

MARIA L. PLENKIEWICZ

POTRZEBA KSZTAŁTOWANIA UMIEJĘTNOŚCI KRYTYCZNEGO CZYTANIA  
W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ. AKTUALNY STAN WŁASNYCH BADAŃ  
NAD KRYTYCZNYM CZYTANIEM W KLASACH POCZĄTKOWYCH

Moje wieloletnie zainteresowanie problematyką kształcenia i doskonalenia umiejętności czytania uczniów w wieku wczesnoszkolnym wynika z faktu, iż efektywność kształcenia tej umiejętności jest wciąż daleka od zakładanej w programach szkolnych jak i od oczekiwań społecznych.

Wyniki wielu badań międzynarodowych i krajowych wskazują, iż zdecydowana większość badanych uczniów z różnych poziomów edukacji i studentów legitymuje się niezadowolającymi osiągnięciami w czytaniu, słabo rozumie czytane teksty i nie potrafi wykorzystać informacji zawartych w pisemnym komunikacie.<sup>1</sup>

Z badań prowadzonych w latach osiemdziesiątych wynika, iż uczniowie klas początkowych prezentują niski poziom opanowania techniki czytania i rozumienia czytanego tekstu. Teoretycy czytania po przeprowadzonych eksperymentach wskazują na duże możliwości poznawcze, lingwistyczne badanych uczniów, stawiają tezy o istotnej roli twórczej aktywności uczniów, roli zadań dywergencyjnych, poszukujących metod oraz ścisłym związku między systemową, zorganizowaną pracą nauczyciela a efektywnością czytania.<sup>2</sup>

Wnioski z badań diagnostycznych opartych na reprezentatywnych próbach dotyczą konieczności zmian w istniejących programach szkolnych. Oto postuluje się wprowadzenie do programu szkoły podstawowej usystematyzowanego wewnątrznie działu czytania ze zrozumieniem, opartego na przygotowanej do tego celu taksonomii, opracowanie dla różnych klas pomocy dydaktycznych, zestawów ćwiczeń oraz testów do samosprawdzania osiągnięć w czytaniu.<sup>3</sup>

Według R. Pawłowskiej<sup>4</sup> w obecnej sytuacji występują dwie tendencje - wzrasta ogromnie liczba ludzi dyslektycznych, którzy nie są w stanie (bez specjalnej pomocy) w ogóle nauczyć

się czytać oraz zwiększa się społeczność ludzi zdolnych, którzy nie umieją czytać szybko i efektywnie, ponieważ ich tego nie nauczono. Autorka uważa, iż dydaktyka języka ojczystego nie dostrzega problemu rozumienia i czytania i postuluje konieczność uczenia czytania jako odbioru, rozumienia tekstów językowych świadomie włączonego w kształcenie sprawności językowej (Pawłowska R., 1992, s. 5; 1988, s. 139-146). Podobne stanowisko zajmuje E. Chrzastkowska<sup>5</sup> twierdząc, iż rozwijanie kompetencji językowej sprzyja kształceniu kompetencji odbiorczych jedynie wówczas, gdy uczeń rozumie czytane teksty i czyta je krytycznie (Chrzastkowska B., 1987, s. 215).

"Wielkim niebezpieczeństwem dnia dzisiejszego są slogany, zbiorowe opinie, gotowe wzorce myślenia. Musimy, jako jednostki, być zdolni do stawiania oporu, do krytykowania, do rozróżniania między tym co udowodnione, a co nie. Dlatego też potrzebujemy uczniów aktywnych, od wczesnych lat uczących się samodzielnie poszukiwać, po części dzięki spontanicznej aktywności własnej, po części dzięki temu, co im oferujemy ..."<sup>6</sup> (Gallowey Ch., 1988, s. 92).

Przytoczone słowa Ch. Galloweya stały się, oprócz wyników badań, analiz teoretycznych na gruncie psycholingwistyki, dydaktyki i psychologii, impulsem do opracowania własnej koncepcji teoretycznej i wynikającej z niej rozwiązań praktycznych dotyczących kształtowania umiejętności krytycznego czytania w klasach początkowych.<sup>7</sup>

## **1. Teoretyczne założenia badań nad umiejętnością krytycznego czytania w klasach początkowych**

Współczesne teorie czytania definiują skomplikowany proces czytania jako lingwistyczno-poznawczy, a także jako integralny składnik aktu komunikacji językowej, ściślej zaś jako zespół operacji odbiorczych komplementarnych wobec mówienia i pisania. Jako podstawową sprawność poznawczą w procesie czytania powszechnie uznaje się nadawanie znaczenia dekodowanej informacji pisemnej czyli rozumienie odczytywanych treści. Należy jednak pamiętać, że rozumienie to złożony proces intelektualno-emocjonalny. Stąd też w literaturze psycholingwistycznej znajdujemy wiele propozycji modeli rozumienia czytanego tekstu. Teoretyczne podstawy badań nad umiejętnością krytycznego czytania uwzględniają założenia wybranych propozycji,

toteż omówione zostaną te modele, które:

- a) dotyczą czytania i rozumienia na poziomie struktury jaką jest tekst,
- b) zawierają aspekty oceny, krytycznego stosunku do czytanego komunikatu,
- c) zawierają interakcyjny (integracyjny bądź paralelny) układ wyróżnionych elementów składowych,
- d) stworzyły pewne podstawy dla skonstruowania własnego modelu krytycznego czytania wraz z jego wskaźnikami.<sup>8</sup>

Analizę modeli czytania i rozumienia czytanego tekstu można by w zasadzie poprzedzić stwierdzeniem J.J. Jenkinsa (1986, s. 16-35), który omawiając własną propozycję czworosściennego modelu stwierdził, że jest to widzenie kogoś usiłującego coś zrobić, aby zrozumieć jakiś materiał dla jakiegoś celu.<sup>9</sup>

I. Kurcz (1986, s. 101) podzieliła modele przetwarzania informacji językowych na seryjne i interakcyjne. Wyjaśniając założenia modeli interakcyjnych autorka wyróżniła takie cechy, które "zdają się dobrze wyjaśniać czytanie czy rozumienie dyskursu". Należą do nich: paralelność przetwarzania, równoczesność przetwarzania na różnych poziomach czy przez różne procesory, selektywność, czyli brak konieczności przechodzenia przez wyróżnione etapy, labilność czyli proces przetwarzania, który dostosowuje się do konkretnej sytuacji.<sup>10</sup>

G. Krasowicz (1991) dokonuje omówienia koncepcji rozumienia z bliskiego autorce artykułu punktu widzenia, a mianowicie roli czynników lingwistyczno-poznawczych w procesie czytania.<sup>11</sup>

Interesującą propozycję przedstawił E.M. Kintsch (cyt. za Krasowicz G., tamże), który założył, iż czytanie to paralelne w czasie procesy bottom-up i top-down. Procesy bottom-up to przede wszystkim cykliczne ujęcie rozumienia czytanego tekstu. Czytanie rozpoczyna się wejściem cyklu składającego się z pewnej liczby twierdzeń (hipotez), które są semantyczną reprezentacją powierzchniowej struktury tekstu. Jakość i liczba hipotez zależy od zakresu zdania i sprawności czytającego. Hipotezy te w drugim cyklu są zestawiane z już istniejącymi, zachowanymi w umyśle czytającego. W wyniku tego zestawienia (porównania czy połączenia) czytający wysnuwa odpowiedni wniosek bądź go neguje.

Procesy top-down to według E.M. Kintscha takie czynniki jak cel czytającego, jego wiedza o świecie i schematy reprezentujące strukturę głęboką tekstu (poznawczo-semantyczną). Są to ważne elementy dla rozumienia procesu krytycznego czytania, badania tej umiejętności w klasach początkowych oraz możliwości jej kształtowania. Zdaniem autora od tych właśnie procesów zależy ocena znaczenia na podstawie kontekstu, zaś element oceny stanowi integralny składnik krytycznego czytania.

Interakcyjny model rozumienia tekstu realizowany w badaniach przez J.H. Danksa i I. Kurcz oraz ich współpracowników (Polkowska A., 1986) wyróżnia takie oto składniki odbioru tekstu:

- dostęp leksykalny lub słowny odpowiedzialny za umiejscowienie pozycji leksykalnej w słowniku umysłowym i wybranie odpowiedniego znaczenia,
- integracja zdaniowa odpowiedzialna za zintegrowanie znaczeń słów w reprezentację zdania,
- rozumienie dyskursu lub tekstu odpowiedzialne za zbudowanie struktury dyskursu np. konwersacji, opowiadania itp. z reprezentacji poszczególnych zdań.

Istotne dla rozumienia procesu krytycznego czytania przez uczniów klas początkowych są wnioski badań, które można ująć następująco (por. Polkowska A., 1986, s. 293-295):

- 1) modelem dobrze wyjaśniającym i opisującym przebieg procesu rozumienia, odbioru tekstu jest model interakcyjny, dający podstawy sądzić, iż występuje wpływ informacji z wyższych poziomów przetwarzania na niższe poziomy i odwrotnie,
- 2) w procesie odbioru występuje sukcesywne budowanie sensu zdania wraz z napływającymi kolejno informacjami niesionymi przez poszczególne słowa. Czytający nie czeka do końca zdania, przejmując biernie kolejne informacje, lecz od razu słowo po słowie próbuje je zintegrować,
- 3) przebieg procesu rozumienia tekstów o różnym stopniu trudności jest nieco inny, lecz mieści się w interakcyjnym modelu rozumienia. Można zatem założyć, że czytelnik dostosowuje strategię czytania do warunków w jakich się znajduje.<sup>12</sup>

Interakcyjno-kompensacyjny model czytania proponuje J.M. Stanovick (cyt. za Krasowicz G., 1991). Warto wspomnieć tę propozycję, ponieważ kontekst jest tu użyty do kompensowania braków i niedoskonałości zarówno na poziomie dekodowania jak i

wyższej sprawności czytania. Pogląd J.M. Stanowicka zdaje się korespondować ze stanowiskiem J.H. Danksa i M. Rittmana (1986, s. 298-299), którzy twierdzą, iż czytający, aby skonstruować spójną reprezentację tekstu ("spójna" rozumiana jest jako zgodna pod względem informacyjnym, faktualnym) muszą korzystać z ogólnych informacji o świecie. Oto czytelnik, aby dokonać integracji i dojść do odpowiednich wniosków dla wypełnienia luk, łączy nową informację z przeczytanego zdania (w pamięci operacyjnej) ze starą informacją z wcześniejszych części opowiadania (z pamięci epizodycznej) i posługuje się swoją wiedzą o świecie (z pamięci semantycznej).<sup>13</sup>

Znaczenie tekstowego kontekstu i umiejętność wiązania posiadanej wiedzy ogólnej z informacjami tekstowymi w procesie czytania podkreśla również A. Brzezińska (1987, s. 34-38). Czytanie zaś ujmuje z perspektywy trzech aspektów będących w zależności. Są to aspekty: a) techniczny, b) semantyczny, c) krytyczno-twórczy.

Szczególnie bliskie autorce artykułu są rozważania dotyczące trzeciego aspektu - krytyczno-twórczego. Wymienione przez A. Brzezińską (tamże) umiejętności cząstkowe, jak np. ustosunkowanie się do tekstu, ocena czytanych treści w kontekście własnego doświadczenia, umiejętność korzystania z odczytywanych treści, krytyczny stosunek do odczytywanych treści i ich znaczeń to umiejętności będące wskaźnikami krytycznego czytania.<sup>14</sup>

R. Pawłowska (1992, s. 15-23) analizując jednostkowy akt komunikacyjny, czytanie pomieszcza w akcie odbioru tekstu językowego. Operacje odbiorcze w akcie komunikacji językowej to przede wszystkim operacje przetwarzania danych np. analiza, interpretacja, ocena, generowanie pomysłów, idei, stawianie pytań, krytyczny stosunek do przedstawianych danych. Zatem tak rozumiane czytanie (odbiorcze operacje przetwarzania informacji, danych tekstu) to inaczej wykonanie językowe, realizacja porozumienia językowego, czyli kompetencja komunikacyjna umożliwiająca skuteczne, pożądane zachowanie językowe w zależności od stawianych uprzednio celów.

Przyjmując zatem, iż czytanie to składowa operacja aktu komunikacji językowej, istotna operacja odbiorcza, można założyć, iż krytyczne czytanie mające na celu ocenę tekstu, to integralny składnik kompetencji komunikacyjnej, czyli poprawne wykonanie językowe, faktyczna realizacja porozumienia języko-

wego zgodna z uprzednio założonymi celami wynikającymi z aktu komunikacji. Krytyczne czytanie jako faktyczna realizacja porozumienia językowego to proces, w którym czytający potrafi przemyśleć to, co przeczytał, rozpatrzy tekst w kontekście własnej wiedzy i doświadczenia i oceni, czyli krytycznie się ustosunkuje do przedstawianych treści.

Co zatem oznacza twierdzenie, iż czytający ma ocenić czytany tekst, wyrazić swój krytyczny stosunek do odczytywanych treści? Jak rozumieć krytyczne czytanie i realizację tego procesu w klasach początkowych?

Obserwacja uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym potwierdza opinię, iż uczniowie nie posiadają umiejętności powątpiewania o prawdziwości wielu twierdzeń, nie zadają sobie trudu porównywania ich z innymi sądami i zdaniem na ten sam temat, nie umieją porządkować i oceniać informacji czy stawiać pytań.

Analiza poglądów dotyczących procesu czytania, rozumienia czytanego tekstu, związków procesu myślenia z procesem czytania oraz możliwości poznawczych uczniów w młodszym wieku szkolnym pozwala przyjąć następującą definicję krytycznego czytania: Krytyczne czytanie to kreatywny proces przetwarzania, wyjaśniania, interpretacji i oceny przez odbiorcę informacji zawartych w czytany tekście.

Krytyczny czytelnik – uczeń to aktywny i twórczy odbiorca pisanego komunikatu językowego, odpowiedzialny za swoje sądy i oceny, formułujący pytania, uogólnienia, charakteryzujący się gotowością do tworzenia nowych rozwiązań istniejących problemów i umiejący spożytkować zebrane informacje we własnym działaniu. Wreszcie krytyczny czytelnik to również odbiorca tolerancyjny, aprobujący odmienne stanowiska czy poglądy.

Wnioski z analizowanych modeli procesu czytania, wyniki badań nad interakcyjnym modelem rozumienia tekstu, konkluzje dotyczące przetwarzania informacji w procesie komunikacyjnym stwarzają możliwość wyróżnienia pewnych poziomów dotyczących kształcenia i rozwijania krytycznego czytania. Proponowane poziomy zdają się odpowiadać postulatowi J. Rutkowiak (1992, s. 80), iż kształcenie umiejętności czytania winno być nastawione na całościowe językowo-życiowe doświadczenie dziecka, łączenie umiejętności komunikowania tego o czym się mówi, gdzie, kiedy i po co.<sup>15</sup>

Proponuję, aby krytyczne czytanie ujmować jako trójpoziomą umiejętność o interakcyjnym charakterze.

- I. Poziom informacyjny (operowanie informacjami)
- II. Poziom wyjaśniający (przetwarzanie informacji)
- III. Poziom oceniający (ocena informacji).

Na każdym z poziomów wyodrębniono umiejętności cząstkowe, które można traktować jako wskaźniki\* umiejętności krytycznego czytania.

Oto poziomy krytycznego czytania wraz z umiejętnościami cząstkowymi.

I. Poziom informacyjny	<p style="text-align: center;">Operowanie informacjami</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Podawanie informacji z tekstu bez ich wyjaśniania</li> <li>2. Wybieranie i zestawianie informacji zawartych w tekście</li> <li>3. Ustalanie kolejności informacji</li> <li>4. Porządkowanie informacji ze względu na określony cel</li> <li>5. Różnicowanie informacji ze względu na ich istotność</li> <li>6. Porównywanie informacji na ten sam temat</li> <li>7. Rozróżnianie informacji</li> </ol>
II. Poziom wyjaśniający	<p style="text-align: center;">Przetwarzanie informacji</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wyjaśnianie znaczeń pewnych całości (związków frazeologicznych, zdań, akapitów, przysłów, tytułów itd.)</li> <li>2. Wyjaśnianie relacji między wyrażonymi w tekście myślami</li> <li>3. Wyjaśnianie przyczyn i skutków (zdarzeń, sytuacji, zjawisk)</li> <li>4. Wyjaśnianie przez porównywanie informacji w tekście</li> <li>5. Wyjaśnianie zachowań, stanowisk, zdarzeń, postaw</li> <li>6. Podawanie przypuszczalnych motywów działania, zachowania lub postawy</li> </ol>

\* Sugestię taką wyraził prof. dr hab. R. Więckowski w trakcie dyskusji na konferencji pt. *Doświadczenie podmiotowości ucznia w edukacji wczesnoszkolnej* w listopadzie 1994 roku w Opolu

III. Poziom oceniający	Ocena informacji
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Akceptacja lub odrzucenie informacji zawartych w tekście</li> <li>2. Uogólnienie informacji - formułowanie głównych myśli</li> <li>3. Ocena wiarygodności podanych informacji</li> <li>4. Ocena poglądów, stanowisk, postaci, zdarzeń w kontekście własnego doświadczenia czytelniczego i pozaszkolnego</li> <li>5. Ocena czytanych treści (tworzenie wniosków na podstawie informacji tekstu, formułowanie pytań i odpowiedzi, ocena zgodności informacji tekstu z ilustracją)</li> <li>6. Ocena i uzasadnienie własnego poglądu lub sądu</li> <li>7. Ocena innych sądów i poglądów na ten sam temat</li> <li>8. Ocena przewidywanych następstw i konsekwencji</li> <li>9. Ocena możliwości dalszego (teoretycznego i praktycznego) wykorzystania informacji</li> <li>10. Działania i zachowania inspirowane treścią tekstu</li> <li>11. Ocena szaty graficznej czytanych tekstów</li> </ol>

Przedstawione szerokie ujęcie umiejętności krytycznego czytania, wyróżnione poziomy wraz z umiejętnościami cząstkowymi, stwarza możliwość podjęcia przez ucznia swobodnego "dialogu" z tekstem. Uczestniczący w tym dialogu uczeń to aktywny odbiorca, który dokonuje różnorodnych działań z tekstem, przetwarza je i wyjaśnia czy wreszcie dokonuje oceny i poprzez własną refleksję odkrywa możliwości dalszego wykorzystania zdobytych informacji.

## 2. Ogólny stan własnych badań nad umiejętnością krytycznego czytania w klasach początkowych

Lata 1989-1994 poświęcono na przygotowanie teoretycznych podstaw planowanych badań (pojęcia, modele teoretyczne, narzędzia pomiaru, podstawy i założenia eksperymentalnych wdrożeń), diagnozę stanu umiejętności krytycznego myślenia w klasach po-



czątkowych szkół miejskich i wiejskich oraz eksperymentalne próby kształtowania umiejętności krytycznego czytania w klasach trzecich szkół podstawowych w dwu środowiskach.

Propozycję trójpoziomego ujęcia procesu czytania wraz z wyszczególnionymi umiejętnościami cząstkowymi poddano opinii nauczycieli nauczania początkowego, słuchaczek Studium Podyplomowego w zakresie nauczania początkowego. W 1990 roku zebrano opinie 32 osób, które oceniały model krytycznego czytania pod względem komunikatywności, trafności, a także konkretyzowały umiejętności cząstkowe w postaci zadań lub pytań, ćwiczeń i poleceń dla uczniów klas początkowych.

Zdecydowana większość respondentek (83 %) uznała, iż tak przedstawiona umiejętność krytycznego czytania jest zrozumiała, jasno sprecyzowana i nauczyciele nauczania początkowego będą umieli posłużyć się tym modelem w praktyce szkolnej.

Wyszczególnienie umiejętności cząstkowych na kolejnych poziomach modelu krytycznego czytania, ich dobór i trafność wysoko oceniło 92,3 % badanych specjalistek nauczania początkowego.

Również zdecydowana większość respondentek wywiązała się z zadania opisu kolejnych poziomów krytycznego czytania w postaci zadań do wykonania dla uczniów klas początkowych. Proponowano między innymi ocenę szaty graficznej czytanych tekstów (lektury), formułowanie pytań i odpowiedzi na podstawie tekstu, pytania "do autora", wyjaśnianie przysłów i tytułów, uzasadnienie trafności użycia znaków interpunkcyjnych, tworzenie opowiadań twórczych, ilustrowanie tekstów. Dalszych, praktycznych możliwości wykorzystania treści tekstu upatrywano głównie w wykonywaniu prac plastycznych, albumów, przewodników dla turystów itp.

W latach 1990/91 przeprowadzono badania sondażowe mające na celu określenie stanu umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich szkół podstawowych w obu środowiskach miejskim i wiejskim z próbą określenia wybranych uwarunkowań, tj. zależności między poziomem krytycznego czytania a leksyką ucznia, techniką czytania, zainteresowaniami czytelniczymi i osiągnięciami z innych przedmiotów szkolnych.<sup>16</sup>

Materiał empiryczny uzyskano stosując metodę sondażu diagnostycznego, pomiaru dydaktycznego, obserwacji i analizy dokumentów szkolnych.

W badaniach zastosowano testy osiągnięć szkolnych, tj. test krytycznego czytania, test słownikowy i testy czytania badające techniczne aspekty tej umiejętności. Budowę testów krytycznego czytania oparto na trójpoziomym ujęciu procesu czytania i jego wyszczególnionych składników. Na tej podstawie oraz założeniach programu nauczania początkowego opracowano plany testów i zadania testowe wyboru wielokrotnego (WW) i krótkiej odpowiedzi (KO).

W celu określenia poziomu umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich szkoły podstawowej zastosowano cztery testy oparte na różnych tekstach, a mianowicie tekście baśni, legendy, przyrodniczym i tekście zawierającym instrukcję typu "jak to zrobić", nazwanym w skrócie instrukcją.

Diagnozą objęto 444 uczniów szkół miejskich i wiejskich, 221 uczniów rekrutowało się z czterech szkół miejskich i 223 z czterech szkół na wsi.

Podstawowe narzędzia badawcze (testy krytycznego czytania) były weryfikowane w trakcie badań pilotażowych, poprzedzających badania główne. Testy te były także przedmiotem analizy statystycznej na poziomie opisu statystycznego.

Z opisu statystycznego wynika, iż wskaźniki rzetelności testów uzyskane w badaniach diagnostycznych uczniów szkół miejskich mieszczą się w granicach  $r_{tt}0,78$  do  $0,85$  i należy je uznać za zadowalające. Natomiast większą rozpiętość tych wskaźników zaobserwowano wśród badanych uczniów szkół wiejskich ( $r_{tt}0,78 - 0,88$ ), jednakże są to również wartości oczekiwane.

Wartość odchylenia i błędu standardowego przy wartościach rzetelności testów zarówno na wsi jak i w mieście, mieszczą się w przyjętych granicach.

Uzyskane wartości podstawowych wskaźników statystycznych pozwalają na dalszą interpretację wyników badań umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich w szkołach miejskich i wiejskich.

W hipotezie badawczej zakładano, iż poziom krytycznego czytania jest niezadowalający, ponieważ około połowa uczniów nie potrafi dokonać oceny treści czytanego tekstu.

Wyniki badań diagnostycznych, przy przyjętej normie wymagań dla zaliczenia testu  $0,8$ , nie w pełni potwierdziły przypuszczalne twierdzenie hipotetyczne w szczegółowej analizie kolejnych testów.

Uczniów nie zaliczających testów, czyli nie uzyskujących zadowalającego poziomu umiejętności krytycznego czytania w szkołach miejskich było 64 % w testach przyrodniczych i 55 % w testach opartych na instrukcji. Natomiast w dwu pozostałych testach (baśń i legenda) uczniów rozwiązujących zadania testowe jest od 60 % do 62 %.

1. Zaskakująco niskie rezultaty uzyskali uczniowie ze szkół miejskich w teście przyrodniczym. Oto aż 64 % uczniów nie uzyskała wymaganej liczby punktów niezbędnych do zaliczenia testu!

2. W szkołach wiejskich uczniów mających trudność z zaliczeniem testu według przyjętej normy było około 40 % w teście opartym na baśni i instrukcji. Natomiast aż 70 % uczniów ze szkół wiejskich nie poradziło sobie z tekstem legendy. Warto podkreślić, iż 78,5 % tych samych uczniów nie miała większych trudności z zadaniami testu przyrodniczego.

3. Można także przyjąć, iż testy baśni są stosunkowo dobrze znane uczniom szkół wiejskich, bowiem 60,2 % uczniów rozwiązywało poprawnie zadania testu opartego na tekście baśni.

Analiza uzyskanych wyników pozwala na konkluzję, iż istnieje pewien rodzaj przedziału między uczniami miejskimi i wiejskimi. Uczniowie klas trzecich ze szkół miejskich lepiej rozwiązywali testy oparte na baśni i legendzie, słabsze rezultaty osiągnęli w testach przyrodniczych i opartych na instrukcji, natomiast ich koledzy ze szkół wiejskich więcej trudności objawiali w testach opartych na baśni i legendzie.

Uczniowie badanej populacji (klasy trzeciej) w dwu środowiskach uzyskali różne wyniki w zależności od tekstu. Warto jednak zaznaczyć, iż różnice w wynikach między testami są stosunkowo niewielkie. Jeżeli zaś wziąć pod uwagę średnie procentowe wyników testowania dla czterech testów łącznie (pozwalają na to stosunkowo niewielkie różnice), to wówczas średnia ta wynosi dla uczniów wiejskich 56,7 %, a dla uczniów miejskich 50,7 %. Te dane wskazują na niezadowalający poziom umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich i służą potwierdzeniu hipotetycznego założenia zawartego w procedurze badawczej.

Drugim zagadnieniem, którego rozwiązaniu służyć miały przeprowadzone badania sondażowe było uzyskanie rozwiązania problemu uwarunkowań poziomu krytycznego czytania ze względu

na cztery właściwości, tj. zasób leksykalny, technikę czytania, zainteresowania czytelnicze i osiągnięcia z innych przedmiotów szkolnych.

Aby określić w jakim stopniu wymienione zmienne są współzależne posłużono się w obliczeniach współczynnikiem korelacji liniowej ( $r_{xy}$ ) Pearsona.

Zależność między zasobem leksykalnym uczniów klas trzecich a ich umiejętnością krytycznego czytania zarówno w szkołach miejskich (współczynnik wynosi 0,70) jak i wiejskich ( $r_{xy} = 0,65$ ) jest znaczna, a wartość współczynnika oznacza, iż zachodzi wysoka korelacja. Takie zjawisko obserwujemy również w przypadku ścisłej zależności między techniką czytania a poziomem umiejętności krytycznego czytania (wartość  $r_{xy} = 0,75$  w mieście i 0,78 na wsi). Należy zatem przyjąć, iż istnieje między zmiennymi wysoka korelacja i także zależność.

Założenie o wpływie zainteresowań czytelniczych na poziom krytycznego czytania nie potwierdziło się w pełni w świetle empirycznych danych. Wartości współczynnika Pearsona ( $r_{xy} = 0,20$  w mieście;  $r_{xy} = 0,29$  na wsi) wskazują na zależność, aczkolwiek niska korelacja świadczy tylko o przeciętnej zależności między wyróżnionymi zmiennymi.

Udowodniono także istnienie związku między poziomem krytycznego czytania a osiągnięciami z innych przedmiotów szkolnych (język polski, matematyka, środowisko społeczno-przyrodnicze). Stwierdzono umiarkowaną korelację a istotną zależność między zmiennymi w szkołach miejskich ( $r_{xy} = 0,53$ ) i przeciętną korelację a istotną zależność ( $r_{xy} = 0,47$ ) w szkołach wiejskich.

Wyniki badań pozwalają zatem stwierdzić, iż poziom krytycznego czytania jest istotnie związany z zasobem leksykalnym i techniką czytania uczniów klas trzecich. Są to czynniki w znacznym stopniu determinujące. Pozostałe elementy, tj. zainteresowanie czytelnicze i osiągnięcia z innych przedmiotów szkolnych mają pewien wyraźny, aczkolwiek niski wpływ na poziom umiejętności krytycznego czytania badanych uczniów.

W latach 1992/93 i 1993/94 prowadzono badania eksperymentalne dotyczące kształtowania i rozwijania umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich szkół podstawowych.<sup>17</sup>

Celem badań prowadzonych w grupie uczniów klas trzecich szkoły podstawowej było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie czy

zespół działań dydaktyczno-wychowawczych systematycznie stosowany na lekcjach języka polskiego sprzyja rozwojowi umiejętności krytycznego czytania, czyli umiejętnościom przetwarzania, wyjaśniania i oceny informacji zawartych w czytany tekście.

Założono, iż kształtowaniu umiejętności krytycznego czytania sprzyja:

- specjalnie opracowany system ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych obejmujący poziom informacyjny, wyjaśniający i oceniający szeroko definiowane umiejętności krytycznego czytania,
- system krytycznych pytań dotyczących wyodrębnionych poziomów krytycznego czytania, głównie o dywergencyjnym charakterze,
- inicjowanie różnorodnych sytuacji dydaktycznych związanych z opracowywanymi tekstami w postaci:
  - a) tworzenia tekstów porównawczych (według propozycji zawartych w *Cristal Thinking Project*. Pittsburg, Pensylwania 1984),
  - b) pracy z tekstem według metody Thomasa i Robinsona tzw. PQ4R,
  - c) różnorodnych "operacji" z tekstem np. tworzenie spójnych reprezentacji tekstu przez wyszukiwanie niekonsekwencji w tekście i niezgodnych z całością informacji faktualnych, wyszukiwania braków i tworzenia pytań do fragmentów lub całości tekstu i jego autora,
  - d) różnorodnego wykorzystywania informacji tekstowych we własnym działaniu dziecka np. inscenizacja, odgrywanie ról, tworzenie scenek rodzajowych, wyszukiwanie dalszych informacji w innych źródłach, działania praktyczne i różne formy ekspresji plastycznej.

Badania prowadzono w okresie trzech miesięcy drugiego półrocza w roku szkolnym 1992/93. Eksperymentem objęto 15 szkół w środowisku miejskim i wiejskim. Niniejsza, wstępna analiza dotyczy 164 uczniów klas trzecich (87 uczniów z klas eksperymentalnych i 77 uczniów klas kontrolnych) z następujących szkół podstawowych: SP nr 29 w Bydgoszczy, SP nr 2 z Opalenicy, SP w Niechorzu (klasa eksperymentalna) i SP w Zbożu (klasa kontrolna), SP w Czajczu (klasa eksperymentalna) i SP w Jeziorkach Kosztowskich (kontrolna).

W lutym 1993 roku przeprowadzono badania początkowe specjalnie skonstruowanym testem krytycznego czytania zawierają-

cym 15 zadań wyboru wielokrotnego (punktowanym 0-1).

Następnie przez okres trzech miesięcy, tj. od marca do czerwca 1993 roku koncentrowano się na kształtowaniu umiejętności krytycznego czytania w czterech klasach trzecich (SP nr 29 w Bydgoszczy, SP nr 2 w Opalenicy, SP w Niechorzu i SP w Czajczu) obejmujących 87 uczniów.

Poziom umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich w klasach eksperymentalnych i kontrolnych przedstawiono w postaci tabeli (tab. 1).

**Tabela 1. Poziom umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich (badanie początkowe)**

SZKOŁY	Klasy	
	Eksperymentalne ( $\bar{x}$ )	Kontrolne ( $\bar{x}$ )
SP nr 29 Bydgoszcz	III e 11,45	III f 11,64
SP nr 2 Opalenica	III b 11,96	III d 12,44
SP Czajcze	III 10,00	III (SP Jezior- ki Kosz- towskie) 11,00
SP Niechórz	III 9,15	III (SP Zboże) 9,78
$\bar{x}$	10,68	11,16

Dane zawarte w tabeli 1 informują, iż uczeń klas eksperymentalnych w pomiarze początkowym rozwiązał średnio nieco więcej niż 10 zadań testu, natomiast uczeń klas kontrolnych rozwiązał średnio o jedno zadanie więcej. Warto zauważyć, iż uczniowie klas trzecich ze szkół miejskich rozwiązali więcej zadań (szkoły w Bydgoszczy i Opalenicy) niż ich rówieśnicy ze szkół wiejskich. Różnice uzyskanych średnich na korzyść uczniów miejskich wynoszą około 2 zadań.

Eksperymentalna modyfikacja procesu dydaktyczno-wychowawczego miała w założeniu wpłynąć na znaczny wzrost poziomu umiejętności krytycznego czytania w klasach objętych działaniami eksperymentatora.

Oto wyniki pomiaru końcowego uzyskane przez uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych w teście krytycznego czytania.

**Tabela 2. Poziom umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich (badanie końcowe)**

SZKOŁY	Klasy	
	Eksperymentalne ( $\bar{x}$ )	Kontrolne ( $\bar{x}$ )
SP nr 29 Bydgoszcz	III e 13,24	III f 11,86
SP nr 2 Opalenica	III b 13,83	III d 13,12
SP Czajcze	III 15,00	III 11,00
SP Niechórz	III 12,37	III 11,37
( $\bar{\bar{x}}$ )	13,68	11,08

Po okresie celowych działań dydaktyczno-wychowawczych badania końcowe wykazały wzrost poziomu umiejętności krytycznego czytania w klasach eksperymentalnych. W klasach tych uczeń rozwiązał średnio prawie 14 zadań, zaś w kontrolnej 11, czyli o 3 zadania mniej. Uczniowie ze szkół miejskich w porównaniu z wynikami pomiaru początkowego rozwiązują o około 3 zadania więcej, natomiast, co jest godne podkreślenia, uczniowie ze szkół wiejskich rozwiązali o cztery zadania więcej aniżeli w badaniu początkowym. Można zatem przyjąć, iż stosowanie założonego zespołu działań dydaktyczno-wychowawczych pozwala w wyższym stopniu opanować umiejętność krytycznego czytania, czyli przetwarzanie, wyjaśnianie i ocenę informacji zawartych w czytanych tekstach przez uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej.

Uzyskane wyniki badań eksperymentalnych są obecnie przedmiotem szczegółowej analizy i interpretacji, stąd też wnioski i wyjaśnienia wielu zjawisk i zależności będą publikowane w dalszych opracowaniach.

## PRZYPISY

- <sup>1</sup>Zob. M.A. Tinker: Podstawy efektywnego czytania. Warszawa 1980; J. Konopnicki: Powodzenia i niepowodzenia szkolne. Warszawa 1969; E. Guttmejer: Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III-V. Warszawa 1982; J. Sala: Osiągnięcia konieczne z języka polskiego w klasach początkowych. Bydgoszcz 1990 (praca doktorska w Bibliotece WSP w Bydgoszczy); B. Majer-Gemińska: Rozumienie tekstów przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym. "Ruch Pedagogiczny" 1992, nr 1-2.
- <sup>2</sup>Zob. np. J. Bałachowicz: Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem. Warszawa 1988; A. Brzezińska: Kształtowanie i doskonalenie cichego czytania i pisanie w klasach I-III. W: Czytanie i pisanie - nowy język dziecka pod red. A. Brzezińskiej. Warszawa 1987; M. Cackowska: Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych. Warszawa 1984; W. Puślecki: Poziom czytania i rozumienia tekstu. Poradnik dydaktyczno-wychowawczy 2-3. Jelenia Góra 1983; J. Rutkowiak: Idea "Whole Language" a zagadnienie cichego czytania ze zrozumieniem. "Ruch Pedagogiczny" 1992, nr 1-2.
- <sup>3</sup>T. Patrzałek: Osiągnięcia uczniów z języka polskiego, t. IV. Warszawa 1988; M. Pleniewicz: Efekty w czytaniu dzieci 9-10-letnich. Bydgoszcz 1994.
- <sup>4</sup>R. Pawłowska: Uczenie czytania to także kształcenie językowe. W: Kształcenie językowe w szkole pod red. M. Dudzik. Wrocław 1988, t. IV; zob. również R. Pawłowska: Lingwistyczna teoria czytania. Gdańsk 1992.
- <sup>5</sup>B. Chrzęstkowska: Lektura i poetyka. Warszawa 1987.
- <sup>6</sup>Ch. Galloway: Psychologia uczenia się i nauczania. Warszawa 1988.
- <sup>7</sup>Szczegółową koncepcję badań nad umiejętnością krytycznego czytania uczniów klas początkowych przedstawiłam w artykule pt. "Czytanie krytyczne w teorii i praktyce pedagogicznej". Studia Pedagogiczne pod red. E. Stuckiego. Bydgoszcz WSP w druku).
- <sup>8</sup>M.A. Tinker: op.cit.
- <sup>9</sup>J.J. Jenkins: Funkcjonalne podejście do badań nad rozumieniem. W: Wiedza a język pod red. I. Kurcz, J. Bobryk, D. Kądzielawy. Warszawa 1986.
- <sup>10</sup>I. Kurcz: Przetwarzanie informacji językowych - modele i kontrowersje. W: Wiedza a język, op.cit.
- <sup>11</sup>G. Krasowicz: Trudności w czytaniu. "Psychologia Wychowawcza" 1991, nr 1.
- <sup>12</sup>A. Polkowska: Interakcyjny model rozumienia tekstu w świetle badań nad polskimi i angielskimi tekstami różnej trudności. W: Wiedza a język, op.cit.



- <sup>13</sup>J.H. Danks, M.R. Ritman: Konstruowanie spójnych reprezentacji z niespójnych tekstów. W: Wiedza a język, op.cit.
- <sup>14</sup>A. Brzezińska: Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym. W: Czytanie i pisanie - nowy język dziecka, op.cit.
- <sup>15</sup>J. Rutkowiak: Idea "Whole Language"..., op.cit.
- <sup>16</sup>Szczegółową metodologię i analizę badań przedstawiłam w artykule "Czytanie krytyczne w teorii...", op.cit.
- <sup>17</sup>Eksperyment prowadziły studentki nauczania początkowego H. Rudnik, A. Smukowska, A. Wiatrowska, D. Urbańska.