

Krystyna SOCHACKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ZRÓŻNICOWANIE ZWIĄZANE Z PŁCIĄ W POZIOMIE WCZESNYCH OSIĄGNIĘĆ W CZYTANIU

Streszczenie

Artykuł stanowi próbę włączenia się do dyskusji na temat roli płci w nauce czytania w oparciu o badania własne. Odnosi się do niejednoznacznych wyników polskich badań. Omawia biologiczne i społeczno-kulturowe przyczyny szybszych postępów dziewczynek. Podejmuje kwestię stabilności różnic związanych z płcią. W efekcie uznaje, że początkowa przewaga dziewczynek w kolejnych latach nauki czytania stopniowo zanika, by pojawić się ponownie w klasach starszych. Można przypuszczać, że początkowe różnice, spowodowane przez czynniki biologiczne, w toku kolejnych lat nauki modyfikowane są przez nakładające się czynniki społeczno-kulturowe, które w kwestii czytania, podobnie jak na wczesnych etapach czynniki biologiczne, w znacznym stopniu działają na korzyść dziewczynek.

Słowa kluczowe: czytanie a płeć, stabilność różnic w czytaniu.

GENDER-RELATED DIFFERENCES IN EARLY READING ACHIEVEMENTS

Summary

In the study has been undertaken the problem relationship between gender and reading skills development in children. This was done to resolve apparent inconsistencies of the Polish reading literature, which produced no clear conclusion regarding gender-related differences in reading ability, often failing to observe the advantage of girls over boys that was typically found in other languages. The studies showed that gender differentiates children in the early development of reading skills in favour of girls. In the first grade differences between children diminish. Studies of children in further grades again show a clear advantage of girls. It can be thought that the initial differences caused biological factors in the successive years of education are modified by overlapping socio-cultural factors, which as concerns reading, work in favor of girls to a considerable degree, similarly to biological factors at earlier stages.

Key words: gender differences, stability of differences in reading.

Wprowadzenie

Badania ostatnich 40 lat pokazują, że postępy w rozwoju umiejętności czytania zależą w pewnym stopniu od płci. Wielokrotnie wykazywano, że dziewczynki robią szybsze postępy w uczeniu się czytania (np. Elley, 1992) niż chłopcy i rzadziej przejawiają trudności w czytaniu (Rutter, Yule, 1975; Prior, 1996). Większość badań pochodziła ze Stanów Zjednoczonych oraz dotyczyła postępów w czytaniu obserwowanych u anglojęzycznych dzieci. Obecnie coraz częściej różnice na korzyść dziewczynek potwierdzane są w wielu różnych krajach europejskich, jak również w badaniach międzynarodowych. Badacze dowodzą, że różnice na korzyść dziewczynek występują niezależnie od specyfiki systemu pisma, obserwowane są zarówno w alfabetycznych systemach ortograficznych, jak też w systemach ideograficznych (Mullis, Martin, Foy, Drucker, 2012; Logan, Johnston, 2010; OECD, 2010). Wykazywane

różnice między dziewczynkami i chłopcami różniły się wielkością, w niektórych badaniach okazywały się nieistotne lub w ogóle ich nie było, jednak nie było sytuacji, w której przewagę w czytaniu wykazano u chłopców (Klinger, Shulha, Wade-Woolley, 2009).

Zainteresowanie badaczy rolą płci w rozwoju umiejętności czytania nie słabnie. Wręcz przeciwnie, potęgowane jest faktem, że przewaga dziewczynek w czytaniu utrzymuje się na przestrzeni lat, podczas gdy obserwowana wcześniej przewaga chłopców w matematyce i naukach przyrodniczych systematycznie zmniejsza się i w kilku krajach nie stwierdza się już istotnych różnic ze względu na płeć (Klinger i in., 2009). Badacze najczęściej są zgodni, że w grupie dzieci najslabiej czytających przeważają chłopcy (Logan, Johnston, 2010; Catsambis, Mulkey, Buttaro, Steelman, Koch, 2012; Stoet, Geary, 2013). Interesującą prawidłowość zaobserwowali Stoet i Geary (2013), którzy dowiedli, że związane z płcią różnice w matematyce i czytaniu powiązane są w sposób odwrotnie proporcjonalny. Na podstawie danych dotyczących 10-latków, uzyskanych przez Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA¹), wykazali oni, że wśród uczniów słabszych z matematyki nie ma różnic, podczas gdy wśród matematycznie uzdolnionych obserwuje się istotne różnice na korzyść chłopców. Odwrotnie jest w czytaniu: wśród uczniów dobrze czytających nie ma różnic, natomiast wśród słabo czytających jest wyraźna różnica na korzyść dziewczynek.

1. Przyczyny zróżnicowania postępów w czytaniu

Przyczyny szybszych postępów dziewczynek w rozwoju czytania pozostają niejasne. Brane są pod uwagę czynniki biologiczne oraz społeczno-kulturowe. Niektórzy badacze zwracają uwagę na tempo rozwoju biologicznego i poznawczego. Dziewczynki rozwijają się wcześniej niż chłopcy. W rozwoju mowy wyprzedzają chłopców już w ciągu pierwszych 2 lat życia (Klinger i in., 2009). Mowa oraz czytanie to różne sposoby posługiwania się językiem. Ponieważ rozwój językowy chłopców przebiega wolniej, a kryteria oceny są takie same bez względu na płeć, dlatego wypadają oni słabiej w próbach sprawdzających rozwój umiejętności czytania. Badania bliźniąt (Harlaar, Spinath, Dale, Plomin, 2005) dostarczają dowodów, że różnice te powodowane są przez czynniki genetyczne w większym stopniu niż przez czynniki środowiskowe. Sugerują też, że etiologia różnic indywidualnych i deficytów w początkowych latach nauki czytania zależy od płci: u chłopców większa jest rola dziedziczności, u dziewczynek środowiska.

Inni (np. Below, Skinne, Fearington, Sorrell, 2010) zwracają uwagę na różnice w sposobie przetwarzania informacji. Przetwarzanie sekwencyjne to zdolność do przetwarzania kolejno następujących po sobie informacji, a przetwarzanie symultaniczne to zdolność integrowania informacji w jedną spójną całość. Zwiększony poziom testosteronu w okresie płodowym spowalnia rozwój lewej półkuli mózgowej (Geschwind, 1983), co powoduje, że chłopcy lepiej radzą sobie z symultanicznym (wzrokowym) przetwarzaniem, gorzej natomiast z zadaniami wymagającymi sekwencyjnego (słuchowego) przetwarzania danych. Deficyt w zakresie przetwarzania sekwencyjnego utrudnia proces dekodowania fonologicznego, który jest szczególnie istotny we wczesnym okresie rozwoju czytania.

Camarata i Woodcock (2006) dowodzą, że o różnicy decyduje tempo przetwarzania informacji. W zadaniach z ograniczeniem czasowym już w okresie przedszkolnym dziewczynki uzyskiwały wyższe wyniki, przewaga powiększała się na kolejnych poziomach kształcenia. Nie oznacza to, że chłopcy mają wolniejszy czas reakcji, lecz że słabiej radzą sobie z koncentracją i utrzymaniem uwagi podczas prostych zadań wykonywanych pod presją czasu. Wolniejsze

¹ PISA – *the Program for International Student Assessment*.

tempo przetwarzania informacji u chłopców wpływa niekorzystnie na wiele aktywności szkolnych, przyczyniając się także do słabszych wyników w płynności czytania.

McGeown, Goodwin, Henderson i Wright (2012) przenoszą akcent z różnic biologicznych (*sex differences*) na poczucie przynależności do płci (*gender differences*) i stopień identyfikacji z cechami powszechnie uznawanymi za kobiece lub męskie. Czytanie spostrzegane jest jako aktywność raczej kobieca. W środowisku domowym zazwyczaj to matki więcej czytają niż ojcowie, częściej też uczą dzieci czytania. Autorki badały dzieci w wieku 8-11 lat i wykazały, że stopień identyfikacji z cechami powszechnie przypisywanymi roli męskiej lub żeńskiej pozwala lepiej przewidywać wewnętrzną motywację do czytania niż różnice biologiczne, choć nie pozwala przewidywać samych osiągnięć w czytaniu. Brak motywacji i zaangażowania chłopców w aktywności powiązane z czytaniem pośrednio może przyczyniać się do słabszego rozwoju umiejętności czytania (Lynn, Mikke, 2009). Dziewczynki na ogół są bardziej pozytywnie nastawione do czytania i więcej czytają.

Wiele czynników w środowisku szkolnym sprzyja różnicom na korzyść dziewczynek. Badacze wskazują m.in. przewagę kobiet wśród nauczycieli, związane z płcią różne oczekiwania nauczycieli wobec dzieci czy stereotypowe oceny, często surowsze wobec chłopców niż dziewczynek. Opinie nauczycieli na temat zachowania i podejścia do nauki wyjaśniały większą liczbę chłopców w grupach słabiej czytających dzieci (Catsambis i in., 2012). Sposób nauczania również może wpływać na wyniki dzieci w czytaniu. Fonetyczna metoda nauki czytania, w której dzieci uczą się odpowiedniości pomiędzy głoskami i literami, jest z kolei korzystniejsza dla chłopców (Johnston, Watson, 2005; Logan, Johnston, 2010). Ułatwia koncentrowanie uwagi, mniej zależy od wcześniej nabytych umiejętności, wzmacnia integrowanie fonologicznych i wizualnych informacji oraz ćwiczy fonologiczne strategie czytania. W efekcie sprawia, że zmniejsza się lub zanika przewaga dziewczynek.

Badacze częściej obserwowali strategie fonologiczne u chłopców, a ortograficzne u dziewczynek, sugerując, że są to strategie w sposób naturalny preferowane przez dzieci w zależności od płci (Logan, Johnston, 2010). Nieco inne wyjaśnienie sugerują badania rozwoju strategii czytania u dzieci uczących się czytać po polsku (Sochacka, 2004). Wykazały, że strategia fonologiczna jest wcześniejsza rozwojowo niż strategia ortograficzna. Dziewczynki wyprzedzają chłopców w rozwoju czytania, dlatego posługują się bardziej dojrzałymi strategiami.

Podjęmowane próby wyjaśnienia różnic między dziewczynkami i chłopcami w procesie rozwoju umiejętności czytania pokazują wieloaspektowy charakter tego zróżnicowania.

2. Stabilność różnic w czytaniu

Już w okresie przedszkolnym dzieci różnią się poziomem umiejętności podstawowych, które uznawane są za niezbędne dla rozwoju umiejętności czytania. W badaniach brano pod uwagę rozpoznawanie początkowego i końcowego dźwięku w słowach oraz podział słów na głoski, które świadczą o poziomie świadomości fonologicznej, jak również rozpoznawanie liter sprawdzające umiejętności ortograficzne. Na kolejnych etapach kształcenia najczęściej badano rozpoznawanie wyrazów, dekodowanie pseudo-wyrazów, uwzględniano tempo i poprawność głośnego czytania czy płynność czytania (Camarata, Woodcock, 2006; Chatterji, 2006; Below, Skinne, Fearington, Sorrell, 2010). W efekcie wykazano, że związane z płcią różnice w rozwoju umiejętności czytania pojawiają się od początku nauki w szkole.

Uznaje się często, że różnice między dziewczynkami i chłopcami są stabilne w czasie, a nawet powiększają się z upływem lat, choć brak tu pełnej zgodności wśród badaczy. Chatterji (2006) w podłużnym badaniu dzieci od przedszkola do klasy I wykazała, że różnice na korzyść

dziewczynek istnieją już w okresie przedszkolnym i powiększają się jeszcze w klasie I. Inni dowodzą, że różnice między dziewczynkami i chłopcami utrzymują się przez cały okres szkolny, a poziom płynności czytania wyrównuje się pomiędzy płciami dopiero w okresie wczesnej dorosłości (Camarata, Woodcock, 2006).

Z kolei Below i in. (2010) sprawdzali różnice między chłopcami i dziewczynkami w rozwoju umiejętności czytania u uczniów w okresie od przedszkola do klasy V. Wykazali, że w przedszkolu wyniki dziewczynek były istotnie wyższe niż wyniki chłopców w zakresie wszystkich badanych zdolności warunkujących powodzenie w nauce czytania. Potwierdzili tym samym, że dziewczynki rozpoczynają szkolną naukę z wyższym poziomem umiejętności związanych z czytaniem i pisanem. Natomiast w klasie I różnice między dziewczynkami i chłopcami nie były już istotne, podobnie w II i III klasie. Małe, ale istotne różnice pojawiły się w klasie IV, w V znów były nieistotne. W V klasie chłopcy zrobili znaczny postęp, przez co prawie dorównali dziewczynkom. Uzyskane przez autorów wyniki dotyczące stabilności różnic w kolejnych latach nauki są odmienne od cytowanych wcześniej.

Z przytoczonych badań wyłania się niejednorodny obraz rozwoju umiejętności czytania u dziewcząt i chłopców. Część badaczy wykazuje utrzymywanie się różnic, a nawet ich powiększanie się w kolejnych latach (Chatterji, 2006; Camarata, Woodcock, 2006). Niektóre dane przemawiają natomiast na rzecz wczesnych różnic na korzyść dziewczynek, jednak to zróżnicowanie zanika w klasie I, by w późniejszych klasach szkoły podstawowej powrócić (Below i in., 2010).

3. Polskie badania

Polska należy do tych, raczej nielicznych, krajów, gdzie wyniki badania zróżnicowania zależnego od płci w poziomie wczesnych osiągnięć w czytaniu są niejednoznaczne. Włodek-Chronowska (1985) w badaniu tempa i poprawności czytania dzieci z klas I-III zaobserwowała znacznie wyższe średnie wyniki dziewczynek we wstępnym badaniu, co pokazało, że w I klasie miały one korzystniejszą sytuację wyjściową. Po roku nadal uzyskiwały lepsze wyniki w szybkim i poprawnym czytaniu niż chłopcy. Od końca klasy II autorka rejestrowała tendencję do zmiany relacji między wynikami dziewczynek i chłopców. U chłopców nastąpił szybszy przyrost umiejętności czytania niż u dziewcząt.

W wielu późniejszych badaniach nie wykazywano istotnych różnic w rozwoju czytania u dzieci ani w klasie przedszkolnej, tzw. „zerówce”, ani w klasach I-III. W badaniach Bogdanowicz (1997), Szczerbińskiego (2001) i Wrońskiej (2005) nie stwierdzono zależności między czytaniem i płcią. W badaniach Krasowicz-Kupis (1999) wpływ płci na osiągnięcia dzieci w czytaniu był nieznaczny i nieregularny. Inaczej w badaniach Sochackiej (2004), która w podłużnych badaniach stwierdziła istotne różnice na korzyść dziewczynek w klasie przedszkolnej i w I klasie. W międzynarodowych badaniach, przeprowadzonych przez OECD/IEA² w ramach programów PISA/PIRLS³, którymi objęto uczniów w wieku 10 i 15 lat, podobnie wykazano, że dziewczęta osiągają wyższe wyniki w czytaniu w porównaniu z chłopcami także wśród polskich uczestników (OECD, 2010; Mullis i in., 2012).

² OECD – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (*the Organisation for Economic Co-operation and Development*); IEA – Międzynarodowe Stowarzyszenie Ewaluacji Osiągnięć Edukacyjnych (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

³ PIRLS – Międzynarodowe Badanie Postępów w Czytaniu (*the Progress in International Reading Literacy Study*).

Badania Sochackiej wykazały, że płeć istotnie różnicuje dzieci we wczesnym rozwoju umiejętności czytania. Różnice między dziewczynkami i chłopcami obecne były od połowy klasy 0 do połowy klasy I. Przez cały ten okres dziewczynki uzyskiwały wyższe od chłopców wyniki w tempie i poprawności czytania wyrazów oraz pseudo-wyrazów o różnej długości, a tym samym o różnym poziomie trudności. Wyniki te zgodne są z doniesieniami wielu autorów (Camarata, Woodcock, 2006; Chatterji, 2006; Below, Skinne, Fearington, Sorrell, 2010), jednak nie potwierdzają wyników badaczy polskich (Bogdanowicz, 1997; Krasowicz-Kupis, 1999; Szczerbiński, 2001; Wrońska, 2005). Wyjątek stanowią badania Włodek-Chronowskiej (1985), z którymi uzyskano zgodne rezultaty zarówno w kwestii przewagi dziewczynek w momencie rozpoczynania nauki, jak również w obserwowanej tendencji do wyrównywania się różnic pomiędzy dziećmi.

Analiza stabilności różnic zależnych od płci dzieci czytających po polsku, przeprowadzona przez Sochacką (2013), wykazała, że stabilność tempa i poprawności czytania, które mierzone były pięciokrotnie w okresie objętym badaniem, wykazuje niejednorodny obraz, zależny od rodzaju stosowanej miary oraz materiału użytego w badaniu. Różnice w tempie czytania pomiędzy dziećmi okazały się w większości stabilne. Natomiast różnice w poprawności czytania pozostawały na podobnym poziomie w trakcie czterech kolejnych pomiarów, znacząco zmniejszyły się w piątym przypadającym na połowę klasy I. Zmniejszenie się różnic w poprawności czytania było efektem zwalniania tempa przyrostu poprawności u dziewczynek i jednocześnie zwiększającego się przyrostu poprawności u chłopców w porównaniu z wcześniejszymi pomiarami.

Analiza stabilności wspiera doniesienia badaczy (Camarata, Woodcock, 2006), którzy dowodzą, że o różnicach płciowych decyduje tempo przetwarzania informacji. Wykazano bowiem, że w zadaniach z ograniczeniem czasowym dziewczynki uzyskiwały istotnie wyższe wyniki niż chłopcy. Ponadto istotne różnice pomiędzy dziećmi utrzymywały się w dekodowaniu stosunkowo prostego materiału, tzn. 1- i 2-sylabowych wyrazów oraz pseudo-wyrazów. Obserwacja ta jest potwierdzeniem tego, że chłopcy słabiej radzą sobie z prostymi zadaniami, w których uwzględnia się czas wykonania.

Czytanie wyrazów 1-sylabowych było dla dzieci w połowie klasy I tak łatwe, że obserwowano efekt sufitowy. Inaczej natomiast było w przypadku trudnego dla dzieci materiału. Różnice płciowe w tempie czytania najdłuższych 3-sylabowych wyrazów i pseudo-wyrazów, a przez to najtrudniejszych dla dzieci, zmniejszyły się w połowie klasy I. Do poprawy wyników chłopców w tempie czytania trudnych wyrazów przyczyniły się zwiększające się możliwości chłopców w zakresie poprawnego czytania. Na poziom wskaźnika poprawności tempo czytania nie miało wpływu, ponieważ poprawność rozumiano jako proporcję przeczytanych poprawnie wyrazów/pseudo-wyrazów w stosunku do wszystkich przeczytanych danym czasie. Natomiast w tempie czytania liczone jedynie wyrazy przeczytane poprawnie w ciągu minuty, uwzględniając tym samym nie tylko tempo, ale i poprawność czytania. W ten sposób szybciej wzrastająca zdolność do poprawnego czytania u chłopców wpłynęła korzystnie na wynik uzyskany przez nich w tempie czytania. W związku z tym jest prawdopodobne, że przy takim sposobie liczenia wyniki w tempie czytania w kolejnych latach nauki również będą się wyrównywać u dzieci, dlatego w niektórych badaniach dzieci z klas I-III nie wykazywano istotnych różnic.

Powodów może być wiele. Badanie to pokazało, że w zależności od stosowanej miary wczesnych osiągnięć w czytaniu wyniki dotyczące stabilności różnic pomiędzy chłopcami i dziewczynkami mogą być różne. Uwzględnianie czynnika czasu w zadaniach stawianych dzieciom może przyczyniać się do wykazywania większych różnic na korzyść dziewczynek. Miary, takie jak tempo czy poprawność czytania, różnie mogą być rozumiane i co za tym

idzie – inaczej liczone, co także może mieć wpływ na wyniki dzieci. Rodzaj używanego materiału oraz stopień jego trudności również różnicują wyniki dzieci.

Dzieci uzyskiwały wyższe wyniki w czytaniu wyrazów niż pseudo-wyrazów, co może wskazywać na to, że korzystały nie tylko ze strategii fonologicznych, lecz również globalnych, a także, że znaczenie wyrazów miało wyraźnie ułatwiający wpływ na ich osiągnięcia w czytaniu. Niezależnie od tego przebieg krzywych ilustrujących średnie wyniki uzyskiwane przez dzieci w poprawności i tempie czytania jest podobny, bez względu na to, czy odnosi się do wyrazów czy pseudo-wyrazów. Rodzaj materiału, w przeciwieństwie do stopnia trudności, nie miał wpływu na stabilność różnic w tempie i poprawności czytania chłopców i dziewczynek.

Podsumowanie

Wyniki uzyskane w badaniach Sochackiej (2004, 2013) przemawiają na korzyść tych badaczy (np. Below i in., 2010), którzy wykazywali wyrównywanie się w klasie I różnic w czytaniu wynikających z płci, które były obserwowane w okresie przedszkolnym. Przeczą natomiast tym, które stwierdzały, że w porównaniu do okresu przedszkolnego na kolejnych etapach kształcenia różnice między dziewczynkami i chłopcami powiększają się lub utrzymują się na podobnym poziomie (Camarata and Woodcock, 2006; Chatterji, 2006).

Istotne zróżnicowanie wyników na korzyść dziewczynek w przedszkolnych osiągnięciach w czytaniu wspiera teorie dowodzące, że na wczesnych etapach rozwoju różnice między dziewczynkami i chłopcami są uwarunkowane biologicznie. Na początku formalnej nauki czytania dziewczynki są w korzystniejszej sytuacji niż chłopcy. Przyczynia się to do ich lepszych postępów we wczesnym czytaniu, co wykazywano w wielu badaniach. Chłopcy rozpoczynają szkolną naukę z niższym poziomem umiejętności, od których zależy powodzenie w uczeniu się czytania i pisania, dlatego osiągają niższe wyniki w trakcie początkowej edukacji. W I klasie różnice pomiędzy dziećmi zmniejszają się prawdopodobnie na skutek tego, że tempo rozwoju dziewczynek nieco zwalnia, natomiast u chłopców przyspiesza, co wyraźnie uwidacznia się w zmniejszających się różnicach w poprawności czytania w połowie I klasy.

Do wyrównywania różnic między chłopcami i dziewczynkami mogą przyczyniać się też inne czynniki, np. stosowanie fonetycznej metody w nauce czytania, która – zdaniem Johnston and Watson (2005) – jest szczególnie korzystna dla chłopców. We wczesnym czytaniu polskich dzieci strategie fonologiczne są bardziej skuteczne, dlatego w nauczaniu dominują fonetyczne metody nauki czytania (Awramiuk, 2006). Być może dlatego u polskich dzieci nie stwierdzano istotnych różnic w początkowych klasach szkoły podstawowej. Wielu badaczy wskazuje, że inaczej jest u dzieci uczących się czytać po angielsku, gdzie, ze względu na specyfikę języka, częściej stosowana jest strategia globalna. Ponadto dzieci angielskie, zaczynając naukę wcześniej niż polskie, są na niższym etapie rozwoju poznawczego niż starsze i zdolne do bardziej efektywnego radzenia sobie z zadaniami poznawczymi dzieci polskie (Krasowicz-Kupis, 1999).

Badania dzieci w poszczególnych etapach kształcenia wykazują wyraźną przewagę dziewczynek obserwowaną przez badaczy w starszych klasach. Można przypuszczać, że początkowe różnice powodowane przez czynniki biologiczne, w toku kolejnych lat nauki modyfikowane są przez nakładające się czynniki społeczno-kulturowe, które w kwestii czytania, podobnie jak na wczesnych etapach czynniki biologiczne, w znacznym stopniu działają na korzyść dziewczynek. Niejednoznaczne doniesienia na temat różnic zależnych od płci we wczesnym okresie nauki czytania i ich stabilności w toku kształcenia wynikają ze złożoności problemu. Dlatego ważne jest kontynuowanie badań nad tym problemem, uwzględniających

kolejne etapy kształcenia, jak również różne sposoby pomiaru umiejętności czytania. Umożliwi to podjęcie działań mających na celu wyrównanie szans chłopców w opanowaniu sprawnego czytania.

W związku z dotychczasowymi ustaleniami badaczy pojawia się refleksja dotycząca oddzielnych klas dla chłopców i dziewcząt. Klas uwzględniających różnice rozwojowe w początkowym okresie nauki i naturalnie odmienne potrzeby dzieci obu płci. Szczególnie dla chłopców wydaje się to być korzystnym rozwiązaniem. Nauczyciel mężczyzna mógłby, dostosowanym sposobem uczenia i komunikowania się, zapewnić swoim uczniom lepsze wyniki nauczania.

W obecnej sytuacji nauczania koedukacyjnego nasuwa się wniosek, że do oceny umiejętności czytania u dzieci należy stosować odmienne kryteria. W początkowych latach nauki szkolnej, kiedy dominuje nauka czytania i pisanie, sprawności językowe są szczególnie istotne. W tym okresie są to umiejętności zdecydowanie faworyzujące dziewczynki. W sytuacji, gdy używa się norm wspólnych dla obu płci łącznie, niewykluczone, że część chłopców bywa zaliczana do grupy nieharmonijnie rozwijających się, pomimo że wolniejsze tempo językowego rozwoju jest cechą charakterystyczną dla płci i nie powinno być traktowane jako nieprawidłowość rozwojowa.

Niewątpliwie badania naukowe dotyczące czytania powinny uwzględniać płeć jako istotną zmienną.

Bibliografia

- Awramiuk E. (2006). *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisanie po polsku*. Białystok: Trans Humana.
- Below, J.L., Skinner, C.H., Fearington, J.Y., Sorrell, C.A. (2010). Gender Differences in Early Literacy: Analysis of Kindergarten through Fifth-Grade Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills Probes. *School Psychology Review*, 39(2), 240-257.
- Bogdanowicz, M. (1997). *Integracja percepcyjno-motoryczna*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Camarata, S. Woodcock, R. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence*, 34, 231-252.
- Catsambis, S., Mulkey, L.M., Buttaro, A. Jr., Steelman, L.C. Koch, P.R. (2012). Examining Gender Differences in Ability Group Placement at the Onset of Schooling: The Role of Skills, Behaviors, and Teacher Evaluations. *The Journal of Educational Research*, 105, 8-20.
- Chatterji, M. (2006). Reading achievement gaps, correlates, and moderators of early reading achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS) kindergarten to first grade sample. *Journal of Educational Psychology*, 98, 489-507.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. The Hague: IEA.
- Geschwind, N. (1983). Biological associations of left-handedness, *Annals of Dyslexia*, 33, 29-40.
- Harlaar, N., Spinath, F.M., Dale, P.S., Plomin, R. (2005). Genetic influences on early word recognition abilities and disabilities: a study of 7-year-old twins. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(4), 373-384.
- Johnston, R.S., Watson, J.E. (2005). *The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment. A seven year longitudinal study*. Retrieved: www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/36496/0023582.pdf#page=1&zoom=auto,0,849.
- Jukes, M., Vagh, S.V., Kim, Y.-S. (2006). *Development of assessments of reading ability and classroom behaviour*. A report prepared for the World Bank. Retrieved: <http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/KENwp06.pdf>.

- Klinger, D.A., Shulha, L.A., Wade-Woolley, L. (2009). Towards an understanding of gender differences in literacy achievement. *Literature Review*. Ontario: The Education Quality and Accountability Office (EQAO).
- Krasowicz-Kupis, G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Logan, S., Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62(2), 175-187.
- Lynn, R., Mikk, J. (2009). Sex differences in reading achievement. *Trames*, 13(63/58), 1, 3-13.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., Drucker, K.T. (2012). PIRLS 2011. *International Results in Reading*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Retrieved April 2013
- OECD. 2010. PISA 2009. *Results: what students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science* (Volume I). Retrieved: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- Prior, M. (1996). *Understandings specific learning difficulties*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Rutter, M., Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, 181-197.
- Sochacka, K. (2004). *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok: Trans Humana.
- Sochacka, K. (2013). The stability of gender-related differences in early reading development in polish children. *L1 Educational Studies in Languages and Literature*, 13, 1-17.
- Stoet, G., Geary, D.C. (2013). Sex Differences in Mathematics and Reading Achievement Are Inversely Related: Within- and Across-Nation Assessment of 10 Years of PISA Data. *PLoS ONE*, 8(3): e57988.
- Szczerbiński, M. (2001). *Learning to read and spell single words: a case study of a Slavic language*. Unpublished doctoral dissertation, University College London.
- Włodek-Chronowska, J. (1985). *Stymulacja procesu czytania w młodszym wieku szkolnym*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Wrońska, J. (2005). Dysleksja, lateralizacja i płeć. *Psychologia Rozwojowa*, 10(3), 157-66.

http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf.