

MARIA L. PLENKIEWICZ

WSP Bydgoszcz

**Z ZAGADNIEN KRYTYCZNEGO CZYTANIA W KLASACH POCZĄTKOWYCH.
PRÓBA DIAGNOZY UMIEJĘTNOŚCI KRYTYCZNEGO CZYTANIA UCZNIÓW
KLAS TRZECICH SZKÓŁ WIEJSKICH**

Współczesne teorie czytania charakteryzują ten skomplikowany proces jako integralną składową w akcie komunikacji językowej, ściślej zaś jako zespół operacji odbiorczych komplementarnych wobec mówienia i pisania¹.

Od początku nauki szkolnej należy uświadamiać uczniom, że czytanie jest formą i drogą porozumienia się, przekazywania i odbierania potrzebnych informacji. Skuteczne uczestnictwo uczniów w aktach komunikacji językowej będzie możliwe wówczas, gdy posiadają oni umiejętność operowania informacjami i przetwarzania ich zgodnie z uprzednio założonymi celami. Zatem czytanie to proces twórczy, w którym można wyróżnić: postrzeganie, rozpoznawanie, zrozumienie i wykorzystanie. „... szybkość, dokładność i efektywność postrzegania i odbioru bodźców materialnych, jakimi są litery zależy od stopnia rozumienia całości tekstu językowego” (Pawłowska 1992, s. 20).

1. Krytyczne czytanie jednym z celów nauki czytania we współczesnej szkole

Rozumienie jest podstawowym celem czytania, bez rozumienia czynność czytania byłaby działalnością pozbawioną sensu na każdym szczeblu edukacji szkolnej. Umiejętność czytania wiąże się nierozdzielnie z kształceniem zdolności rozumienia. Teoretycy czytania zgodni są, iż od początków nauki szkolnej czytanie to rozumienie czytanych słów i zdań, wnioskowanie na podstawie kontekstu językowego i – jak pisze D.H. Russel – również przemyślenie i użytkowanie. „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, że dziecko jest zdolne do krytycznego czytania na wszystkich poziomach szkoły początkowej” (Dobrowolska-Bogusławska 1991, s. 131). Pogląd D.H. Russella dotyczy kształtowania umiejętności krytycznego czytania i podzielają go A.M. Tinker, E. Malmquist oraz A. Brzezińska, która wyróżniając poziomy czytania, zwraca uwagę na poziom trzeci krytyczno-twórczy, który decyduje o poziomie umiejętności czytania. Uczeń, którego sprawność czytania odpowiada poziomowi krytyczno-twórczemu potrafi odczytane informacje zestawić z innymi, ocenić, uporządkować i wreszcie wykorzystać we własnym działaniu (Brzezińska 1987, s. 9).

Niekwestionowany jest ścisły związek procesu czytania z procesem myślenia. W szkołach amerykańskich, gdzie czytanie stanowi odrębny przedmiot nauki szkolnej, specjaliści od nauki czytania mówią o uczeniu się różnicującym, spostrzeżeniowym, pamięciowym oraz o uczeniu się myślenia, myślenia krytycznego, rozwiązywania problemów. Wszystkie te formy stanowią aspekty procesu czytania i są zaangażowane w naukę czytania. „Wydaje się prawdopodobne, że wyższe procesy myślowe – myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów, myślenie emocjonalne i estetyczne, które prowadzą do rozumienia – pisze D.R. Green – są właściwie od początku składowym elementem procesu nauki czytania. W końcowym etapie są one tylko jedynymi dostrzegalnymi efektami, które uświadamia sobie osoba czytająca” (Green 1974, s. 115 i nast.).

Możemy zatem przyjąć, iż myślenie, głównie zaś myślenie krytyczne jest psychologiczną podstawą czytania krytycznego. Zatem co to jest krytyczne myślenie? „Krytyczne myślenie jest dynamicznym procesem pytania i rozumowania: jest to raczej aktywne dociekanie niż pasywne przyswajanie wiedzy. Myśleć krytycznie to kwestionować definicje, dowody, działania i przekonania: to rozważać to co jest, to co było lub mogło być i to co może jeszcze być” (*Critical Thinking Project* 1984, s. 1–3). Tego rodzaju definicja krytycznego myślenia implikuje definicję krytycznego czytania.

A. Brzezińska (1987, s. 111) uważa, iż dziecko umiejące czytać krytycznie to takie, które opanowało umiejętność dokonywania oceny wartości przedstawianych idei, interpretowania zdarzeń, tworzenia na podstawie tekstu uogólnień. Czytanie to wiąże się z właściwym reagowaniem na to, co się czyta oraz ocenianiem tego, co się przeczytało.

Zdaniem E. Malmquista (1982, s. 177–178) krytyczne czytanie oznacza umiejętność oceny czytanego tekstu, zawartych w nim informacji, umiejętność poszukiwania ważnych danych i ich oceny. „Czytanie krytyczne oznacza też zdolność odsunięcia ostatecznego osądu, pozostawienia jakiegoś problemu otwartym, oznacza próby ustalenia motywów autora... (tamże).

Czytanie krytyczne – zdaniem R. Pawłowskiej (1992, s. 31) – jest najtrudniejszą umiejętnością, ale niezbędną w nauce i w życiu. Polega ono na umiejętności oceny tekstu pod względem spójności i stosunku do tematu, uświadomieniu kompozycji tekstu i jej stosunku do głównej idei, przystawaniu wyrażen językowych do przedstawianej rzeczywistości, poprawności wyboru struktur językowych ze względu na temat, formę i funkcję tekstu; wykrywaniu zdań nieprawdziwych, niepoprawności wnioskowania i uogólniania, sprzeczności racji i poglądów; rozpoznawaniu mechanizmów manipulacji językowej, chwytów języka reklamy i propagandy.

Przyjęta definicja krytycznego myślenia, wnioski z istniejących poglądów na temat istoty krytycznego czytania oraz właściwości rozwojowe uczniów w młodszym wieku szkolnym stanowią podstawę zaproponowanej definicji krytycznego czytania dla potrzeb nauczycieli pedagogiki wczesnoszkolnej. Proponuję zatem, aby przyjąć, iż krytyczne czytanie to kreatywny proces przetwarzania, wyjaśniania i oceny informacji zawartych w czytany tekście.

Problemem otwartym pozostaje pytanie, kiedy należałoby rozpocząć naukę krytycznego czytania. Poglądy teoretyków czytania nie są jednoznaczne. W artykule tym przyjęto jako podstawę twierdzenie A. Brzezińskiej: „Umiejętności krytycznego ustosunkowania się do słyszanych lub odczytywanych treści należy uczyć już od początku nauki dziecka w przedszkolu, tym bardziej, że dzieci w wieku przedszkolnym są bardzo podatne na wszelkie bodźce i wpływy” (1987, s. 110).

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie, poprzez refleksję teoretyczną, wyników niektórych dotąd przeprowadzonych badań, stanu osiągnięć uczniów klas trzecich szkół wiejskich w krytycznym czytaniu.

2. Z badań nad umiejętnością krytycznego czytania

Analiza literatury w aspekcie krytycznego czytania skłania do wniosku, iż trzy podstawowe zagadnienia, a mianowicie: rozumienie czytanego tekstu, myślenie i zdolności intelektualne oraz krytycyzm myślenia winny stanowić teoretyczną podstawę badań krytycznego czytania uczniów klas początkowych.

Badania nad rozumieniem w psychologii polskiej zainicjował J.Wł. Dawid (1927, s. 77). Autor ten uważa, iż rozumienie to wiązanie z pewnymi znakami, wyrazami, gestami, rysunkami określonych wyobrażeń, pojęć i sądów. Współczesne teorie na temat procesu czytania wykazują aktualność ujęcia rozumienia przez J.Wł. Dawida.

Znaczenie rozumienia w procesach uczenia się i zdobywania pewnych umiejętności podkreśla M. Kreutz (1968). Gdy uczący się nie rozumie czytanego tekstu, pojawiają się ogromne trudności w zapamiętaniu i wykorzystaniu zawartych informacji.

„Gdy chcę zrozumieć jakiś tekst, wówczas **w y k o n u j ę s z e r e g c z y n n o ś c i** — pisze M. Kreutz (tamże, s. 19) — co już niewątpliwie jest procesem, który może prowadzić do zrozumienia...”. Nie ma bowiem skuteczniejszego sposobu badania rozumienia niż odpowiadanie na pytania, wnioskowanie, czy interpretacje.

Złożoność pojęcia rozumienia podkreśla w swych rozważaniach S. Szuman (1968, s. 68) zaznaczając także wyraźny związek między poznaniem a rozumieniem. Rozumienie — według S. Szumana — jest ustaleniem związków i stosunków między przedmiotami lub zjawiskami, a także związków przedmiotu z innymi. Dążąc do uściślenia pojęcia „rozumieć” uważa, że zjawisko lub wyraz rozumiemy wówczas, gdy znamy je z wcześniejszych doświadczeń. Zrozumienie — zdaniem Szumana — polega na uzupełnieniu, znajdowaniu cech wspólnych i właściwości określających bliżej i pełniej mało znane nam zjawisko. To ustalenie związków, zależności i uzupełnianie świadczące o zrozumieniu wymaga również krytycznego myślenia (tamże).

Zagadnienie rozumienia próbuje rozwiązać uczeń S. Szumana, J. Pieter. Interesujący jest pogląd J. Pietera na miejsce i rolę rozumienia w myśleniu twórczym. Rozumienie uważa autor za główny składnik tzw. myślenia reproduktywnego (odtwórczego), ale twierdzi również, że występuje ono w tzw. myśleniu twórczym, gdy po uprzednich własnych

wysiłkach myślowych odkrywamy związki dotychczas ukryte lub nieznanne. Należy zatem przyjąć, iż rozumienie czytanego tekstu to nie tylko odtwórcze wnikanie w treść, ale również czynności myślowe o charakterze twórczym i krytycznym.

Autorem, który w swej koncepcji rozumienia odróżnia proces dochodzenia do zrozumienia i proces rozumienia jest Wł. Szewczuk (zob. 1968, 1975).

Podczas czytania uczeń jest odbiorcą – używając sformułowania Wł. Szewczuka – gotowego poznania, przy czym nie bez znaczenia jest jego dążenie do poznania (motywacja), a także pewien uprzednio zdobyty zasób wiedzy o rzeczywistości, na podstawie którego możliwe stają się oceny, sądy i opinie, czyli elementy krytycznego czytania.

Problematyką rozumienia zajmuje się również D. Gierulanka. Autorka próbuje odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób przebiega rozumienie tekstu, przy czym dokonane ustalenia dotyczą różnych typów tekstów. W poglądach D. Gierulanki znaleźć można wiele cennych stwierdzeń, dlatego zostaną one omówione nieco szerzej.

Uznając rozumienie za właściwą drogę poznania tekstu D. Gierulanka (1968, s. 124–148) uważa, że jest to pewne szczególne poznawcze ujmowanie czegoś w sposób pośredni. Poznanie to, poprzez dane bezpośrednio prowadzi do odkrywczego ujmowania czegoś nowego w stosunku do tych danych. Rozumienie tekstu stanowi naturalny przypadek tak definiowanego rozumienia. Rozważania autorki, poparte interesującymi badaniami nad rozumieniem różnych rodzajów czytanych tekstów, dają się sprowadzić do następujących wniosków istotnych w badaniach krytycznego czytania:

- 1) rozumienie to proces zapoczątkowany czytaniem słów, czyli rozumieniem językowych elementów czytanego tekstu,
- 2) w tak zapoczątkowanym procesie rozumienia różnego rodzaju twory językowe (n a z w y w odniesieniu do przedmiotów, z a d a n i a w odniesieniu do pewnych stanów rzeczy) pełnią funkcje wyizolowania swoich intencjonalnych odpowiedników z otoczeń, w jakich faktycznie się w naszym poznawaniu i wyobrażaniu pojawiają,
- 3) przełamywanie tej izolacji prowadzi do wzbogacenia myślowego, będącego uzupełnieniem lub dopełnieniem przyczyniającym się do zrozumienia sensu tekstu,
- 4) subiektywne dopełniania stawiają czytelnika w konkretnej sytuacji, zbliżonej do tej, z jakiej wychodzi autor tekstu, konstruując zadania i cały tekst,
- 5) uaktywnienie momentów implicite tkwiących w tekście prowadzi do pełniejszego zrozumienia sensu („sens zyskuje na sprawności”),
- 6) dotarcie do niezależnej od tekstu rzeczywistości może zwrócić uwagę na nie dostrzeżone przedtem składniki i ich rolę,
- 7) wyodrębnienie i właściwe zrozumienie tych składników tekstu sprzyja zrozumieniu nie tylko zrekonstruowanej rzeczywistości, ale także poznawczego sposobu jej ujęcia przez autora.

Uwagi te odnoszą się przede wszystkim do tekstów, które obiektywnie o czymś informują, występuje tutaj zdaniem D. Gierulanki – nie tyle rozumienie sensu tekstu, ale

rozumienie dziedziny przedmiotowej poprzez tekst, który się do niej odnosi. Przy czym zachodzić może taka sytuacja, iż czytelnik poznaje myśl autora lepiej, niż on sam zdołał ją wyrazić. Oto skonstruowany przez autora tekst jest subiektywnym i wybiórczym potraktowaniem znanej autorowi rzeczywistości. Czytelnik natomiast stara się uzupełnić te braki, odwołując się wprost do danej dziedziny. Ale wtedy – twierdzi D. Gierulanka (tamże) – to, co udało się czytelnikowi zrozumieć, jest czymś więcej niż sam sens tekstu, a skonstruowanie tego, co w ten sposób zostało ujęte z czystym sensem tekstu stanowi główną podstawę czytania, które możemy nazwać czytaniem prawdziwie krytycznym i które należy szczególnie cenić w nauczaniu.

Analiza poglądów współczesnych psychologów dotyczących istoty rozumienia, pomimo braku ostatecznych rozstrzygnięć, pozwala przyjąć ustalenia mające znaczenie teoretyczne dla badań krytycznego czytania. Oto one:

- 1) rozumienie jest niezbędnym warunkiem zdobywania wielu umiejętności, w tym również krytycznego czytania,
- 2) istnieje ścisły związek myślenia z rozumieniem,
- 3) w procesie rozumienia dążymy do interpretacji danych nam informacji, twórczego odkrywania nowych związków i zależności i ich krytycznej analizy,
- 4) poziom umiejętności krytycznego czytania zależy od różnorodności przedstawianych treści, struktury treści, uprzednich doświadczeń i możliwości odbiorcy².

Metody badania rozumienia czytanego tekstu, w których wiele uwagi poświęcono krytycznej jego ocenie, wykrywaniu błędów, wad i niekonsekwencji można podzielić na trzy grupy:

- 1) metody pytaniowe,
- 2) metody polegające na rekonstrukcji (celowo) uszkodzonego tekstu lub zdeformowanego tekstu,
- 3) streszczenie (por. Kulczyński 1985).

W metodach pytaniowych wskaźnikiem rozumienia są poprawne odpowiedzi na pytania dotyczące tekstu. Wśród metod pytaniowych na uwagę zasługuje metoda M. Kreutza (1968). Stanowi próbę systematyzacji pytań przydatnych w badaniach rozumienia tekstu i jest często stosowana we współczesnych badaniach psychologicznych (np. Włodarski 1985). M. Kreutz wyróżnił pięć rodzajów pytań: pytania sprawdzające, pytania uzupełniające, pytania o wyjaśnienie, pytania o przykłady, pytania syntetyczne. Dla badań krytycznego myślenia istotne z listy M. Kreutza byłyby pytania uzupełniające, pytania o wyjaśnienie i pytania o przykłady.

Metody pytaniowe stosował w badaniach nad rozumieniem tekstu J. Pieter (1967, 1970). Autor *Psychologii uczenia się i nauczania* (1970) wyróżnił metodę odpowiedzi na pytania i metodę odpowiedzi na pytania implikacyjne. Szczególne znaczenie dla rozwijania umiejętności krytycznego czytania ma metoda odpowiedzi na pytania implikacyjne, bowiem nie odnoszą się one do treści wyrażonych wprost, lecz implícite zawartych w tekście.

W metodach polegających na uzupełnianiu celowo usuniętych elementów tekstu wskaźnikiem rozumienia są poprawne ich uzupełnienia. Wśród współczesnych metod tego typu dużą popularnością cieszy się „close procedure”, (Kulczycki 1985) polegająca na usuwaniu wyrazów z tekstu. Prawidłowe uzupełnienie brakujących wyrazów wymaga od badanych umiejętności łączenia informacji semantycznych, syntaktycznych i leksykalnych zawartych w tekście.

Streszczenie – jak pisze J. Kulczycki (1985) – to przekształcenie tekstu zawierające jego zasadnicze myśli. Należy również do sposobów badania rozumienia tekstu. Zredagowanie poprawnego streszczenia wymaga ustalenia stosunków między składowymi czytelnego tekstu: np. twierdzeniami, definicjami, uzasadnieniami, uogólnieniami. Nieraz – – twierdzi J. Kulczycki (1985) – dochodzi do tego potrzeba swoistego „wyrównania” rozmaitych braków i niedociągnięć tekstu. W wielu przypadkach odbiorca tekstu musi wyrównać te braki, rozwijając lub uszczegółowiając sformułowania skrótowe czy uściślając ponad miarę rozbudowane. Umiejętności tego rodzaju wymagają krytycznej analizy i oceny tekstu. Metodę tę można wykorzystać w badaniu poziomu krytycznego czytania uczniów wyższych klas szkoły podstawowej, szkoły średniej i studentów.

W latach sześćdziesiątych znacznie wzrosło zainteresowanie twórczym myśleniem i zdolnościami intelektualnymi. Amerykańscy badacze, np. J.P. Guilford, J.W. Getzels, P.W. Jackson, stosowali różnorodne testy w pomiarze tych zdolności³. Największą popularność zyskały testy twórczości opracowane przez J.P. Guilforda.

Pomiaru sztywności lub giętkości myślenia dokonywano obserwując np. zachowanie w toku rozwiązywania anagramów (Kozielecki), podawania możliwych i nowych zastosowań znanych przedmiotów (Pietrasieński 1969, s. 187).

Oryginalność myślenia najczęściej badano stosując testy opracowane przez J.P. Guilforda (np. test konsekwencji niezwykłych wydarzeń, test wymyślenia tytułów) (Pietrasieński 1969, s. 101).

Płynność myślenia badana jest łącznie z giętkością lub oryginalnością z zastosowaniem tych samych lub podobnych technik badawczych. Natomiast wrażliwość na problemy, czyli wykrywanie luk i trudności w różnych sytuacjach bada się stosując testy: dostrzegania problemów i dostrzegania mankamentów (Pietrasieński 1969, s. 100).

Cechą myślenia związaną z krytycyzmem jest samodzielność. Samodzielność myślenia bywa definiowana jako zaufanie do własnego myślenia oraz skłonność i umiejętność poszukiwania własnych rozwiązań (Muszyński 1969, s. 250). J. Pietrasieński (1969, s. 174), badając tę cechę u uczniów klasy czwartej technikum, doszedł do wniosku, iż jest to cecha myślenia słabo rozwinięta.

Krytycyzm myślenia to cecha, która jest skorelowana z oryginalnością myślenia. Badania J. Rudniańskiego (1965, s. 68) dowodzą, iż poziom tej cechy myślenia jest bardzo niski. Większość osób w wielu sytuacjach ulega presji grupy lub uznawanych autorytetów. Nie tylko nieumiejętność wyzwiania swojego myślenia spod presji autorytetu lub grupy – twierdzi E. Ziółkowska-Rudowicz (1982, s. 34) – świadczy o braku krytycyzmu. Autorka

słusznie podkreśla, że wskaźnikiem braku krytycyzmu jest brak tendencji do kontrolowania przebiegu własnych myśli, oceniania proponowanych przez siebie twierdzeń i różnorodnych rozwiązań różnych sytuacji.

Test do badania krytycyzmu myślenia skonstruował S. Szuman (1938, s. 96–97) pod nazwą testu sądów ogólnych. Test zawiera szereg niedokończonych zdań zawierających kwantyfikatory „zawsze”, „każdy”, „nigdy”. Rozwiązujący test powinien podać cechę podmiotu, która zawsze przysługuje podmiotowi. Test sądów ogólnych stanowi narzędzie, dzięki któremu można zbadać umiejętność sprawdzania i kontrolowania przebiegu myśli osoby badanej. Tenże autor (Szuman 1974, s. 220–223) w badaniach rozwoju krytycyzmu myślenia u dzieci stosował techniki polegające na przedstawianiu badanemu sytuacji z małą liczbą danych. Udzielanie odpowiedzi bez zastanowienia się i bez wątpliwości świadczyło o braku tendencji do kontroli własnego myślenia i oceny wydawanych sądów. Badania S. Szumana dowodzą, iż wraz z wiekiem maleje pochopność w wydawaniu niedostatecznie uzasadnionych sądów.

Za wskaźnik krytycyzmu myślenia uznał A. Roszka (1966) umiejętność odrzucenia zbędnych informacji. W badaniach stosował testy wprowadzające w zadania testowe zbędne dane. Uzyskane przez A. Roszkę wyniki świadczą o mało krytycznym i nieanalitycznym podejściu do rozwiązywania zadań u dzieci w wieku szkolnym. Z badań wynika, że zadanie, które przed wprowadzeniem zbędnych danych rozwiązywało 87 % uczniów klasy trzeciej, stanowiło dużą trudność (po wprowadzeniu danych) dla uczniów klasy siódmej (rozwiązywało je około 50 % uczniów).

M. Kozakiewicz (1965), rozważając kształtowanie się światopoglądu stwierdza, że dopiero w wieku 10–12 lat zaczyna rodzić się potrzeba sprawdzania i analizowania własnych i cudzych myśli i poglądów oraz szukania ogólnych prawidłowości między faktami i rzeczami.

Badania N.H. Hamma i K.L. Holvinga (cyt. za Ziółkowską-Rudowicz 1982, s. 60) wykazały, że uczniowie 10–letni są szczególnie krytyczni wobec poglądów dorosłych, a mniej wobec rówieśników.

Interesujące badania dotyczące poziomu krytycyzmu myślenia u dzieci w wieku 10–12 lat przedstawiła E. Ziółkowska-Rudowicz (1982, s. 148–160). Autorka badała tendencję do rozważnego i rzeczowego wydawania sądów i umiejętność sprawdzania i kontrolowania przebiegu własnego myślenia. W badaniach E. Ziółkowska-Rudowicz stosowała techniki sytuacyjne, w których proszono o definiowanie słów, wydawanie sądów o prawdziwości bądź jej braku podanych twierdzeń i test sądów ogólnych S. Szumana.

Z przytoczonych badań wynika, iż większość dzieci wykazała umiejętność krytycznej oceny posiadanej wiedzy i krytyczny stosunek do twierdzeń ze świata bajek i baśni. Średnio u ponad 50 % badanych obserwuje się umiejętność kontrolowania przebiegu własnego myślenia i weryfikacji wypowiedzianych sądów.

Porównując wyniki w zakresie poszczególnych wskaźników krytycznego myślenia – pisze E. Ziółkowska-Rudowicz (1982, s. 162) – można stwierdzić, że umiejętność

rozważnego wydawania sądów w sytuacjach konkretnych jest znacznie lepiej rozwinięta niż w sytuacjach abstrakcyjnych. Natomiast rozwój umiejętności kontrolowania przebiegu własnego myślenia jest uzależniony od wieku dziecka.

Jaki jest poziom opanowania umiejętności czytania krytycznego uczniów klasy II dowiodła w swoich badaniach A. Brzezińska (1987, s. 274 i następne). Zdaniem autorki badań uczeń opanował umiejętność krytycznego i twórczego czytania, gdy potrafi:

- ustosunkować się do tekstu (np. znaleźć w nim niekonsekwencje),
- ocenić tekst w kontekście własnego doświadczenia (np. rozwiązać zagadkę),
- zinterpretować tekst nie tylko dosłownie, ale także przenośnie (np. wyjaśnić tytuł: *Przyjaźń od pierwszego deszczu*),
- skorzystać z odczytywanych tekstów (np. wykonać odczytane polecenia).

W zakresie krytycznego czytania uczniowie badani mieli znaleźć niekonsekwencje w tekście po pierwszym, drugim lub trzecim czytaniu. Wyniki badań upoważniają do wniosku, że umiejętność krytycznego czytania jest opanowana w stopniu bardzo niskim, 88 % uczniów uzyskało niskie wyniki. Po okresie celowych działań dydaktyczno-wychowawczych stwierdzono, iż warunki sprzyjające twórczej aktywności pozwoliły w wyższym stopniu opanować umiejętność czytania krytycznego.

Przedstawione badania nad krytycznym myśleniem upoważniają do wniosku, iż uczniów 10–letnich charakteryzuje specyficzny poziom intelektualny, wyodrębniają się cechy twórczego i krytycznego myślenia, rodzi się potrzeba sprawdzania i analizowania własnych i cudzych rozwiązań, wydawanych sądów i opinii. Stąd też uzasadnione wydaje się podjęcie badań nad umiejętnością krytycznego czytania u uczniów klas trzecich.

3. Poziom opanowania umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich szkół wiejskich

Celem badań przeprowadzonych wśród uczniów klas trzecich szkół wiejskich było określenie stanu umiejętności krytycznego czytania⁴. Wyniki badań miały przynieść odpowiedź na pytanie: Jaki jest poziom krytycznego czytania uczniów klas trzecich uczęszczających do szkół w środowiskach wiejskich?

Istniejący obecnie stan teorii i praktyki dotyczącej zagadnień krytycznego czytania, liczne wyniki badań umiejętności czytania i rozumienia czytanego tekstu skłaniają do postawienia hipotezy, iż poziom krytycznego czytania uczniów klas trzecich w szkołach wiejskich jest niezadowolający, ponieważ około 40 % tychże uczniów nie potrafi dokonać oceny czytanego tekstu.

Problematyka badawcza obejmuje podstawowe zależności między zmiennymi. W poszczególnych narzędziach pomiarowych zostały one dokładnie rozbudowane. Ich występowanie i nasilenie konstatowano odpowiednimi wskaźnikami. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, obserwacji i pomiaru dydaktycznego. Głównymi narzędziami badawczymi to testy osiągnięć szkolnych⁵. Teoretyczną podstawą dla konstrukcji planów

i testów krytycznego czytania była propozycja modelu osiągnięć w krytycznym czytaniu dla klas początkowych (II i III), zakładająca istnienie trzech poziomów w kształtowaniu tej umiejętności, tzn. informacyjnego, wyjaśniającego, oceniającego⁶.

Na poziomie informacyjnym założono umiejętności, które można nazwać „zabawą z informacjami”. Proponuję tu wybieranie, podawanie, porządkowanie, porównywanie i różnicowanie informacji zawartych w czytany przez uczniów tekście. Poziom wyjaśniający to przede wszystkim udzielanie odpowiedzi na pytanie: Dlaczego? W jaki sposób? Zaś trzeci poziom oceniający to głównie umiejętności, których podstawą jest ocena czytanych treści w kontekście doświadczenia zarówno pozaszkolnego jak i czytelniczego. Konstrukcję zadań testów krytycznego czytania oparto na proponowanych poziomach, uwzględniając w planach testów ilościową gradację zdań. Stosując tzw. strategię mocną (zaliczył – nie zaliczył) przyjęto normę 0.8. Zatem o zadowalającym poziomie krytycznego czytania można wnioskować wówczas, jeżeli uczniowie rozwiążą 80 % zadań testowych. W badaniach zastosowano cztery testy oparte na różnych tekstach, a mianowicie na tekście baśni, legendy, przyrodniczym, historycznym. Większość danych dotyczących zmiennych została zoperacjonalizowana i może być przedstawiona na skali porządkowej lub przedziałowej, z czego wynika możliwość stosowania operacji statystycznych, ponadto zastosowano także procedury właściwe dla analizy testów osiągnięć szkolnych (Niemierko 1975).

Badania przeprowadzono w 1990 roku w czterech wiejskich szkołach podstawowych. Tabela 1 stanowi ilustrację ilościową dotyczącą przedstawionych badań.

Tabela 1. Szkoły i uczniowie objęci badaniami

Szkoły	Teksty	Uczniowie
Góra Świętej Małgorzaty	Baśń	60
Bysław	Legenda	61
Sadki	Przyrodniczy	42
Żalno	Historyczny	60
R A Z E M		223

Ogółem stan umiejętności krytycznego czytania diagnozowano u 223 uczniów szkół wiejskich. W tej liczbie 85 % to uczniowie z rodzin chłopskich, pozostałe 15 % to dzieci z rodzin robotniczych i inteligenckich. Szkoły, w których przeprowadzono badania są zróżnicowane ze względu na strukturę. Lekcje odbywają się na jedną i dwie zmiany, są klasy łączone, a także np. w Bysławiu 80 % uczniów dojeżdża z pobliskich wsi. Są to czynniki pozostające nie bez wpływu na osiągnięcia uczniów.

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

Interpretację, czyli klasyczną analizę statystycznych wartości zastosowanych testów i uzyskanych wyników w krytycznym czytaniu na poziomie opisu statystycznego ujęto w tabeli 2⁷.

Tabela 2. Podstawowe wskaźniki statystyczne testów krytycznego czytania

Testy Symbole wskaźników statyst.	Baśń	Legenda	Przyrod- niczy	History- czny
Średnia arytmetyczna (\bar{X})	8,33	9,67	11,4	11,3
Odchylenie standardowe (S_t)	2,44	3,87	2,6	2,0
Rzetelność testu (r_{tt})	0,78	0,81	0,88	0,67
Błąd standardowy (S_e)	2,41	1,69	0,92	1,5

Wskaźniki rzetelności testów (r_{tt}) mieszczą się w granicach od 0,88–0,67 i należy uznać je za zadowalające. Uzyskane wartości odchylenia standardowego (S_t) i błędu standardowego (S_e) przy otrzymanych wartościach rzetelności testów mieszczą się w przyjętych granicach. Rozpiętość średnich arytmetycznych od 8,33 do 11,4 to różnica około trzech zadań.

Wyniki analizy statystycznej na poziomie opisu stanowią podstawę dalszej interpretacji uzyskanych wyników badań krytycznego czytania. Stan umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich szkół wiejskich ilustruje tabela 3.

Tabela 3. Stan umiejętności krytycznego czytania uczniów klas trzecich szkół wiejskich

Testy % uczniów	Baśń	Legenda	Przyrod- niczy	History- czny
Uczniowie zaliczający test	60,2	30	78,5	58,7
Uczniowie nie zaliczający testu	39,8	70	21,5	41,3

Zasadniczym celem badań było ukazanie aktualnego stanu umiejętności krytycznego czytania uczniów z klas trzecich szkół wiejskich.

Przy założonej normie wymagań dla zaliczenia tekstu (0,8) uczniów mających trudności z zaliczeniem tekstu opartego na baśni i tekstu historycznego było około 40 %. Natomiast aż 70 % uczniów nie poradziło sobie z tekstem legendy. Zadaniem, które sprawiło prawie wszystkim trudność, było odróżnienie prawdy od zmyślenia, formułowanie myśli ogólnej i ocena. Nieco inaczej sytuacja wygląda z tekstem opartym na tekście przyrodniczym, prawie 80 % uczniów nie miało większych kłopotów z jego rozwiązaniem. Zatem

można przyjąć, iż założona uprzednio hipoteza potwierdziła się, wyjąwszy test przyrodniczy, w którym tylko 21,5 % uczniów popełniło błędy. Jaka jest przyczyna takiego stanu rzeczy? Być może tkwi ona w tym, iż uczeń szkoły wiejskiej świadomie obcuje ze zjawiskami przyrodniczymi, reaguje na otaczające zmiany przyrodnicze i żyjąc w środowisku wiejskim lepiej rozumie fakty i zdarzenia przyrodnicze. Zna też wiele odpowiedzi na pytania natury przyrodniczej z autopsji.

Zagadnienia kształtowania krytycznego czytania przez wyniki badań diagnostycznych są adresowane do nauczycieli i studentów nauczania początkowego w celu zainteresowania tymi problemami. Wydaje się, iż warto zwrócić uwagę na następujące wskazówki:

1. Wychowujmy uczniów otwartych na wszelkie informacje.
2. Uczmy stawiania pytań sobie i innym.
3. Rozwijajmy umiejętność oceny i właściwego wyboru.
4. Częściej stawiajmy pytania typu: co o tym sądzisz?, jak ci się wydaje? niż co z tego pamiętasz?
5. Niech czytany tekst będzie pretekstem do własnych przemyśleń, stawiania pytań, nowych pomysłów i dalszej aktywnej działalności.

PRZYPISY

¹Por. A.M. Tinker: Podstawy efektywnego czytania. Warszawa 1980; E. Malmquist: Nauka czytania w szkole podstawowej. Warszawa 1982; H. Dobrowolska-Bogusławska: Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych. Warszawa 1991; R. Pawłowska: Lingwistyczna teoria nauki czytania. Gdańsk 1992.

²Szczegółowe omówienie badań nad rozumieniem czytanych tekstów zawierają prace: A. Warsicka: Stopień opanowania cichego czytania, a powodzenie dziecka w nauce szkolnej. Poznań 1977; E. Guttmejer: Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z kl. III – V. Warszawa 1982.

³Podstawy teoretyczne i szczegółowe dane dotyczące badań nad twórczym myśleniem i zdolnościami intelektualnymi zawierają prace: J.P. Guilford: Natura inteligencji człowieka 1978; J. Kozielecki: Zagadnienia psychologii myślenia. Warszawa 1968; J. Pietrasinski: Myślenie twórcze. Warszawa 1969; A. Strzałecki: Wybrane zagadnienia psychologii twórczości. Warszawa 1969.

⁴Badania prowadzono na seminarium magisterskim w latach 1989–1990.

⁵Testy opracowano według wskazówek znajdujących się w pracy: B. Niemierko: Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe. Warszawa 1975, s. 20–34.

⁶Szczegółowy opis tej propozycji zamieszczono w: Doskonalenie procesu dydaktyczno-wychowawczego w aktualnym systemie edukacyjnym. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna. Studia Pedagogiczne Zeszyt 20, red. M. Pleniewicz, H. Smolińska-Rębas (w druku).

⁷Wzory do obliczeń statystycznych znajdują się w: B. Niemierko: Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe. Warszawa 1975.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska A.: Czasopisma dziecięce a doskonalenie umiejętności czytania u uczniów klas I–III. *Życie Szkoły* 1980/6.
- Brzezińska A. (red.): Czytanie i pisanie – nowy język dziecka. Warszawa 1987.
- Critical Thinking Project. Orientation Booklet. The Board of Public Education. Pittsburgh, Pennsylvania 1984.
- Dawid J.Wł.: Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Warszawa 1927.
- Dobrowolska-Bogusławska H.: Metody czytania w krajach anglojęzycznych. Warszawa 1991.
- Gierulanka D.: Rozumienie niektórych wytworów kultury. W: Psychologia rozumienia. Red. Wł. Szewczuk, Warszawa 1968.
- Kozakiewicz M.: O światopoglądzie i wychowaniu. Warszawa 1965.
- Kreutz M.: Rozumienie tekstów. Badania psychologiczne. Warszawa 1968.
- Kurcz I.: Język a reprezentacja świata w umyśle. Warszawa 1987.
- Malmquist E.: Nauka czytania w szkole podstawowej. Warszawa 1982.
- Mejer-Gemińska E.: Pytania twórcze w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. *Życie Szkoły* 1988/3.
- Niemierko B.: Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe. Warszawa 1975.
- Pawłowska R.: Lingwistyczna teoria nauki czytania. Gdańsk 1992.
- Pietrasiński Z.: Myślenie twórcze. Warszawa 1969.
- Pietrasiński Z.: Sztuka uczenia się. Warszawa 1975.
- Pieter J.: Czytanie i lektura. Katowice 1967.
- Pieter J.: Psychologia uczenia się i nauczania. Katowice 1970.
- Raszka A.: Rozwój gibkości i twórczego charakteru myślenia. *Woprosy Psichologii* 1966 nr 4.
- Rudniański J.: Przed decyzją. Warszawa 1975.
- Rudniański J.: Efektywność myślenia. Warszawa 1969.
- Szewczuk Wł. (red.): Psychologia rozumienia. Materiały Międzynarodowego Sympozjum. Warszawa 1968.
- Szuman S.: Rozwój myślenia dzieci w wieku szkolnym. Lwów 1938.
- Szuman S.: Psychologia wychowawcza wieku szkolnego. Kraków 1974.

Teksty przeznaczone do badań:

- Andersen H. Ch.: Pięć ziarenek groszku. W: Baśnie. Warszawa 1975.
- Anczyc Wł. L.: Wiano dla św. Kingi. *Płomyczek* 1988 nr 16.
- Pawłowski W.: Ptaki z miasteczka. *Płomyczek* 1989 nr 3.
- Radwański W.: Życie rycerzy. *Płomyczek* 1987 nr 5.

Tinker M.A.: Podstawy efektywnego czytania. Warszawa 1980.

Włodarski Z.: Odbiór treści w procesie uczenia się. Warszawa 1985.

Ziółkowska-Rudowicz E.: Zdolność intelektualna dzieci 10–12–letnich i ich uwarunkowania w pracy szkoły. Wrocław 1982.