



Jak badać sprawności fonologiczne dzieci na starcie szkolnym?

Grażyna Krasowicz-Kupis
Katarzyna Wiejak

Sprawności fonologiczne dzieci odnoszą się do biegłości w wykorzystaniu fonologicznego subsystemu języka. Ich znaczenie jest szczególnie ważne dla prawidłowego rozwoju mowy, a także opanowania czytania i pisania oraz przyswajania przez dzieci języków obcych.

W związku z tak istotnym znaczeniem tego specyficznego aspektu rozwoju językowego ważne jest, aby był on właściwie diagnozowany, a wszelkie deficyty w tym zakresie – dostrzeżone wystarczająco wcześnie, żeby można było zapobiegać ich dotkliwym konsekwencjom. Zadanie to ma spełnić *Bateria Testów Fonologicznych IBE* opracowana w Instytucie Badań Edukacyjnych w roku 2015, a przeznaczona dla dzieci uczęszczających do oddziału rocznego przygotowania przedszkolnego (tzw. zerówki) oraz klasy I i II szkoły podstawowej. Wykorzystanie jej wyników pozwala na szczegółowe zaplanowanie działań wspomagających i terapeutycznych.

Znaczenie diagnozy funkcji fonologicznych

Badanie funkcji fonologicznych warto przeprowadzać z kilku powodów. Przede wszystkim jest to ważna składowa rozwoju językowego dziecka. Warunkuje rozwój wymowy, formowanie fonemów i słuchu fonemowego, stanowi podstawę formowania reprezentacji fonologicznych i leksykalnych słów, będących bazą dla słownika, a przez to fundamentem nabywania gramatyki.

Szczególne role sprawności fonologicznych polega przede wszystkim na tym, że leżą one u podstaw nauki czytania i pisania we wszystkich językach opierających się na kodzie fonem-grafem.

Liczne badania prowadzone w Polsce i na świecie od ponad 20 lat wskazują, że nabywanie umiejętności czytania i pisania jest istotnie powiązane z rozwojem językowych sprawności fonologicznych, przetwarzaniem fonologicznym, a zwłaszcza ze świadomością fonologiczną, jako pierwotnym czynnikiem warunkującym osiągnięcia w czytaniu (Catts, Fey, Zhang, Tomblin 2001; Ehri i in. 2001; Lonigan i in. 2000; Hogan, Catts, Little 2005; Torgesen, Wagner, Rashotte 1994; Wagner i in. 1997; także por. przegląd Snowling 2001; Krasowicz-Kupis 2008a).

Ponadto wykazano deficyty tego obszaru językowego u dzieci z zaburzeniami czytania (Lyon, Shaywitz, Shaywitz 2003; Stanovich 1988; Vellutino, Fletcher, Snowling, Scanlon 2004; Snowling i in. 2000). Zarazem deficyty fonologiczne uważa się za jedno z najważniejszych mechanizmów dysleksji rozwojowej czy – mówiąc ogólniej – specyficznego zaburzenia uczenia się (DSM-V 2013). Wskutek tego, wczesne rozpoznanie deficytów funkcji fonologicznych może służyć pogłębionej

Na podstawie wyników badań prowadzonych na całym świecie należy stwierdzić, że ocena funkcji fonologicznych powinna być głównym elementem diagnozy gotowości szkolnej dziecka z perspektywy przyszłych umiejętności czytania i pisania, w tym także w języku obcym.

diagnozie ryzyka dysleksji rozwojowej (Bogdanowicz 2012). Osoby z dysleksją zazwyczaj, chociaż nie zawsze (por. Nijakowska 2008), wykazują niższy poziom opanowania systemu fonologiczno-ortograficznego języka obcego (Sparks i in. 1991, 1995).

Nie można pominąć znaczenia funkcji fonologicznych dla nauki języków obcych. Kompetencje fonologiczne warunkują nabywanie cech fonologicznych L2, a przez to kształtowanie słownika i umiejętności leksykalnych oraz gramatycznych. Z kolei ćwiczenia usprawniające kompetencje fonologiczne sprzyjają bardziej efektywnej nauce języka obcego (Bogdanowicz 2011).

Jak pisze Nijakowska (2009), osoby, które prezentują wyższy poziom biegłości w języku obcym, charakteryzują się jednocześnie wyższym poziomem rozwoju języka ojczystego. Jest to zauważalne szczególnie w zakresie komponentu fonologiczno-ortograficznego (Sparks i in. 1998). Podkreśla się związek pomiędzy kompetencją fonologiczną w języku ojczystym i drugim u dzieci dwujęzycznych oraz pozytywny transfer kompetencji fonologicznej z języka ojczystego do kolejnych nabywanych przez nie języków.

Na podstawie wyników badań prowadzonych na całym świecie należy stwierdzić, że ocena funkcji fonologicznych powinna być głównym elementem diagnozy gotowości

szkolnej dziecka z perspektywy przyszłych umiejętności czytania i pisania, w tym także w języku obcym.

Wczesna diagnoza jest bardzo istotna, ponieważ daje większe szanse na skuteczność interwencji. Łatwiej zapobiegać ewentualnym zaburzeniom, niż później je usuwać. Zapobieganie trudnościom pozwala zminimalizować ich skutki psychologiczne, tj. lęk szkolny lub niskie poczucie własnej wartości.

Pojęcie sprawności fonologicznych

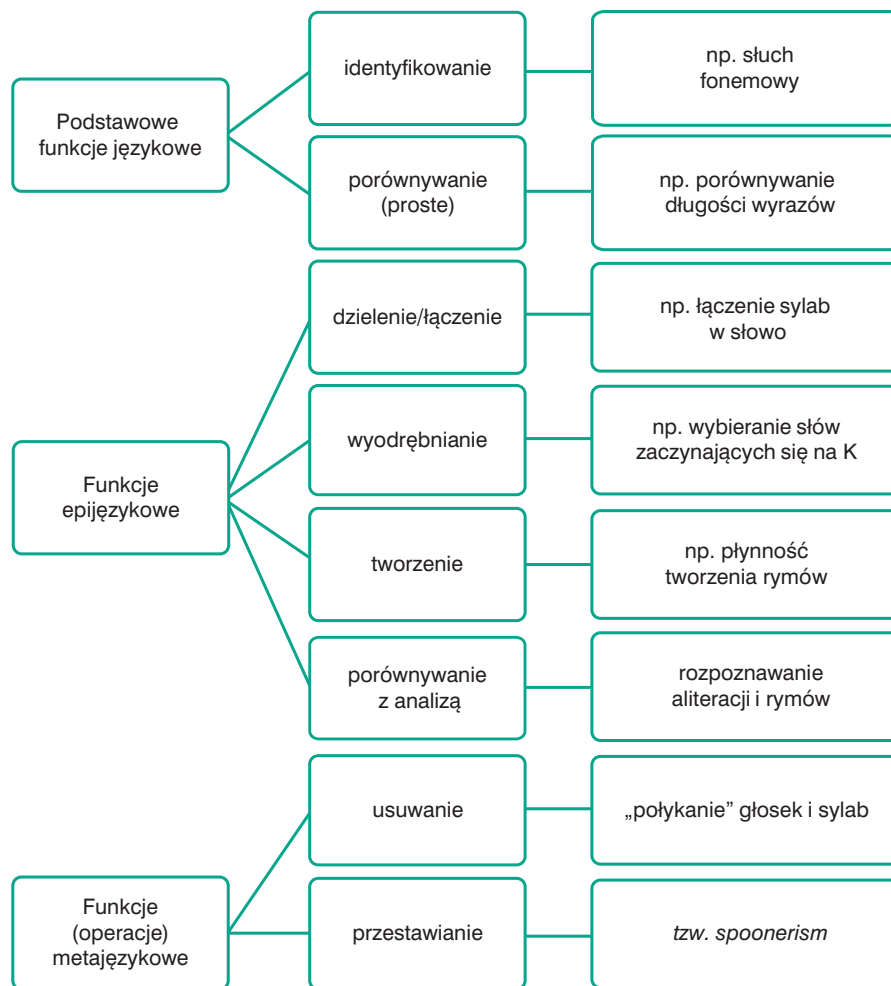
Termin *sprawności fonologiczne* (określane także w psychologii jako *funkcje fonologiczne*) odnosi się do wykorzystania przez dziecko jednego z subsystemów języka, jakim jest system fonologiczny. Sprawności te dotyczą wykonywania operacji na elementach fonologicznych systemu języka – przede wszystkim fonemach (a w praktyce na głoskach), a także sylabach czy elementach subsylabowych, takich jak rymy i aliteracje (Krasowicz-Kupis 1997, Lipowska 2001, Krasowicz-Kupis, Wiejak, Bogdanowicz 2015). Operacje te możemy uporządkować jako pewne kontinuum: od najprostszych – jak rozpoznawanie, przez bardziej skomplikowane – jak porównywanie i segmentacja materiału językowego (słów lub pseudosłów), aż po świadome i celowe przekształcenia przeprowadzane na elementach fonologicznych (głoskach lub sylabach).

Pojęcie sprawności (funkcji) fonologicznych jest bliskie pojęciu tradycyjnie w Polsce określanemu jako funkcje słuchowe lub percepcja słuchowa (Spionek 1973). Utożsamianie wymienionych terminów jest niewłaściwe, ponieważ mają one różny zakres: percepcja słuchowa odnosi się jedynie do percepcji dźwięków (nie tylko mowy). Natomiast sprawności fonologiczne dotyczą wyłącznie systemu językowego i obejmują zarówno aspekt percepcyjny, jak i ekspresyjny.

Zgodnie z modelem Krasowicz-Kupis (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Bogdanowicz 2015), wśród elementów fonologicznych wyróżniono, oprócz fonemów, także sylaby i elementy śródsylabowe¹, a dokładnie rymy i aliteracje.

Każdy z wymienionych elementów może pełnić różnego typu funkcje: od podstawowych, pojawiających się rozwojowo najwcześniej, jak na przykład słuch fonemowy, przez średnio zaawansowane, choć raczej intuicyjne (tzw. epijęzykowe), po bardziej zaawansowane poznawczo, świadome, metajęzykowe, jak na przykład usuwanie lub przestawianie elementów fonolo-

¹ Te, których struktura jest czymś pośrednim między sylabą a głoską; elementy śródsylabowe funkcjonują także jako *elementy subsylabowe*.



Rysunek 1. Funkcje fonologiczne – model G. Krasowicz-Kupis.
Źródło: Krasowicz-Kupis; Wiejak; Bogdanowicz (2015:9)

gicznych w słowach. Model struktury funkcji fonologicznych, uwzględniający odniesienie funkcji do określonego poziomu, prezentuje Rysunek 1.

Warto zaznaczyć, że w przypadku funkcji metajęzykowych mówimy o tzw. świadomości językowej. Odnosi się ona do pewnej refleksji nad samym językiem jako konstruktorem oraz do intencjonalnego wykorzystania tego systemu do różnorodnych celów. Można też ją określić jako *zdolność do intencjonalnego monitorowania i planowania własnych metod przetwarzania językowego* (Krasowicz-Kupis 1999:30). W przypadku subsystemu fonologicznego można zatem *mówić o świadomości fonologicznej, oznaczającej refleksję nad strukturą*

fonologiczną słów, celową kontrolę i manipulowanie elementami fonologicznymi, jak fonemy, sylaby czy części śródsylabowe (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Bogdanowicz 2015:10).

Świadomość fonologiczna zaczyna się rozwijać jeszcze przed formalną nauką czytania i pisania, ale jej rozkwit wiąże się ściśle z pierwszymi doświadczeniami w tym zakresie.

Z czysto lingwistycznego punktu widzenia elementy fonologiczne to jedynie fonemy, czyli najmniejsze niepodzielne elementy struktury systemu językowego. W tradycji terapii psychologiczno-pedagogicznej w obrębie funkcji fonologicznych pojawiają się też inne części (elementy), czyli sylaby i elementy śródsylabowe (rymy i aliteracje).

Uwzględnienie tych dodatkowych elementów w opisywanym modelu pozwala na bardziej zróżnicowane i zindywidualizowane rozwojowo podejście do sprawności fonologicznych (por. Krasowicz-Kupis 1999). Sylaby są elementami wyróżnianymi i identyfikowanymi przez dzieci najwcześniej i w sposób najbardziej naturalny. Następnie pojawiają się kompetencje w zakresie elementów śródsylabowych, a dopiero na końcu sprawności fonemowe (Krasowicz-Kupis 1999, Lipowska 2001). Właśnie do takiego wyróżnienia elementów fonologicznych w strukturze słów odwołuje się koncepcja *Baterii Testów Fonologicznych IBE*, omawianej w dalszej części niniejszego tekstu.

Podsumowując, przyjęto, że funkcje fonologiczne obejmują sprawności fonologiczne na poziomie sylabowym, śródsylabowym i fonemowym, oznaczające operacje na cząstkach fonologicznych, takie jak dzielenie słów na głoski, łączenie głosek w słowa, rozpoznawanie głosek, a także pamięć fonologiczną (rodzaj pamięci odnoszący się do elementów fonologicznych) oraz świadomość fonologiczną. Świadomość fonologiczna, jako sprawność metajęzykowa, odnosi się do zaawansowanych i intencjonalnych operacji na cząstkach fonologicznych.

Ocena sprawności fonologicznych – *Bateria Testów Fonologicznych IBE*

Istnieje wiele mniej lub bardziej znanych narzędzi diagnostycznych, umożliwiających ocenę sprawności fonologicznych w procesie specjalistycznej diagnozy edukacyjnej, dokonywanej w poradniach psychologiczno-pedagogicznych przez psychologów, pedagogów i logopedów. Zazwyczaj narzędzia te mają charakter wycinkowy i odwołują się do wybranych

aspektów sprawności fonologicznych. Rzadko są to narzędzia wystandaryzowane i znormalizowane, które pozwalałyby na rzetelną, trafną i obiektywną diagnozę.

Zadanie zapełnienia tej luki w warsztacie diagnostycznym specjalisty – psychologa, pedagoga, logopedy – w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym ma spełnić *Bateria Testów Fonologicznych IBE* (BTF IBE) opracowana w Instytucie Badań Edukacyjnych w roku 2015 przez zespół w składzie: Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Wiejak i Katarzyna Bogdanowicz (2015). Bateria bazuje na modelu funkcji fonologicznych Krasowicz-Kupis (1999, 2004, 2008), opisanym w punkcie 2. Skonstruowano ją tak, aby pozwalała diagnozować możliwie jak najwięcej funkcji w odniesieniu do wyróżnionych trzech typów elementów fonologicznych, a mianowicie: podstawowe funkcje językowe, funkcje epijęzykowe i funkcje (operacje) metajęzykowe. Strukturę *Baterii Testów Fonologicznych IBE* prezentuje Tabela 1.

Bateria składa się w sumie z 14 testów i obejmuje różne szczegółowe zadania, takie jak: zadania oceniające słuch fonemowy i różnicowanie struktury fonologicznej, rozpoznawanie i tworzenie aliteracji oraz rymów, zadania oceniające płynność w zakresie rymów i aliteracji, łączenie sylab i głosek w słowa i pseudosłowa, dzielenie na głoski i sylaby słów prawdziwych i sztucznych, a także usuwanie sylab i głosek ze słów.

W baterii wykorzystano wyrazy prawdziwe i sztuczne. Zastosowanie pseudowyrazów ma bardzo korzystne znaczenie dla diagnozy funkcji fonologicznych, bowiem minimalizuje ono wpływ skojarzeń związanych ze znaczeniem. Przy zastosowaniu słów prawdziwych istnieje ryzyko, że mogą one uruchamiać mechanizm kompensacyjny, utrudniający właściwą ocenę

BTF IBE										
sylaby			elementy subsylabowe				fonemy			
			rymy		aliteracje					
			rozpoznawanie	tworzenie	rozpoznawanie	tworzenie				
dzielenie	łączenie	usuwanie	rozpoznawanie	tworzenie	rozpoznawanie	tworzenie	dzielenie	łączenie	usuwanie	różnicowanie

Tabela 1. Struktura funkcji fonologicznych ocenianych w baterii testów BTF IBE. Źródło: opracowanie własne

przetwarzania fonologicznego. Wówczas test w większym stopniu ocenia dostępność reprezentacji leksykalnych czy semantycznych dziecka niż kompetencje fonologiczne. Ponadto w zadaniach segmentacji wykonywanych przez dzieci piszące, prawdziwe wyrazy skłaniają raczej do analiz pisowni, a nie wymowy, co zmienia naturę tych zadań.

Bateria Testów Fonologicznych IBE jako całość służy do oceny funkcji fonologicznych i przetwarzania fonologicznego na różnych poziomach.

Bateria Testów Fonologicznych IBE – charakterystyka narzędzia

Testy składające się na BTF IBE przede wszystkim odzwierciedlają koncepcję struktury funkcji fonologicznych przedstawioną w poprzednim punkcie. Część z nich była inspirowana stosowanymi wcześniej próbami eksperymentalnymi (Krasowicz, Bogdanowicz 1997, Krasowicz-Kupis 1999, 2004), niektóre wzorowane były na narzędziach już istniejących, np. na *Nieznanym języku* Marty Bogdanowicz (2011). Jako źródło inspiracji wykorzystano także *Dyslexia Portfolio Set* (Turner 2008) oraz *Phonological Assessment Battery PhA* (Frederickson, Frith i Reason 1997).

Poniżej przedstawiono krótki opis poszczególnych grup testów wraz z ich przeznaczeniem. Zgodnie z założeniem, wszystkie testy były adresowane do uczniów oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego (RPP) oraz klas I i II.

Test porównywania słów

Do tej grupy należy test *Słuch fonemowy*, który, jak sugeruje nazwa, służy do oceny umiejętności różnicowania par głosek opozycyjnych w języku polskim, różniących się minimalnie, tzn. tylko jedną cechą dystynktywną. Zawiera pary wyrazów sztucznych o identycznej strukturze fonetycznej, różniących się między sobą jedną głoską z tzw. par opozycyjnych dotyczących dźwięczności (np. *koczy – kodźy*), stopnia zbliżenia narządów mowy (np. *pecul – pesul*) czy miejsca artykulacji (np. *esak – eszak*).

Testy rymów

Zadaniem testów rymów jest ocena sprawności fonologicznych w zakresie umiejętności dostrzegania podobieństwa fonetycznego słów obejmującego części wygłosowe (rymy). Zaproponowano tu dwa rodzaje zadań, jedno o charakterze bardziej percepcyjnym *Rymy – rozpoznawanie, słowa*, drugie zaś ekspresyjne – *Rymy – płynność*.

Przyjęto nieco zawężony, w stosunku do językoznawczego, sposób rozumienia rymu, co wiązało się z koniecznością ujednolicenia procedury oceny odpowiedzi. Założono, że musi on obejmować identyczność zakończeń stanowiących część sylaby, z co najmniej jedną samogłoską w wyrazach jednosylabowych: *sok-krok, mak-brak*, a w wyrazach dłuższych zakończenie obejmujące całą ostatnią sylabę oraz część sylaby przedostatniej zaczynającej się od samogłoski np. *muszka-gruszka*, ale nie *broszka, laski-maski*, ale nie *nioski, parasolka-fiolka* ale nie *mirabelka*. Za wyrazy rymujące się uznawano wyrazy prawdziwe oraz sztuczne, które spełniały powyższy warunek.

Test *Rymy – rozpoznawanie, słowa* jest testem obrazkowym. Dziecko słyszy trzy słowa (dwa rymujące się i jedno nie – np. *nosy-kosy-stogi*), będące nazwami obiektów prezentowanych na obrazkach, i ma zdecydować, która nazwa nie rymuje się z pozostałymi. W tym teście wykorzystuje się obrazki wspomagające zapamiętywanie szeregu słów przez dziecko, a ich nazwy zawsze podaje badający. Jest to przykład zadania nazywanego na gruncie angielskim *oddlity task*. Było ono wykorzystywane w badaniach umiejętności w zakresie rymów już od lat 90., zarówno w Wielkiej Brytanii (Bradley, Bryant 1985), jak i w Polsce (Krasowicz-Kupis 1999; Lipowska 2001).

Test *Rymy – płynność* odnosi się do sprawności ekspresyjnych, a zadanie dziecka polega na podaniu jak największej liczby rymów do słowa-wzorca w czasie 30 sekund. Test służy ocenie płynności fonologicznej w zakresie tworzenia rymów. Jako poprawne rymy do słowa *plot* akceptowane są zarówno słowa prawdziwe, np. *knot*, jak i sztuczne, np. *mot*.

Testy aliteracji

Testy aliteracji odnoszą się do umiejętności rozpoznawania podobieństwa fonetycznego słów w części nagłosowej np. *krowa-kratka, maska-masto*. Wielkość części nagłosowej będącej aliteracją może być zróżnicowana i obejmuje sylabę (*maska-masto*), część śródsylabową (*dłoń-dłuto, Katowice-katalog*), a nawet pojedyncze głoski (*droga-dymia*). Te zasady dotyczą wszystkich testów w tej grupie.

Test *Aliteracje – pseudosłowa* ocenia rozpoznawanie podobieństwa słów w części nagłosowej i polega na tym, że badający podaje dwa sztuczne słowa, a zadaniem dziecka jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy mają one taki sam początek. Test pozwala zatem ocenić umiejętność

rozpoznawania podobieństwa słów w części nagłosowej, według zasad opisanych wcześniej.

Test *Tworzenie aliteracji – płynność* również odnosi się do sprawności ekspresyjnych i jest bardzo podobny do poprzedniego, ale zadanie dziecka polega na podaniu jak największej liczby słów mających taki sam początek jak wzorzec, w czasie 30 sekund. Test służy ocenie płynności fonologicznej w zakresie tworzenia aliteracji. Jako odpowiedzi poprawne akceptowane są tutaj zarówno słowa prawdziwe, np. *krata*, jak i sztuczne, np. *kroto*.

Testy sylabowe

Testy sylabowe przeznaczone są, mówiąc najogólniej, do oceny przetwarzania fonologicznego na poziomie sylabowym.

Test *Sylaby – łączenie, pseudosłowa* polega na łączeniu przez dziecko usłyszanych sylab w sztuczne słowo. Badający podaje sylaby w ustalonej kolejności (np. *ZU-TAK*), a dziecko ma je połączyć i powiedzieć w całości słowo (w tym przypadku: *zutak*). Test służy ocenie umiejętności łączenia sylab w słowo na materiale abstrakcyjnym.

Testy *Sylaby – dzielenie, słowa* i *Sylaby – dzielenie, pseudosłowa* wymagają odwrotnej operacji. Badający podaje słowo lub sztuczne słowo w całości, zaś zadaniem dziecka jest podzielenie go na sylaby. Test ocenia zatem zdolność segmentacji sylabowej na materiale konkretnym i abstrakcyjnym.

Kolejne dwa testy: *Sylaby – usuwanie, słowa* oraz *Sylaby – usuwanie, słowa i pseudosłowa*, odnoszą się do świadomości fonologicznej, bowiem wymagają przekształcenia usłyszanego słowa prawdziwego lub sztucznego przez usunięcie sylaby wskazanej przez badającego. Test *Sylaby – usuwanie, słowa* składa się z dwóch części: pierwsza to usuwanie sylab nagłosowych, druga – wygłosowych.

W teście *Sylaby – usuwanie, słowa i pseudosłowa* dziecko, podobnie jak w teście poprzednim, usuwa wskazane sylaby ze słów i w efekcie tworzy nowe słowa – sztuczne.

Testy fonemowe

Ta grupa testów ma za zadanie ocenę umiejętności fonologicznych odnoszących się do pojedynczych fonemów, czyli przetwarzania fonologicznego na poziomie fonemowym. Należą tu tradycyjne i znane od lat zadania analizy i syntezy fonemowej na słowach i pseudosłowach oraz testy świadomości fonemowej polegające na usuwaniu głosek ze słów i pseudosłów.

Testy *Głoski – łączenie, słowa* i *Głoski – łączenie, pseudosłowa* wymagają od dziecka połączenia wypowiedzianych przez badającego głosek odpowiednio w całe słowo lub pseudosłowo. Pozwalają na ocenę sprawności łączenia głosek w semantyczną i fonologiczną całość (słowa prawdziwe) lub wykonywanie tej operacji na materiale abstrakcyjnym (słowa sztuczne).

Test *Głoski – dzielenie, słowa* polega na tym, że dziecko dzieli na głoski usłyszane słowo wypowiedziane przez badającego. Test ocenia zdolność segmentacji fonemowej na materiale konkretnym.

Kolejny test *Głoski – usuwanie, słowa* ocenia świadomość fonemową. Stawia przed dzieckiem zadanie usuwania z usłyszanych prawdziwych słów głoski wskazanej przez badającego, w efekcie czego powstają nowe sztuczne słowa.

Wyniki BTF IBE i ich interpretacja

W baterii BTF IBE otrzymujemy kilka rodzajów wyników – łączny dla całej baterii, tzw. *Iloraz Funkcji Fonologicznych* IFF opisujący ogólny poziom rozwoju fonologicznego badanego dziecka, wyniki dla podskali fonemowej, sylabowej, metajęzykowej oraz płynności, a także szczegółowe wyniki 14 podtestów dla poszczególnych sprawności fonologicznych.

Test został znormalizowany na ogólnopolskiej populacji dzieci uczęszczających do oddziału rocznego przygotowania przedszkolnego, klasy I oraz klasy II (semestr zimowy). Grupy normalizacyjne podzielono ze względu na semestr oraz ze względu na wiek dzieci (przedziały 6-miesięczne) i na płeć. Z powodu zróżnicowania wieku dzieci na różnych etapach edukacji wczesnoszkolnej, normy dla oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego obejmują dzieci do 7 lat i 6 miesięcy, zaś dla I klasy i klasy II semestru zimowego – dzieci do wieku 8 lat i 6 miesięcy.

Normy dla pojedynczych testów są wyrażone na skali stenowej ($M=5,5$, $SD=2$), natomiast normy dla wyników łącznych przedstawiono na skali standaryzowanej, tzw. wechslerskiej (tzw. skali IQ, $M=100$, $SD=15$), używanej w testach inteligencji.

Analiza wyników BTF IBE może mieć charakter zarówno funkcjonalny, jak i kliniczny – umożliwia ocenę rozwoju sprawności fonologicznych z perspektywy na przykład gotowości szkolnej, a także stopnia opóźnień rozwoju tych sprawności, w tym ryzyka zaburzenia czytania, ryzyka dysleksji. Oczywiście wykorzystywana jest tu diagnoza ilościowa, psychometryczna, która powinna być wzbogacona

Nazwa testu	O czym informują wyniki	Słaby wynik sygnałem ryzyka dysleksji
<i>Słuch fonemowy</i>	Umiejętność różnicowania fonemów różniących się jedną cechą dystynktywną.	TAK
<i>Aliteracje – pseudosłowa</i>	Umiejętność rozpoznawania podobieństwa fonologicznego w części nagłosowej na materiale abstrakcyjnym.	TAK
<i>Aliteracje – płynność</i>	Zadanie wymaga dokonania analizy struktury fonologicznej słowa, a następnie generowania słów lub pseudosłów po uprzednim porównaniu, czy tworzone słowo ma częstkę nagłosową identyczną jak we wzorze; mierzy przede wszystkim płynność fonologiczną.	–
<i>Rymy – rozpoznawanie, słowa</i>	Umiejętność rozpoznawania podobieństwa fonetycznego części wygłosowych, zatem wymaga porównania struktury fonetycznej słów.	–
<i>Rymy – płynność</i>	Umiejętność dokonywania analizy struktury fonetycznej słów i wytwarzanie słów lub pseudosłów o identycznej części wygłosowej; mierzy płynność fonologiczną.	–
<i>Sylaby – łączenie, pseudosłowa</i>	Umiejętność łączenia sylab na materiale abstrakcyjnym, wykluczającym skorzystanie z kontekstu, jakim jest znaczenie słowa.	TAK
<i>Sylaby – dzielenie, słowa</i>	Umiejętność dokonywania segmentacji sylabowej słów.	TAK
<i>Sylaby – dzielenie, pseudosłowa</i>	Umiejętność dokonywania segmentacji sylabowej na materiale abstrakcyjnym.	TAK
<i>Sylaby – usuwanie, słowa</i>	Świadomość fonologiczna – wymaga intencjonalnego przekształcenia usłyszanego słowa w inne słowo poprzez usunięcie podanej sylaby.	TAK
<i>Sylaby – usuwanie, słowa i pseudosłowa</i>	Świadomość fonologiczna na poziomie sylaby.	TAK
<i>Głoski – łączenie, słowa</i>	Umiejętność dokonywania syntezy fonemowej na materiale konkretnym.	TAK
<i>Głoski – łączenie, pseudosłowa</i>	Dokonywanie syntezy fonemowej na materiale abstrakcyjnym.	TAK
<i>Głoski – dzielenie, słowa</i>	Zdolność dokonywania segmentacji fonemowej.	TAK
<i>Głoski – usuwanie, słowa</i>	Ocena świadomości fonemowej – w sposób intencjonalny należy przekształcić słowo poprzez usunięcie wskazanej głoski.	TAK

Tabela 2. Charakterystyka poszczególnych testów BTF IBE ze względu na przedmiot pomiaru i ryzyko dysleksji

o dodatkowe analizy jakościowe, dotyczące wykonania poszczególnych testów oraz rodzaju i liczby popełnianych przez dziecko błędów. Poszczególne podtesty dają szerokie możliwości w tym zakresie.

Iloraz Funkcji Fonologicznych IFF jest wskaźnikiem informującym o ogólnym poziomie przetwarzania fonologicznego u badanego dziecka. Wyniki przeciętne świadczą o tym, że dziecko jest wrażliwe na istnienie fonologicznych symboli językowych (takich jak sylaby, fonemy i cząstki śródsylabowe), a także na reguły, które nimi rządzą.

Słabe wyniki można wiązać z ryzykiem zaburzeń uczenia się, zwłaszcza w obszarze czytania i pisania. Wskazują one na konieczność podjęcia działań wspomagających rozwój funkcji fonologicznych u badanego dziecka. Jakże dokładnie funkcje należy rozwijać, wskaże dokładna analiza wyników w poszczególnych testach BTF IBE.

Przedziały ufności dla wyników w każdym teście baterii informują nas o poziomie badanej sprawności ocenianej na tle rówieśników tej samej płci na tym samym poziomie edukacyjnym. Wyniki przeciętne świadczą o dobrej, typowej dla wieku sprawności. Natomiast słabe wyniki stają się sygnałem ryzyka zaburzeń, zwłaszcza jeśli dotyczą kilku badanych obszarów. Podsumowanie informacji diagnostycznych prezentuje Tabela 2.

Przydatne w interpretacji jest także łączenie podtestów w grupy ze względu na to, do jakich sprawności fonologicznych się odnoszą.

W przypadku dzieci uczęszczających do oddziałów RPP możemy grupować podtesty zgodnie z modelem teoretycznym – czyli odnosząc je do rodzaju operacji językowych, epijęzykowych i metajęzykowych lub też do rodzajów elementów fonologicznych uwzględnionych w testach.

W przypadku uczniów klasy I i II analiza czynnikowa BTF IBE pozwoliła na wyodrębnienie czterech podskal, co umożliwia kompleksową ocenę takich aspektów przetwarzania fonologicznego, jak umiejętności metajęzykowe, operacje na sylabach, operacje na fonemach oraz płynność fonologiczna.

Wynik w skali sylabowej informuje o ogólnym poziomie dokonywania segmentacji sylabowej, zaś w skali fonemowej – o poziomie syntezy głoskowej. Analiza wyników poszczególnych testów wchodzących w skład tych skal pozwala na ocenę wyżej wymienionych umiejętności w zależności od rodzaju materiału: konkretny, niosący znaczenie *vs* abstrakcyjny.

Wynik w skali płynności pozwala na ocenę płynności fonologicznej, tj. funkcji angażującej generowanie słów spełniających określone kryterium: podobieństwo w częście nagłosowej lub wygłosowej.

Wynik w skali metajęzykowej odzwierciedla poziom świadomości fonologicznej, przejawiającej się podczas wykonywania takich operacji, jak różnicowanie fonemów i struktury fonetycznej pseudosłów oraz manipulowanie elementami fonologicznymi – sylabami i fonemami; będącej zdolnością metajęzykową o charakterze intencjonalnym i refleksyjnym. Dokładna analiza wyników poszczególnych testów tworzących skalę umożliwia porównanie poziomu sprawności metajęzykowych. Wyniki w tej skali są istotnie powiązane z osiągnięciami w nauce czytania i pisania, a opóźnienia w zakresie funkcji mierzonych przez poszczególne testy świadczą o ryzyku dysleksji rozwojowej.

Ukierunkowanie pracy z dzieckiem na podstawie wyników w BTF IBE

Zastosowanie BTF IBE w praktyce diagnostycznej – psychologicznej, pedagogicznej i logopedycznej – stwarza szerokie możliwości wykorzystania jej wyników.

Po pierwsze, służy ona ocenie rozwoju językowego oraz gotowości szkolnej. Na jej podstawie, jako jednej z wielu metod stosowanych w pełnej diagnozie, mogą być formułowane opinie i decyzje diagnostyczne dotyczące odroczenia i przyspieszenia obowiązku szkolnego. Ponadto możemy – przy wykorzystaniu także oceny umiejętności czytania i pisania, formułować diagnozę ryzyka dysleksji.

Po drugie – na podstawie szczegółowej analizy wyników BTF IBE można zaplanować działania wspomagające rozwój językowy dziecka oraz program terapeutyczny. Struktura BTF IBE pozwala na ocenę wielu aspektów sprawności fonologicznych, dzięki czemu daje możliwość wskazania licznych szczegółowych i wąskich deficytów, a jednocześnie bardziej trafnego ukierunkowania działań profilaktycznych i terapeutycznych. Na przykład słabe wyniki dla podskali fonemowej przy względnie dobrych dla podskali sylabowej pokazują, że dziecko wymaga stymulacji sprawności fonemowych, a jednocześnie wprowadzenia treningu czytania opartego na sylabach.

Podsumowując przedstawione powyżej informacje dotyczące *Baterii Testów Fonologicznych IBE*, można stwierdzić, że jest to przydatne i kompleksowe narzędzie wspomagające procedury

diagnostyczne stosowane w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym. Działania profilaktyczne w postaci edukacji fonologicznej prowadzonej od momentu startu szkolnego mogą podnieść efektywność nauki czytania i pisania, w tym również w języku obcym.

Bibliografia

- Bogdanowicz, K.M. (2011) *Dysleksja a nauczanie języków obcych*. Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2012) *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii*. Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz, M., Jaworowska, A., Krasowicz-Kupis, G., Matczak, A., Pelc-Pękała, O., Pietras, I., Stańczak, J., Szczerbiński, M. (2011) *Diagnoza dysleksji u uczniów klasy III szkoły podstawowej. Przewodnik diagnostyczny*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Bradley, L., Bryant, P.E. (1985) *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X., Tomblin, J.B. (2001) Estimating the Risk of Future Reading Difficulties in Kindergarten Children: A Research-Based Model and its Clinical Implementation. W: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, nr 32, 38-50.
- DSM 5 – *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders. Fifth Edition* (2013). American Psychiatric Association.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghub-Zadeh, Z., Shanahan, T. (2001) Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-analysis. W: *Reading Research Quarterly*, nr 36, 250-287.
- Frederickson, N., Frith, U., Reason, R. (1997) *Phonological Assessment Battery. Manual and Test Materials*. London: GL Assessment.
- Hogan, T.P., Catts, H.W., LITTLE, T.D. (2005) The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness. W: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, nr 36, 285-293.
- Krasowicz-Kupis, G. (1997) *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin: Agencja Wydawnicza A. Dudek.
- Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K.M., Wiejak, K. (2015) *Bateria Testów Czytania IBE*. Warszawa: IBE.
- Krasowicz-Kupis, G. (2004) *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz, G., Bogdanowicz, M. (1997) *Metody badania rozwoju językowego dziecka*. Lublin: Graner s.c.
- Krasowicz, G. (1999) *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu i pisaniu dzieci 6-9 lat*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lipowska M. (2001) *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Anthony, J.L. (2000) Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent Variable Longitudinal Study. W: *Developmental Psychology*, nr 36, 596-613.
- Krasowicz-Kupis, G. (2008) *Psychologia dysleksji*. Warszawa: PWN.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. (2003) A Definition of Dyslexia. W: *Annals of Dyslexia*, nr 53, 1-14.
- Nijakowska, J. (2008) An Experiment with Direct Multisensory Instruction in Teaching Word Reading and Spelling to Polish Dyslexic Learners of English. W: J. Kormos, E. H. Kontra (red.) *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters, 130-157.
- Nijakowska, J. (2009) Hipoteza różnic w kodowaniu językowym – próba wyjaśnienia trudności w uczeniu się języków obcych. W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, 41-53.
- Snowling, M.J., Gallagher, A., Frith, U. (2003) Family Risk of Dyslexia Is Continuous: Individual Differences in the Precursors of Reading Skills. W: *Child Development*, vol 74, nr. 2, 358-373.
- Snowling, M. (2001) *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Sparks, R. (1995) Examining the Linguistic Coding Differences Hypothesis to Explain Individual Differences in Foreign Language Learning. W: *Annals of Dyslexia*, nr 45, 187-214.
- Sparks, R., L. Ganschow, L. (1991) Foreign Language Learning Difficulties: Affective or Native Language Aptitude Differences? W: *Modern Language Journal*, nr 75, 3-16.
- Sparks, R., Artzer, M., Ganschow, L., Siebenhar, D., Plageman, M. i Patton, J. (1998) Differences In Native-Language Skills, Foreign-Language Aptitude, and Foreign-Language Grades Among High-, Average-, And Low-Proficiency Foreign-Language Learners: Two Studies. W: *Language Testing*, nr 15, 181-216.
- Spionek, H. (1973) *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- Stanovich, K. E. (1988) Explaining the Differences Between the Dyslexic and the Garden-Variety Poor Reader: the Phonological-Core Variable-Difference Model. W: *Journal of Learning Disabilities*, nr 21, 590-612.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A. (1994) Longitudinal Studies Of Phonological Processing And Reading. W: *Journal of Learning Disabilities*, nr 27, 276-286.
- Turner, M. (2008) *Dyslexia Portfolio Set*. London: GL Assessment.
- Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., Scalon, D. (2004) Specific Reading Disability (Dyslexia): What Have We Learnt in the Past Four Decades. W: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, nr 45, 2-40.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barkerm T.A., Burgess, S.R. (1997) Changing Relations Between Phonological Processing Abilities And Word-Level Reading As Children Develop From Beginning To Skilled Readers: A 5-Year Longitudinal Study. W: *Developmental Psychology*, nr 33, 468-479.

prof. dr hab. Grażyna Krasowicz-Kupis

Psycholog i logopeda. Kieruje Zespołem Specyficznych Zaburzeń Uczenia się w IBE oraz Zakładem Metodologii i Diagnostyki Psychologicznej Instytutu Psychologii UMCS. Zajmuje się sprawnością czytania, dysleksją rozwojową, rozwojem i zaburzeniami języka oraz diagnozą psychologiczną. Autorka i współautorka wielu narzędzi diagnozy psychologicznej.

dr Katarzyna Wiejak

Psycholog w Zakładzie Metodologii i Diagnostyki Psychologicznej w Instytucie Psychologii UMCS oraz w Zespole Specyficznych Zaburzeń Uczenia się w IBE. Specjalizuje się w zakresie diagnozy psychologicznej, głównie funkcjonowania poznawczego oraz kompetencji językowej metaforycznej.

Współautorka wielu narzędzi diagnozy psychologicznej.