

MARIA L. PLENKIEWICZ

CZYTANIE KRYTYCZNE W TEORII I PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Wstęp

Obserwacja rzeczywistości pedagogicznej na różnych poziomach edukacji skłania do wniosku, iż nasi uczniowie i studenci przyjmują słowo drukowane bez „protestu”, nie podejmują polemiki z tekstem, nie posiadają umiejętności powątpiewania o prawdziwości wielu twierdzeń, nie formułują pytań, a co najważniejsze nie są odporni na chwytły propagandowe nacechowane emocjami, a przez to w dużym stopniu wypaczone interpretacje wielu faktów.

Dorosły czytelnik, którego należałoby uznać czytelnikiem dojrzałym¹ często nie potrafi uwolnić się od stereotypów, obiegowych opinii, odróżnić prawdy od fałszu i manipulacji, zatem nie czyta krytycznie przedstawionych treści.

Wyniki wielu badań międzynarodowych i krajowych wskazują, iż zdecydowana większość badanych uczniów i studentów legitymuje się niezadowolającymi osiągnięciami w czytaniu, słabo rozumie czytane teksty i nie potrafi wykorzystać informacji zawartych w tekstach.² W dalszym ciągu umiejętność czytania to na ogół bierny odbiór i akceptacja tego, co uczniowi ma do zaoferowania nauczyciel, książka, czy też wszelkiego rodzaju mass media.

Badania amerykańskie dowodzą³, iż niewielu uczniów szkół podstawowych, średnich czy nawet studentów potrafi dokonywać operacji przetwarzania informacji, wykorzystywania ich dla własnych potrzeb, krytycznego analizowania i porównywania danych w różnych tekstach.

Zdaniem R. Pawłowskiej⁴ w obecnej polskiej 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.

Wyniki dotychczasowych badań, znikoma ilość rozpraw poświęconych zagadnieniom czytania w aspekcie jego skuteczności szczególnie zaś dydaktyki wdrażania sprawności czytania w klasach początkowych wskazuje, iż istnieje potrzeba dydaktyczna i społeczna uzasadniająca podjęcie pracy nad teoretycznymi i praktycznymi rozwiązaniami dotyczącymi kształtowania umiejętności krytycznego czytania w klasach początkowych.

Celem tego artykułu jest przedstawienie własnej koncepcji i aktualnego stanu rozwiązań teoretycznych (analizy literatury, siatki pojęciowej, propozycji taksonomii), dotychczasowego stanu badań nad umiejętnością krytycznego czytania w klasach trzecich i propozycji dalszych badań empirycznych w zakresie kształcenia i sprawdzania tej umiejętności.

1. Koncepcja badań nad umiejętnością krytycznego czytania

Analiza zagadnień teoretycznych i badań nad krytycznym myśleniem stanowi uzasadnienie twierdzenia, iż zarówno szkoła jak i środowisko domowe ucznia nie stwarza sprzyjających warunków dla rozwoju krytycznego czytania, umiejętności istotnej na każdym etapie edukacji i w ciągu całego życia. W zasadzie panuje zgodny pogląd, że każdy człowiek winien posiadać uformowane cechy określone mianem krytycyzmu, są one podstawą kształtowania światopoglądu, wpływają na rozwój moralny, warunkują tworzenie właściwych sądów i ocen. Obserwacja rzeczywistości pedagogicznej i środowiska domowego ucznia wskazuje, że istnieje silne uzależnienie wydawanych sądów i ocen od uznawanych autorytetów (rodzice, nauczyciele), presji grupy rówieśniczej czy społecznej.

Próbą odpowiedzi na istniejącą potrzebę zarówno naukową jak i społeczną jest koncepcja badań nad umiejętnością krytycznego czytania uczniów klas początkowych.

Harmonogram studiów i badań jest następujący:

1. Analiza literatury pedagogicznej, psycholingwistycznej i językoznawczej.
2. Teoretyczne podstawy planowanych badań (główne pojęcia, narzędzia opisu i pomiaru krytycznego czytania).
3. Diagnoza stanu umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich w środowisku miejskim i wiejskim.
4. Eksperymentalne próby kształtowania umiejętności krytycznego czytania w klasach trzecich szkół podstawowych.

5. Programy oceny postępów w czytaniu.
6. Projekcja dalszych badań na kolejnych etapach kształcenia.

Do ważniejszych celów w pierwszym etapie badań zaliczono:

 - charakterystykę umiejętności krytycznego czytania jako elementu kompetencji komunikacyjnej,
 - analizę dotychczasowych badań skoncentrowanych wokół rozumienia czytanego tekstu, twórczego i krytycznego czytania,
 - przyjęcie czynnościowej koncepcji treści nauczania⁵ opartej na umiejętnościach, akcentującej wytwarzanie i zastosowanie wiadomości i wynikające z tej koncepcji konsekwencje w postaci:
 - 1) opracowania celów krytycznego czytania rozumianych jako kierunki dążeń nauczycieli i uczniów (cele ogólne),
 - 2) operacjonalizacji celów ogólnych, czyli formułowanie ich w postaci zamierzonych osiągnięć uczniów,
 - 3) konstrukcji klasyfikacji celów nauczania w postaci taksonomii krytycznego czytania (taksonomia IWO),
 - ocenę taksonomii IWO (opinie nauczycieli specjalistów),
 - konstrukcję narzędzi badawczych (plany testów, testy krytycznego czytania, testy słownikowe, kwestionariusze ankiety),
 - diagnozę umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich w szkołach miejskich i wiejskich,
 - kształtowanie i rozwijanie umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich poprzez:
 - 1) system pytań analizująco-konkluzyjnych,
 - 2) specjalnie opracowany system ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych,
 - 3) system zadań problemowych w oparciu o różnorodne teksty,
 - 4) inicjowanie różnorodnych sytuacji dydaktycznych związanych z opracowywanymi tekstami (modele lekcji oparte na metodzie Thomasa i Robinsona tzw. PQ4R)⁶,
 - 5) różnorodność aktywności językowej uczniów (środki dydaktyczne, gazetka klasowa, radio klasowe, klasowe biuro "sprawiedliwej oceny" - trybunał klasowy, klasowe forum różnorodnych poglądów, pytania ostatniego tygodnia itp.).
 - analizę i ocenę prowadzonych badań eksperymentalnych w świetle uzyskanych wyników w klasach trzecich w szkołach miejskich i wiejskich,
 - opracowanie programu i przewodnika w kształtowaniu krytycznego czytania w klasach początkowych,
 - opracowanie programu oceny postępów w krytycznym czytaniu dla nauczycieli nauczania początkowego.

Drugi etap badań obejmuje:

- przygotowanie badań dotyczących umiejętności krytycznego czytania uczniów wyodrębnionych według poziomów wiekowych:
 - 1) uczniowie klas VIII,
 - 2) uczniowie szkoły średniej (klasy IV - maturzyści),
 - 3) studenci (II rok studiów).

Celem dalszych planowanych badań jest ogólnie rzecz ujmując, określenie poziomu umiejętności krytycznego czytania uczniów i studentów, analiza porównawcza i próba ustalenia niektórych uwarunkowań. Przewiduje się ustalenie następujących zależności:



Na podstawie istniejących fragmentarycznych badań nad krytycznym myśleniem będącym podstawą krytycznego czytania, analizy literatury językoznawczej, psycholingwistycznej i pedagogicznej, a także własnych badań nad rozumieniem tekstów i obserwacji praktyki szkolnej sformułowano ogólne hipotezy badawcze.

Mają one charakter roboczy:

1. Zakłada się, iż poziom umiejętności krytycznego czytania uczniów i studentów nie spełnia oczekiwań dydaktycznych i społecznych.
2. Poziom umiejętności krytycznego czytania zależy od systemu pracy nauczyciela, właściwości uczniów, rodzaju tekstów i działania a częściej współdziałania środowiska pozaszkolnego.

Zmienne niezależne w drugim etapie badań będą ujęte w 4 grupy - zmienne ucznia, nauczyciela, środowiska szkolnego i pozaszkolnego.

Przewidywane główne metody badawcze dla tego etapu badań to: sondaż diagnostyczny, pomiar dydaktyczny, analiza dokumentów szkolnych. W badaniach przewiduje się zastosowanie tekstów krytycznego czytania, kwestionariuszy dla uczniów, nauczycieli, rodziców, pedagogów duchownych, testów percepcji i inteligencji (np. Ravena, Wechsler Intelligence Scale for Children) i testów osiągnięć szkolnych z wybranych przedmiotów nauczania.

2. Umiejętność krytycznego czytania ważnym elementem kompetencji komunikacyjnej

Proces czytania – pisze I. Kurcz⁷ – traktowany jest przez wielu badaczy jako przykładowy dla procesu rozumienia języka. W kształceniu językowym na każdym etapie zdobywania wiedzy i umiejętności język definiowany jest jako narzędzie komunikacji interpersonalnej oraz jako forma reprezentacji świata w umyśle odbiorcy. Umiejętność czytania wiąże się z komunikacyjnymi aspektami wiedzy językowej człowieka, ściślej zaś z jednostkami kompetencji komunikacyjnej. Współczesna psycholingwistyka⁸, zajmująca się opisem kompetencji komunikacyjnej jako systemu koordynacyjno-kontrolnego w stosunku do zachowania językowego człowieka, jednostkami tej kompetencji uznaje wypowiedzi będące aktualizacją zdań, wyrażające intencje osoby mówiącej (nadawcy), a także jej motywację znajdującą się u podstaw wypowiedzi. Zatem w prostym akcie komunikacyjnym nadawca kieruje zwykle swą wypowiedź do odbiorcy w jakimś celu, zaś wypowiedzi są częścią jakiejś całości, którą określamy mianem dyskursu. R. Pawłowska⁹ 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. Tak rozumiane czytanie (operacja odbiorcza w akcie komunikacji) to przede wszystkim odbiór językowych tekstów pisanych. Umiejętności odbioru tekstu językowego, czyli inaczej wykonanie językowe, realizacja porozumienia językowego, to kompetencja komunikacyjna umożliwiająca skuteczne, pożądane zachowanie językowe w zależności od stawianych celów.

Przyjmując zatem, iż czytanie to składowa operacja aktu komunikacji językowej, ważna operacja odbiorcza, można zakładać, iż krytyczne czytanie mające na celu ocenę tekstu, to integralny składnik kompetencji komunikacyjnej, czyli poprawne wykonanie językowe, faktyczna realizacja porozumienia językowego zgodna z uprzednio założonymi celami wynikającymi z aktu komunikacji.

W wielu publikacjach podejmujących ważką problematykę efektywności czytania istnieje swego rodzaju „niefrasobliwość” terminologiczna polegająca na tym, iż w jednym rzędzie wymienia się czytanie szybkie, skuteczne, twórcze, krytyczne, funkcjonalne, z pełnym zrozumieniem.¹⁰ Wydaje się, iż należy przyjąć jako nadrzędne pojęcie czytanie skuteczne, to jest taka podmiotowa czynność człowieka w trakcie której podmiot realizuje określone zamierzone cele, np. czyta szybko, aby w jak najkrótszym czasie poznać zakładany zasób informacji, czyta krytycznie - ocenia, formułuje pytania i wnioski, czyta twórczo - zainspirowany tekstem tworzy inny tekst, konkretyzuje świat wewnętrznych przeżyć, czyta

funkcjonalnie czyli w sposób świadomy realizuje różnorodne funkcje językowe, ze zrozumieniem - zatem jest świadomy sensu tekstu. Wszystkie wymienione rodzaje czytania mają wiele wspólnych cech, wzajemnie przenikających się i mieszczą się w czytaniu skutecznym charakteryzującym się wysoką sprawnością czytelniczą, czyli aktywnym uczestnictwem w aktach komunikacji językowej.

„Jednym z ważnych celów nauki czytania jest wychować ludzi, którzy potrafią przemyśleć to, co przeczytają, rozpatrzeć tekst w świetle swej wiedzy i doświadczenia i krytycznie się do niego ustosunkować. Badania wykazują, dziecko jest zdolne do krytycznego czytania na wszystkich poziomach szkoły początkowej.”¹¹

Powstaje zatem pytanie jaką przyjąć definicję krytycznego czytania dla potrzeb kształtowania, rozwijania i oceniania poziomu tej umiejętności, czyli procesu krytycznego czytania?

W literaturze istnieją różnorodne definicje tej umiejętności, wspólną ich cechą stanowi opisowy charakter.

A. Brzezińska¹² uważa, że to umiejętność dokonywania oceny wartości przedstawionych idei, interpretowanie zdarzeń, tworzenia na podstawie tekstu uogólnień, właściwe reagowanie na to, co się czyta i ocenianie tego, co się przeczytało, zestawianie, porządkowanie i ocena informacji oraz wykorzystywanie we własnym działaniu.

Według E. Malmquista¹³ oznacza umiejętność oceny czytanego tekstu, zawartych w nim informacji, poszukiwanie i ocena ważnych danych, zdolność odsunięcia ostatecznego sądu, pozostawienia jakiegoś problemu otwartym, próbę ustalenia motywów autora.

Najnowsza definicja R. Pawłowskiej¹⁴ rozważa definicję krytycznego czytania jako umiejętność oceny tekstu pod względem spójności i stosunku do tematu, kompozycji tekstu i jej stosunku do głównej idei, relacji warstwy leksykalno-frazeologicznej do przedstawionej rzeczywistości, poprawności wyboru struktur językowych ze względu na temat, formę i funkcję tekstu, wykrywania zdań fałszywych, niepoprawności wnioskowania i uogólniania, sprzeczności racji i poglądów, rozpoznawania mechanizmów manipulacji językowej, chwytów reklamy i propagandy, rzetelności informacji.

Niekwestionowany jest ścisły związek procesu czytania z procesem myślenia. Zdaniem D.R. Greena¹⁵ wyższe procesy myślowe, takie jak myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów, myślenie emocjonalne i estetyczne, które prowadzą do rozumienia są właściwie od początku składowym elementem procesu nauki czytania. W końcowym etapie są one tylko dostrzegalnymi efektami, które uświadamia sobie osoba czytająca. Można zatem przyjąć, iż myślenie krytyczne jest psychologiczną podstawą czytania krytycznego. Bowiem krytyczne myślenie to umiejętność sprawdzania i kontrolowania przebiegu własnego myślenia, tenden-

cja do rozważnego wydawania sądów i rzeczowego uzasadniania własnego zdania¹⁶, jest to dynamiczny proces pytania i rozumowania, aktywne dociekanie, a nie pasywne zbieranie wiedzy. Myśleć krytycznie to kwestionować definicje, dowody, działania i przekonania, rozważać to co jest, to co było i może być.¹⁷

Tego rodzaju stanowisko psychologiczne, właściwości rozwojowe i poznawcze uczniów w młodszym wieku szkolnym oraz poglądy dotyczące istoty krytycznego czytania są podstawą definicji tej umiejętności.

Proponuję zatem, aby przyjąć, iż krytyczne czytanie to kreatywny proces przetwarzania, wyjaśniania i oceny informacji zawartych w danym tekście.

3. Klasyfikacja celów krytycznego czytania - propozycja taksonomii

W koncepcji badań nad krytycznym czytaniem przyjęto za A. Brzezińską, iż kształtowanie i doskonalenie tej umiejętności jest jednym z celów nauki.¹⁸ Tak sformułowany ogólny cel rozumiany jest jako kierunek dążeń nauczyciela i uczniów. Cel ogólny wymaga przedstawienia w postaci opisu zamierzonych osiągnięć uczniów, aby w wyniku operacjonalizacji umożliwić rozpoznanie czy cel został osiągnięty i określić sposób sprawdzania tych wyników.¹⁹ „Uznano, iż tylko cele wyrażone jako zamierzone osiągnięcia są w pełni przydatne w nauczaniu.”²⁰

Proponowana klasyfikacja operacyjnych celów krytycznego czytania wynika z przyjęcia czynnościowej koncepcji treści nauczania, opartej na umiejętnościach, akcentującej wytwarzanie i zastosowanie wiadomości²¹, jej psychologiczną podstawą jest teoria rozwoju i możliwości poznawczych J. Brunnera i Ch. Galloway’a.²²

Założono zgodnie z przyjętymi podstawami teoretycznymi i definicją krytycznego czytania, iż taksonomia celów krytycznego czytania składa się z trzech poziomów: informacyjnego, wyjaśniającego i oceniającego (IWO).

Na poziomie informacyjnym założono następujące czynności ucznia:

1. Podawanie informacji z tekstu bez ich wyjaśniania.
2. Wybieranie i zestawianie informacji zawartych w tekście.
3. Ustalenie kolejności informacji.
4. Porządkowanie informacji ze względu na określony cel.
5. Różnicowanie informacji ze względu na ich istotność.
6. Porównywanie informacji na ten sam temat.
7. Rozróżnianie informacji ogólnych od szczegółowych.

Poziom wyjaśniający to propozycja takich czynności ucznia, jak:

1. Wyjaśnianie znaczeń pewnych całości (związków frazeologicznych, zdań, akapitów).
2. Wyjaśnianie relacji między wyrażonymi w tekście myślami.

3. Wyjaśnianie przyczyn i skutków (zdarzeń, sytuacji i zjawisk).
4. Wyjaśnianie przez porównywanie informacji w tekście.
5. Wyjaśnianie zachowań, stanowisk, postaw.
6. Podawanie przypuszczalnych motywów działania, zachowania lub postawy.
Na poziomie oceniającym założono, że uczeń wykona takie czynności, jak:
 1. Akceptacja lub odrzucenie podanych w tekście informacji.
 2. Uogólnienie informacji - formułowanie głównych myśli.
 3. Ocena wiarygodności podanych informacji.
 4. Ocena poglądów, stanowisk, postaci, zdarzeń w kontekście doświadczenia czytelniczego i pozaszkolnego.
 5. Ocena przeczytanych treści (tworzenie wniosków na podstawie informacji tekstu).
 6. Ocena i uzasadnianie własnego poglądu lub sądu.
 7. Ocena nastroju tekstu.
 8. Ocena przewidywanych następstw i konsekwencji.
 9. Ocena możliwości dalszego (teoretycznego i praktycznego) wykorzystywania informacji.
 10. Działania i zachowania inspirowane treścią tekstu.

Propozycję taksonomii celów krytycznego czytania przedstawiono w celu zebrania opinii nauczycielom nauczania początkowego, doskonalącym swe zawodowe umiejętności na studiach podyplomowych z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej. Osoby badane legitymowały się wyższym wykształceniem, były to wyłącznie kobiety pracujące w szkołach miejskich (19) i wiejskich (13).

Badani, po uprzednim przedstawieniu i omówieniu taksonomii, otrzymali pytania:

1. Czy taksonomia krytycznego czytania jest komunikatywna?
2. Czy proponowany układ poziomów taksonomii jest hierarchiczny?
3. Czy taksonomia krytycznego czytania jest trafna?
4. Czy proponowana taksonomia jest ekonomiczna?
5. Proszę dokonać konkretyzacji kolejnych poziomów w postaci zadań (pytań) do wykonania dla uczniów klas początkowych?

Odpowiedzi na pytania miały charakter alternatywny, natomiast konkretyzacji do postaci zadań lub pytań dla uczniów wymagano po to, aby sprawdzić czy badani rozumieją sens taksonomii, miały zatem charakter kontrolny.

Wyniki badań były następujące: 83% respondentek uznało taksonomię krytycznego czytania za komunikatywną, jasno sprecyzowaną, hierarchiczny układ kolejnych poziomów potwierdziło 86,3%, trafność w wyborze celów aż 92,3% i 52,8% oceniło, że propozycję taksonomii można zapamiętać, zrozumieć i nauczyć się, czyli jest ekonomiczna.

Potwierdzeniem uzyskanych wyników był wymagany opis kolejnych poziomów w postaci konkretnych zadań lub pytań dla uczniów klas początkowych. Zdecydowana większość badanych zrozumiała sens taksonomii, jedynie w 3 przypadkach odnotowano zadania zawierające ocenę podawane na każdym z trzech poziomów. Cztery osoby proponowały ocenę szaty graficznej czytanych tekstów z kanonu literatury obowiązkowej na poziomie oceniającym. Wydaje się, iż można byłoby tę sugestię uwzględnić na wskazanym poziomie taksonomii.

Odpowiedzi respondentek wyrażane były „językiem” programu szkolnego i w zasadzie brakowało oryginalnych zadań dla uczniów.

Ciekawe zadania odnotowano na poziomie oceniającym, na którym proponowano „pisanie listu do autora zawierającego ocenę przeczytanej książki oraz pytania dotyczące tekstu i autora”, lub „redagowanie listu do kolegi, aby polecił mu przeczytanie określonej książki”, a także pytania „Czy tę lekturę poleciłbyś swemu najlepszemu koledze i dlaczego?” Dwie respondentki wskazały ocenę zgodności zamieszczonych informacji w tekście z prezentowaną ilustracją, jednakże zadanie to pomieściły na poziomie wyjaśniającym. Na tym poziomie umieszczono także polecenie formułowania pytań i odpowiedzi na podstawie tekstu (6 osób), wyjaśnianie pomysłów i tytułów (5 osób) oraz uzasadnianie trafności użycia znaków interpunkcyjnych w tekście (2 osoby).

Możliwości dalszego wykorzystywania informacji w postaci działań i zachowań inspirowanych treścią tekstu upatrywano głównie w dramatyzacji tekstów, wykonywaniu różnorodnych prac plastycznych, albumów, przewodników dla turystów, pisaniu swobodnych tekstów czy też opowiadań twórczych, ilustrowaniu tekstów.

Taksonomię krytycznego czytania (IWO) wykorzystano w celach badawczych do ustalenia końcowego wyniku poziomu umiejętności krytycznego czytania uczniów klas początkowych. Opis czynności na kolejnych poziomach był podstawą planów testów czytania, te z kolei podstawą dla konstrukcji zadań tekstowych.

4. Wyniki badań umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich ze szkół miejskich i wiejskich

Celem przeprowadzonych badań było określenie stanu umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich szkół podstawowych w dwóch środowiskach miejskim i wiejskim z próbą określenia głównych uwarunkowań.

Problem badawczy zawarto w pytaniu: Jaki jest i od czego zależy poziom krytycznego czytania uczniów klas trzecich szkoły podstawowej na wsi i w mieście?

Poziom pierwszej zmiennej (poziom krytycznego czytania) wyznaczał stopień wykonania zadań z zakresu informacyjnego, wyjaśniającego i oceniającego. Uczeń klasy trzeciej począwszy od porządkowania, różnicowania i porównywania informacji poprzez ich wyjaśnianie dochodzi do oceny w kontekście doświadczenia czytelniczego jak i pozaszkolnego (taksonomia IWO).

Drugi problem, który starano się rozwiązać, dotyczył zależności między poziomem krytycznego czytania a leksyką ucznia, techniką czytania, zainteresowaniami czytelniczymi i osiągnięciami z innych przedmiotów szkolnych.

W hipotezie głównej, mającej swoje uzasadnienie w istniejącym obecnie stanie teorii i praktyki dotyczącej zagadnienia krytycznego czytania, założono, iż poziom krytycznego czytania jest niezadowalający, ponieważ około połowa uczniów nie potrafi dokonać oceny czytanego tekstu.

Założono, iż istnieje związek między poziomem leksykalnym uczniów i umiejętnością krytycznego czytania. Bogaty zasób leksykalny (zwłaszcza czynny słownik) decyduje o prawidłowym rozumieniu słów, związków frazeologicznych. Niewłaściwe rozumienie treści eliminuje możliwość dokonania operacji przetwarzania, wyjaśniania i oceny informacji.

Wydaje się, że istotne znaczenie dla umiejętności krytycznego czytania ma technika czytania. Brak opanowania tej umiejętności powoduje, iż uczeń cały wysiłek intelektualny skupia na czynnościach analizy i syntezy wyrazów. Na dalszy plan przesuwa się rozumienie całości myślowych, a także globalna analiza i wartościowanie czytanego materiału.

Zakładano związek między indywidualnymi zainteresowaniami czytelniczymi a poziomem krytycznego czytania, ponieważ różnorodne teksty rozszerzają zasób informacji uczniów. Bogactwo informacyjne sprawia, że uczeń przypuszczalnie nie potrafi porównywać i zestawiać je z innymi. Stanowi to podstawę dla różnicowania tych informacji i oceniania pod względem ważności czy prawdziwości znanych już uczniowi faktów z nowo zdobytymi w procesie czytania.

Przypuszczalnie istnieje silny związek poziomu krytycznego czytania uczniów z ich osiągnięciami z innych przedmiotów szkolnych. Umiejętność krytycznego czytania powoduje, iż wzrasta sprawność uczniów w procesie samokształcenia, młody człowiek staje się bardziej „wrażliwy” na jakość zdobywanych informacji, ich wybór i ocenę.

Dokonując wyboru powyższych zmiennych z obrazu przestrzeni zmiennych²³ głównie chodziło o to, by orzec który z czynników odgrywa istotną rolę w kształtowaniu umiejętności czytania, czy też z którym z czynników umiejętność ta jest silnie związana.

Problematyka badawcza obejmuje podstawowe zmienne -zależną i niezależną. W poszczególnych narzędziach pomiarowych zostały one odpowiednio rozbu-

dowane. Ich występowanie i nasilenie konstatowano odpowiednimi wskaźnikami.

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

Narzędzia badawcze zastosowane w badaniach - to testy osiągnięć szkolnych, tj. testy krytycznego czytania, test słownikowy i testy czytania - badające techniczne aspekty tej umiejętności.²⁴

Aby ustalić zależność między poziomem krytycznego czytania a osiągnięciami z innych przedmiotów i zainteresowaniami czytelnictwami, dokonano analizy takich dokumentów, jak: indywidualne karty czytelnictwa, dzienniki lekcyjne i arkusze ocen.

Konstrukcję testów krytycznego czytania oparto na założonych poziomach taksonomicznych (IWO), na tej podstawie opracowano plany testów i zadania testowe. Zadania te (wyboru wielokrotnego - ww) punktowano 0 - 1. Przy zastosowaniu tzw. strategii mocnej (zaliczył - nie zaliczył) przyjęto normę 0,8).

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.

Uzyskane dane dotyczące zmiennych zostały zoperacjonalizowane, mogą być przedstawione na skali porządkowej lub przedziałowej z czego wynika możliwość stosowania operacji statystycznych odpowiednich dla tych skal. Ponadto wykorzystano procedury właściwe dla analizy testów osiągnięć szkolnych.²⁵

Badaniami diagnostycznymi objęto 444 uczniów szkół miejskich i wiejskich, z tej liczby 221 to uczniowie czterech szkół w mieście i 223 uczniów czterech szkół na wsi.²⁶

W celu zweryfikowania podstawowych narzędzi badawczych tj. testów krytycznego czytania, główne badania diagnostyczne poprzedzono badaniami pilotażowymi.

Zastosowane testy krytycznego czytania były przedmiotem analizy statystycznej na poziomie opisu statystycznego.²⁷

Techniczną interpretację wartości testów ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Podstawowe wskaźniki statystyczne testów krytycznego czytania zastosowanych w badaniach uczniów szkół miejskich i wiejskich

Testy Wskaźniki statystyczne	Baśń		Legenda		Przyrodniczy		Instrukcja	
	M	W	M	W	M	W	M	W
Średnia arytmetyczna (\bar{x})	12,2	8,33	11,7	9,67	8,6	11,4	11,9	11,3
Odchylenie standardowe (S_t)	2,8	2,44	3,15	3,87	3,34	2,6	3,7	2,0
Rzetelność tekstu (r_{it})	0,78	0,78	0,83	0,81	0,85	0,88	0,82	0,67
Błąd standardowy (Se)	1,3	2,41	1,4	1,69	1,52	0,92	1,53	1,5

Warto zwrócić uwagę, że uzyskane wartości średnich arytmetycznych przez uczniów ze szkół miejskich są zbliżone (około 12 zadań) z wyjątkiem testu przyrodniczego, w którym średnio w mieście rozwiązywano 8,6 zadania. Uczniowie wiejscy natomiast najwięcej zadań rozwiązywali w teście przyrodniczym, znacznie niższe wyniki uzyskali w teście opartym na baśni i legendzie, przy czym należy zauważyć, iż są to podstawowe gatunki literackie omawiane w klasach początkowych.

Wskaźniki informujące o rzetelności testów uzyskane w szkołach miejskich mieszczą się w granicach 0,78 do 0,85 i wartości te należy uznać za zadowalające. Nieco większą rozpiętość tych wskaźników zaobserwowano w szkołach wiejskich (0,78 - 0,88), były to również wartości oczekiwane.

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

Wyniki analizy statystycznej na poziomie opisu stanowią podstawę do dalszej interpretacji otrzymanych wyników badań krytycznego czytania uczniów w obu środowiskach.

Jaki zatem, w świetle diagnozy, jest poziom umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich ze szkół miejskich i wiejskich? Materiał empiryczny zilustrowano w postaci tabeli 2.

Tabela 2. Stan umiejętności krytycznego czytania uczniów klas III ze szkół miejskich i wiejskich

Testy % uczniów	Baśń		Legenda		Przyrodniczy		Instrukcja	
	M	W	M	W	M	W	M	W
Uczniowie zaliczający test	62,0	60,2	60,0	30,0	36,0	78,5	45,0	58,7
Uczniowie nie zaliczający testu	38,0	39,8	40,0	70,0	64,0	21,5	55,0	41,3

Dane zamieszczone w tabeli 2. stanowią źródło informacji określającej poziom umiejętności czytania uczniów klas trzecich w badanych środowiskach. W świetle uzyskanych wyników założona uprzednio hipoteza nie potwierdziła się w pełni. Przy zakładanej normie wymagań dla zaliczenia testu (0,8) uczniów nie zaliczających testów, czyli nie uzyskujących zadowalającego poziomu umiejętności krytycznego czytania w szkołach miejskich było 64 %, ale 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 %. W szkołach wiejskich uczniów mających trudności z zaliczeniem testu było około 40 % w teście opartym na baśni i instrukcji. Natomiast aż 70 % uczniów wiejskich nie poradziło sobie z tekstem legendy. Na uwagę zasługuje fakt, iż 78,5% tych samych uczniów nie miała większych trudności z zadaniami testu przyrodniczego, można też przyjąć, iż teksty baśni są stosunkowo dobrze znane uczniom szkół wiejskich (60,2 %).

Zaskakująco niskie rezultaty uzyskali uczniowie ze szkół miejskich w teście przyrodniczym. Aż 64 % uczniów nie uzyskała wymaganej liczby punktów do zaliczenia testu. Jaka jest przyczyna tego stanu rzeczy? Być może tkwi ona w tym, iż uczeń szkoły wiejskiej świadomie obcuje ze zjawiskami przyrodniczymi, reaguje na zmiany przyrodnicze i żyjąc w środowisku wiejskim lepiej rozumie otaczającą go rzeczywistość. Zna też wiele odpowiedzi na pytania natury przyrodniczej z autopsji. Zaś uczeń szkoły miejskiej ma ograniczony kontakt z przyrodą, rzadko ma okazję obserwować bezpośrednio zmiany czy fakty przyrodnicze. Przyrodę najczęściej poznaje z książek i telewizji. Wydaje się także, że i te informacje nie wytrzymują konkurencji z komiksami czy video kasetami preferującymi świat zupełnie odmiennych wartości.

W świetle uzyskanych wyników można zauważyć swego rodzaju przedział między uczniami miejskimi i wiejskimi. Oto uczniowie ze szkół w mieście lepiej rozwiązywali testy oparte na baśni i legendzie, zaś gorzej testy przyrodnicze i oparte na instrukcji, wiejscy natomiast mieli więcej kłopotów z baśnią i legendą.

Rezultaty diagnozy uczniów miejskich i wiejskich skłaniają do wniosku, iż niewątpliwie wpływ na umiejętność krytycznego czytania ma rodzaj tekstu. Zależność między tekstem a umiejętnościami krytycznej oceny będzie przedmiotem dalszych, pogłębionych badań.

Mimo iż uczniowie uzyskali różne wyniki w poszczególnych testach (przy stosunkowo niewielkich różnicach) to obliczone średnie procentowe wyników testowania dla uczniów wiejskich wynoszą 56,7 %, a dla uczniów miejskich 50,7 %. Jest to poziom niezadowolający i potwierdzający hipotetyczne twierdzenie prowadzonych badań.

W badaniach założono zależność między zasobem leksykalnym ucznia a umiejętnością krytycznego czytania. W celu określenia w jakim stopniu zmienne są współzależne posłużono się współczynnikiem korelacji liniowej (r_{xy}), Pearsona. Współczynnik korelacji między badanymi zjawiskami w szkołach miejskich wynosi 0,70, zatem otrzymana wartość oznacza, że zachodzi wysoka korelacja a zależność jest znaczna.

Z obliczeń dokonanych w szkołach wiejskich wynika, iż również istnieje wysoka korelacja i zależność (r_{xy} wynosi 0,65).

Stosunki korelacyjne świadczą, że zmienna zależna tj. umiejętność krytycznego czytania jest w znacznym stopniu wyznaczona przez niezależną, czyli zasób i umiejętności leksykalne uczniów w dwu badanych środowiskach.

W przypadku twierdzenia o ścisłej zależności między techniką czytania - umiejętnością nabywaną na drodze uczenia się - a umiejętnością krytycznego czytania wartość współczynnika korelacji wynosi $r_{xy} = 0,75$ 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 zostało w pełni potwierdzone w badaniach empirycznych. Wartość zastosowanego r_{xy} Pearsona wynosi 0,20 w szkołach miejskich i 0,29 w szkołach wiejskich. Można więc przyjąć, że stosunki korelacyjne wskazują na zależność obu zmiennych, aczkolwiek niska korelacja świadczy o przeciętnej zależności między rozpatrywanymi zmiennymi.

Hipoteza zakładająca istnienie związku między poziomem krytycznego czytania uczniów a ich osiągnięciami z innych przedmiotów szkolnych została potwierdzona. Wzięto pod uwagę te przedmioty, w których czytanie odgrywa istotną rolę - język polski, środowisko społeczno-przyrodnicze i matematykę. Ponieważ obie zmienne można wyrazić liczbowo posłużono się tym samym współczynnikiem. Jego wartość w szkołach miejskich wyniosła $r_{xy} = 0,53$ i wskazuje, że zachodzi umiarkowana korelacja a zależność istotna. Natomiast w szkołach wiejskich $r_{xy} = 0,47$, czyli korelacja jest przeciętna, a zależność jest również istotna.

Z powyższych obliczeń wynika, że osiągnięcia szkolne uczniów ze szkół miejskich i wiejskich są odzwierciedleniem ich umiejętności, w tym także umiejętności krytycznego czytania.

Diagnoza umiejętności krytycznego czytania uczniów szkół miejskich i wiejskich pozwala na sformułowanie pewnych wskazówek adresowanych do studentów i nauczycieli nauczania początkowego:

1. Należy od klasy pierwszej rozwijać i kształtować umiejętności krytycznego czytania w postaci różnorodnych czynności uczniów, by z roku na rok stawało się dojrzałe.
2. Rola nauczyciela w kierowaniu tym procesem winna prowadzić do samodzielnego odkrywania przez stawianie pytań dywergencyjnych, ocenę i dokonywanie porównywania i wyboru informacji w tekście.
3. Krytycznego stosunku do czytanych tekstów uczeń może nauczyć się tylko przez odkrywanie rzeczy, zjawisk i sytuacji w toku zorganizowanej własnej aktywności.
4. Czytanie krytyczne jest możliwe wówczas, gdy nauczyciele i uczniowie uczą się stawiać krytyczne pytania, powątpiewać o prawdziwości różnorodnych twierdzeń i sądów, dokonywać oceny, syntezy i porównywania spostrzeżeń, faktów i poglądów.
5. Należy rozwijać krytyczną obserwację otaczającej nas rzeczywistości społecznej i przyrodniczej.
6. Na każdym etapie nauki czytania należy dążyć do zwiększania zasobu leksykalnego uczniów przez system ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych i kontakt z ciekawymi tekstami jedno - i wielowarstwowymi z różnych źródeł.
7. W pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych należałoby zwiększyć liczbę ćwiczeń kształtujących umiejętności z poszczególnych poziomów krytycznego czytania, szczególnie zaś z poziomu wyjaśniającego i oceniającego.
8. Umiejętności krytycznego czytania należy rozwijać nie tylko na lekcjach języka polskiego, ale także na lekcjach innych przedmiotów szkolnych.

Pogłębiona analiza jakościowa wyników diagnostycznych badań w szkołach miejskich i wiejskich pozwoli na bardziej szczegółowe wyjaśnienie wielu zjawisk i zależności.

Obecnie prowadzone są badania eksperymentalne dotyczące kształtowania umiejętności krytycznego czytania w klasach trzecich szkół podstawowych w środowisku miejskim i wiejskim.

PRZYPISY

- ¹ M.A. Tinker: Podstawy efektywnego czytania, Warszawa 1980 s. 72.
- ² Zob. J. Konopnicki: Powodzenie i niepowodzenia szkolne, Warszawa 1966; E. Guttmejer: Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III-V, Warszawa 1982; Osiągnięcia uczniów z języka polskiego, red. T. Patrzalek, t. IV, Warszawa 1988; J. Sala: Osiągnięcia konieczne z języka polskiego w klasach początkowych, Bydgoszcz 1990 (praca doktorska w Bibl. WSP w Bydgoszczy); M. Pleniewicz: Efekty w czytaniu dzieci 9-10 letnich, Bydgoszcz 1990 (w druku); R. Pawłowska: Lingwistyczna teoria czytania, Gdańsk 1992.
- ³ M.A. Tinker: op.cit., s. 71-73.
- ⁴ R. Pawłowska: op.cit., s. 5.
- ⁵ B. Niemierko: Między oceną szkolną a dydaktyką, Warszawa 1991 s. 38-74.
- ⁶ Cyt. za J. Kurcz: Język a psychologia, Warszawa 1992 s. 164-175.
- ⁷ Ibidem, s. 167.
- ⁸ Ibidem s. 128.
- ⁹ R. Pawłowska: op.cit., s. 15-23.
- ¹⁰ Por. R. Pawłowska: op.cit., s. 7-13.
- ¹¹ H. Dobrowolska-Bogusławska: Metody czytania w krajach anglojęzycznych, Warszawa 1991 s. 131.
- ¹² A. Brzezińska: Czytanie i pisanie - nowy język dziecka, Warszawa 1987 s. 111.
- ¹³ E. Malmquist: Nauka czytania w szkole podstawowej, Warszawa 1982 s. 177-178.
- ¹⁴ R. Pawłowska: op.cit., s. 31.
- ¹⁵ D.R. Green: Psychologia w szkole, Warszawa 1974 s. 115 i n.
- ¹⁶ E. Ziółkowska-Rudowicz: Zdolności intelektualne dzieci 10-12 letnich i ich uwarunkowania w pracy szkoły, Wrocław 1982 s. 87.
- ¹⁷ Critical Thinking Project. Orientation Booklet. The Board of Public. Pittsburgh, Pensylwania 1984.
- ¹⁸ A. Brzezińska: op.cit., s. 110.
- ¹⁹ B. Niemierko: op.cit., s. 53.
- ²⁰ Ibidem, s. 59.

- ²¹ Ibidem, s. 40.
- ²² Ch. Galloway: Psychologia uczenia się i nauczania, Warszawa 1988, t. II s. 144-173.
- ²³ J. Brzeziński: Elementy metodologii badań psychologicznych, Warszawa 1980.
- ²⁴ Narzędzia badawcze skonstruowano według wskazówek znajdujących się w: B. Niemierko: Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe, Warszawa 1975 s. 20-34.
- ²⁵ Ibidem.
- ²⁶ Badania prowadziły studentki nauczania początkowego, słuchaczki seminarium magisterskiego prowadzonego pod moim kierunkiem. W badaniach uczestniczyli uczniowie ze szkół w Bydgoszczy, Inowrocławia i Ciechocinka oraz czterech szkół wiejskich tj. z Góry św. Małgorzaty, Bysławia, Sadek i Okonka.
- ²⁷ Obliczeń statystycznych dokonano według B. Niemierko, op.cit.
- ²⁸ Ibidem, s. 61.