

---

**ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ  
W BYDGOSZCZY**

**Studia Pedagogiczne z. 27**

**Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna 10**

---

MARIA PLENKIEWICZ

**Z PROBLEMÓW EFEKTYWNOŚCI CZYTANIA W KLASACH  
POCZĄTKOWYCH**

Polska szkoła u schyłku XX wieku staje przed problemami wielu przeobrażeń zarówno w wymiarze ideowym, strukturalnym, jak i organizacyjnym. Jednakże mimo wielu przewartościowań współczesnej nam szkoły podstawowym zadaniem systemu edukacyjnego jest i pozostanie przygotowanie ucznia do twórczego oraz społecznie wartościowego uczestnictwa w życiu i kulturze. Przygotowanie uczniów do życia w aktualnej rzeczywistości to przede wszystkim kształcenie umiejętności korzystania z wielu źródeł informacji.

Działanie to w dzisiejszych czasach nie może być biernym odbiorem i akceptacją tego, co uczniowi ma do zaoferowania nauczyciel, książka, czasopismo czy telewizja.

Koniecznym staje się wykształcenie umiejętności oceniania, samodzielnego dociekania, różnicowania i wybierania właściwych informacji. Uczeń opuszczając szkołę nie może być bezradny, powinien nie tylko właściwie działać, ale również podporządkowywać swe działania wartościowym celom - właściwie decydować.

Umiejętnością stanowiącą narzędzie poznawania otaczającej rzeczywistości oraz samodzielnego uczenia się jest i nadal pozostanie czytanie.

Badania amerykańskie dowodzą<sup>1</sup>, iż niewielu uczniów szkół średnich czy nawet studentów potrafi krytycznie oceniać przeczytany tekst, zawarte w nim informacje.

Zdumiewające, a zarazem przerażające jest to - pisze M.A. Tinker (1980,

s. 72) - że tak znaczny procent naszego dorosłego społeczeństwa nie wykształcił w sobie krytycznego podejścia do wygodnych uogólnień i wywodów nie popartych empirycznymi dowodami.

Obserwacja uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz praca ze studentami skłaniają mnie do wniosku, iż również nasi uczniowie nie posiadają umiejętności powątpiewania o prawdziwości wielu twierdzeń, nie zadają sobie trudu porównywania z innymi sądami i zdaniem na ten sam temat, nie byli i w dalszym ciągu nie są "odporni" na chwytliwy propagandowy nacechowany emocjami, a przez to w dużym stopniu wypaczone interpretacje wielu faktów. Zatem należałoby również zakładać niezadowalający poziom osiągnięć uczniów dotyczący krytycznej oceny czytanego tekstu.

Istniejący stan rzeczy skłania ku ujmowaniu procesu czytania w wymiarze twórczym, porównywania tego procesu do procesu rozwiązywania problemów (Tinker 1980, s. 15).

Kształtowanie umiejętności czytania wymaga zatem ujęcia tych wszystkich właściwości, "które decydują o stopniu rozumienia rozpoznawania 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" (Brzezińska 1987, s. 9).

Szerokie ujęcie umiejętności czytania spowodowało, iż niektórzy autorzy wyróżniają stadia lub poziomy w procesie przyswajania tej umiejętności. A. Brzezińska (1980, 1987, s. 106) wyróżnia trzy poziomy: techniczny, semantyczny i krytyczno-twórczy. Natomiast E. Malmquist proponuje:

- stopień techniczny,
- stopień funkcjonalny (wykorzystywanie nabytej umiejętności czytania w sposób funkcjonalny),
- umiejętność czytania, oznaczającą pewną zdolność do refleksji, krytycznego myślenia, odpowiadania na pytania i rozpatrywania zagadnień wynikających z przeczytanego tekstu.

Wymienione trzy stopnie w rozwoju umiejętności czytania traktuje E. Malmquist jako logiczny punkt wyjścia do stopnia czwartego, który jest tak ważny, że należałoby wprowadzać go już **od samego początku nauki w klasie pierwszej** i to w stosunkowo możliwie najszerszym zakresie. Czwarty stopień umiejętności czytania to czytanie twórcze (Malmquist 1982, s. 19).

Przedmiotem niniejszych rozważań jest umiejętność krytycznego czytania, zatem wydaje się, iż omówienia wymagają następujące zagadnienia:

- istota umiejętności twórczego i krytycznego czytania,

- cele krytycznego czytania,
- "bank" krytycznych pytań dla uczniów i nauczycieli,
- wstępne wyniki badań umiejętności krytycznego czytania uczniów z klas trzecich szkoły podstawowej.

## 1. Istota umiejętności twórczego i krytycznego czytania

W życiu codziennym mamy do czynienia z wieloma rodzajami działań twórczych, zaś potrzeba oceniania pojawia się wszędzie tam, gdzie należy sprawdzić uzyskane informacje, dokonać krytycznej analizy.

Twórczą działalnością można określić również czytanie.

Istotą tego rodzaju czytania jest rozumienie wykraczające poza dosłowny sens danego tekstu. Umiejętność twórczego czytania "uwalnia w pewnym stopniu czytającego od czytanego materiału. W wysokim stopniu wpływa na życie wewnętrzne czytającego i na jego zdolność samookreślenia się (Malmquist 1982, s. 20). Zatem czytanie twórcze to nie tylko rozumienie na poziomie analizy i syntezy (opis tekstu), ale głównie na poziomie interpretacji. E. Malmquist (tamże) traktuje rozważaną umiejętność jako najwyższą formę czytania oznaczającą, że z przeczytanego tekstu uczeń wysnuje nowe idee, pomysły do nowej działalności, nowe pytania i wytworzy nowe rozwiązania. Jest to proces wysoce kreatywny.

Natomiast **istotą czytania krytycznego** jest ocena, własny stosunek do przeczytania treści, akceptacja lub odrzucenie podanych informacji. Krytyczne wartościowanie może dotyczyć osób, wydarzeń, faktów, opinii, poglądów autora. A. Brzezińska (1987, s. 111) uważa, że dziecko umiejące czytać krytycznie dokonuje oceny wartości przedstawianych idei, interpretuje zdarzenia, tworzy na podstawie tekstu uogólnienia, czyli właściwie reaguje i ocenia to, co przeczytało.

Rozwinięcie myśli A. Brzezińskiej dotyczącej właściwego reagowania i oceniania znajdujemy w *Nauce czytania w szkole podstawowej* (Malmquist 1982, s. 182). Jej autor twierdzi, iż należy nauczyć uczniów, że ocena, jakieś zdanie, osąd mogą być mylne, choć jest to wydrukowane w książce. "Musimy spowodować - konkluduje E. Malmquist (Tamże) - aby uczniowie myśleli, reagowali, badali i oceniali mając za **punkt wyjścia** dany materiał do czytania".

## 2. Cele krytycznego czytania

W niniejszym artykule przyjęto za A. Brzezińską (1987, s. 110), iż kształtowanie umiejętności krytycznego czytania jest **jednym z celów nauki i doskonalenia** umiejętności czytania.

Cele kształcenia to zamierzone właściwości uczniów, w tym główne rodzaje opanowanych wiadomości i umiejętności, uformowanych działań i postaw (Niemierko 1988, s. 4). Cele krytycznego czytania są celami ogólnymi wskazującymi kierunki dążeń nauczyciela i uczniów. Zakładamy bowiem, że uczeń w trakcie nauki czytania i doskonalenia tej umiejętności będzie także rozwijał umiejętność krytycznego czytania. Tak rozumiane cele należy przedstawić w postaci opisu wyników, które mają być uzyskane. Opis ten powinien być na tyle dokładny, aby umożliwić rozpoznanie, czy cel został osiągnięty, a przynajmniej - "określenie sposobu sprawdzenia tych wyników" (Niemierko 1988, s. 6).

Analiza poglądów psychologicznych dotyczących krytycznego myślenia oraz celów krytycznego czytania, wyróżnionych przez A. Brzezińską (1987, s. 11), stała się podstawą dla propozycji celów krytycznego czytania w szkole podstawowej. Oto proponowany zestaw:

- odróżnianie fikcji od rzeczywistości,
- nieakceptowanie wszystkiego co się czyta jako prawdy,
- własny stosunek do różnorodnych twierdzeń realnej rzeczywistości,
- stosunek do świata bajek, baśni i legend,
- wyszukiwanie i selekcjonowanie informacji ze względu na określony cel,
- odróżnianie informacji istotnych od nieistotnych,
- ocena trafności informacji, porównywanie różnych źródeł informacji na ten sam temat,
- rozpoznawanie intencji autora co do nastroju tekstu,
- ocena elementów humoru, powagi, niespodziewanego zakończenia tekstu,
- uzasadnianie faktów lub ich odrzucanie w konfrontacji z własnym doświadczeniem lub doświadczeniem czytelniczym,
- wartościowanie określonych typów tekstów, uzasadnianie przyczyn popularności lub jej braku wśród młodych czytelników,
- ocena zdarzeń i postaci,
- wybór odpowiedniego źródła informacji (odpowiedniego tekstu),
- ocena poglądów autora w zestawieniu z własnym doświadczeniem,
- umiejętność komunikowania produktów myśli krytycznej - opinii, sądów, ocen,

- kwestionowanie poglądów, wniosków i sądów zawartych w podręcznikach i gazetach.

Wyróżnione cele krytycznego czytania w szkole podstawowej, po dokładnej ich analizie, stały się podstawą modelu osiągnięć w krytycznym czytaniu w klasach początkowych (głównie zaś drugich i trzecich). Propozycja modelu dla klas początkowych zakłada istnienie trzech poziomów w kształtowaniu umiejętności krytycznego czytania, a mianowicie:

#### I. Informacyjny

#### II. Wyjaśniający

#### III. Oceniający

Poziom informacyjny to poziom odpowiadający głównie na pytania: Co? Gdzie? Kiedy? Poziom wyjaśniający daje odpowiedź na pytania: Jak? W jaki sposób? Dlaczego? Poziom trzeci, oceniający, stwarza możliwość formułowania odpowiedzi typu: Uważam... Sądzę, że... Przypuszczam... Prawdopodobnie jest... Wydaje mi się, że...

Na poziomie informacyjnym zaproponowano następujące umiejętności:

- Informacyjny
1. Podawanie informacji z tekstu bez ich wyjaśniania
  2. Wybieranie i zestawienie informacji zawartych w tekście
  3. Ustalanie 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 zawiera:

- Wyjaśniający
1. Wyjaśnianie znaczeń (wyrazów, związków wyrazowych, zdań, akapitów)
  2. Wyjaśnianie relacji między wyrazami w zdaniu
  3. Wyjaśnianie relacji między wyrażonymi w tekście myślami
  4. Wyjaśnianie przez porównywanie informacji w tekście
  5. Wyjaśnianie przyczyn i skutków (zdarzeń, sytuacji, zjawisk)
  6. Wyjaśnianie zachowań, stanowisk, postaw (podawanie motywów)

Na poziomie oceniającym założono kształtowanie takich umiejętności krytycznego czytania, jak:

- Oceniający
1. Akceptacja lub odrzucenie informacji
  2. Uogólnianie 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 z tekstu)
6. Ocena emocjonalnego nastroju tekstu
7. Ocena dalszych przewidywanych następstw i konsekwencji
8. Ocena możliwości dalszego (teoretycznego i praktycznego) wykorzystywania informacji
9. Działania i zachowania inspirowane treścią tekstu

Zaproponowany teoretyczny model posłużył celom badawczym, w szczególności zaś ustalaniu końcowego wyniku dotyczącego poziomu umiejętności krytycznego czytania uczniów klas początkowych. Między istniejącymi poziomami założono potencjalną zależność weryfikowaną w trakcie badań empirycznych. Wyróżnione czynności na kolejnych poziomach stały się podstawą planów testów krytycznego czytania, te z kolei podstawą do konstrukcji zadań testowych.

### **3. "Bank" krytycznych pytań dla uczniów i nauczycieli**

Krytyczne czytanie jest możliwe jedynie pod warunkiem, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie uczą się stawiać krytyczne pytania. Pogląd taki znaleźć można w wielu publikacjach dotyczących teorii czytania (np. Malmquist 1982, Mejer-Gemińska 1988).

Czytany przez uczniów tekst stanowi punkt wyjścia, inspirację dla "procesu dynamicznych pytań i rozumowań" (Critical Thinking Project 1984, s. 1), dzięki któremu uczniowie uczą się oceniać, rozróżniać i porównywać fikcyjny i realny świat proponowanych im wartości.

Proponowane studentom i nauczycielom nauczania początkowego schematy pytań są wynikiem analizy prac z teorii czytania, a także własnych przemyśleń nad zagadnieniem kształtowania umiejętności krytycznego czytania. Schematy pytań wymagają dostosowania do konkretnych tekstów czytanych przez uczniów, a także w niektórych wypadkach zbliżenia ich leksyki do języka uczniów z danego środowiska. Wydaje się, iż po uwzględnieniu tychże sugestii "bank" pytań może funkcjonować jako przydatne narzędzie w kształtowaniu umiejętności krytycznego czytania.

Oto zestaw proponowanych schematów pytań:

1. Czy to co przeczytałeś może być prawdą?
2. Czy to co przeczytałeś jest możliwe?
3. Czy to ma sens?
4. Dlaczego autor pisze w ten właśnie sposób?

5. Czy autor jest kompetentny w tych zagadnieniach?
6. Czy opuszczone zostały przez autora jakieś ważne fakty?
7. Gdzie widzisz luki w rozumowaniu?
8. Czy podane fakty są wystarczające, aby wyciągnąć wnioski?
9. Co jeszcze powinniśmy wiedzieć, aby dokonać pewnego wyboru?
10. Kogo mogę zapytać, aby uzyskać dalsze informacje?
11. Na jakie pytania nie możesz odpowiedzieć, opierając się na przeczytanym tekście?
12. Jakie są inne źródła dostępne na ten temat?
13. Jakie źródła wydają się być najbardziej wiarygodne?
14. Jak mogę sprawdzić dane informacje?
15. Co oznacza to zdanie? (Jaką myśl zawiera?)
16. Jak przekonujący jest ten argument?
17. Jak inaczej możesz to powiedzieć?
18. Jakie uzasadnienia (racje) i dowody masz na poparcie **swojego** sądu?
19. Jakie pytania zadasz autorowi tekstu?
20. Ułóż jak największą liczbę pytań do fragmentu X.
21. Co zdziwiło (zaskoczyło) Cię w tym fragmencie?
22. Jaki tytuł nadasz temu co się wydarzyło, a jaki temu co się może wydarzyć?
23. Jak to się mogło zakończyć?
24. Co mogło się przedtem lub potem wydarzyć (wykrywanie przyczyn i skutków)?
25. Jakie błędy znalazłeś np. w fragmencie X?
26. Pytania typu: Co było przyczyną? Co by było gdyby...? Jeśli tak, to co...?
27. Gdybyś był autorem tekstu, to o czym jeszcze byś nas powiadomił?
28. Co chciałbyś zrobić po przeczytaniu tego tekstu?
29. Twoim zdaniem najważniejsze w tym tekście jest...
30. Najważniejsza myśl tego tekstu jest zawarta w zdaniu...
31. Sformułuj najważniejszą myśl tego, co przeczytałeś.
32. Jakie masz dowody na to, że jest to najważniejsza myśl tekstu?
33. Które informacje z tekstu popierają twój sąd (wniosek)?
34. Które informacje są mniej ważne dla przebiegu zdarzenia?
35. Które informacje są istotne dla zdarzenia opisywanego w tekście, a które możesz wykreślić?
36. Którą z postaci tekstu chciałbyś zostać? Dlaczego?
37. Wskaż najważniejsze zdanie danego fragmentu?
38. Który fragment tekstu mówi o rozwiązaniu sytuacji?
39. W jakim stopniu postać z tekstu (lub autor) osiągnęły swój cel?

40. W jaki nastrój wprowadził cię przeczytany tekst?
41. Co mogło wydarzyć się naprawdę, a jakie wydarzenia są tylko prawdopodobne lub nierealne?
42. Prawdopodobnie autor napisał ten tekst, ponieważ...
43. Jak dotrzesz do innych źródeł informacji na ten sam temat?
44. Gdzie możesz sprawdzić, że to co przeczytałeś jest prawdą?
45. Gdzie możesz wykorzystać to, o czym przeczytałeś?
46. Dlaczego lubisz (lub nie) określone teksty?
47. Czy masz podobne doświadczenia do opisywanych w tekście?
48. Gdzie czytałeś o podobnych historiach?
49. O co chciałbyś prosić autora tekstu?
50. Co mógłbyś zaproponować autorowi tekstu?
51. Można przypuszczać, że nie mogłoby się zdarzyć...
52. Jaki pomysł podpowiada ci autor?
53. Przeciwnieństwem postaci X jest postać...?
54. Podaj różnice między bohaterami tej historii (zdarzeniami, faktami).
55. Jaki wniosek wynika z fragmentu?
56. Porównaj te zdania. Które jest ważniejsze?
57. Który fragment tego tekstu uznasz za najważniejszy?
58. Jakie fakty wskazują, że jest to bohater, którego chcesz naśladować?
59. Dlaczego te fakty (zdarzenia) należałoby zawsze pamiętać?
60. Które informacje wykorzystasz w swoim życiu?
61. Które fakty (zdarzenia, sytuacje) nigdy nie powinny się wydarzyć? Dlaczego?
62. Jak możemy przeciwdziałać tym przykrym sytuacjom?
63. Jak należałoby postępować z bohaterem X, aby zmienić jego postępowanie?
64. Które cechy bohatera uznałbyś za własne?
65. Jakich udzieliłbyś rad bohaterom tekstu?
66. Co możesz przypuszczać, a czego jesteś pewien po przeczytaniu tego tekstu?

#### **4. Wstępne wyniki badań umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich szkoły podstawowej**

##### **4.1. Ogólna problematyka badawcza**

“Wielkim niebezpieczeństwem dnia dzisiejszego są slogany, zbiorowe opinie, gotowe wzorce myślenia. Musimy, jako jednostki, być zdolni do stawiania oporu,



do krytykowania, do rozróżniania między tym, co udowodnione, a co nie. Dlatego też potrzebujemy uczniów aktywnych, od wczesnych lat uczących się samodzielnie poszukiwać, po części dzięki spontanicznej aktywności własnej, po części dzięki temu, co im oferujemy...” (Galloway 1988, s. 92).

Ogólnym celem przeprowadzonych w 1990 roku badań<sup>2</sup> było poznanie stanu umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich szkoły podstawowej z próbą określenia jego głównych uwarunkowań.

Problem badawczy sformułowano następująco:

Jaki jest i od czego zależy poziom krytycznego czytania uczniów klas trzecich szkoły podstawowej?

Dyferencjacja głównego problemu pozwoliła na sprecyzowanie problemów szczegółowych:

1. Czy krytyczne czytanie jest uzależnione od poziomu czynnego słownika ucznia?
2. Czy istnieje zależność między techniką czytania a umiejętnością krytycznego czytania?
3. Czy zainteresowania czytelnicze uczniów mają wpływ na poziom ich krytycznego czytania?
4. Czy istnieje związek między osiągnięciami uczniów z innych przedmiotów szkolnych a umiejętnością krytycznego czytania?

W głównej hipotezie roboczej założono, iż poziom krytycznego czytania uczniów klas trzecich jest niezadowolający, ponieważ około 50 % uczniów nie potrafi dokonać oceny czytanego tekstu.

Negatywnie sformułowana hipoteza robocza ma swoje uzasadnienie w istniejącym obecnie stanie teorii i praktyki dotyczącej problematyki krytycznego czytania.

Szczegółowym problemom badawczym odpowiadają założone hipotezy szczegółowe.

1. Istnieje przypuszczenie, iż im bogatszy zasób leksykalny ucznia tym wyższy poziom jego umiejętności krytycznego czytania.

Bogaty zasób leksykalny (zwłaszcza czynne słownictwo ucznia) decyduje o prawidłowym zrozumieniu czytanego tekstu. Niewłaściwe rozumienie czytanych treści eliminuje możliwość dokonania jekiejkolwiek oceny.

2. Należy przypuszczać, iż istnieje ścisły związek między techniką czytania a poziomem umiejętności krytycznego czytania.

Brak opanowania techniki czytania powoduje, iż uczeń cały wysiłek intelektualny skupia na odczytywaniu tekstu, na czynnościach analizy i syntezy po-

szczególnych wyrazów.

Na dalszy plan przesuują się rozumienie całości myślowych, a także globalna analiza i wartościowanie czytanego materiału.

3. Założono, iż indywidualne zainteresowania czytelnicze wpływają na poziom krytycznego czytania, ponieważ różnorodne teksty rozszerzają zasób informacji uczniów.

Szeroki zasób informacji powoduje, iż uczeń przypuszczalnie potrafi porównywać i zestawiać je z nowymi. Stanowi to podstawę do różnicowania tychże informacji, a także oceniania pod względem ważności czy prawdziwości znanych faktów z nowo zdobytymi w trakcie czytania. Ta swoista "manipulacja informacjami" jest podstawą krytycznego czytania.

4. Przypuszczalnie istnieje silny związek poziomu krytycznego czytania uczniów z ich osiągnięciami z innych przedmiotów szkolnych.

Umiejętność krytycznego czytania, uwarunkowana wieloma czynnościami myślowymi, powoduje, iż wzrasta sprawność uczniów w procesie samokształcenia. Kształtowany i doskonalony krytycyzm myślenia uwrażliwia uczniów na jakość nowych informacji, ich wybór i ocenę.

W problematyce badawczej (problemy i hipotezy robocze) ujęto podstawowe zmienne niezależne, zależne i pośredniczące. W poszczególnych narzędziach pomiarowych zostały one odpowiednio rozbudowane. Ich występowanie, nasilenie konstатовano odpowiednimi wskaźnikami.

W celu zgromadzenia empirycznego materiału wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, pomiaru dydaktycznego, obserwacji, analizy dokumentów.

Narzędzia badawcze, jakimi posłużono się w badaniach, to teksty osiągnięć szkolnych.<sup>3</sup> Zastosowano testy krytycznego czytania, test słownikowy i testy czytania - badające poziom techniczny umiejętności czytania. W celu uzyskania informacji dotyczących poglądów na temat krytycznego czytania, sposobów pracy nauczycieli zastosowano kwestionariusze ankiety oraz protokół obserwacyjny. Aby ustalić zależności między osiągnięciami z innych przedmiotów, a poziomem krytycznego czytania oraz zainteresowaniami czytelniczymi a umiejętnością krytycznego czytania dokonano analizy takich dokumentów, jak: indywidualne karty czytelnicze, dzienniki lekcyjne i arkusze ocen.

Większość danych dotyczących zmiennych została zoperacjonalizowana i może być przedstawiona na skali porządkowej lub przedziałowej, z czego wynika możliwość zastosowania operacji statystycznych odpowiednio dla tych skal. Ponadto zastosowano procedury właściwe dla analizy tekstów osiągnięć szkolnych.<sup>4</sup>

Podstawowe narzędzia badawcze - testy krytycznego czytania składały się z

zadań wielokrotnego wyboru (WW) punktowanych 0-1. Ich konstrukcję oparto na proponowanych poziomach modelu osiągnięć w krytycznym czytaniu tj. informacyjnym, wyjaśniającym i oceniającym i na jego podstawie opracowano plany tekstów, które uwzględniały ilościową gradację zadań.

Otóż poziom informacyjny reprezentowało w teście krytycznego czytania najmniej zadań (4), nieco więcej poziom wyjaśniający (5), a największa liczba zadań reprezentowała poziom oceniający (7). Przy zastosowanej tzw. strategii mocnej (zaliczył - nie zaliczył) przyjęto normę 0,8. Zatem o zadowalającym poziomie krytycznego czytania można wnioskować wówczas, jeżeli uczniowie rozwiążą 80 % zadań tekstowych.

Aby określić poziom umiejętności krytycznego czytania zastosowano cztery testy oparte na różnych tekstach, a mianowicie tekście baśni, legendy, przyrodniczym i tekście zawierającym instrukcję typu "jak postępować" nazwanym w skrócie instrukcją.

#### 4.2. Wstępne wyniki badań umiejętności krytycznego czytania

Badania, które miały odpowiedzieć na pytanie o aktualny stan umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich przeprowadzono w 1990 roku w szkołach podstawowych w Bydgoszczy, Ciechocinku i Inowrocławiu. Ogółem zbadano tę umiejętność u 221 uczniów szkół miejskich, wśród których 52 % było uczniów legitymujących się robotniczym pochodzeniem, a 48 % to dzieci z rodzin robotniczych. W każdej szkole do badań wyłoniono zbliżoną liczbę uczniów klas trzecich i zastosowano jeden rodzaj tekstu krytycznego czytania opartego na wybranym tekście.

Informację na ten temat zawiera tabela 1.

**Tabela 1.** Szkoły i uczniowie objęci badaniem

Szkoły	Teksty zastosowane w poszczególnych szkołach			
	Baśń	Legenda	Przyrodniczy	Instrukcja
Bydgoszcz Sz. P. nr 25	55 uczniów	-	-	-
Bydgoszcz Sz. P. nr 14	-	-	-	54 uczniów
Ciechocinek Sz. P. nr 3	-	56 uczniów	-	-

Szkoły	Teksty zastosowane w poszczególnych szkołach			
	Baśń	Legenda	Przyrodniczy	Instrukcja
Inowrocław Sz. P. nr 4	-	-	56 uczniów	
Razem		221 uczniów		

Badania te przeprowadzono badaniami pilotażowymi, toteż testy krytycznego czytania zastosowane w wymienionych w tabeli 1 szkołach zostały uprzednio zweryfikowane.

Zastosowane testy krytycznego czytania poddano statystycznej analizie (tabela 2). Analiza ta obejmuje interpretację technicznej wartości zastosowanych testów i uzyskanych wyników uczniów klas trzecich w krytycznym czytaniu na poziomie opisu statystycznego.<sup>5</sup>

**Tabela 2.** Podstawowe wskaźniki statystyczne testów krytycznego czytania

Symbole wskaźników statystycznych	Baśnie		Legendy		Przyrodnicze		Instrukcje	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Średnia ( $\bar{x}$ ) arytmetyczna	12,2	11,4	9,5	11,7	8,4	8,6	11,7	11,9
Wariancja testu ( $S^2$ )	8,2	7,9	9,9	10,8	15,07	13,8	3,9	13,8
Odchylenie standardowe ( $S_t$ )	2,8	2,8	3,15	3,28	3,52	3,34	3,7	3,7
Rzetelność testu ( $r_{tt}$ )	0,78	0,80	0,79	0,83	0,85	0,82	0,82	0,83
Błąd standardowy ( $S_e$ )	1,3	1,2	1,4	1,56	1,52	1,56	1,58	1,53

$$1) \bar{x} = \frac{\sum x}{N} \quad 2) r_{tt} = \frac{k}{k-1} \cdot \frac{S^2 - \sum p \cdot q}{S^2} \quad 3) S^2 = \frac{\sum (x-\bar{x})^2}{N}$$

$$4) S_e = S \cdot \sqrt{1-r_{tt}} \quad 5) S_t = \sqrt{\frac{\sum (x-\bar{x})^2}{N}}$$

Warto zwrócić uwagę, iż uzyskane wartości średnich arytmetycznych ( $\bar{x}$ ) wskazują na zbliżoną równowagę zastosowanych testów. Różnica średnich w testach opartych na baśniach to w przybliżeniu jedno zadanie, w testach opartych na tekstach legend to dwa zadania. Różnice w testach pozostałych są nieznaczne. Najwyższe średnie arytmetyczne uzyskali uczniowie w aktach opartych na baśniach, najniższe zaś w testach przyrodniczych.

Wskaźniki informujące o rzetelności testów mieszczą się w granicach od 0,78 do 0,85 i wartości tych wskaźników należy uznać za zadowalające.

Uzyskane wartości odchylenia standardowego ( $S_t$ ) jak również wartości błędu standardowego ( $S_e$ ) przy otrzymanych wartościach rzetelności ( $r_{tt}$ ) poszczególnych testów mieszczą się w dopuszczalnych granicach.

Wyniki analizy na poziomie opisu statystycznego uprawniają do dalszych interpretacji materiału empirycznego.

Jaki zatem, w świetle uzyskanych wyników, jest poziom umiejętności krytycznego czytania? Oto tabele 3 ilustrująca wyniki uczniów klas trzecich w testach krytycznego czytania przy założonej normie 0,8 wymaganej dla zaliczenia testu.

**Tabela 3.** Wyniki uczniów klas trzecich w testach krytycznego czytania

% uczniów \ Testy	Wyniki uczniów klas trzecich w testach krytycznego czytania			
	Baśnie	Legendy	Przyrodnicze	Instrukcje
Uczniowie, którzy zaliczyli test	62%	60%	36%	45%
Uczniowie, którzy nie zaliczyli testu	38%	40%	64%	55%

Dane zamieszczone w tabeli 3 stanowią źródło informacji dotyczącej poziomu umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Założona uprzednio hipoteza nie potwierdziła się w pełni. Otóż uczniów, którzy nie uzyskali zadowalającego poziomu umiejętności krytycznego czytania jest 64 %, ale tylko w testach przyrodniczych i 55 % w testach opartych na instrukcji. Natomiast w pozostałych testach uczniów rozwiązujących zadania testowe jest od 60 do 62 %.

Jednakże jawią się tutaj dwa pytania, a mianowicie:

1. Czy 62 % uczniów umiejących dokonać oceny czytanego tekstu jest to poziom zadowalający?
2. Czy istnieje zależność między typem tekstu a poziomem umiejętności kryty-

cznego czytania uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej?

Odpowiedź na pytanie pierwsze nie może być twierdząca, natomiast odpowiedzi na pytanie drugie należy poszukiwać w trakcie dalszych badań.

W przeprowadzonych badaniach założono również zależność między zasobem leksykalnym uczniów a poziomem krytycznego czytania.<sup>6</sup>

W celu określenia, w jakim stopniu zmienne są współzależne (zasób słownikowy uczniów - poziom krytycznego czytania) posłużono się współczynnikami korelacji  $r$  Pearsona (Niemierko 1975, s. 67). Współczynnik korelacji  $r$  Pearsona między badanymi zjawiskami wynosi 0,705, zatem otrzymana wartość oznacza, że zachodzi wysoka korelacja a zależność jest znaczna. Można zatem wnioskować, iż im bogatszy jest zasób leksykalny ucznia tym wyższy jest poziom umiejętności krytycznego czytania.

W przypadku założonej ścisłej zależności między techniką czytania a poziomem umiejętności krytycznego czytania (hipoteza 2) wartość współczynnika korelacji  $r$  Pearsona wynosi 0,757 i wskazuje na wysoką korelację oraz również znaczną zależność.

Twierdzenie o wpływie indywidualnych zainteresowań czytelniczych na poziom krytycznego czytania (hipoteza 3) nie zostało w pełni zweryfikowane w badaniach empirycznych. Wartość zastosowanego współczynnika korelacji  $r$  Pearsona wynosi 0,204 i świadczy o niskiej korelacji i małej zależności między rozpatrywanymi zmiennymi.

Kolejna hipoteza (4), zakładająca istnienie silnego związku między poziomem krytycznego czytania uczniów a ich osiągnięciami z innych przedmiotów szkolnych, została potwierdzona. Wzięto pod uwagę przedmioty, w których czytanie odgrywa istotną rolę - tzn. język polski, matematykę i środowisko społeczno-przyrodnicze.

Ponieważ obie zmienne można wyrazić liczbowo posłużono się również tym samym współczynnikiem. Jego wartość wyniosła 0,532 i wskazuje, że zachodzi umiarkowana korelacja a zależność jest istotna.

Zasygnalizowana problematyka badawcza i prezentowane wyniki badań diagnostycznych stanowią próbę przybliżenia zagadnienia kształtowania umiejętności krytycznego czytania w klasach początkowych szkoły podstawowej, głównie zaś zainteresowania tymi problemami nauczycieli nauczania początkowego.

**PRZYPISY**

- <sup>1</sup> Cyt. za M.A. Tinker: *Podstawy efektywnego czytania*. Warszawa 1980, s. 71-73
- <sup>2</sup> Badania dotyczące krytycznego czytania uczniów klas trzecich przeprowadziły studentki IV roku NP w ramach seminarium magisterskiego w 1990 roku
- <sup>3</sup> Narzędzia te skonstruowano według wskazówek znajdujących się w pracy: B. Niemierko: *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*. Warszawa 1975, s. 20-34
- <sup>4</sup> Tamże
- <sup>5</sup> Obliczeń statystycznych dokonano według: B. Niemierko: tamże
- <sup>6</sup> Z uwagi na ilościowe ograniczenia tego rodzaju publikacji weryfikację kolejnych hipotez przedstawiono w postaci ogólnych konstatacji bez ilustracji wyników w formie tabel.

**BIBLIOGRAFIA**

- Brzezińska A: *Czasopisma dziecięce a doskonalenie umiejętności czytania u uczniów klas I-III*. "Życie Szkoły" 1980, nr 6
- Brzezińska A (red.): *Czytanie i pisanie - nowy język dziecka*. Warszawa 1987
- Galloway Ch.: *Psychologia uczenia się i nauczania*. Warszawa 1988, t. II
- Critical Thinking Project. Orientation Booklet. The Board of Public Education*. Pittsburgh, Pensylwania 1984
- Malmquist E.: *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa 1982
- Majer-Gemińska E.: *Pytania twórcze w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela*. "Życie Szkoły" 1988, nr 3
- Niemierko B: *Cele i wyniki kształcenia. Eksperymentalny podręcznik dydaktyki dla kierunków nauczycielskich wyższych uczelni*. WSP Bydgoszcz 1988
- Nowaczyk Cz: *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*. Warszawa-Poznań 1985
- Tinker M.A: *Podstawy efektywnego czytania*. Warszawa 1980