
ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ W BYDGOSZCZY
STUDIA PEDAGOGICZNE z. 17
Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna 1990 /5/

MARIA L. PLENKIEWICZ
WSP w Bydgoszczy

Z BADAŃ NAD TAKSONOMIĄ ROZUMIENIA CZYTANEGO TEKSTU

Wstęp

Kontrola i ocena osiągnięć uczniów jest integralną częścią procesu kształcenia, służy jego weryfikacji, doskonaleniu a także reorganizacji z punktu widzenia aktualnych potrzeb dydaktyczno - wychowawczych i możliwości uczniów na danym etapie edukacji.

Istota pomiaru dydaktycznego nie dotyczy tylko określania końcowych osiągnięć uczniów przez porównanie ich z początkowymi i wymaganiami programowymi, ale polega na "możliwie precyzyjnej identyfikacji mechanizmów, kolejnych kroków i determinant procesu uczenia się"¹.

Zatem pomiar osiągnięć uczniów wymaga przyjęcia operacyjnie rozumianej treści nauczania, czyli ujęcia tej treści w sensie wielowymiarowym, w której każdy element jest określony pod względem celu nauczania, materiału nauczania i wymagań programowych i prowadzi do pewnego rodzaju zmian zachodzących w uczniach².

Określenie stanu osiągnięć uczniów klas niższych w czytaniu wymaga precyzyjnego sformułowania kryteriów, według których oceniana będzie efektywność procesu czytania.

Jednym z kryteriów określania osiągnięć uczniów klas niższych w czytaniu jest operacjonalizacja treści nauczania. Wynikiem operacjonalizacji jest przedstawienie umiejętności określonych zachowań ucznia (czynności) pozwalających na odróżnienie czynności opanowanych od nie opanowanych w odniesieniu do wymagań i materiału nauczania.

Przełożeniu celów ogólnych na cele zdefiniowane w postaci określonych zachowań, prowadzących do zmian w wiadomościach,

umiejętnościach i wartościach ucznia, służy taksonomia celów nauczania.

1. Taksonomia rozumienia czytanego tekstu³

Taksonomiczne ujęcie celów czytania w postaci hierarchicznego schematu klasyfikującego cele nauczania i porządkującego czynności ucznia według operacji o rosnącej samodzielności przedstawia rys. 1.

WARTOŚCIOWANIE	b ₄	<u>Rozumienie wartości</u>
SYNTEZA	b ₃	<u>Rozumienie myśli przewodniej</u>
ANALIZA	b ₂	<u>Rozumienie szczegółowej informacji</u>
SPOSTRZEGANIE	b ₁	<u>Rozumienie słów i związków frazeologicznych</u>

Rys. 1. Taksonomia rozumienia czytanego tekstu

Wykonywanie określonych czynności na kolejnych poziomach taksonomii rozumienia czytanego tekstu pozwoli na stwierdzenie, czy założone cele czytania zostały osiągnięte.

P o z i o m b₁

Rozumienie słów i związków frazeologicznych oznacza, że uczeń:

1. Prawidłowo spostrzeża i rozpoznaje znaki graficzne i słowa (np. nie myli liter i nie zniekształca wyrazów);
2. Rozumie wyrazy i określa ich znaczenie podając synonimy (np. "sprzątać - porządkować") lub antonimy (np. "pilny - leniwy");
3. Określa znaczenie wyrazu wynikające z kontekstu (np. "Mróz był siarczysty i srogi. Dzieci musiały się ubrać bardzo ciepło". Siarczysty - silny, duży, niska temperatura);
4. Swobodnie operuje słowami, potrafi je zilustrować, przyporządkować różnym przedmiotom (np. kurka - ptak domowy, grzyb:

- zamek - w drzwiach, do walizki, budowla):
5. Wiąże odpowiednią nazwę z czynnością, cechą, zjawiskiem (np. list - piszemy, adresujemy, wrzucamy, odbieramy: koleżanka-wesoła, cierpliwa - miła, serdeczna, wiatr;- wieje, świszcze, porywisty, silny);
 6. Rozumie wieloznaczność wyrazów (np. bał - wielka zabawa, gruba deska: mak - kwiat, artykuł spożywczy);
 7. Stosuje trafne określenia i związki frazeologiczne (np. dym-biały, siwy, srebrzysty: wypaść - dobrze, znakomicie, wspa- niale: złote - liście, piasek, włosy, serce);
 8. Stosuje wyrazy w innych, nowych sytuacjach (np. tworzy nowe po- łączenia wyrazowe i potrafi je zastosować w zdaniach jesień - złota, smutna, kolorowa, słotna).

P o z i o m b₂

Rozumienie szczegółowej informacji oznacza, że uczeń:

1. Rozpoznałe zdania, a przede wszystkim myśli i informacje za- warte w zdaniach (np. "Wyszukaj w tekście zdanie mówiące o ...: Które ze zdań mówią o przygodzie Wojtka?");
2. Rozpoznaje informacje we fragmentach tekstu (np. potrafi od- czytać fragment charakteryzujący wygląd zewnętrzny bohatera):
3. Wskazuje postacie główne i drugorzędne (np. "Wskaż najważniej- sze osoby. Kto jeszcze występuje w opowiadaniu?");
4. Podaje kolejność zdarzeń (np. "Wymień po kolei wydarzenia, opo- wiadania");
5. Ustala miejsce i czas akcji (np. "Gdzie się to działo? Kiedy się to działo?");
6. Określa cechy charakterystyczne bohaterów (np. "Jak wyglądał bohater opowiadania? Jakim był chłopcem?");
7. Podaje określony punkt widzenia autora we fragmentach tekstu (np. "O kim lub o czym mówi autor w tym fragmencie tekstu? Co myśli autor o swoim bohaterze, o przedstawionej przygodzie?");
8. Rozumie stosunki przestrzenne i czasowe (np. określa nastę- pstwo czasowe wydarzeń, posługuje się wyrazami : później, nastę- pnie, dawno temu itp. Określa stosunki przestrzenne: obok, przed, bliżej, wyżej, w głębi itp.);

9. Ustala co było przyczyną, a co skutkiem (np. "Co spowodowało, że Staś zaczął szanować swoje książki?. Dzięki komu (lub czemu) Ania stała się pilną uczennicą?");
10. Odróżnia zdarzenia istotne od mniej istotnych (np. "Które wydarzenie jest najważniejsze w opowiadaniu? Które wydarzenie nie miało wpływu na postępowanie bohatera?").

P o z i o m b₃

Rozumienie myśli przewodniej oznacza, że uczeń:

1. Rozumie istotny sens przeczytanego tekstu (np. potrafi podsumować treść czytanego tekstu - "O czym jest mowa w tym opowiadaniu? Czego dowiedziałeś się z przeczytanego opowiadania?");
2. Ujmuje tekst jako spójną całość i rozumie myśl przewodnią (rozumie związki i zależności występujące w tekście, potrafi wybrać najważniejsze zdanie, będące myślą przewodnią, odpowiada na pytanie typu: "Co autor chciał nam ważnego powiedzieć? Przed czym chciał nas autor przestrzec?");
3. Samodzielnie tworzy uogólnienie, w którym jest zawarta myśl przewodnia.

P o z i o m b₄

Rozumienie wartości oznacza, że uczeń:

1. Wyciąga prawidłowe wnioski, które nie zostały bezpośrednio podane w tekście;
2. Ocenia krytycznie fakty, zdarzenia, postawy (np. "Oceń, czy przyjaźń dziewczynek była prawdziwą przyjaźnią? Jak oceniasz postępowanie bohatera?");
3. Podaje swój własny stosunek do przedstawionych zagadnień, postaci, sądów (np. "Powiedz, jak powinna postąpić Zosia? Jak ty postąpiłbyś na miejscu Piotra? Czy zgadzasz się z sądami twoich kolegów?");
4. Projektuje dalszy ciąg zdarzeń;
5. Zmienia początek tekstu;
6. Wprowadza nowego bohatera;
7. Określa gatunek literacki (np. baśń, legenda);
8. Określa nastrój (np. wesoły, żartobliwy, smutny, poważny).

Na temat wyodrębnionych czynności na poszczególnych poziomach taksonomii rozumienia czytanego tekstu wypowiedzieli się nauczyciele nauczania początkowego, metodycy i specjaliści nauczania początkowego.

Badania ankietowe przeprowadzono w październiku 1985 roku i w lutym 1986 r. W październiku 1985 ankietowani byli nauczyciele - studenci zaoczeni III i IV roku nauczania początkowego z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy (85 respondentów).

Natomiast w lutym 1986 wypowiedzieli się nauczyciele legitymujący się wyższym wykształceniem i podnoszący swoje kwalifikacje w ramach kursów prowadzonych przez Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Bydgoszczy (42 respondentów) oraz metodycy i specjaliści nauczania początkowego (24 respondentów).

Ogółem w badaniach uczestniczyło 151 respondentów.

Badania ankietowe dostarczyły danych, dzięki którym możliwe było wyodrębnienie z proponowanego zbioru tych czynności, które uzyskały najwyższą aprobatę ankietowanych⁴.

2. Plan i konstrukcja testów czytania

W celu określenia osiągnięć uczniów klas początkowych w czytaniu skonstruowano narzędzia badawcze - testy czytania.

Podstawą do skonstruowania testów czytania był plan testu, czyli zestawienie pokazujące jakie zadania powinny być w nim zawarte. Plan testu czytania przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Plan testu czytania dla klasy drugiej i trzeciej szkoły podstawowej

Poziomy rozumienia czytanego tekstu	Czynności ucznia na kolejnych poziomach
b ₁ Rozumienie słów i związków frazeologicznych	<ol style="list-style-type: none">1. Rozumienie znaczenia wyrazów2. Rozumienie synonimów3. Rozumienie antonimów4. Rozumienie związków frazeologicznych
b ₂ Rozumienie szczegółowej informacji	<ol style="list-style-type: none">1. Rozpoznawanie zdań i rozumienie myśli zawartej w zdaniu2. Rozumienie informacji typu: co? gdzie? kiedy? jak? kto?3. Wyodrębnianie postaci głównych i drugorzędnych4. Rozumienie związku przyczynowo - skutkowego5. Odróżnianie wydarzeń lub faktów istotnych od mniej istotnych
b ₃ Rozumienie myśli przewodniej	<ol style="list-style-type: none">1. Rozumienie dosłownego sensu przeczytanego tekstu (podsumowanie treści komunikatu explicite)2. Wybór najważniejszego zdania zawierającego myśl przewodnią tekstu3. Wybór uogólnienia będącego myślą przewodnią tekstu
b ₄ Rozumienie wartości	<ol style="list-style-type: none">1. Wnioski, które nie są bezpośrednio podane w tekście2. Ocena:<ul style="list-style-type: none">- faktów,- zdarzeń,- postaci,- poglądów,- opinii3. Określenie nastroju

Narzędzia pomiaru osiągnięć uczniów w czytaniu - testy czytania reprezentują wyniki operacjonalizacji treści nauczania.

Zbiór określonego rodzaju czynności opanowanych przez ucznia może być reprezentowany przez prawidłowo rozwiązane zadania. Wyniki odpowiednich grup zadań, ustalonych na kolejne poziomy taksonomii, będą traktowane jako empiryczne wskaźniki osiągnięć ucznia.

Poszczególne zadania testowe, odpowiadające poziomom taksonomii punktowane będą 0 - 1, tzn. za każdą poprawną odpowiedź uczeń otrzymuje jeden punkt. Poziom osiągnięć w czytaniu stanowić będzie suma uzyskanych przez ucznia punktów po rozwiązaniu całego testu.

W badaniach próbnych zastosowane testy czytania oparto na czterech różnych tekstach. Tekst pierwszy składa się z opowiadania realistycznego w typie czytanki i 30 zadań wyboru wielokrotnego (WW₁). Test ten oznaczono symbolem literowym L. Zadania testowe badają osiągnięcia uczniów klas początkowych z czterech poziomów taksonomicznych, tj. rozumienie słów i związków frazeologicznych, rozumienia szczegółowej informacji, rozumienia myśli przewodniej i rozumienie wartości czytanego tekstu. Stosunkowo duża liczba zadań przewidzianych do rozwiązania przez uczniów klas początkowych podyktowana została możliwością ich redukcji⁵.

Wyniki badań tym testem (L) powinny dać odpowiedź na pytanie, jaki jest poziom osiągnięć uczniów klas początkowych w czytaniu tekstu często występującego w podręcznikach języka polskiego już od klasy pierwszej. W podręczniku do nauki języka polskiego S.Aleksandrzaka, M.Bobera i H.Zegadło dla klasy drugiej pt. "Nasz dom ojczysty" zamieszczono 52 opowiadania utrzymane w konwencji realistycznej, w klasie trzeciej natomiast w podręczniku W.Badalskiej "Bliskie i najbliższe" zmniejszono liczbę tego typu tekstów do 27.

Kolejny test oznaczony symbolem literowym H, oparty jest na legendzie zawierającej elementy wiedzy historycznej. Test składa się z 29 zadań wyboru wielokrotnego (WW₁), badających osiągnięcia uczniów klas początkowych w czytaniu na czterech wyróżnionych poziomach taksonomii rozumienia czytanego tekstu.

Wymienione podręczniki do nauki języka polskiego dla klasy drugiej i trzeciej zawierają również tego typu teksty. Jednakże pod względem ilościowym sytuacja jest odwrotna. W podręczniku do klasy drugiej znajdują się trzy legendy, natomiast uczniowie klasy trzeciej mieli okazję zapoznać się z tego typu tekstami dziewięć razy.

Uzyskane wyniki za pomocą tego testu pozwolą określić osiągnięcia uczniów w czytaniu kolejnego typu tekstu, a także porównać z wynikami (L) opartego na opowiadaniu o charakterze realistycznym.

Tekst przyrodniczy stanowi wyposażenie testu oznaczonego symbolem literowym P. Do badań próbnych w tym teście skonstruowano 29 zadań wyboru wielokrotnego, uwzględniających cztery różne poziomy taksonomiczne.

Tekstów tego typu w podręcznikach nauki języka polskiego w klasach początkowych jest niewiele. Uczeń klas niższych znajduje je w czasopiśmie dziecięcym, a odpowiedni zasób informacji dostarczają treści przedmiotu nazwanego środowiskiem społeczno - przyrodniczym.

Z obserwacji pedagogicznej wynika, iż osiągnięcia w czytaniu tego typu tekstów koncentrują się wokół zapamiętania jak największej ilości szczegółowej informacji, pomija się wartościowanie i ocenę faktów i zjawisk przyrodniczych. Hipoteza dotycząca tego typu tekstów zakłada niezadowolające osiągnięcia uczniów klas początkowych w czytaniu, zwłaszcza na poziomie rozumienia wartości i myśli przewodniej czytanego tekstu. Negatywnie sformułowana hipoteza sugeruje także niską użyteczność zdobytych informacji.

Testem opartym o tekst praktyczno - użytkowy jest ostatni z testów czytania, oznaczony symbolem P₁. W tym teście uczeń klas początkowych znajduje prosty opis sposobu przyrządzania jarzynowej surówki, którą mógłby wykonać samodzielnie w domu. 29 zadań tego testu bada umiejętność czytania z czterech poziomów taksonomii rozumienia czytanego tekstu.

Zarówno nauka czytania jak i doskonalenia tej umiejętności należy do obowiązków nauczyciela języka polskiego i w praktyce na lekcjach innych przedmiotów w klasach początkowych kształce-

nie umiejętności czytania jest zupełnie pomijane. Nie pozostaje to bez ujemnych skutków dla całości procesu nauczania na szczeblu propedeutycznym. Stąd też dla dydaktyki nauczania początkowego istotne będą wnioski wynikające z porównania osiągnięć uczniów klas początkowych w czytaniu uzyskanych omówionymi testami. Założono, iż osiągnięcia uczniów klas początkowych w czytaniu tekstów przyrodniczego i praktyczno - użytecznego będą niższe niż osiągnięcia w czytaniu pozostałych tekstów.

Oprócz zadań zamkniętych każdy z testów zawierał dwa zadania otwarte. Pierwsze zadanie otwarte badało możliwości projektowania dalszego ciągu czytanego tekstu, stwarzało możliwości czytania twórczego, opartego na fantazji, wyobraźni i twórczych pomysłach ucznia. Natomiast ostatnie zadanie otwarte, kończące test, dotyczyło nadawania tytułu dla przeczytanego tekstu. Tytuły tworzone przez dzieci klas młodszych są zwykle pewnymi uogólnieniami całego tekstu, często zawierają myśl przewodnią tekstu lub jej elementy. Dlatego też odpowiedzi uzyskane drogą pytań otwartych potraktowano jako swobodne wypowiedzi na temat przeczytanego tekstu świadczące o jego rozumieniu. Analiza uzyskanych odpowiedzi pozwoliła autorce prześledzić sposoby formułowania odpowiedzi przez uczniów klas młodszych, jak i w pewnym stopniu drogi ich rozumowania. Uzyskane w ten sposób wnioski pozwoliły na poprawę zadań, które okazały się zbyt odległe od języka dziecka.

Wszystkie testy czytania opracowano w dwu wersjach (A i B) do wykorzystania z podziałem na rzędy i wyeliminowania częstego odpisywania w klasach niższych.

Na rozwiązanie jednego testu przeznaczono 45 minut, czyli całą jednostkę lekcyjną. W badaniach próbnych chodziło także o ustalenie "średniego" czasu potrzebnego do rozwiązania testu, dlatego poświęcono aż 45 minut na badanie każdym testem czytania uczniów klas początkowych. Łączny czas sprawdzania osiągnięć uczniów klas początkowych w czytaniu wynosił 180 minut, czyli cztery jednostki lekcyjne.

3. Wyniki testowych badań próbnych

3.1. Cele badań próbnych

Próbne badania miały na celu udoskonalenie skonstruowanych

narzędzi do badania osiągnięć uczniów klas początkowych w czytaniu. Założono, iż zakres zmian narzędzi badawczych powinien obejmować:

- 1/ korektę liczby zadań w teście,
- 2/ eliminację wad konstrukcyjnych pojedynczych zadań testowych,
- 3/ odrzucenie zadań wadliwych z uwagi na konstrukcję i trafność.

Analiza wyników testowych badań próbnych powinna wpłynąć zarówno na wartość diagnostyczną, jak i dydaktyczną zastosowanych testów czytania.

3.2. Próba badawcza

Do badań próbnych wybrano szkoły miejskie w Chodzieży. Wybór ten został podyktowany faktem, iż jest to miasto o podobnie kształtującej się strukturze społecznej w miastach przewidzianych do badań głównych⁶.

Szkoły, w których przeprowadzono badania próbne, różnią się przekrojem społecznym uczniów. W Szkole Podstawowej nr 3 uczniowie pochodzą z rodzin robotniczych (w przewadze), ale są tutaj także uczniowie pochodzenia chłopskiego dowożeni do szkoły z pobliskich małych wsi. Uczniowie z rodzin inteligenckich stanowią znikomą część. Natomiast uczniowie Szkoły Podstawowej nr 2 to dzieci robotnicze i inteligenckie.

W obu szkołach praca odbywa się na dwie zmiany, klasy - pracownie nauczania początkowego są podobnie wyposażone, wiele środków dydaktycznych wykonują nauczyciele własnym sumptem. Liczba uczniów uczestniczących w badaniach próbnych wydaje się być wystarczająca. Próbowanymi narzędziami przebadani zostali uczniowie w liczbie 116, każdy uczeń rozwiązał cztery testy czytania, otrzymano zatem 464 wyniki. Liczba uzyskanych wyników uprzednia do wnioskowania o przydatności zastosowanych narzędzi.

Badania testowe przebiegały w sprzyjającej atmosferze. Autorka wytłumaczyła uczniom pojęcia takie jak test, zadanie testowe, główny cel testowania. Starła się wzbudzić motywację uczniów do starannego i uważnego rozwiązywania zadań testowych. Ponieważ uczniowie po raz pierwszy spotkali się z tego rodzaju

formą pracy, należało głośno odczytać i wyjaśnić instrukcję testową, sposób zaznaczania wybranych odpowiedzi oraz rozwiązać przykładowe, przygotowane zadanie testowe.

3.3. Organizacja badań próbnych

Badania próbne przeprowadzono w trzecim tygodniu września 1985 roku w dwu szkołach podstawowych (Sp nr 2 i SP nr 3) w Chodzieży. Badania odbyły się według wcześniej ustalonego harmonogramu i objęły uczniów klas drugich i w trzecich w liczbie 114 uczniów.

Harmonogram badań przedstawia tabela 2

Tabela 2. Harmonogram badań próbnych

Dzień	Test	Klasy	Czas (min)
1	L	II, III	45
2	P	II, III	45
3	H	II, III	45
4	P ₁	II, III	45

Uczniowie rozwiązywali testy w każdej klasie w ciągu czterech dni. Z badań wykluczono uczniów wykazujących upośledzenia typu organicznego, które w poważnym stopniu opóźniły opanowanie umiejętności czytania.

Czas rozwiązywania testu przez uczniów był zróżnicowany. Pierwszy test (L) uczniowie rozwiązywali najdłużej (od 22 do 53 minut), wiązało się to z występującymi u niektórych uczniów trudnościami z przenoszeniem wybranej odpowiedzi i zaznaczeniem jej na karcie odpowiedzi. Przy rozwiązywaniu kolejnych testów, w ciągu następnych dni, wszyscy uczniowie mieścili się w czasie jed-

nej jednostki lekcyjnej przewidzianej dla jednego testu, a najkrótszy czas rozwiązywania testów przez uczniów klas II wynosił od 14 do 18 minut, zaś uczniów klasy III od 12 do 16 minut.

3.4. Statystyczna analiza wyników

Analiza statystyczna testów czytania dotyczyła wyłącznie zadań zamkniętych. Do tej analizy odlosowano po 25 kart odpowiedzi z wersji A i B dla każdego testu. Zatem wskaźniki statystyczne były liczone dla każdego z 50 wylosowanych wyników.

Oto uzyskane wskaźniki statystyczne testów czytania z klas drugich szkoły podstawowej ujęte w tabeli 3 (s.144).

Z tabeli wynika, iż uczniowie klas drugich w testach czytania średnio zdobyli od 15 (14,84) do 20 (19,84) punktów.

Należy także zauważyć, że średnie arytmetyczne wyników testowania są wyższe w teście opartym na opowiadaniu realistycznym (L) i teście o charakterze praktyczno - użytkowym (P_1), niższe natomiast w dwu pozostałych testach.

Tabela 3. Podstawowe wskaźniki statystyczne testów czytania uzyskane w klasach drugich szkoły podstawowej⁷

Symbol i wersja testu Symbole mat. wskaźn. statystycznych	L		P		H		P_1	
	A	B	A	B	A	B	A	B
\bar{x}	18,64	19,84	16,16	14,84	15,96	15,36	16,44	18,2
r_{tt}	0,82	0,88	0,83	0,85	0,85	0,76	0,86	0,89
s^2	30,94	43,08	30,05	38,77	35,22	24,08	34,82	41,43
s_t	2,38	2,29	2,28	2,37	2,28	2,41	2,21	2,14

Zastosowane w badaniach próbnych testy czytania wskazują na istnienie wysokiej rzetelności wyników testowania^B. Współczynniki rzetelności (r_{tt}) testów czytania wynoszą od 0,76 do 0,89, przy czym różnice między wersjami A i B w poszczególnych testach są niewielkie. Wysoką rzetelność testów potwierdza błąd standardowy, mieszczący się w granicach 2,14 - 2,41.

Analiza wskaźników rzetelności i wariancji wskazuje na zadowalającą równowagę wersji równoległych A i B wszystkich testów czytania rozwiązywanych przez uczniów klas drugich.

Wyniki uzyskane w testach czytania przez uczniów klas trzecich kształtują się podobnie, przy niewielkich różnicach ilościowych dotyczących omawianych wskaźników statystycznych.

Obraz wyników testów czytania w klasach trzecich przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Podstawowe wskaźniki statystyczne testów czytania w klasach trzecich szkoły podstawowej

Symbol i wersja testu Symbole mat. wskaźn. statystycznych	L		P		H		P ₁	
	A	B	A	B	A	B	A	B
\bar{X}	20,16	20,56	17,12	16,68	20,56	20,16	21,08	20,44
r_{tt}	0,86	0,87	0,78	0,78	0,77	0,84	0,80	0,77
S^2	36,67	35,34	21,48	21,94	20,55	30,45	20,33	20,32
S_t	2,26	2,12	2,16	2,20	2,16	2,20	2,02	2,14

Średnia arytmetyczna wyników testowania w klasach trzecich wzrosła w stosunku do uczniów klas drugich przeciętnie o 2 punkty. Średnia liczba punktów zdobytych przez ucznia klasy trzeciej jest najwyższa w teście o charakterze praktyczno - użytkowym, najniższa w teście opartym o tekst przyrodniczy.

Różnice w zakresie średnich arytmetycznych w testach L, H i P₁ są niewielkie.

Warto zwrócić uwagę na test H (oparty na legendzie z elementami wiedzy historycznej), w którym uczniowie klasy III zdobyli średnio o 4 punkty więcej.

Badania przeprowadzone wśród uczniów klas trzecich wskazują na wysoką rzetelność zastosowanych narzędzi. Współczynniki rzetelności wynoszą dla testów czytania r_{tt} od 0,77 do 0,87.

Potwierdzona została także zadowalająca równoważność wersji równoległych A i B skonstruowanych testów czytania.

Analizie logicznej i statystycznej poddano kolejne zadania testowe. Wartość zadań sprawdzono na podstawie statystycznych wskaźników łatwości i mocy różnicującej. Ta szczegółowa analiza pomogła wykryć zadania niezrozumiałe dla uczniów i źle skonstruowane. Szczególniej uwadze poddano zadania o ujemnej mocy różnicującej, takich zadań odnotowano 12 w czterech testach czytania. Część tych zadań przerezegowano, część natomiast usunięto z testu. Rekonstrukcja treści dotyczyła także zadań o bardzo niskiej lub zerowej mocy różnicującej.

Analiza zadań, ich statystyczne wskaźniki łatwości wskazywały na zadania szczególnie łatwe. Oto przykłady zadań łatwych, których wskaźniki łatwości mieszczą się w granicach od $P = 0,96 - 1$

W teście opartym o opowiadanie realistyczne zadaniem łatwym było zadanie 15 ($P = 0,96$)

15. Dzieci nakarmiły kotka:

- A. na parapecie,
- B. na podwórzu,
- C. w kuchni,
- D. za oknem.

Zadaniem łatwym w teście przyrodniczym było zadanie 10 ($P = 0,96$)

10. Autor w opowiadaniu opisuje nam:

- A. norniki,
- B. gryznie,
- C. sowy,
- D. wróble.

Przytoczone zadania testowe reprezentują jeden poziom taksonomii rozumienia czytanego tekstu, a mianowicie poziom b_2 - rozumienie szczegółowej informacji. Analiza treści nasuwa wniosek, iż głównym celem tych zadań jest pamiętanie szczegółowej informacji, nie zaś jej rozumienie. Stąd wynika ich łatwość.

Zadaniem trudnym okazało się zadanie 9 w teście o charakterze praktyczno - użytkowym (P_1). Wskaźniki łatwości P wynosi 0,28.

9. Wydrążone pomidory, to są pomidory:

- A. dojrzałe,
- B. bez ogonków,
- C. bez środków,
- D. pokrojone.

Podobnie zadanie 9 w teście opartym na legendzie z elementami wiedzy historycznej było zadaniem trudnym, bowiem wskaźnik łatwości P wynosi 0,38.

9. Autor pisząc, że wieża opierała się najazdom Tatarów, miał na myśli, że:

- A. była bardzo znana,
- B. była dobrze zbudowana,
- C. była bardzo wysoka,
- D. pilnie broniono ziemi lubelskiej.

Analiza zadań o niskich wskaźnikach łatwości prowadzi do wniosku, iż przyczyną tego stanu rzeczy są wady konstrukcyjne tych zadań.

Korekcie redakcyjnej poddano zadanie 9 z testu o charakterze praktyczno-użytkowym, przeredagowano zarówno trzon zadania jak i wszystkie odpowiedzi.

Zadanie 9 z testu H usunięto, ponieważ podobny problem zawierało zadanie 13, którego wskaźnik łatwości P wynosił 0,88.

Średnie łatwości poszczególnych testów w klasie drugiej mieściły się w granicach od 0,50 do 0,64, a w klasie trzeciej od 0,56 do 0,72. Zagadnienie to ilustruje tabela 5.

Tabela 5. Średnie łatwości testów czytania uzyskane w badaniach próbnych

Klasa \ P	Symbol i wersje testu							
	L		P		H		P ₁	
	A	B	A	B	A	B	A	B
II	0,60	0,64	0,54	0,50	0,55	0,53	0,57	0,63
III	0,65	0,66	0,57	0,56	0,70	0,69	0,70	0,72

Analiza danych zawartych w tabeli 5 pozwala wysnuć wniosek, iż test oparty o tekst przyrodniczy (P) sprawił uczniom najwięcej trudności w obu badanych klasach.

Dalszej analizie poddano łatwość zadań na kolejnych poziomach taksonomii rozumienia czytanego tekstu, a mianowicie poziomie słów i związków frazeologicznych, (b_1), poziomie rozumienia myśli przewodniej (b_3), poziomie rozumienia szczegółowej informacji (b_2), poziomie rozumienia wartości (b_4).

Średnie łatwości zadań z poszczególnych poziomów taksonomii rozumienia czytanego tekstu przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Średnie łatwości zadań reprezentujących kolejne poziomy taksonomii rozumienia czytanego tekstu w testach czytania

Symbol testu \ P	L	P	H	P ₁
b_1	0,63	0,50	0,56	0,55
b_2	0,72	0,58	0,67	0,69
b_3	0,58	0,56	0,49	0,42
b_4	0,56	0,44	0,43	0,42

Wskaźniki przedstawione w tabeli 5 odnoszą się do klasy drugiej.

Z danych zawartych w tabeli 6 wynika, iż występuje niewielkie zróżnicowanie łatwości zadań na poszczególnych poziomach taksonomii rozumienia czytanego tekstu. Założona hierarchia taksonomii nie odzwierciedla się w pełni w osiągnięciach uczniów w czytaniu. Najwyższe wyniki osiągnęli uczniowie na drugim poziomie, a mianowicie poziomie rozumienia szczegółowej informacji (b_2).

Istnieje wiele przyczyn tego stanu rzeczy. Pierwsza z nich to wady konstrukcyjne niektórych zadań, inne przyczyny tkwią w realnej praktyce pedagogicznej. Zarówno z obserwacji pedagogicznej jak i przeprowadzonych badań wynika, iż w pracy z tekstem w klasach niższych głównym przedmiotem analizy jest to, co zostało przedstawione w tekście bezpośrednio⁹. Badania autorki wykazały, iż w praktyce reprezentowany jest przede wszystkim poziom b_2 - rozumienie szczegółowej informacji.

Podobnie wygląda struktura wyników w klasie trzeciej, poszczególne łatwości na kolejnych poziomach taksonomii są wyższe, ale różnice niewielkie.

Zachodzi pytanie dlaczego tak się dzieje w praktyce szkolnej? Otóż wydaje się, iż program nauczania początkowego w treściach kształcenia i wychowania podkreśla przede wszystkim umiejętności czytania, które dotyczą rzeczywistości przedstawionej¹⁰. Przedmiotem analizy są postaci, zdarzenia i ich kolejność, związki między postaciami i zdarzeniami, a także próby ich ocen. W treściach nauczania brakuje wyraźnych sformułowań mających na celu kształtowanie umiejętności odbioru tekstu na poziomie interpretacji. Dopiero w zagadnieniach związanych z realizacją programu znajdujemy, że w analizie tekstu zwracamy uwagę także na taki element, jakim jest myśl przewodnia tekstu¹¹.

Brak precyzyjnie określonych umiejętności czytania na poziomie interpretacji powoduje, że nauczyciele w praktyce kształtują umiejętności "dosłownego" rozumienia czytanego tekstu.

Nie negując wartości kształtowania tychże umiejętności należy podkreślić, że we współczesnych teoriach czytania umiejętności interpretacyjne znajdują właściwe sobie miejsce.

Zdaniem A. Brzezińskiej z punktu widzenia rozwoju osobowości

dziecka znacznie ważniejsze jest to, czy rozumie ono ideę tekstu, niż umiejętności techniczne i rozumienie ograniczone jedynie do znaczeń zawartych bezpośrednio, dosłownie w tekście¹².

Znaczenie umiejętności interpretacyjnych, krytycznych szeroko omawia E.Malmquist twierdząc, iż kształtowanie tych skomplikowanych umiejętności należy rozpoczynać już w klasie pierwszej¹³.

3.5. Analiza odpowiedzi uzyskanych w zadaniach otwartych

Swobodne wypowiedzi uczniów klas drugich i trzecich w zadaniach otwartych kończących cztery testy czytania stwarzają możliwość przeanalizowania pewnych sposobów rozumowania i odbioru przeczytanych tekstów.

W każdym z testów zadanie badające umiejętność nadawania tytułów było sformułowane następująco:

Jak zatytułujesz to opowiadanie (legendę)?

Odpowiedzi, które otrzymano w badaniach, po dokładnej analizie ich treści podzielono na trzy rodzaje : tytuł zgodny z dosłowną treścią tekstu, tytuł oryginalny, tytuł niezgodny z sensem tekstu.

Dane ilościowe dotyczące tworzonych przez uczniów klas drugich i trzecich tytułów dla opowiadania realistycznego w teście L ujęto w tabeli 7.

Tabela 7. Tytuły opowiadania realistycznego z testu L utworzone przez uczniów klas drugich i trzecich szkoły podstawowej

Klasa	Tytuły			
	Zgodny z dosłowną treścią tekstu	Oryginalny	Niezgodny z treścią tekstu	Brak tytułu
II	31	4	7	8
III	38	4	5	3
Razem	69	8	12	11

Większość badanych uczniów (69%) ułożyła tytuły zgodne z treścią, nie wykraczając poza dosłowny sens tekstu. Najczęściej spotykano tytuły tego typu to "Przygoda z kotkiem", "Zagubiony kotek", "Opowiadanie o zagubionym kotku", "Przygoda Jacka i Krysi", "Przygoda kotka Filonka".

Zarówno uczniowie klasy drugiej, jak i trzeciej ułożyli tę samą ilość tytułów zakwalifikowanych jako oryginalne. Niektóre tytuły powtarzały się w obu klasach. Za oryginalne uznano następujące tytuły: "Deszczowa przygoda", "Deszczowy dzień", "Deszczowa pogoda", "Co przyniósł deszczowy dzień", "Kotek znalazł dom", "Opiekujemy się zwierzętami".

Wśród ogółu badanych odnotowano 12% odpowiedzi niezgodnych z treścią tekstu, świadczące o jego częściowym zrozumieniu. Byli to uczniowie, którzy rozwiązując zadania zamknięte testu L nie uzyskali wysokich wyników. Natomiast brak odpowiedzi wystąpił u tych uczniów, których czas rozwiązywania testu był najdłuższy, wynosił od 45 - 57 minut, zaś wyniki testowania zadowalające.

Ciekawych spostrzeżeń dostarczyła analiza odpowiedzi w drugim zadaniu otwartym testu L. Zadanie to brzmiało: Co mogło wydarzyć się dalej?

W klasach drugich brak odpowiedzi zanotowano w 8 przypadkach, a odpowiedzi bez sensu (często było to jedno z ostatnich zadań tekstu lub dystraktory dwu zadań zamkniętych testu L / w 10. Poprawnych odpowiedzi w klasie drugiej udzieliło 82 uczniów. W klasie III tylko 6 uczniów nie udzieliło odpowiedzi i jedna odpowiedź wskazywała, jak się wydaje, na niezrozumienie polecenia. W klasie trzeciej daje się zauważyć więcej odpowiedzi poprawnie skonstruowanych, logicznych, a także nacechowanych pewną "dojrzałością" rozumienia.

Projektowanie dalszego ciągu opowiadania opiera się w wielu odpowiedziach uczniów na prostej zasadzie moralnej, iż zgubione przedmioty winny wrócić do właścicieli. Stąd mamy powtarzające się tego typu odpowiedzi, na przykład¹⁴: "Pewnego dnia właściciel przyjechał i podziękował za pielęgnowanie" (kl.III), "Potem kotek odszedł do swoich" (kl.II), "Aż pewnego dnia kotek znalazł swoją mamę" (kl.II i III), "Do Krysi i Jacka przyszedł

właściciel kotka i zabrał go ze sobą"(kl.III), "Właściciel znalazł" (kl. II).

Na zawartość treściową udzielanych odpowiedzi niewątpliwy wpływ wywarły te elementy tekstu, które wiązały się z doświadczeniem uczniów, a także szczegóły, które, jak się wydaje, wzbudziły pewne reakcje emocjonalne. Oto przykłady:

"Dalej kotek mógł zbić wazon"(kl.II), "Mogło wydarzyć się, że polubił Azora" (kl. II), "Dalej mogło się wydarzyć, że kotek mógł być pogryziony przez Azora"(kl. III), "Kotka mogłoby zagryźć pies Azor" (kl. II), "Przejechał go samochód" (kl. III).

W wielu odpowiedziach można wyczytać troskę o to, żeby kotek został z dziećmi "na zawsze", założył kocią rodzinę, czy też " na zawsze " polubił Krysę i Jacka.

Uczniowie w swobodnych wypowiedziach wyrażali także pewne życzenia i oceny przeczytanego tekstu, np. "Opowiadanie mogło być dłuższe"(kl. III) , "Opowiadanie było bardzo ciekawe" (kl. III), "To było dobre postanowienie Krysi i Jacka" (kl. II), "Kotku bądź szczęśliwy" (kl. II).

Test o charakterze przyrodniczym zawierał także dwa zadania otwarte. W zadaniu - Jak zatytułujesz to opowiadanie? - uzyskane odpowiedzi podzielono podobnie jak w teście L.

Zagadnienie to ilustruje tabela 8

Tabela 8 . Tytuły opowiadania przyrodniczego z testu P utworzone przez uczniów klas drugich i trzecich szkoły podstawowej

Klasa	Tytuły			
	Zgodny z dosłowną treścią tekstu	Oryginalny	Niezgodny z treścią tekstu	Brak tytułu
II	40	3	3	4
III	42	4	1	3
Razem	82	7	4	7

Tytuł, który najczęściej powtarzał się zarówno w klasie drugiej jak i trzeciej brzmiał: "Opowiadanie o sowach". W ten sposób odpowiedziało 31% uczniów oddających tytuły zgodne z treścią tekstu. Wśród utworzonych tytułów 7 można uznać za oryginalne, na przykład: "Sowie życie", "Sowy na naszej ziemi", "Sowy i ludzie", "Sowy wśród ludzi", "Tajemnice sów", "Skrzydłaci mieszkańcy lasów", "Sowy żyją inaczej".

Badani uczniowie tylko w 4 przypadkach ułożyli tytuł niezgodny z treścią tekstu, natomiast brak odpowiedzi, podobnie jak w teście L, zanotowano u uczniów, których czas testowania przekraczał jedną jednostkę lekcyjną.

Zadanie o charakterze projektującym było ostatnim w teście P, opartym na tekście przyrodniczym i zostało sformułowane następująco: O czym dalej mógłby napisać autor?

Analiza uzyskanych odpowiedzi pozwala wysnuć wniosek, iż ten tekst wzbudził żywe zainteresowanie uczniów. Różnorodność uczniowskich odpowiedzi - propozycji świadczy o potrzebie poznawania otaczającej rzeczywistości przyrodniczej.

W odpowiedziach można wydzielić pewne powtarzające się tematy.

Są to:

- tryb życia innych sów,
- rozwój sów,
- życie innych ptaków na naszej ziemi,
- życie sów w przyszłości,
- życie puchacza.

Uczniowie klas drugich i trzecich podjęli swoisty dialog z tekstem. "Ciekawym - pisze uczeń klasy drugiej - czy sowy są naj- mądrzejszymi ptakami?", "Martwię się, że sowy mogą wyginąć" (kl. II). Tę obawę o zachowanie świata przyrody zawierają także takie odpowiedzi: "Autor mógłby napisać o szanowaniu sów" (kl. II), "Wszyscy ludzie powinni być przyjaciółmi ptaków" (kl. II), "Autor mógłby napisać, że sowy są przyjaciółmi ludzi" (kl. II).

Wypowiedzi uczniów klas niższych potwierdzają tezę D.Gierulanki¹⁵, iż w tekstach, które obiektywnie o czymś informują, występuje oprócz rozumienia sensu tekstu także rozumienie dziedziny przedmiotowej, do której tekst się odnosi. Tekst jest komunikatem subiektywnym i wybiórczym, dotyczącym znanej autorowi rzeczywistości, którą może

potencjonalny czytelnik uzupełnić, dzięki odwołaniu się wprost do wiedzy z danej dziedziny.

Przykładem takiego uzupełnienia mogą być odpowiedzi uczniów:

"Sowy są chronione i nie można ich zabijać" (kl.III), "Sowy żyją w lesie i nie tylko" (kl.III).

Uczniowie pragną poszerzyć swoją wiedzę na temat życia opisanych w tekście ptaków, stąd pytania " Skąd wziął tę wiedzę o sowach" (kl.III), "Czy jest jakaś legenda o sowach" (kl.II).

Dokonano także oceny tekstu. Badani uczniowie uznali, iż tekst przyrodniczy był "ciekawy", "wesoły" i "trochę tajemniczy".

Analiza odpowiedzi uczniów klas drugich i trzecich uzasadnia, iż czytanie to "nie bierny odbiór informacji zawartych w komunikacie, ale przede wszystkim wyszukiwanie (w magazynie pamięci) oraz wytwarzanie nowych (funkcja myślenia) informacji na podstawie kontekstu..."¹⁶.

Umiejętność nadawania tytułów dla legendy w teście H przez uczniów klas drugich i trzecich przedstawiono w Tabeli 9.

Tabela 9. Tytuły legendy z testu H utworzone przez uczniów klas drugich i trzecich szkoły podstawowej

Klasa	T y t u ł y			
	Zgodny z dosłowną treścią tekstu	Oryginalny	Niezgodny z treścią tekstu	Brak tytułu
II	30	1	11	8
III	44	2	4	-
Razem	74	3	15	8

Legenda jest gatunkiem, z którym uczniowie klas początkowych mieli okazję zapoznać się niejednokrotnie w toku nauki szkolnej. Toteż zastanawia fakt, iż 15% uczniów ułożyło tytuł niezgodny z treścią tekstu, tytuł bez sensu, należy przy tym podkreślić, iż głównie są to uczniowie klasy drugiej.

W odpowiedziach uczniów niewiele było takich, które kwalifikowały się jako oryginalne. Do oryginalnych zaliczono trzy odpowiedzi: "Z historii polskiej ziemi" (kl. II), „Rycerskie tajemnice"

(kl. III), "Historia z dawnych czasów" (kl. III). Tytuł, który powtarzał się w obu badanych klasach brzmiał: "Legenda o trzech rycerzach". Taka odpowiedź tworzona jest przez uczniów na zasadzie analogii ze znanymi wcześniej tego typu tekstami np. "Legenda o poznańskich koziołkach" czy "Legenda o złej księżniczce".

Ciekawych informacji dotyczących rozumienia czytanego tekstu przez uczniów klas drugich i trzecich dostarczyła analiza odpowiedzi na kolejne zadanie otwarte - "Co mogło wydarzyć się dalej?".

Projektowanie dalszego ciągu legendy pozwoliło uczniom rozwinąć fantazję - twórczą wyobraźnię, stworzyło możliwość pobudzenia zarówno sfery emocjonalnej jak i intelektualnej. Inspiracja aktywności uczniów przyniosła wiele ciekawych rozwiązań. Oto niektóre odpowiedzi uczniów:

"Trzeci rycerz bardzo długo bronił ziemi lubelskiej, objął tron po Bolku Krzywoustym" (kl. III),

"Dzielny rycerz mógłby stać się wielkim człowiekiem, ludzie mogli być spokojni" (kl. II),

"Dalej rycerz bronił Lublina i objąłby królestwo, wieża została zburzona przez starego króla" (kl. III),

"Rycerz zmarł, a ludność postanowiła bronić sama wieży, bo już umiała" (kl. III).

Komponowanie dalszego ciągu opierało się na dotychczasowym doświadczeniu literackim uczniów, jak i wiedzy historycznej. Świadczą o tym następujące odpowiedzi:

"Rycerz żył długo i szczęśliwie" (kl. III), "Wieża zawaliła się ze starości i została tylko legenda" (kl. III), Rycerz ożenił się i żył szczęśliwie" (kl. II), "Potem August Sas opiekował się wieżą" (kl. II), "Potem wieża została zburzona przez Niemców" (kl. III).

Wydaje się, iż treść tej legendy przybliżyła uczniom znaczenie pojęcia "uczciwość". Uczniowie zauważyli problem uczciwości występujących tam postaci. Świadczą o tym następujące odpowiedzi:

"Legenda była prawdziwa, mówiła o uczciwym człowieku" (kl. II), "To opowiadanie było mądre, bo mówiło o nieuczciwych rycerzach" (kl. III).

T. Tomaszewski uważa, iż wiadomości prawdziwe mają większą moc operatywną wtedy, gdy są konfrontowane z wiadomościami fałszywymi¹⁷. W tekście legendy występują postacie historyczne (król Kazimierz Wielki i Bolesław Krzywousty), które zadziały na wyobraźnię

dziecięcą. Znalazło to swój wyraz zarówno w komponowanych tytułach jak i projekcji dalszego ciągu. Ponieważ w klasach niższych nie uczymy historii, ale stwarzamy motywację do jej poznania także poprzez utwory literackie, wydaje się, iż tekst tej legendy wprowadził uczniów w atmosferę tradycji historycznych i wzbudził zainteresowanie uczniów występującymi tam postaciami wielkich Polaków.

Ostatnim testem rozwiązywanym przez uczniów klas drugich i trzecich był test o charakterze praktyczno - użytkowym (P_1). Większość ułożonych tytułów dla tekstu zamieszczonego w tym teście dotyczyła jego waloru użytkowego, a mianowicie podanego sposobu przyrządzania jarzynowej surówki. Najczęściej spotykany tytuł to: "Surówka Tomka". Z tytułów oryginalnych można wymienić następujące: "Świetny pomysł", "Niespodzianka", czy "Niespodziewana pomoc", "Tomek kucharzem", "Tomek gospodarzem kuchni", "Dobry syn". Tylko jeden tytuł był niezgodny z sensem tekstu "Surówka z marchwi". Tabela 10 stanowi ilustrację omawianej umiejętności.

Tabela 10. Tytuły tekstu praktyczno - użytkowego tworzone przez uczniów klas drugich i trzecich

Klasa	Tytuły			
	Zgodny z dosłowną treścią tekstu	Oryginalny	Niezgodny z treścią tekstu	Brak tytułu
II	38	3	1	8
III	38	9	-	3
Razem	76	12	1	11

Pytanie o charakterze projektującym w teście P_1 brzmiało:

"Co możecie powiedzieć Tomkowi?"

Na ogólną liczbę badanych odnotowano 8 odpowiedzi, które można określić jako odpowiedzi bez sensu. Uczniowie "podpowiadali", aby zrobić surówkę z owocami, pomógł w przyrządzaniu obiadu, posprzątał mieszkanie, często robił niespodzianki rodzicom, "żeby miał dużo takich pomysłów", albo "Nięch poszuka przepis na lody to byśmy sobie zrobili"(kl.III).

Wiele odpowiedzi, które można nazwać swobodnymi wypowiedziami

na temat przeczytanego tekstu, wykraczało poza dosłowny sens. Oto uczniowie piszą: "Autor uczy nas pracy i też innych rzeczy", "Autor uczy nas żyć" (kl.III), "Autor uczy nas samych pracować"(kl.II).

Badani uczniowie oceniają często Tomka i dokonują pewnej samooceny własnej osoby, np. "Tomek jest dobry i pracowity, ja to nie mam czasu" (kl.II), "Jest porządnym chłopcem" (kl.II), "Tomek postąpił bardzo ładnie" (kl.III), "Sprawił mamie radość surówką" (kl.III).

W wielu wypowiedziach zawarta jest wyraźna obawa o to, aby Tomek nie zmienił swego postępowania. Być może ma to związek z zasobem życiowych doświadczeń dziecka, które wie jak trudno realizować niektóre powzięte postanowienia. Oto charakterystyczna wypowiedź ucznia klasy drugiej "Tomek wytrwaj, bądź dalej taki pracowity".

Uczniowie także i w tym tekście dokonywali pewnych uzupełnień. Dotyczyły one problemów, które można nazwać problemami związanymi z higieną pracy. Badani formułowali je następująco: "Trzeba uważać, jak się robi surówkę" (kl.III), "Fartuch jest potrzebny przy surówce" (kl.II), "Myć owoce i ręce" (kl.II).

Analiza odpowiedzi uzyskanych w zadaniach otwartych dostarczyła różnorodnego materiału, przede wszystkim udowodniła, że teksty są treściowo dostosowane do wieku dziecka. Uczeń rozumie to co czyta, rozumienie czytanego tekstu powoduje, iż zaczyna krytycznie i twórczo myśleć. Odpowiedzi w zadaniach otwartych wykazały, iż badani uczniowie klas drugich i trzecich wykazują pewną zdolność do refleksji, odkrywania nowych problemów czy pomysłów do dalszej działalności.

Obserwacja języka dziecka pozwoliła na poprawę dystraktorów wielu zadań zamkniętych nie tylko w sferze leksykalnej, ale także logicznej, odpowiadającej dziecięcej psychice i sposobom rozumowania w młodszym wieku szkolnym.

5. Weryfikacja zastosowanych testów czytania

Analiza treści nauczania, głównie operacjonalizacja celów nauczania w postaci taksonomii rozumienia czytanego tekstu i opracowanie planu testu stanowiły kolejne etapy poprzedzające konstrukcję testów czytania.

Taksonomię rozumienia czytanego tekstu poddano starannej we-

ryfikacji. Na jej temat wypowiedzieli się nauczyciele nauczania początkowego o różnym stażu pracy i z różnych środowisk, metodycy nauczania początkowego oraz specjaliści w tym zakresie. Opinie ankietowanych pozwoliły uzyskać wstępną ogólną ocenę proponowanego modelu taksonomii dotyczącą konstrukcji i użyteczności w praktyce pedagogicznej. Proponowany zakres wyodrębnionych czynności w postaci umiejętności określonych zachowań na poszczególnych poziomach taksonomii został zweryfikowany w aspekcie trafności w stosunku do wymagań programowych.

Weryfikacja testów czytania obejmowała, oprócz analizy wyników osiągniętych w badaniach próbnych, trafność treściową czyli wewnętrzną, oraz trafność diagnostyczną, czyli zewnętrzną.

Trafność treściową analizowano już na etapach poprzedzających konstruowanie testów. W badaniach próbnych nauczyciele badanych uczniów porównywali czynności wykonywane przez ucznia z treściami programowymi, a zatem wymaganymi, a także z możliwościami uczniów w młodszym wieku szkolnym. Trafność treściowa została potwierdzona, poza jedną wypowiedzią, z której wynikało, iż czynności przewidziane do wykonania przez uczniów na poziomie rozumienia słów i związków frazeologicznych (b_1) są "trudne i niepotrzebne". Pozostali nauczyciele uznali, iż narzędzia są trafne w stosunku do programu nauczania i uwzględniają ważne cele w procesie czytania.

Trafność diagnostyczna testów czytania będzie ustalona przez korelację z kryterium niezależnym. Za takie kryterium uznano oceny z języka polskiego na koniec roku szkolnego oraz wyniki uzyskane przez uczniów klas drugich i trzecich w teście słownikowym.

W wyniku weryfikacji testów czytania dokonano rekonstrukcji około 1/3 zadań testowych. Rekonstrukcja polegała głównie na usunięciu wad redakcyjnych w dystraktorach zadań. Niektóre zadania usunięto (np. zadanie z poziomu b_4 dotyczące umiejętności rozpoznawania gatunków literackich), poprawiono także zadania, które w warstwie językowej okazały się zbyt odległe od języka dziecka.

Pomimo wielu zalet zadań otwartych, przede wszystkim zaś swobody wypowiedzi, ta forma w klasach niższych sprawia uczniom wiele trudności. Uczniowie mają kłopoty z ortografią, składnią i zajądają związane z tym pytania, które dekoncentrują uwagę innych. Świadomość braku wiedzy z ortografii powodowała, iż uczniowie czę-

sto rezygnowali z wielu sformułowań, przez co wypowiedź stawała się "uboższa", a nawet traciła zamierzony cel, którego trzeba było się domyślać. Istotną, niejednokrotnie podkreśloną wadą tego rodzaju zadań jest niepewność obiektywizmu ich oceniania. Dlatego też w testach czytania przeznaczonych do badań głównych ujednolicono formę zadań testowych. Testy te składają się wyłącznie z zadań zamkniętych wyboru wielokrotnego (WW₁). Zmniejszono także liczbę zadań do 24 w każdym teście. Każdy poziom rozumienia czytanego tekstu reprezentuje w teście czytania sześć zadań.

Zrekonstruowane po badaniach próbnych testy czytania będą stosowane w głównych badaniach osiągnięć uczniów klas początkowych na wsi i w mieście w czytaniu. Narzędzia te pozwolą zweryfikować postawione hipotezy badawcze.

Zweryfikowane testy czytania po standaryzacji mogą służyć jako testy kształtujące dla szerszego użytku, ułatwiające indywidualizację nauczania i obiektywną ocenę osiągnięć uczniów w czytaniu. Opinie nauczycieli dotyczące testów czytania upoważniają do sugestii, iż narzędzia te wraz z planem testu mogą stanowić podstawę do tworzenia nowych wersji sprawdzianów nauczycielskich, jak również przyczynić się do poszerzenia stosowanych form sprawdzania umiejętności czytania w klasach niższych.

BIBLIOGRAFIA

- Dobrołowicz W., Problemy uwagi w pracy pedagogicznej, Warszawa 1985
- Gierulanka D., Rozumienie niektórych wytworów kultury, W: Psychologia rozumienia, red. W. Szewczuk, Warszawa 1968
- Niemierko B., Pomiar sprawdzający jako metoda badawcza pedagogiki, "Studia Pedagogiczne", t. XLIV 1982
- Niemierko B., Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe, Warszawa 1975
- Proces kształcenia - Podejście systemowe, Warszawa 1986
- Tomaszewski T., Ślady i wzorce, Warszawa 1984

PRZYPISY

¹Proces kształcenia - podejście systemowe. Przewodnik dla nauczycieli. Tłumaczył z angielskiego M.S. Szymański, Warszawa 1986

- ² B.Niemierko, Planowa zmiana w uczniu jako osnowa dydaktyki - perspektywy pomiarowe, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1983 nr 1
- ³ Szczegółowe omówienie podstaw psychologicznych, dydaktycznych i literaturoznawczych taksonomii rozumienia czytanego tekstu zawiera artykuł M.L.Plenkiewicz, Teoretyczne i metodologiczne problemy osiągnięć uczniów klas początkowych szkoły podstawowej w czytaniu, "Studia Pedagogiczne" 1987 nr 15/4/
- ⁴ Wyniki badań ankietowanych będą przedmiotem rozważań przygotowywanego artykułu
- ⁵ Uwaga ta dotyczy wszystkich czterech testów czytania zastosowanych w badaniach próbnych
- ⁶ Chodzież jest ośrodkiem przemysłu ceramicznego, liczącym 14.2 tysiące mieszkańców. W badaniach głównych przewiduje się warstwowanie miasto - wieś, zaś w obrębie szkół miejskich duże miasto - małe miasto.
- Symbole matematyczne ujęte w tabeli oznaczają w kolejności:
 \bar{x} - średnia arytmetyczna wyników testowania
 r_{tt} - rzetelność testowania
 s^2 - wariancja testu
 s_t - błąd standardowy
- ⁸ Przy obliczaniu współczynników rzetelności zastosowano wzór KR 20. Zob. B.Niemierko, Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe, Warszawa 1975 s. 251- 252
- ⁹ Szczegółowe omówienie tych badań zawierać będzie przygotowywana praca: M.L.Plenkiewicz, Osiągnięcia w czytaniu uczniów klas początkowych szkoły podstawowej.
- ¹⁰ Program nauczania początkowego. Klasy I - III, Warszawa 1983 s.12,17,23
- ¹¹ Ibidem, s.37
- ¹² A.Brzezińska, Czasopisma dziecięce a doskonalenie umiejętności czytania u uczniów klas I- III, "Życie Szkoły" 1980 nr 6
- ¹³ E.Malmquist, Nauka czytania w szkole podstawowej, Warszawa 1982 s. 33

- 14 W cytowanych odpowiedziach zachowana została użyta składnia, poprawiono ortografię i interpunkcję.
- 15 D.Gierulanka, Rozumienie niektórych wytworów kultury, W: Psychologia rozumienia, red.W.Szewczuk, Warszawa 1968 s. 125-148
- 16 W.Dobrołowicz, Problemy uwagi w pracy pedagogicznej, Warszawa 1985 s. 69
- 17 T.Tomaszewski, Ślady i wzorce, Warszawa 1984 s. 59