

ROZDZIAŁ 2. ODDZIAŁYWANIA PRORÓZWOJOWE W PRZEDSZKOLACH I KLASACH POCZĄTKOWYCH SPRZYJAJĄCE POSTĘPOM W UCZENIU SIĘ

MARIA L. PLENKIEWICZ

MOŻLIWOŚCI KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA UMIEJĘTNOŚCI ROZUMIENIA CZYTANEGO TEKSTU W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Celem niniejszych rozważań jest ukazanie procesu czytania z perspektywy współczesnych badań psychologicznych i lingwistycznych oraz tworzonych na ich gruncie psycholingwistycznych teorii czytania.

Osiągnięcia uczniów we wszystkich przedmiotach szkolnych są w dużej mierze zależne od rozumienia czytanych tekstów, toteż użytecznym wydaje się przedstawienie przebiegu procesów poznawczych podczas czytania oraz wskazanie celów kształcenia umiejętności rozumienia czytanego tekstu w klasach początkowych.

Rozwiązania natury praktycznej dotyczące kształtowania i doskonalenia umiejętności rozumienia czytanych tekstów być może zainspirują czytelników do dalszych własnych poszukiwań.

1. Złożoność procesu czytania

Zadaniem współczesnej szkoły jest kreowanie ucznia samodzielnie myślącego i aktywnie uczestniczącego w procesie dochodzenia do wiedzy. Umiejętnością warunkującą osiągnięcie zamierzonych efektów w procesie nauczania - uczenia się jest czytanie. W nowoczesnym kraju czytanie jest tak niezbędne -

pisze H. Dobrowolska-Bogusławska (1991, s. 6-7) – że człowiek, który czytać nie umie, jest bezradny niemal jak ślepiec. Do dobrego funkcjonowania w życiu nie wystarcza byle jakie czytanie, a postępy uczniów we wszystkich niemal przedmiotach zależą od sprawnego czytania.

J.S. Bruner (1974, s. 149) twierdził, że czytanie nie może być biernym zajęciem, a winno zmienić się w czynne działanie. Tezę tę podtrzymuje A. Brzezińska (1987, s. 9 i nast.), zdaniem której czytanie będzie wówczas rzeczywiście przydatnym narzędziem poznawania świata i samodzielnego uczenia się, jeżeli ukształtujemy u dziecka nie tylko właściwości pozwalające na rozpoznawanie i odtwarzanie symboli, jakimi są litery i cyfry. Należy kształtować także te wszystkie właściwości, które decydują o stopniu rozumienia rozpoznawanych znaków, a także o tym, czy jednostka czyta w sposób krytyczny, refleksyjny, tzn. czy potrafi odczytane informacje zestawić z innymi, ocenić, uporządkować i wreszcie wykorzystać we własnym działaniu.

Analiza wszystkich programów szkolnych od wychowania przedszkolnego sześciolatek po program liceów i techników dokonana przez R. Pawłowską (1992, s. 89) dowodzi, iż na lekcjach języka polskiego nie przewiduje się systematycznej i pełnej nauki czytania, nie konstruuje się całościowej koncepcji długotrwałej nauki czytania, mimo że we wszystkich rozdziałach programów (celach, treściach itd.) zwraca się uwagę na wdrażanie umiejętności czytania. Autorzy programów zdaniem R. Pawłowskiej – nie doceniają wieloaspektowej wartości czytania (...); nie pojmują rozumienia tekstu jako działania, jako konieczności wielorakiego przekształcania tekstu (...), nie uprzytamniają sobie potrzeby przygotowania rzeczowego do czytania ze zrozumieniem.

Niedopracowane koncepcje dydaktyczne zawarte w dokumentach szkolnych oraz nieefektywna praktyka szkolna to podstawowe uwarunkowania niezadowolających osiągnięć naszych uczniów w czytaniu i to od wielu lat¹.

Współczesne teorie czytania, mocno osadzone w koncepcjach lingwistycznych i psychologicznych, akcentują wyraźnie, iż czytanie nie może być celem samym w sobie, ale winno czemuś służyć. Innymi słowy język (mowa) to środek przekazywania informacji, czytanie zaś stanowi narzędzie służące tym wielorakim czynnościom przekazywania, niezbędne w sytuacjach szkol-

nych i pozaszkolnych, służące przyswajaniu wiedzy o świecie i przekształcaniu tej rzeczywistości w dalszym życiu.

Należy zatem przyjąć, iż czytanie to "złożony proces psycholingwistyczny oparty na dekodowaniu elementów tekstu oraz na interpretowaniu jego znaczenia, co wymaga od czytającego sprawności lingwistycznej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, semantycznym, syntaktycznym, sprawności poznawczych - ze szczególnym uwzględnieniem niektórych aspektów percepcji słuchowej, pamięci, operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego i hipotetyczno-dedukcyjnego" (Krasowicz 1991).

Aktualne podejście psycholingwistyczne, traktujące język jako całość (Rutkowiak 1992), proces czytania zaś jako przykładowy dla procesu rozumienia języka (Kurcz 1992), akcentuje dwie sprawności percepcyjną i językową (lingwistyczną). Sprawności percepcyjne, istotne dla procesu czytania to przede wszystkim:

- 1) zdolność rozpoznawania i różnicowania znaków graficznych i odpowiadających im dźwięków,
- 2) koordynacja wzrokowo-ruchowa,
- 3) sprawność mechanizmów uwagi i pamięci,
- 4) nadawanie znaczenia rozpoznawanym symbolom (dekodowanie informacji pisemnej).

Sprawności lingwistyczne warunkujące proces czytania to:

- 1) kompetencja językowa (odpowiedni poziom słownikowo-pojęciowy języka, doświadczenie językowe, umiejętność tworzenia i rozumienia zdań, rozumienie większych całości tekstu i całej jego struktury,
- 2) kompetencja komunikacyjna (wielorakie umiejętności posługiwania się językiem, od tworzenia, przekazywania do rozumienia tekstów w zależności od sytuacji i potrzeb dziecka).

Tak rozumiane czytanie to "ważna składowa aktu komunikacji językowej..., sprawność i dojrzałość czytania jest integralnym składnikiem sprawności językowej, komplementarnym procesem wobec mówienia i pisanía..." (Pawłowska 1992, s. 25).

Trudności uczniów w rozumieniu czytanego tekstu można również ogólnie rzecz biorąc podzielić na problemy natury lingwistycznej, dotyczące głównie składników kompetencji językowej na poziomie fonologicznym, morfologicznym i syntaktycznym

oraz deficyty poznawcze w zakresie semantyki i operacji umysłowych.

Problemy uczniów w zakresie kompetencji lingwistycznej to według E.M. Semela (cyt. za Krasowicz 1991) znaczące trudności w posługiwaniu się przy interpretacji tekstu jego strukturą gramatyczną, głównie zaś umiejętnościami syntaktycznymi i morfologicznymi. Deficyty te znacznie utrudniają rozumienie czytanego tekstu, podstawową sprawność poznawczą w procesie czytania. Na poprawne rozumienie tekstu wpływają także braki uczniów w zakresie semantyki i operacji umysłowych. Badania wykazały (Krasowicz 1991), że uczniowie nie wykorzystują swej wiedzy ogólnej i zdolności poznawczych w trakcie czytania.

Złożoność procesu czytania, znaczenie procesów rozumienia w trakcie nabywania i doskonalenia tej umiejętności wymaga, aby dziecko rozpoczynające naukę czytania posiadało podstawowe sprawności percepcyjne, lingwistyczne i poznawcze na odpowiednim poziomie, wystarczającym, aby naukę czytania uczynić skuteczną. Oto co pisze R. Pawłowska (1992, s. 26) "...nie powinno się zaczynać tej nauki, jeśli język ucznia nie jest dostatecznie rozwinięty i jeśli wiedza dziecka o świecie nie osiąga odpowiadającego językowi poziomu, bo dziecko nie mogąc zrozumieć czytanego tekstu nie zainteresuje się dostatecznie czytaniem... Lepiej przedłużyć okres przygotowawczy i skutecznie pobudzać rozwój jego osobowości".

2. Rozumienie czytanego tekstu

Skuteczność kształcenia umiejętności czytania w głównej mierze zależy od rozumienia, **podstawowego celu każdego czytania.**

W okresie początkowego czytania poznawanie wyrazów, ich analiza graficzna i fonematyczna zawsze winna odbywać się w powiązaniu ze znaczeniem odczytywanego słowa, kojarzeniu go z posiadanym pojęciem w tzw. doświadczeniu dziecka, ukazywaniu poprzez kontrasty i opozycje. Także już na tym etapie dziecko powinno uczyć się wnioskowania o znaczeniu na podstawie kontekstu językowego i sytuacyjnego, kontekstu wewnętrznego (własna wiedza i konkretne doświadczenia) i zewnętrznego (zdanie, większe całości tekstowe). Wczesne przechodzenie od analizy słów do zdania i rozumienia jego znaczenia - myśli w nim za-

wartej - powoduje przyspieszenie wzrostu zasobu leksykalnego i poszerzenie ogólnej wiedzy dziecka o otaczającej rzeczywistości.

W kolejnych okresach kształcenia i wdrażania umiejętności czytania, techniczne aspekty czytania głośnego i cichego powoli automatyzują się, całą uwagę koncentruje się na rozumieniu i interpretacji tekstu, na celowym przygotowaniu do odbioru tekstu (dzieła). Należy wszakże pamiętać o wzajemnych powiązaniach i zależnościach w skomplikowanym procesie czytania, bowiem jak słusznie podkreśla R. Pawłowska (1991, s. 28) "wszystkie wykonania techniczne, usprawnienia percepcyjne czytającego zależą od stopnia rozumienia czytanego tekstu, a rozumienie jest z kolei pochodną osiągnięcia rozległej i głębokiej wiedzy, osobistego doświadczenia i sprawności myślenia".

Istotna rola rozumienia w procesie czytania skłania do postawienia pytania: Jak przebiegają procesy poznawcze podczas czytania?

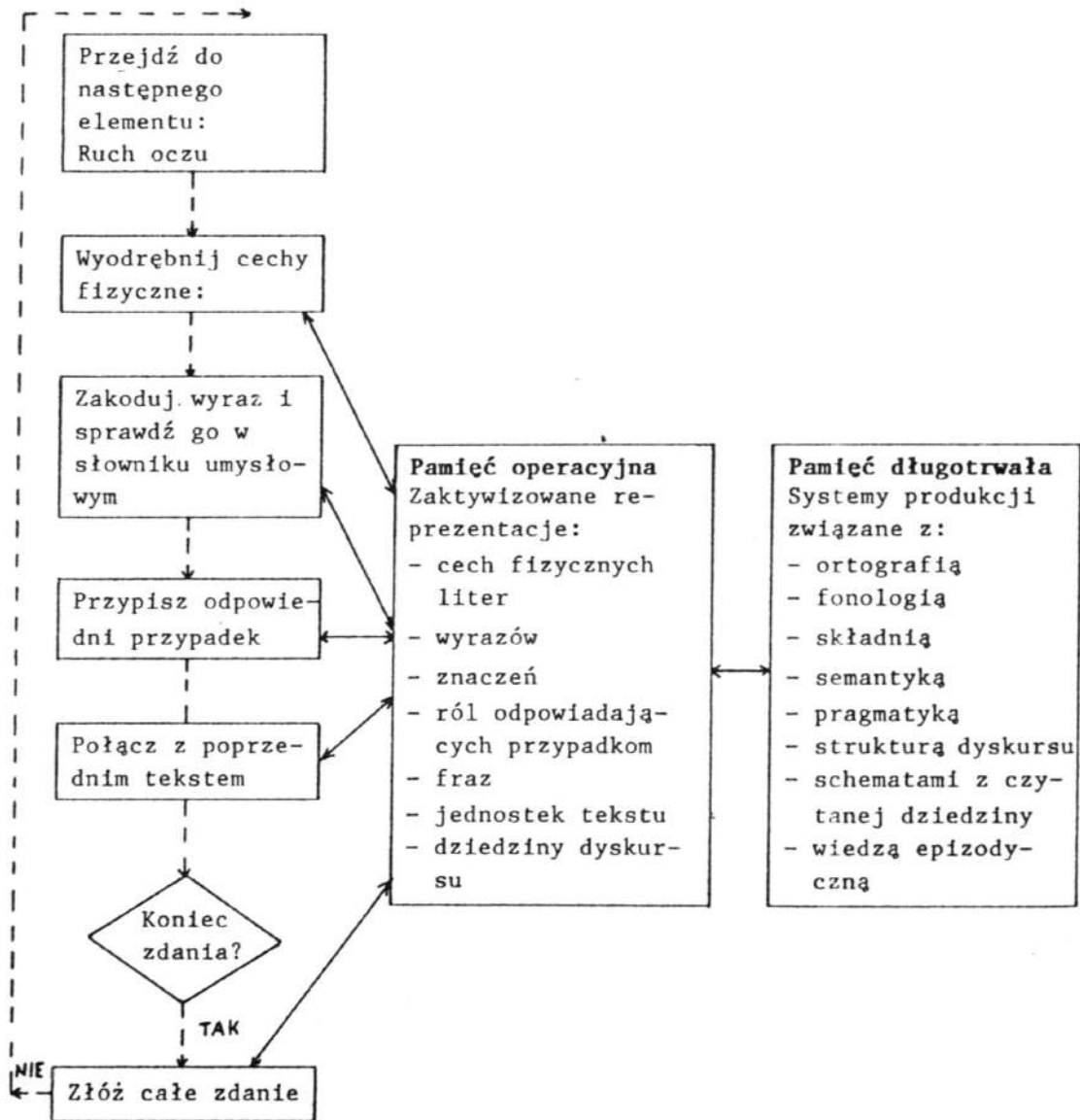
Wyniki wielu badań eksperymentalnych (zob. Kurcz 1992, s. 167-171) dowodzą, iż w przebiegu czytania można wyróżnić pewne fazy. Pierwsza to faza kodowania percepcyjnego, następne to fazy dostępu leksykalnego, integracji zdaniowej i rozumienia dyskursu (określonego tekstu).

Pierwsze dwie fazy są związane z rozpoznawaniem, identyfikacją pojedynczych wyrazów i porównaniem tego, co zostało percepcyjnie zakodowane z wzorcem znajdującym się w umyśle i odszukaniem znaczenia wyrazu w słowniku umysłowym.

Faza integracji zdaniowej to rozumienie i jego przyrost słowo po słowie oraz integracja zdań w reprezentację umysłową czytanego tekstu. Natomiast rozumienie tekstu (dyskursu) to możliwość opowiedzenia po przeczytaniu treści tekstu.

Na wzór modeli komputerowych M.A. Just i P.A. Carpenter (cyt. za Kurcz 1992, s. 170) przedstawili model procesu rozumienia podczas czytania. Autorzy założyli, iż proces rozumienia jest procesem ciągłym, zachodzącym słowo po słowie, jak i poprzez skoki integracyjne, scalony w pewną całość w umyśle (restrukturalizowany i integrowany). Opiera się zatem na wymienianych fazach kodowania percepcyjnego i leksykalnego, integracji zdaniowej i rozumieniu całości, czyli treści dyskursu.

Model M.A. Justa i P.A. Carpenter składa się z listy kolejnych operacji. Oto ten model:



Rys. 1. Model procesu rozumienia podczas czytania według Justa i Carpenter (źródło: Kurcz 1992, s. 170)

Przedstawiony model (rys. 1) zakłada pierwszą operację dotyczącą identyfikacji wyrazu, a jeżeli wyraz kończy zdanie to także operację składania zdania. W pamięci operacyjnej i długotrwałej przechowywane są wyniki tych operacji oraz cała nasza dotychczasowa wiedza. Kolejne operacje to poszukiwanie znaczenia w słowniku umysłowym oraz łączenie wyrazów, tworzenie reprezentacji fraz, zdań i całego tekstu.

Operacja "przypisz odpowiedni przypadek" oznacza rolę, jaką określony wyraz może pełnić w zdaniu (przedmiot i wykonawca czynności, czynność, odbiorca itd.). Natomiast określenie "system produkcji" użyte przez badaczy to mechanizmy korzystania z dotychczasowej wiedzy (pamięć długotrwała), systemy produkcji zaś odpowiedzialne za interpretację całego tekstu to – według Justa i Carpenter (Kurcz 1992, s. 171) te systemy, które wyodrębniają w tekście temat, relacje przyczynowo-skutkowe, rozróżniają informacje istotne i mniej istotne dla tworzonej w umyśle reprezentacji czytanego tekstu.

3. Cele kształcenia umiejętności rozumienia czytanego tekstu

Wnioski z licznych badań psycholingwistycznych, tworzone teoretyczne modele procesu czytania stanowią podstawę dydaktycznych propozycji w zakresie celów, treści i metod kształtowania umiejętności czytania.

Cele kształcenia umiejętności czytania rozumiane są w tym artykule jako zamierzone osiągnięcia ucznia, nie zaś tylko kierunki dążeń nauczycielskich (Niemierko 1991, s. 49-74).

Akcentując stanowisko, iż o skuteczności kształcenia umiejętności czytania decyduje rozumienie, warto przytoczyć podstawowe cele umiejętności czytania ze zrozumieniem sformułowane przez A. Brzezińską (1987, s. 108). Oto ich treść:

- 1) kojarzenie sekwencji grafemów (fonemów) ze znaczeniem (pojedyncze słowa, wyrażenia, zdania proste i złożone),
- 2) identyfikowanie sekwencji zdarzeń w tekście,
- 3) przedstawianie i interpretowanie faktów, o których mowa w tekście,
- 4) znajdowanie głównej myśli tekstu,
- 5) odróżnianie danych istotnych od nieistotnych,
- 6) formułowanie wniosków wynikających z tekstu,

- 7) antycypowanie dalszego ciągu przedstawionych w tekście wydarzeń,
- 8) rozpoznawanie i nazywanie nastroju tekstu oraz intencji autora.

W. Otto (cyt. za Brzezińską 1987, s. 107) w swoim programie nauki czytania jako wskaźniki dobrego rozumienia podaje:

- 1) wykrywanie głównej idei tekstu,
- 2) ustalanie kolejności wydarzeń,
- 3) wykrywanie wątków głównych i ubocznych,
- 4) wnioskowanie co do dalszego ciągu akcji,
- 5) selekcjonowanie szczegółów istotnych i nieistotnych.

Szeroką listę podstawowych umiejętności czytania ze zrozumieniem (wzorując się na propozycji E. Malmgnista) podaje R. Pawłowska (1992, s. 28). Oprócz wielu umiejętności z poziomów: percepcyjnego, dostępu leksykalnego i rozumienia dyskursu autorka wyróżniła ponadto zestawienie i porządkowanie wybranych informacji, obserwację powiązań między głównymi myślami tekstu, zdarzeniami, krytyczną ocenę i wykorzystywanie w różny sposób przeczytanego tekstu.

Próbą porządkowania celów czytania jest taksonomia rozumienia czytanego tekstu (Plenkiewicz 1994, s. 56-62). Zakłada ona cztery poziomy: rozumienie słów i związków frazeologicznych, rozumienie szczegółowej informacji, rozumienie myśli przewodniej i rozumienie wartości. Każdy z wyodrębnionych poziomów został uszczegółowiony do postaci zbioru umiejętności, które uczeń potrafi, umie lub stara się umieć poprawnie wykonać. To właśnie uczniowskie wykonanie pozwoli nauczycielom stwierdzić, czy założone cele czytania zostały osiągnięte, a który z poziomów wymaga dodatkowych wysiłków ze strony ucznia i nauczyciela.

Nauczyciele klas początkowych korzystając z proponowanych zbiorów umiejętności czytania, ściślej zaś rozumienia czytanego tekstu winni wszelako mieć i tę świadomość, iż mając taką listę należy mieć na uwadze własną klasę uczniów i ich realne i potencjalne możliwości.

Znajomość uczniów pozwoli nauczycielowi na właściwe "wypełnianie" treściami (materiałem) zbiorów proponowanych celów, kształtowanie potrzebnych umiejętności rozumienia czytanego

tekstu i adekwatne formułowanie wymagań rozumianych jako oczekiwane osiągnięcia uczniów.

Tak kształtowany proces nauki i doskonalenia umiejętności czytania, wiążący w integralną całość cele, materiał nauczania i wymagania wobec uczniów to praca twórcza, w trakcie której należy pamiętać o czynnikach powodujących trudności w rozumieniu czytanego tekstu. Do ważniejszych mających wpływ na rozumienie tekstu niewątpliwie należą:

- 1) ogólny poziom intelektualny ucznia (poziom procesów poznawczych - myślenia, koncentracji uwagi, zdolności analizy, syntezy itp.),
- 2) doświadczenie szkolne i pozaszkolne uczniów (wiedza i umiejętności warunkowane czynnikami środowiskowymi - rodzina, klasa, bliższe i dalsze otoczenie ucznia),
- 3) poziom zasobu leksykalnego ucznia (zasób słownictwa czynnego i biernego, doświadczenie "czytelnicze" ucznia),
- 4) poziom własnej aktywności i motywacji ucznia oraz jego zainteresowania,
- 5) typy czytanych tekstów (cechy gramatyczne, leksykalne i struktura tekstu, rodzaje informacji zawarte w tekstach).

A. Brzezińska (1987, s. 109) zwraca uwagę na fakt utrwalenia się tendencji do poprawnego technicznie czytania bez koncentrowania się na tym, co się czyta oraz brak treningu w formie różnych zabaw, rozwiązywania zagadek, łamigłówek, rebusów itp., a więc różnorodnych form pracy dających możliwości indywidualizacji w zakresie możliwości i zainteresowań uczniów.

4. Możliwości kształtowania i doskonalenia umiejętności rozumienia czytanego tekstu w klasach początkowych

Podstawą metodycznych rozwiązań w zakresie kształtowania rozumienia czytanego tekstu przez uczniów klas początkowych winna być proponowana przez A. Brzezińską (1987, s. 114) "orientacja na dziecko". W podejściu tym warto zaakcentować dążenie do poznania "mocnych" i "słabych" stron dziecka, aby poprzez odpowiednią stymulację możliwy był rozwój i osiąganie sukcesów przez uczniów, rozumne zostawianie swobody dającej możliwości wyboru, zachęcanie i inspirowanie uczniów do różnorodnej dzia-

łałości, często wykraczającej poza ramy czytanego tekstu (tekst traktowany jest jako "pretekst" do dalszej działalności ucznia).

W procesie kształtowania umiejętności rozumienia czytanego tekstu istotnym jest stwarzanie takich sytuacji dydaktycznych, w których czytany tekst daje okazję do nabywania nowych doświadczeń - oglądania, słuchania, stawiania pytań i udzielania odpowiedzi, rozmowy o swoich indywidualnych przeżyciach, zabawy z wyrazami z tekstu - szukania wyrazów o znaczeniu podobnym i przeciwstawnym, uzasadniania znaczenia wyrazu, stosowania ich w nowych związkach frazeologicznych, rozmowy na temat pochodzenia wyrazów, wyjaśniania metafor, przyśłów lub porównań i stosowania ich w nowych kontekstach bliskich doświadczeniu dziecka.

W kształtowaniu i doskonaleniu umiejętności rozumienia czytanego tekstu duże znaczenie mają odpowiednie zestawy pytań formułowane zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów. Treść i sens tekstu - zdaniem K. Lenartowskiej i W. Świętek (1982, s. 55) oraz zamierzenia nauczyciela determinują zakres, szczegółowość czy ogólność pytań, ich bezpośredni czy pośredni związek z tekstem, charakter pytań zaś wpływa na pobudzenie określonych form aktywności myślowej i językowej uczniów².

Pytania można formułować przed czytaniem, po zapoznaniu się z tytułem tekstu lub jego fragmentu (np. Czego pragnąłbyś się dowiedzieć z tego tekstu? Jakich informacji (wiadomości) oczekujesz od autora tego tekstu? Jak myślisz czego powinniśmy się dowiedzieć z tego tekstu?), do fragmentów tekstu, całego tekstu, autora, a także można stawiać pytania, na które tekst nie udziela odpowiedzi i trzeba ich szukać w innych źródłach.

Interesujące typy pytań i poleceń podaje E. Malmgnist (1982, s. 187-188) twierdząc, iż mają stanowić środek pobudzający własne pomysły uczniów. Oto kilka wybranych przykładów:

Jak możemy dalej rozwinąć myśli autora?

Czy możemy to wykorzystać w innej sytuacji? Jakie inne sposoby zastosowania możemy sobie wyobrazić? Dokończ opowieść nie dokończoną bądź wymyśl inne zakończenie niż to, które wymyślił autor? Czy coś z tekstu należałoby wyrzucić? Czy może powinien on być krótszy? Jak sądzisz, jakie książki mamy zamówić dla biblioteki naszej klasy? W jakiej kolejności się to

wydarzyło? Jaki tytuł wybierzesz do danego tekstu? Wybierz zdanie (lub zdania), które mówią, o najważniejszej myśli tego tekstu? Czego brakuje w tym tekście? Jak uzupełnisz ten tekst?

Pogłębianiu rozumienia służą synonimiczne przekształcenia łatwych tekstów (tworzymy tekst o tym samym, ale inaczej, za pomocą innych słów, związków wyrazowych) oraz tworzenie tekstów porównawczych. Oto przykład wykorzystania lektury A. Lindgren *Dzieci z Bullerbyn* na lekcji w klasie III.

Temat: Rozwijanie umiejętności samodzielnego wypowiedzania się na podany temat w oparciu o lekturę *Dzieci z Bullerbyn* i własne doświadczenia uczniów (jednostka 2-godzinna)

Zadania lekcji:

a) dydaktyczne:

- zapoznanie uczniów ze zwyczajami gwiazdkowymi w Szwecji lub innych krajach znanych uczniom,
- kształtowanie umiejętności tworzenia tekstów (wypowiedzi) porównawczych, pogłębianie rozumienia czytanego tekstu przez dokonywanie trafnych porównań,

b) wychowawcze:

- budzenie zainteresowań życiem i zwyczajami innych narodów,
- szacunek dla tradycji narodowych i odmiennych obyczajów w innych krajach.

Metody pracy - rozmowa, praca z tekstem (lekturą).

Formy pracy - zbiorowa, indywidualna, zespołowa.

Środki dydaktyczne - egzemplarze lektury, kolędy na taśmie magnetofonowej, ozdoby choinkowe wykonane przez uczniów na lekcji techniki.

Przebieg lekcji:

1. Wysłuchanie kolędy z taśmy magnetofonowej. Ustalenie jej tytułu (*Cicha noc*).
2. Wyszukanie w tekście tytułu kolędy śpiewanej w Bullerbyn.
3. Swobodne wypowiedzi uczniów w związku z przeczytanymi w domu rozdziałami *Wkrótce święta* i *Jak obchodzimy w Bullerbyn Gwiazdkę*.
4. Porządkowanie wypowiedzi i porównywanie zwyczajów gwiazdkowych w Szwecji i w Polsce.

Zwyczaje gwiazdkowe

Polska	Szwecja
- choinka żywa lub sztuczna	- choinka żywa
- ozdoby choinkowe: gotowe lub wykonane przez uczniów (łańcuchy, koszyczki)	- ozdoby choinkowe: wykonane przez dzieci (koszyczki wypełniane rodzynkami i orzechami)
- pieczenie pierników	- pieczenie pierników
- kolacja wigilijna postna: ryby, zupa	- kolacja wigilijna - kasza z migdałem, potrawy mięsne
- prezenty przynosi Mikołaj	- prezenty przynosi krasnoludek Jultomte
- śpiewanie kolęd	- śpiewanie kolęd

5. Klasa podzielona na dwa zespoły. Redagowanie na podstawie dokonanego porównania dwu tekstów.
6. Odczytanie tekstów.
7. Oglądanie ozdób choinkowych wykonanych przez uczniów na lekcji techniki.
8. Wspólne śpiewanie kolęd³.

W doskonaleniu umiejętności rozumienia pomocne są teksty z "niekonsekwencjami i niedorzecznościami", "zaburzone" teksty przez wprowadzenie niezgodności faktualnych (wprowadzanie informacji nie pasującej do całości) oraz teksty, w których występują zniekształcenia. Zniekształcenia tekstu mogą być:

- 1) semantyczne - zastępowanie słowa innym o nieodpowiednim znaczeniu,
- 2) leksykalne - zastępowanie słowa tzw. pseudosłowem,
- 3) syntaktyczne - występowanie słowa odpowiedniego znaczeniowo, ale w nieodpowiedniej formie gramatycznej.

Oto przykłady tekstów z niedorzecznościami (Brzezińska 1987, s. 223). Po przeczytaniu tekstu zadajemy pytanie: Czy nic cię nie zdziwiło?

1. Obok domu Dorotki kaczki spacerują w butach. Po stawie pływają kury. Na grzędzie usiadły gęsi. Koty obgryzają trawę z drzewa. Indor pieje na płocie.

2. Dorotka namalowała zimę. Na jej obrazku psy jeżdżą na nartach. Koty gonią zająca. Gęsi lepią bałwana. Na starej topoli stoi bocian i ze smakiem spogląda na czerwone żabki. Zima to wesoła pora roku.

Teksty z niekonsekwencjami mają podobny charakter, po ich przeczytaniu przez uczniów zadajemy pytanie: Co możecie powiedzieć o tym, co przeczytaliście? Czy wszystko w tym tekście jest w porządku?

1. W tym roku na kolonie letnie pojechaliśmy zimą w góry. Jeździliśmy na nartach i kąpaliśmy się w górskich potokach. Jedliśmy dużo góralskich potraw. Były nawet serki z owczego mleka i świeże truskawki prosto z pola. Najbardziej nam się podobały góralskie stroje łożwickie w kolorowe paski.
2. Wcześniej rano, kiedy słońce już zachodziło, dzieci wyjechały na wiosenną wycieczkę do lasu. Autobus wiózł je wśród ulic i gęstych krzewów. Kiedy znalazły się w lesie rozpały ognisko. Z drzew zrywały czerwone maliny i żółte gruszki. Ucieszyły się widokiem wspaniałego dziecięcia i koguta. Z jesiennymi liśćmi wróciły do domu.

Tego rodzaju teksty służą wyrabianiu krytycyzmu w ich odbiorze, wnikliwej oceny treści tego, co się czyta.

O rozumieniu tekstu świadczy także odtworzenie jego treści własnymi słowami, w formie ustnej lub pisemnej, a także za pomocą ruchów, mimiki, w postaci rysunków lub wytworów z plasteliny, papieru itp.

Rozumienie czytanego tekstu kształci się także poprzez wszelkiego rodzaju zagadki, łamigłówki czy szarady. Rozwiązywanie ich nie tylko wyrabia szybką orientację i wyobraźnię, ale rozwija zainteresowanie i motywację do podejmowania takiej czynności jaką jest czytanie.

Dramatyzacja, dialogi bezpośrednie i telefoniczne, teatrzyk kukiełkowy, muzyczny, opowiadania, baśnie i wiersze ilustrowane muzyką to formy inscenizacji stosowane w klasach początkowych. Inszenizacja tekstu to ćwiczenie o charakterze twórczym i ekspresyjnym. Jednakże najważniejszą rzeczą jest fakt, iż "przygotowuje dzieci do lepszego odbioru treści oraz lepszego jej zrozumienia" (Lenartowska, Świętek 1987, s. 41). Opracowując fragment do zainscenizowania uczniowie uczą się przede wszystkim rozumienia treści - wyodrębniają zdarzenia w odpowiedniej kolejności, rozumieją logiczne związki między

poszczególnymi wydarzeniami, postaciami, porównują, oceniają i przeżywają głęboko inscenizowaną treść.

PRZYPISY

- ¹Omówienie stanu osiągnięć uczniów w czytaniu zawarto w pracy: M. Plenkiewicz: Efekty w czytaniu dzieci 9-10 letnich. Bydgoszcz Wydawnictwo Uczelniane WSP 1994, s. 36-47.
- ²Przykład formułowania pytań przez nauczyciela na podstawie tekstu w klasie I znajduje się w: K. Lenartowska, W. Świętek: Praca z tekstem w klasach I-III. Warszawa WSiP 1982, s. 54.
- ³Lekcję przeprowadziła E. Hoffman, nauczycielka SP Nr 33 w Bydgoszczy.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner J.S.: W poszukiwaniu teorii nauczania. Warszawa 1974.
- Brzezińska A. (red.): Czytanie i pisanie - nowy język dziecka. Warszawa 1987.
- Dobrowolska-Bogusławska H.: Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych. Warszawa 1991.
- Filus K.: Doskonalenie umiejętności czytania w klasach I-II. "Życie Szkoły" 1990, nr 6.
- Krasowicz G.: Trudności w czytaniu - przegląd wybranych koncepcji psycholingwistycznych. "Psychologia Wychowawcza" 1991, nr 1.
- Kurcz I.: Język a psychologia. Warszawa 1992.
- Lenartowska K., Świętek W.: Praca z tekstem w klasach I-III. Warszawa 1982.
- Lenartowska K., Świętek W.: Lektura w klasach I-III. Warszawa 1987.
- Malmgnist E.: Nauka czytania w szkole podstawowej. Warszawa 1982.
- Maurer A.: Rozwój umiejętności czytania. "Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej" 1994, nr 1, 5.
- Niemierko B.: Między oceną szkolną a dydaktyką. Warszawa 1991.
- Pawłowska R.: Lingwistyczna teoria nauki czytania. Gdańsk 1992.
- Plenkiewicz M.: Efekty w czytaniu dzieci 9-10 letnich. Bydgoszcz 1994.
- Rutkowiak J.: Idea "Whole Language" a zagadnienie cichego czytania ze zrozumieniem. "Ruch Pedagogiczny" 1992, nr 1, 2.