

KRYSTYNA LENARTOWSKA

WSP w Bydgoszczy

MOŻLIWOŚCI MODERNIZOWANIA PRACY Z CZYTANKĄ W KLASACH NIŻSZYCH

1. Potrzeba wielostronnej pracy z tekstem

Jednym z działów programu nauczania języka polskiego w klasach I-III są ćwiczenia w czytaniu i opracowywaniu tekstów. Realizacja zadań tego działu w procesie dydaktyczno-wychowawczym umożliwia uczniom wczesne kontaktowanie się z tekstami pisanyymi tak prozą, jak i wierszem, z utworami klasyków literatury dziecięcej oraz pozycjami autorów współczesnych.

Warunkiem szerokiego kontaktu z różnorodną literaturą jest opanowanie umiejętności czytania, rozumianego nie tylko jako czynność rozpoznawania znaków pisarskich, lecz także jako uchwycenie treści tekstu¹. Przyzwyczajanie dzieci do analizowania i oceniania treści ma duże znaczenie w kształtowaniu pozytywnej motywacji uczenia się czytania, szukania kontaktu z książką, ponieważ pozwala czytelnikowi poza rozumieniem sensu dosłownego ustalić podtekst. Pełne zrozumienie treści wyzwala u dziecka przeżycia emocjonalne i estetyczne, kształci wyobraźnię, wrażliwość, wyrabia smak literacki².

Jakość literatury i całokształt pracy metodycznej z nią związanej jest ważnym zagadnieniem na szczeblu nauczania początkowego, ponieważ, jak mówi J. Pieter: "Wszak nie po to drukuje się czasopisma i książki, aby ułatwiać i upowszechniać samą czynność czytania, lecz po to, aby przez tę czynność urabiać ludzi, aby udzielać im wiadomości o świecie, aby formować ich poglądy na świat, na życie i na sprawy ludzkie, aby budzić zainteresowania, po to, aby formować świadomość czytelników, ściślej: ich osobowość³".

w roku szkolnym 1980/81 spotyka się dwa typy podręczników do języka polskiego: łączny /np. S. Aleksandrak, M. Bober, H. Zygałto: *Nasz dom ojczysty/* i rozłączny /np. W. Badalska: *Bliskie i najbliższe*⁴.

Podręcznik łączny obejmuje lekturę, naukę o języku, ortografię i frazeologię oraz praktyczne ćwiczenia stylistyczne.

Tego typu podręcznik ułatwia szczególnie pożądaną w klasach niższych integrację różnych działów programu w ramach jednej pozycji wydawniczej. Podręcznik rozłączny składa się z dwóch pozycji wydawniczych: książki z tekstami literackimi/ tzw. wypisów/ oraz podręcznika do nauki języka. W niektórych klasach /np. w klasie pierwszej/ wprowadza się dodatkowo zeszyty ćwiczeń. Podręcznik rozłączny daje większą swobodę i możliwości organizowania pożądaných sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, zwłaszcza podczas korzystania z podręcznika do nauki o języku, uniezależniając potrzeby kształcenia językowego i rezygnując z konieczności dostosowania kursu gramatyki do odpowiednich tekstów literackich⁵.

Czytanki zawarte w podręcznikach dla klas niższych pozwalają dzieciom na zetknięcie się z różnorodnymi rodzajami i gatunkami literackimi. Obok opowiadań realistycznych są tu baśnie ludowe różnych narodów, legendy historyczne, różne wiersze, zagadki, rebusy i przysłowia. Teksty są bogato ilustrowane przez co lepiej przemawiają do ucznia, a ilustracje są ogromnie przydatne we wdrażaniu dzieci do umiejętności analizowania tekstu.

2. Założenia badawcze

Potrzeba wielostronnej pracy z tekstem jest mocno akcentowana w zmodernizowanym programie języka polskiego w klasach niższych⁶.

Zagadnieniem czytania i pracy z utworem literackim w klasach początkowych zajmowało się i zajmuje wielu autorów: Zborowski, Malendowicz, Rytłowa, Kulpa, Kien. Autorami przewodników metodycznych są: M.Falski⁷, S.Aleksandrak^{8,9,10}, J.Malendowicz¹¹, J.Rytłowa¹², E.F.Przytubscy¹³, H.Metera¹⁴, A.Jasińska, H.Gawdzik i R.Więckowski.

Zarówno wskazania zawarte w programie jak i literatura metodyczna służą nauczycielowi pomocą w prowadzeniu wielostronnej pracy z utworem literackim w klasach niższych nie uwalniając go

jednocześnie od samodzielnej refleksji rodzącej własną inwencję.

Pojawia się więc pytanie: w jakim stopniu postępowanie dydaktyczne nauczycieli klas niższych uwzględnia zalecenia programowe i wskazania metodyczne podczas opracowywania czytanki.

Przeprowadzone badania sondażowe w roku szkolnym 1979/80 na terenie województwa bydgoskiego¹⁵ i konińskiego¹⁶, w szkołach podstawowych miejskich i wiejskich, pozwoliły na zebranie materiału stanowiącego podstawę analizy oraz umożliwiającego udzielenie odpowiedzi na powyższe pytanie.

Badaniami zostało objętych 15 nauczycieli uczących języka polskiego w klasie drugiej i 15 nauczycieli uczących tego przedmiotu w klasie trzeciej. Spośród badanych nauczycieli 50 % z nich jest przygotowanych do pracy w klasach niższych /40 % posiada niepełne wyższe wykształcenie /SN/, 33 % wyższe zawodowe /WSN/ i 27 % magisterskie/. Wśród nauczycieli uczących w klasach niższych, a nie posiadających przygotowania do pracy w klasach I-III, dominuje grupa nauczycieli o niepełnym wyższym wykształceniu zawodowym /80 %/ różnych specjalizacji /język polski, geografia, zajęcia praktyczno-techniczne i inne/. Pozostali nauczyciele posiadają średnie wykształcenie pedagogiczne.

W badaniach posłużono się wywiadem nieskategoryzowanym ankietą, analizą dokumentów zastanych /dzienniki lekcyjne/ i intencjonalnie tworzonych /sprawozdania z lekcji/.

3. Wyniki badań

3.1. Czasokres pracy dydaktycznej z tekstem czytanki

Tematyka i problematyka czytanek dla klas niższych jest różnorodna. Różna jest także ich forma literacka i długość tekstu. Każda czytanka może być w rozmaity sposób omawiana i analizowana: można też pracować z jej tekstem w ciągu jednej czy kilku lekcji.

Badania wykazały, że większość nauczycieli klasy drugiej /66 %/ pracuje z tekstem jednej czytanki przeciętnie podczas dwóch do trzech lekcji; w klasie trzeciej 59,9 % nauczycieli pracuje z tekstem podczas dwóch lub trzech lekcji, a 26,6 % nauczycieli przeznaczają średnio na pracę z jednym tekstem od trzech do czterech lekcji.

3.2. Sposoby formułowania tematów lekcji z czytanką

Temat jednostki lekcyjnej determinuje postępowanie dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela i przebieg pracy z tekstem. Analizie poddano 582 tematy lekcji pracy z tekstem w klasie drugiej i 503 tematy z klasy trzeciej. Okazało się, iż ilość poprawnie zredagowanych tematów oscyluje w granicach sześćdziesięciu procent /64,9 % w klasie II, 60,5 w klasie III/. Spośród badanych nauczycieli, tylko jeden uczący w klasie drugiej sformułował wszystkie tematy w sposób właściwy, a również tylko jeden nauczyciel uczący w klasie trzeciej sformułował prawie wszystkie tematy /97,2 %/ poprawnie. 53,3 nauczycieli klasy drugiej i trzeciej większość tematów lekcyjnych /ponad połowę analizowanych/ formułuje poprawnie. Pozostali nie zawsze poprawnie formułują tematy, a spotyka się i takich nauczycieli/ jedna osoba w klasie drugiej i dwie osoby w klasie trzeciej/, którzy większość tematów lekcji pracy z tekstem /61,2 % ogółu tematów, 68 % i 86,8 %/ formułują w sposób niewłaściwy.

Błędy w formułowaniu tematów wynikają, jak podaje R. Więckowski, "... przede wszystkim z tradycyjnego rozumienia funkcji języka polskiego jako przedmiotu nauczania, a także z braku dokładnej orientacji we współczesnych tendencjach w polonistycznej edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym. W toku doskonalenia i kształcenia nauczycieli należałoby więc zwrócić na te sprawy większą uwagę"¹⁷.

Oto niektóre przykłady poprawnie sformułowanych tematów lekcji:

Klasa druga:

- czytanie z podziałem na role opowiadania "Jak się krasnal z borsukiem na spacer wybierali". Inscenizacja czytanki;
- ciche czytanie ze zrozumieniem czytanki "Kołacz".
Wyodrębnianie postaci, dobieranie wyrazów określających cechy bohatera;
- ocena postępowania Maćka na podstawie czytanki "Czyje sanki najlepsze".

Klasa trzecia:

- wyodrębnianie postaci w czytance "Leśne listki";
- ustalanie kolejności zdarzeń w czytance "Na torze";

- wyszukiwanie fragmentów na określony temat w czytance "Co to za kucharz".

3.3. Sposoby przygotowywania uczniów do czytania i omawiania nowej czytanki

Nauczyciel klas niższych winien każdorazowo przygotować swoich uczniów do odbioru nowego tekstu. J. Rytłowa stwierdza, że "Uchroni to... od werbalizmu w czytaniu, przygotowuje aktywnego czytelnika, zdolnego do wyobrażania i odczuwania tekstu"¹⁸.

Przygotowanie do odbioru tekstu przewiduje uwzględnienie strony technicznej /zdobycie dostatecznej wprawy w czytaniu/, przygotowanie językowo-semantyczne /znajomość słownictwa zawartego w tekście /oraz rzeczowe/ opanowanie wiadomości niezbędnych do zrozumienia czytanego tekstu/¹⁹. Niebagatelnym składnikiem przygotowania do odbioru tekstu jest również wywołanie takiego nastroju, nastawienia emocjonalnego, które pozwolą pełniej odczuć, przeżyć treść danego utworu.

Badania wykazały, że najczęściej stosowanym sposobem przygotowania uczniów klasy drugiej i trzeciej do odbioru tekstu jest oglądanie i omawianie ilustracji i obrazków zamieszczonych w podręczniku, bądź przyniesionych przez nauczyciela, czy uczniów. Wyjaśnianie słownictwa przed zapoznaniem się z nową czytanką stosuje również 100 % badanych nauczycieli. Oglądanie i omawianie historyjki obrazkowej jako przygotowanie do odbioru tekstu jest częściej stosowane w klasie drugiej /przez 60 % badanych/ niż w trzeciej /26,7 % badanych/. Rozmowa nauczyciela z uczniami, opowiadanie dzieci o własnych przeżyciach i spostrzeżeniach są często stosowane i wszyscy badani nauczyciele stosują taki sposób przygotowania dzieci do czytania i omawiania nowej czytanki. Z wycieczki, korzysta 60 % badanych nauczycieli klasy drugiej i 66 % nauczycieli klasy trzeciej; taki sam procent nauczycieli klasy trzeciej słucha nagrań na taśmie magnetofonowej, a z przeźroczy i filmów korzysta

53,3 % badanych. W klasie drugiej z przeźroczy, filmów i nagrań korzysta 46,7 % badanych nauczycieli.

Wśród badanych nauczycieli są takie osoby, które starają się bardziej urozmaicać przygotowanie uczniów do odbioru tekstu oraz takie, które stosują tylko niektóre z przedstawionych sposobów.

3.4. Formy pracy z tekstem

Czytanie i omawianie czytanek zamieszczonych w podręcznikach szkolnych dla klas niższych stwarza sytuację przymusu lekturowego, który powoduje, że "... literatura wiąże się już nie z przyjemnością, lecz wymaganiami stawianymi dziecku"²⁰.

Konieczność ta wynika zarówno ze względów dydaktycznych jak i wychowawczych oraz organizacyjnych. Wielostronna praca z tekstem na lekcjach języka polskiego może częściowo eliminować negatywy przymusu ujednoczenia przeżyć literackich, ujawnianie ich, transponowanie na zaprogramowaną z góry formę aktywności.

Program nauczania i odpowiednie pozycje metodyczne wskazują różnorodne formy pracy z tekstem. Przeprowadzone badania wykazują, które z nich są stosowane.

Dane prezentowane w Tabeli 1 informują, że nauczyciele klas niższych stosują formy pracy z tekstem wskazane tak przez program nauczania, jak i pozycje metodyczne.

Badani nauczyciele klas drugich nie pomijają żadnej z form pracy z tekstem wskazanej przez program nauczania. Nauczyciele klas trzecich również uwzględniają wskazania programu pomijając jednak pewne formy, jak:

- zdawanie sprawy z treści czytanego tekstu po jednorazowym przeczytaniu;
- odróżnianie zdarzeń istotnych do mniej istotnych;
- omawianie sytuacji na podstawie zacytowanego przez nauczyciela dialogu;
- uczenie się na pamięć urywków prozy.

Badani nauczyciele obu klas, drugiej i trzeciej, pomijają zalecenia przez autorów dawniej i nowo wydanych metodyk, takie formy pracy z tekstem jak:

- swobodne wypowiedzi na podstawie tekstu;
- zestawienie treści czytanki z ilustracją;
- opowiadanie treści powiastek, baśni itp.;
- opowiadanie ustne na podstawie planu;
- zmiana biegu wydarzeń w opowiadaniu z dialogiem.

Większą popularnością cieszą się formy pracy z tekstem /3,4,15,19,12/, które Kulpa nazywa analizującymi lub zagadnieniowymi. "Te sposoby omawiania nie biorą pod uwagę toku myśli i kolejności spraw w tym układzie, w jakim podał je autor. Rozbijają one wątek myśli autora i splatają je w inne całości. Wymagają więc pracy podobnej jak rozwiązywanie zagadnień, przy których uczniowie przeżywają pełne akty myślenia"²¹.

Równie aktywnej, choć nieco odmiennej postawy czytelniczej wymaga od uczniów druga grupa wypowiedzi, które zdążają do odtworzenia treści lub do dokonania pewnej syntezy"²².

Spośród tych form największa ilość badanych nauczycieli stosuje wyodrębnianie zdarzeń i ustalanie ich kolejności, ilustrowanie treści utworu jako przygotowanie do planu /klasa II i III/, układanie planu /klasa III/.

Inscenizowanie czytań wiąże się również z odtworzeniem treści, lecz przede wszystkim jest wyrazem przeżycia utworu, refleksji nad tekstem literackim. Z badań wynika, że stosują ją częściej nauczyciele klasy trzeciej niż drugiej. Niewielu spośród badanych nauczycieli stosuje nowo wprowadzoną do programu formę pracy z tekstem: komponowanie opowiadań twórczych /26,7 % badanych w klasie drugiej i 39,3 % w klasie trzeciej/, która tak jak inscenizacja wyzwala dziecięcą ekspresję.

Sporadycznie występuje nadawanie innych tytułów czytance. Tę formę umożliwiającą dokonywanie syntezy i będące wyrazem refleksji stosuje tylko 26,7 % badanych nauczycieli klasy trzeciej.

Stosowanie przymusu lekturowego w klasach niższych podczas pracy z czytanką pozwala niewątpliwie nabyć uczniom pewien zasób umiejętności przydatnych podczas samodzielnego kontaktowania się z literaturą. Mimo zdecydowanej dominacji form pracy z tekstem, które sprzyjają realizacji tego słusznego celu, nauczyciele stosują również formy /4,10,13,14,15,16,17/ umożliwiające bardziej indywidualne i twórcze obcowanie z utworem.

Tabela 1. Formy pracy z tekstem stosowane w klasie drugiej i trzeciej

Lp.	Formy pracy z tekstem	Nauczyciele stosujący daną formę			
		w klasie II		w klasie III	
		ilość	%	ilość	%
1	2	3	4	5	6
1	Określenie czasu i miejsca akcji	13	86,6	9	60
2	Wyodrębnianie zdarzeń i ustalenie ich kolejności	15	100	15	100
3	Wyodrębnianie postaci	15	100	15	100
4	Ocena postępowania postaci	15	100	15	100
5	Wskazywanie postaci głównych i drugorzędnych	-	-	2	13,4
6	Określanie charakterystycznych cech bohatera	-	-	10	66,7
7	Ilustrowanie treści utworu jako przygotowanie do planu	11	73,3	7	46,7
8	Układanie i zapisywanie planu	-	-	14	93,3
9	Wyszukiwanie fragmentów na określony temat	14	93,3	15	100
10	Wybieranie najważniejszych i najpiękniejszych fragmentów	-	-	7	46,7
11	Wyróżnianie opowiadań, opisów i dialogów	-	-	13	86,6
12	Czytanie z podziałem na role	14	93,3	15	100
13	Inscenizowanie czytanych tekstów lub fragmentów	8	53,3	12	80
14	Ilustrowanie treści wytworami plastycznymi	10	66,7	-	-
15	Nawiązywanie treści czytanki do doświadczeń i przeżyć dzieci	15	100	14	93,3
16	Komponowanie opowiadań twórczych	4	26,7	5	33,3
17	Nadawanie innych tytułów czytance	-	-	4	26,7

3.5. Ćwiczenia w czytaniu

Umiejętność analizy i oceny tekstu zmierzające do samodzielnego wyboru lektury jest możliwa tylko wówczas, kiedy uczeń opanuje technikę czytania. Słaba technika czytania powoduje że cała uwaga i wysiłek ucznia koncentrują się na odczytywaniu znaków graficznych, a zmęczenie nie pozwala na zbyt długie czytanie. Trudności początkowego czytania mogą przesłonić prawie całkowicie treść tekstu.

Ze względu na to, że każda czytanka ma wpłynąć na wyobraźnię i uczucia ucznia, szczególnie ważne jest jej pierwsze odczytanie. Ponieważ wielu uczniów nie potrafi wyraziście, ekspresyjnie czytać nowy tekst, najczęściej czyta go nauczyciel. W toku pracy z utworem pojawia się wiele sytuacji sprzyjających nabywaniu i doskonaleniu wprawy w czytaniu cichym i głośnym. W zależności od potrzeb, dzieci czytają cały tekst lub jego fragmenty. Nauczyciel może także czytać czytankę po omówieniu jej i czytaniu przez uczniów, co pozwoli im powrócić do treści i zaspokoić własne potrzeby odbiorcze i interpretacyjne.

Program nauczania i pozycje metodyczne wskazują najbardziej pożądane rodzaje czytania i formy ćwiczeń w poszczególnych klasach niższych. Przeprowadzone badania pozwalają ukazać realizację tych wskazań.

Tabela 2. Rodzaje i formy ćwiczeń w czytaniu stosowane w klasie drugiej i trzeciej

Rodzaje czytania	Formy czytania	Nauczyciele stosujący je			
		w klasie II		w klasie III	
		ilość	%	ilość	%
głośne	jednostkowe	15	100	15	100
	zbiorowe	9	60	2	13,4
	szeptem	6	40	1	6,7
	nauczyciela	15	100	15	100
ciche	wyrazów, wyrażeń, zdań opanowanych w czytaniu głośnym	9	60	3	20
	ukierunkowana przez stawianie problemów	15	100	14	93,3
	jako metoda pracy	15	100	15	100

Nauczyciele klas drugich i trzecich równoważnie stosują oba rodzaje czytania, głośne i ciche. Uwzględnianie obu rodzajów czytania zapewnia uczniom opanowanie płynnego, poprawnego i wyrazistego czytania.

Nauczyciele obu klas dostosowują dobór form czytania głośnego i cichego do poziomu sprawności czytania uczniów danej klasy. Z tego względu większa część nauczycieli klasy drugiej stosuje:

- głośne czytanie zbiorowe, które wpływa na poszerzenie pola czytania, wyrabia właściwe tempo czytania, kształci wrażliwość estetyczną, budzi poczucie pewności u uczniów nieśmiałych;
- czytanie szeptem przygotowujące do cichego czytania;
- czytanie ciche po czytaniu głośnym, co ułatwia śledzenie treści bez koncentrowania się na pokonywaniu technicznej trudności czytania.

Badani nauczyciele preferują głośne czytanie jednostkowe, czytanie nauczyciela, ciche czytanie jako metodę pracy z tekstem i ukierunkowane przez stawianie problemów. Wymienione zabiegi dydaktyczne są zgodne z wskazaniami programu i metodyki.

3.6. Uwzględnianie zaleceń programowych i wskazań metodycznych podczas opracowywania czytanek w klasach niższych

Konfrontacja postępowania dydaktycznego nauczycieli klas niższych z zaleceniami programowymi i wskazaniami metodycznymi dotyczącymi opracowywania czytanek w klasie drugiej i trzeciej prowadzi do następujących spostrzeżeń.

Podczas opracowywania czytanek badani nauczyciele w pełni realizują zalecenia programowe i metodyczne w zakresie ćwiczeń w czytaniu, natomiast podejmując opracowywanie czytanek na lekcjach języka polskiego w klasach niższych kierują się przede wszystkim zaleceniami programowymi. Świadczą o tym następujące fakty. Badani nauczyciele klasy drugiej nie pomijają żadnej z form pracy z tekstem wskazanej przez program nauczania. Pomijają natomiast formy zalecane przez metodykę. Form tych nie uwzględniają także nauczyciele klasy trzeciej z wyjątkiem czterech osób, które stosują nadawanie innych tytułów czytance zgodnie ze wskazaniami metodycznymi.

Zalecenia programu nie są realizowane w sposób całkowity. Badani nauczyciele klas trzecich pomijają całkowicie cztery formy pracy z czytanką wskazane przez program. Spośród jedenastu form pracy

z tekstem w klasie drugiej cztery z nich są realizowane przez wszystkich nauczycieli, sześć przez większość badanych, a jedna przez małą ilość nauczycieli. Spośród piętnastu form pracy z tekstem w klasie trzeciej pięć z nich jest realizowanych przez wszystkich nauczycieli, sześć przez większość badanych, cztery przez małą ilość nauczycieli.

Dobór i dominacja niektórych form wskazuje na przewagę analitycznych i syntetycznych nad tymi, które pozwalają na angażowanie strony emocjonalnej ucznia, wyzwianie ekspresji oraz podejmowanie różnorodnej praktycznej działalności jak: projektowanie przez uczniów wycieczek, inscenizacji, imprez, gromadzenie zbiorów, tworzenie albumów itp. Taki stan rzeczy może świadczyć o niewystarczającej znajomości szczegółowych wskazań metodycznych lub ich niedocenianiu. Potwierdzeniem tego stanu rzeczy są także trudności występujące przy formułowaniu tematów lekcji pracy z czytanką.

4. Warunki sprzyjające modernizacji sposobów opracowywania czytanek

Zagadnienie opracowywania czytanek wiąże się ze znacznie szerszą problematyką nauczania literatury w okresie wczesnoszkolnym. Nauczyciel w ciągu roku szkolnego nie jest w stanie opracować zbyt wielu czytanek. Z ilości godzin języka polskiego dla klasy drugiej i trzeciej przewidzianej w planie nauczania można przeznaczyć dwie lekcje tygodniowo na pracę z czytanką i lekturą, tak więc w ciągu roku szkolnego około 72 lekcje. Jeśli przyjmiemy, że jedną trzecią tej ilości godzin zajmie omawianie lektury i czytanie czasopism dziecięcych, to pozostaje około 48 godzin lekcyjnych na pracę z czytanką. Przeznaczenie dwóch lekcji na pracę z jednym tekstem pozwala poznać 24 utwory, a 16 utworów, jeżeli pracę z jednym tekstem prowadzi się będzie na trzech lekcjach.

Niewielka stosunkowo ilość lekcji, którą można w klasach niższych przeznaczyć na tak istotną czynność dydaktyczną jak opracowanie czytanek i lektury obliguje każdego nauczyciela do przemyślnego doboru tekstów dla swojej klasy. W jednakowym stopniu należy brać pod uwagę walory poznawcze, wychowawcze i artystyczne utworu jak również różnorodność gatunków i rodzajów literackich.

Czytanie i omawianie czytanek autorów zajmujących bardziej poczesne miejsce w literaturze dziecięcej powinno być każdorazowo

okazją do propagowania ich pozycji. Można także /w miarę możliwości biblioteki/ wypożyczać książki tych autorów bezpośrednio po lekcji.

Zawartość rzeczowa, wymowa wychowawcza utworu, jego oddziaływanie emocjonalne, żywa akcja, pasjonujące przygody, wyraziście zarysowane postacie, łańcuch wydarzeń, humor, nastrój, pozwalają na wielopłaszczyznowy odbiór tekstu oraz różne sposoby jego opracowywania. Niemożliwym jest wydobycie wszystkich walorów danego utworu. Ze względu na wielość zadań czytania i opracowywania tekstów konieczne jest, dla uzyskania głębszych ujęć i większej aktywności uczniów, ograniczenie się do niewielu spraw. Wybór ich determinują głównie zadania szczegółowe, do osiągnięcia których zmierza nauczyciel. Przemysłane wykorzystanie walorów czytanek jest uzależnione od dokładnego poznania utworu. Pozwala to nauczycielowi na uniknięcie zbyt długiej rozwlekłości podczas przygotowywania uczniów do odbioru nowego tekstu, dobór rzeczywiście przydatnych środków dydaktycznych, zwięzłe tłumaczenie nieznanymi wyrazów i zwrotów, tworzenie nastroju najbardziej właściwego dla uczucia oddziaływania emocjonalnego utworu.

Dobra znajomość utworu pozwala nauczycielowi tak pracować na lekcji, aby dzieci mogły ujmować go jako całość, a jednocześnie wyróżnić składniki najbardziej charakterystyczne. Ułatwia to formułowanie problemów, zagadnień, kierowanie wypowiedziami uczniów.

Uczniowie w młodszym wieku szkolnym nie są jeszcze w pełni zdolni do przeprowadzania długotrwałej, drobiazgowej analizy tekstu. Dobór form pracy z tekstem winien więc umożliwiać dzieciom odbiór nie tylko werbalno-intelektualny lecz również intuicyjno-emocjonalny. Istotne znaczenie ma tutaj czytanie utworu. Głośne czytanie nauczyciela powinno być pod każdym względem wzorowe. Często jednokrotne czytanie nie jest wystarczające. Pierwszorazowe czytanie daje możliwość indywidualnego odbioru utworu, a dopiero powtórne /nauczyciela lub uczniów/ prowadzi do uwypuklenia ważniejszych motywów nie dostrzeżonych przez dzieci, czy zaakcentowania wartości natury wychowawczej, poznawczej, estetycznej.

Nabywanie wprawy w czytaniu przez dzieci młodsze jest dla nich często czynnością nużącą i męczącą. Lepsze rezultaty osiągają uczniowie czytając wyraźnie wyodrębniające się części czytanki stanowiące dla siebie pewną całość, objętościowo niewielkie /5 zdań rozwiniętych, 8-12 zdań rozwiniętych/. Czytanie tych samych fragmentów tekstu może

nauczyciel urozmaicić stawiając coraz to inne zadania i polecenia. W miarę rozwijania się umiejętności uczniowie po opracowaniu mogą głośno czytać cały utwór. Ekspresyjność czytania świadczyć będzie o jego zrozumieniu i odczuciu.

Przypisy

- ¹Wróbel T., Współczesne tendencje w początkowej nauce języka ojczystego, W: Edukacja wczesnoszkolna, red. Wilgocka-Okon B., WSiP, Warszawa 1979
- ²Więckowski R., Wdrażanie uczniów do czytelnictwa w klasie III, Oświata i Wychowanie /wersja D/, nr 5/1980
- ³Pieter J., Czytanie i lektura, Katowice 1967, s.22
- ⁴Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania, nr 7/1980, poz.49
- ⁵Gawdzik W., Jasińska A., Przewodnik metodyczny do języka polskiego w klasie drugiej, WSiP, Warszawa 1980, s.23-24
- ⁶Program nauczania początkowego, WSiP 1979
- ⁷Falski M., Uwagi do elementarza i ćwiczeń elementarzewych, WSiP, Warszawa 1975
- ⁸Aleksandrak S., Malendowicz J., Przyrowski Z., Przewodnik metodyczny do czytanek dla klasy III, PZWS, Warszawa 1956
- ⁹Aleksandrak S., Rytłowa J., Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w klasie III, PZWS, Warszawa 1967
- ¹⁰Aleksandrak S., Rytłowa J., Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w klasie II, WSiP, Warszawa 1974
- ¹¹Malendowicz J., O trudnej sztuce czytania i pisanie, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978
- ¹²Rytłowa J., Czytanie w szkole, PZWS, Warszawa 1958
- ¹³Przytubscy E., F., Litery - przewodnik dla nauczyciela, WSiP, Warszawa 1976
- ¹⁴Metera H., Przewodnik metodyczny do podręcznika "Nauczę się czytać", WSiP, Warszawa 1976

- 15 Jaranowska D., Praca nauczyciela nad rozwijaniem umiejętności czytania i pracy z tekstem w klasie III, praca magisterska, WSP, Bydgoszcz 1981
- 16 Panoczko J., Praca nauczyciela nad rozwijaniem umiejętności czytania i pracy z tekstem w klasie II, praca magisterska, WSP, Bydgoszcz 1981
- 17 Więckowski R., O niektórych błędach nauczycieli klas początkowych w planowaniu pracy dydaktycznej i sposobie formułowania tematów jednostek metodycznych. Materiały metodyczne dla nauczycieli, Kielce 1979/80
- 18 Rytłowa J., tamże, s.81
- 19 Malendowicz J., Nauczanie języka polskiego w klasach I-IV, W: Praca nauczyciela w klasach I-IV, red. Wróbel T., WSiP, Warszawa 1974, s.197
- 20 Papużyńska J., Inicjacje literackie, WSiP, Warszawa 1981, s.207
- 21 Kulpa J., Nauczanie języka polskiego w klasach I-IV, W: Metodyka pierwszych lat nauczania, red. Maćkowiak A., Wołoszyn S., Wspólna Sprawa, Warszawa 1959, s.176
- 22 Kulpa J., Tamże, s.180

THE POSSIBILITIES OF MODIFYING THE WORK WITH A READING TEXT IN LOWER FORMS OF PRIMARY SCHOOL

Summary

Some studies carried out by the author show that teachers working with a reading text generally follow teaching programs but ignore many methodological suggestions. In this particular kind of work analytic and synthetic forms dominate expressive ones. Reading texts allow pupils to know various literary genres and make compulsory reading more acceptable.

The methods of modifying the work with a reading text presented in the article will help teachers during Polish lessons.