia tekstu pisanego tuż po jego przeczytaniu nie sprawdza się w polskiej szkole tak często jak u uczących się polszczyzny obcokrajowców, maturzyści 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 grupy C uczących się języka polskiego jako obcego zarówno co do tempa czytania, jak i jego rozumienia

W obecnym systemie edukacji ósmoklasiści mają 14-15 lat, języka polskiego jako obcego w objętych badaniem szkołach uniwersyteckich uczą się zaś zwykle dorośli, którzy ukończyli już szkołę średnią. Mają więc oni lepiej niż ósmoklasiści opanowany system swojego języka pierwszego oraz większą wprawę w czytaniu, co umożliwia im przeniesienie strategii czytelniczych do kodu docelowego, w naszym przypadku – polskiego. Osiągany przez nich poziom rozumienia może być w związku z tym wyższy niż polskich dzieci.

Hipoteza 4: Średnie tempo płynnego czytania dorosłych użytkowników oscylować będzie wokół wartości 200 PPW/min

Carver ustalił, że przeciętne tempo *raudingu* dla angielskiego wynosi około 300 Wpm (wyrazów standardowej długości na minutę), badania rosyjskie wykazało natomiast, że średnie tempo czytania w tym języku wynosi około 150 wpm (faktycznych wyrazów/wyrazów tekstowych na minutę). Z pilotażowych badań polskich wynika zaś, że tempo czytania młodych Polaków to 160-240 wpm (wyrazów o średniej, 2-3 sylabowej długości). Na tej podstawie przyjęto, że wśród polskich czytelników przeciętne będzie tempo 200 PPW/min (wystandaryzowanych wyrazów o przeciętnej długości na minutę), czyli wynik ‘pomiędzy’ angielskim i rosyjskim, lecz bliżej rosyjskiego.

W rozdziale szóstym scharakteryzowano populacje badane w trakcie każdej sesji. Test tempa czytania ze zrozumieniem dystrybuowany był w formie zdalnej za pośrednictwem platformy internetowej. W każdym roku szkolnym (2020/21, 2021/22, 2022/23) otrzymywały go inne województwa. W sesji pierwszej były to: mazowieckie i małopolskie, czyli te dwa, w których wyniki testu ósmoklasisty z języka polskiego i odsetek zdawalności matur były najwyższe. Następnego roku były to województwa: świętokrzyskie, podkarpackie i wielkopolskie (szkoła średnia) oraz świętokrzyskie i śląskie (szkoła podstawowa), regiony najbliższe średniej krajowej pod względem wyników ze wspomnianych egzaminów wysokiej stawki. Do ostatniej sesji wybrano: dolnośląskie, zachodniopomorskie, pomorskie, kujawsko-pomorskie i warmińsko-mazurskie (szkoła średnia) oraz zachodniopomorskie, wielkopolskie i lubuskie (szkoła podstawowa) jako województwa z wynikami najniższymi. W pierwszym

roku badań w okresie zbierania danych (luty-kwiecień 2021) edukacja w Polsce miała formę zdalną ze względu na pandemię COVID-19. W drugim roku nauka zdalna w okresie zbioru danych obowiązywała jedynie w części szkół. Trzecia sesja, ze względu na konieczność ukończenia projektu, realizowana była w okresie listopad 2022-styczeń 2023, gdy nauka zdalna już nie obowiązywała, co sprawiło, iż w sesji tej wzięło udział najmniej badanych. W sumie, w ciągu trzech lat zaproszono do współpracy 1645 szkół średnich (157 w sesji I, 476 w II i 1012 w III) oraz 3521 szkół podstawowych (299+1697+1525), do projektu dołączyło zaś jedynie 45 (12+24+9) szkół podstawowych 32 (12+11+9) szkoły średnie. Uczący się polszczyzny jako języka obcego za każdym razem pochodzili z jednostek prowadzonych przez duże ośrodki akademickie w Polsce, jak również z placówek uniwersyteckich z różnych krajów świata, co było możliwe m.in. dzięki pomocy zaprzyjaźnionych placówek oraz Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej.

Rozdział VII zbiera rezultaty przeprowadzonych badań. Wyniki polskie każdej z trzech sesji badawczych były wstępnie analizowane osobno, gdyż badane były różne podgrupy populacji. Wyłaniano w nich od razu subpopulacje ‘rauderów’ (koncept ten został zaczerpnięty z badań Carvera), czyli jednostek uzyskujących wysoki poziom rozumienia, tj. przynajmniej 75% punktów na teście rozumienia. W analizie cząstkowej skupiono się na uśrednieniu wyników i zarysowaniu różnic między ogółem grupy a obecnymi w niej rauderami. W drugiej części rozdziału podsumowano zbiorczo wyniki polskie oraz wyniki cudzoziemskie. Ze względu na to, że w pierwszej i drugiej sesji pojawił się duży odsetek wyników skrajnych, które zaważyły ogólne tempo i mogły zaniżyć rozumienie, w omówieniu zbiorczym zdecydowano się na przyjęcie bardziej restrykcyjnego progu, tj. 600 PPW/min, zgodnie z górnym zakresem podawanym przez Carvera (1985) dla *rauding* (w sesji pierwszej i drugiej przyjęto próg tempa maksymalnego – 1000 PPW/min). Do ostatecznych obliczeń zakwalifikowano 659 testów maturzystów, 678 testów ósmoklasistów i 408 testów cudzoziemskich (55 ≤B1; 85 B2, 238 C1 i 30 C2)¹. Badano trzy elementy: tempo czytania, rozumienie mierzone obiektywnie testem i rozumienie oceniane subiektywnie przez czytelników na skali 1-6. Zbiorcze wyniki prezentuje przedstawiona poniżej tabela 1 (w pracy jest to tabela 46, s. 161).

¹ W badaniu pilotażowym wyłoniono dodatkową grupę badawczą: były to osoby, którzy otrzymały nietypową liczbę punktów z testu plasującego. Przydzielono je do poziomu niższego lub równego B1, oddzielając od B2, lecz nie dyskwalifikując.

Tabela 1 *Porównanie wyników testu tempa czytania we wszystkich grupach*

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

Z uzyskanych danych wynika, że:

- maturzyści czytali średnio przez 3 minuty i 14 sekund, uzyskując 7 punktów (max. 9) z testu rozumienia, z subiektywnym rozumieniem ocenionym na 4 (max. 6);
- ósmoklasiści czytali średnio przez 3 minuty i 42 sekundy, uzyskując 6 punktów (max. 9) z testu rozumienia, z subiektywnym rozumieniem ocenionym na 4 (max. 6);
- uczący się języka polskiego jako obcego na poziomie C2 czytali średnio przez 4 minuty i 2 sekundy, uzyskując 8 punktów (max. 9) z testu rozumienia, z subiektywnym rozumieniem ocenionym na 5 (max. 6);
- uczący się na poziomie C1 czytali średnio przez 5 minut i 21 sekund, uzyskując 7 punktów (max. 9) z testu rozumienia, z subiektywnym rozumieniem ocenionym na 5 (max. 6);
- uczący się na poziomie B2 czytali przez 5 minut i 55 sekund, uzyskując 7 punktów (max. 9) z testu rozumienia, z subiektywnym rozumieniem ocenionym na 4 (max. 6);
- uczący się na poziomie ≤B1 lub niższym czytali średnio przez 6 minut i 41 sekund, uzyskując średnio 7 punktów (max. 9) z testu rozumienia, z subiektywnym rozumieniem ocenionym na 4 (max. 6).

Wyniki rauderów prezentuje tabela 2 (w pracy tabela 48, s. 164).

Tabela 2 *Porównanie wyników testu tempa czytania wśród rauderów ze wszystkich grup*

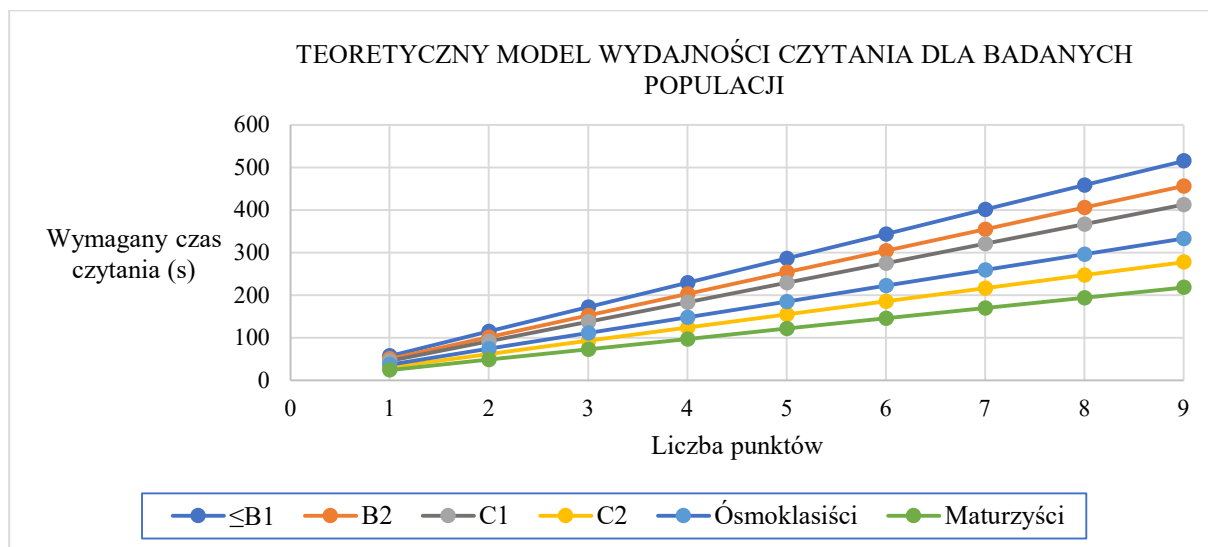
RAUDERZY	CZAS (S)	TEMPO (PPW/min)	PUNKTY (MAX. 9)	SUBIEKTYWNE ROZUMIENIE (MAX. 6)
ÓSMOKLASIŚCI	222,14	151	8	4
MATURZYŚCI	195,81	173	8	5
CUDZOZIEMCY poziom ≤B1	364,97	93	8	4
CUDZOZIEMCY poziom B2	325,89	104	8	4
CUDZOZIEMCY poziom C1	326,2	93	8	5
CUDZOZIEMCY poziom C2	234,77	144	8	5

Wyniki populacji rauderów były więc następujące:

- rauderzy-maturzyści czytali średnio przez 3 minuty i 15 sekund, uzyskując 8 punktów (max. 9) z testu rozumienia, z subiektywnym rozumieniem ocenionym na 5 (max. 6);
- rauderzy-ósmoklasiści czytali średnio przez 3 minuty i 42 sekundy, uzyskując 8 punktów (max. 9) z testu rozumienia, z subiektywnym rozumieniem ocenionym na 4 (max. 6);
- rauderzy-C2 czytali średnio przez 3 minuty i 54 sekundy, uzyskując 8 punktów (max.9) z testu rozumienia, z subiektywnym rozumieniem ocenionym na 5 (max. 6);
- rauderzy-C1 czytali średnio przez 5 minut i 26 sekund, uzyskując 8 punktów (max. 9) z testu rozumienia, z subiektywnym rozumieniem ocenionym na 5 (max. 6);
- rauderzy-B2 czytali przez 5 minut i 25 sekund, uzyskując 8 punktów (max. 9) z testu rozumienia, z subiektywnym rozumieniem ocenionym na 4 (max. 6);
- rauderzy na poziomie B1 lub niższym czytali średnio przez 6 minut i 4 sekundy, uzyskując średnio 8 punktów (max. 9) z testu rozumienia, z subiektywnym rozumieniem ocenionym na 4 (max. 6).

Zestawieniom tabelarycznym towarzyszą w pracy wykresy ilustrujące to, jak radzili sobie badani z różnych grup, tj. jak szybko czytali i jaki osiągnęli stopień rozumienia. W tym miejscu warto przywołać wykres, który pokazuje, jak długo różne grupy musiałyby czytać tekst *Prawdziwy Sherlock Holmes*, aby uzyskać maksymalny poziom rozumienia (w pracy wykres 24, s. 163).

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



Zastosowanie jednostki PPW/min do wyrażenia tempa pozwala ekstrapolować powyższe wyniki na dowolny tekst w języku polskim pod warunkiem, że jego treść nie wykracza poza intelektualne możliwości czytelnika.

W części ostatniej dokonano interpretacji wyników oraz podsumowania rezultatów projektu. Tak jak przewidziano, zaawansowani studenci cudzoziemscy poradzili sobie podobnie do maturzystów i nieco lepiej niż ósmoklasiści. Najszybciej czytali maturzyści, uzyskując jednak mniej punktów na teście rozumienia niż grupa C2. Interesujący jest fakt, że wszystkie grupy cudzoziemskie poradziły sobie podobnie pod względem rozumienia sprawdzanego obiektywnie, lecz w różnym stopniu sobie ufały, co było powiązane z poziomem zaawansowania w polszczyźnie. Czynnikiem różnicującym wszystkie badane grupy, zgodnie z oczekiwaniami, było tempo – poziom C czytał szybciej niż B, maturzyści szybciej niż ósmoklasiści. W przypadku grup polskich rozpatrywano dodatkowo wpływ czynników środowiskowych na osiągnięte wyniki rozumienia i tempo czytania. Były to: wielkość miejsca zamieszkania w przypadku ósmoklasistów oraz typ szkoły i profil klasy w przypadku maturzystów. Nie znaleziono jednak żadnej korelacji z badanymi parametrami, która byłaby jednocześnie silna i statystycznie istotna. Z danych wynika więc, że czytelnicy wydajni i biegli są wszędzie, co jest konkluzją bardzo pokrzepiającą. We wszystkich grupach poszukiwano również korelacji między subiektywną oceną czytania a poziomem rozumienia oraz tempem. Choć zdarzało się odnaleźć istotność statystyczną, siła tych korelacji nigdy nie była większa niż 0,5, trudno więc mówić o jej jakiegokolwiek wartości predykcyjnej – prawdziwy zdaje się

więc wniosek, że czytelnicy dobrzy wiedzą, iż czytają z wysokim rozumieniem, kiepscy natomiast mają tendencję do przecenienia własnych możliwości.

Na zakończenie pracy wskazano jej ograniczenia, zarysowując jednocześnie kierunki badań, których wyniki mogłyby poszerzyć i ugruntować naszą wiedzę na temat tempa czytania ze zrozumieniem w języku polskim. W projekcie dobór uczestników miał charakter ochotniczy, niewiele więc szkół włączyło się w jego realizację. Populacja, choć zróżnicowana, nie była więc reprezentatywna. Test nie był wysokiej stawki, jego rzetelne wypełnienie wynikało więc jedynie z ciekawości lub z wewnętrznego poczucia obowiązku badanych. Brak zaangażowania widać było po liczbie prób otwartych i niedokończonych (stosunek ok. 1:3). Warto byłoby więc zbadać grupę reprezentatywną, zabezpieczając jednocześnie wykonanie zadania. W badaniach warto byłoby także uwzględnić populacje w różnym wieku – w projekcie brali udział wyłącznie ludzie młodzi i bardzo młodzi, umiejętności czytelnicze nie mają zaś charakteru stałego. Ciekawe byłoby też przeprowadzenie analiz z wykorzystaniem podobnego tekstu, lecz z limitem czasu, zgodnym z uzyskanymi w projekcie wynikami, by zobaczyć, czy poziom rozumienia będzie wówczas podobny. W dalszych badaniach konieczne jest wprowadzenie bardziej urealnionego tempa maksymalnego (w tym projekcie – 600 PPW/min, co prawdopodobnie i tak było wartością zawyżoną) oraz minimalnego (czego w niniejszym projekcie nie poczyniono, ze względu na brak danych). Być może dobrym pomysłem byłoby przyjęcie widełek rzędu 2 lub 3 odchyłeń standardowych od wyników uzyskanych dla każdej grupy.

Mocną stroną projektu jest uzyskanie referencyjnych wartości tempa czytania rodzimych (dla ósmoklasistów i maturzystów) i cudzoziemskich użytkowników języka (dla 4 poziomów znajomości polszczyzny jako języka obcego)². Dzięki nim nauczyciele zyskują możliwość lepszego, mniej intuicyjnego przewidywania czasu czytania przez uczniów/uczących się przeciętnego tekstu, egzaminatorzy będą zaś w stanie stwierdzić, czy czas przeznaczony na dany test jest wystarczający. Uzyskane wyniki nie mają jednak charakteru normatywnego. Są one więc jedynie wskazówką dotyczącą zachowań czytelniczych w badanych grupach. Ustalenie progów normatywnych wymagałoby przeprowadzenia szeroko zakrojonych badań z pomocą kuratoriów i jednostek przeprowadzających egzaminy certyfikatowe z języka polskiego, w których mierzono by czas przy pierwszych i ostatnich oddanych testach, jak również oznaczano by momenty, w których największy odsetek uczniów oddaje swoje prace komisjom. Pozyskane dane mogą też być użytecznym narzędziem

² Pokazano także, iż rauderzy wszystkich populacji poradzili sobie identycznie pod względem rozumienia, a różnicowało ich właśnie tempo.

samooceny kompetencji czytelniczej dla samych polsko- i obcojęzycznych użytkowników języka, którzy teraz mogą sprawdzić swoje tempo czytania oraz stopień rozumienia w odniesieniu do wyników średnich uzyskanych przez poszczególne populacje. Odnotowany dobry wynik może korzystnie wpłynąć na ich motywację czytelniczą, rezultat słabszy może zaś stać się bodźcem do zintensyfikowania pracy nad językiem.

Źródła cytowane:

1. Brysbaert, M. (2019). How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of Memory and Language*, 109, 104047. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104047>
2. Carver, R. P. (1977). Toward a Theory of Reading Comprehension and Rauding. *Reading Research Quarterly*, 13(1), 8–63.
3. Carver, R. P. (1985). How Good Are Some of the World's Best Readers? *Reading Research Quarterly*, 20(4), 389. <https://doi.org/10.2307/747851>
4. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie.* (2003). Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauki.
5. Moździerz, T. (2019). Tempo czytania rodzimych i nierodzimych użytkowników Studium porównawcze. *Języki Obce w Szkole*, 4, 79–85.
6. Moździerz, T. (2020). Długość przeciętnego polskiego wyrazu w tekstach pisanych w świetle analizy korpusowej. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 27, 177–192. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.09>
7. Seretny, A. (2011). *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych.* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
8. Seretny, A. (2016). Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej. *Języki Obce w Szkole*, 60(1), 17–26. http://jows.pl/sites/default/files/seretny_0.pdf
9. Seretny, A., & Lipińska, E. (2005). *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego.* Universitas.
10. Sochacka, K. (2004). *Rozwój umiejętności czytania.* Trans Humana.