
ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ W BYDGOSZCZY
STUDIA PEDAGOGICZNE 1986 z. 15
Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna /4/

MARIA L. PLENKIEWICZ
WSP w Bydgoszczy

TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE PROBLEMY POMIARU OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW
KLAS POCZĄTKOWYCH SZKOŁY PODSTAWOWEJ W CZYTANIU

Podstawowym zadaniem współczesnej szkoły jest wszechstronny rozwój osobowości każdego ucznia. Realizacja tego zadania zmierza do takiego ukształtowania młodego człowieka, aby - jak trafnie zauważył B. Suchodolski - był jednostką rozumiejącą złożone problemy współczesnego życia i aktywnie uczestniczącą w otaczającej rzeczywistości¹.

Wszechstronny rozwój osobowości ucznia dydaktyka nauczania początkowego ujmuje jako dążenie do szeroko pojętej postawy humanistycznej, wyrażającej się w kształtowaniu pożądanych postaw społeczno-moralnych, uzyskaniu określonych umiejętności, zdobyciu elementarnego zakresu wiedzy rzeczowej, a także w rozbudzaniu wrażliwości estetycznej i wyobraźni².

Główną techniką zdobywania wiedzy, dzięki której możliwe jest rozumienie wielu pojęć i wartości współczesnej cywilizacji jest i pozostanie nadal czytanie. Braki w zakresie tej umiejętności nie tylko uniemożliwiają jakiegokolwiek powodzenie w szkole, ale bardzo często prowadzą do nieoczekiwanych trudności w późniejszym życiu³.

Badania osiągnięć szkolnych prowadzone w Polsce, jak również w krajach o różnych systemach nauczania, wykazują duży procent uczniów charakteryzujących się brakiem powodzenia w nauce szkolnej⁴. Przyczyną rozbieżności między wymaganiami programowymi a rzeczywistymi osiągnięciami uczniów jest niski poziom opanowania umiejętności czytania⁵.

Aby proces nauki czytania uczynić skutecznym w wielu krajach podejmowane są próby konstruowania programów nauki czytania, w których główne jej cele podawane w formie szerokich definicji, zostają zope-

racjonalizowane do postaci szczegółowych zadań. Operacjonalizacja celów ogólnych sprzyja racjonalnemu planowaniu i realizowaniu programu uwzględniającego aktualne i indywidualne potrzeby uczniów w zakresie umiejętności czytania⁶. Przełożenie celów ogólnych na szczegółowe jest konieczne przy ustalaniu "wszechstronnego programu oceny postępów w czytaniu"⁷, dzięki któremu możliwe jest określenie w jakim stopniu osiągnięto cele nauczania czytania, a także czy program ten uwzględnia możliwości, potrzeby i zainteresowania ucznia.

Przedmiot i cele podjętych badań

Proces dydaktyczny to czynności nauczycieli - nauczanie i czynności uczniów - uczenie się oraz warunki, w jakich te dwa rodzaje czynności przebiegają.

Istotną częścią składową procesu dydaktycznego jest sprawdzanie i ocena osiągnięć szkolnych, a dokonywane według jasno określonych i dających się doświadczalnie potwierdzić reguł, zdefiniowane zostało jako pomiar dydaktyczny⁸.

W. Okoń⁹, nadając sprawdzaniu rzeczowy, a nie formalny sens, przez osiągnięcia szkolne rozumie określony zasób wiadomości i umiejętności, a także nawyki, zdolności twórcze i oparte na nich umiejętności rozwiązywania problemów i wykonywania zadań praktycznych, rozwój zainteresowań, motywacji do uczenia się, oraz takie cechy charakteru, jak odpowiedzialność za siebie, dokładność, wytrwałość i pracowitość. Tak szeroko pojęta definicja osiągnięć szkolnych jest mniej przydatna dla pomiaru dydaktycznego, bowiem obejmuje składniki, których mierzenie byłoby mało wymierne. Ponadto, biorąc np. pod uwagę wpływ czynników zewnętrznych na kształtowanie cech charakteru, trudno byłoby ustalić charakter tego wpływu /stymulujący, hamujący, zakłócający/, a jeszcze trudniej zmierzyć.

Definicję jednoznaczną w swej treści, nadającą pomiarowi dydaktycznemu ścisły charakter podaje B. Niemierko: "Osiągnięcia szkolne są to wyniki nauczania wyrażające się w zdolności uczniów do wykonywania określonego typu czynności"¹⁰. Tak więc podstawą psychologiczną jest teoria czynności, według której czynność to proces, ukierunkowany na osiągnięcie wyniku o strukturze kształtującej się sto-

sownie do warunków, tak że możliwość wyniku zostaje utrzymana¹¹.

Współczesna dydaktyka operuje definicjami uczenia się, w których można wyróżnić cechy przebiegu tej czynności i skutki /wyniki/ czynności uczenia się. K.Kruszewski uważa, że uczenie się szkolne zachodzi wówczas, gdy jest ono głównym rodzajem czynności regulujących stosunek ucznia z jego szkolnym otoczeniem¹².

Sposób ujęcia terminu "uczenie się" charakteryzujący się dużym stopniem przydatności dla pomiaru osiągnięć szkolnych, proponuje A.Beauviale¹³. Autor uważa, że uczenie się to czynność:

- dokonująca się pod wpływem procesu nauczania,
- częściowo zorganizowana przez proces nauczania,
- świadomie ukierunkowana na wykorzystanie informacji zawartych w procesie nauczania w przyszłym działaniu.

Jeżeli przyjąć, że uczenie się to czynność świadomie ukierunkowana na wykorzystanie informacji zawartych w procesie nauczania w przyszłym działaniu, a także, że według B. Niemierki jest to czynność ucznia ukierunkowana na dokonanie zmian w nim samym¹⁴, to warunkiem koniecznym staje się przyjęcie operacyjnie pojętej treści nauczania, w której każdy element treści jest określony pod względem celu nauczania, materiału nauczania i wymagań programowych¹⁵.

Treść nauczania zdefiniowana przez B.Niemierkę¹⁶, jako ogół nauczanych czynności, jest analizowana w sensie wielowymiarowym, a mianowicie zarówno ze względu na przyszłe właściwości ucznia, jak i dziedzinę, z której zaczerpnięto informację. Tak więc uczeń opanowuje czynności przypominania sobie pewnych informacji, porządkuje je i przekształca, stosuje i wartościuje, a wszystkie te czynności, stając tworzywo osiągnięć uczniów, stwarzają realne szanse wykorzystywania ich w przyszłych działaniach. Autor czynnościowo rozumianej treści nauczania uważa, iż operacyjnie pojmowana treść nauczania to pewien rodzaj zmian poznawczych zachodzących w uczniach. Konsekwencją operacyjnie rozumianej treści nauczania, jak i empirycznie sprawdzalnej skuteczności /osiągania celów/ jest zmiana planowa II rodzaju, polegająca na uzyskaniu określonego stanu końcowego osiągnięć uczniów przy różnym stanie początkowym. Zmiana planowa II rodzaju to zmiana, "gdy końcowy stan osiągnięć spełnia cel nauczania przewyższający początkowy stan osiągnięć uczniów"¹⁷.

Przedmiotem podjętych badań jest skuteczność nauczania czytania uczniów klas początkowych szkoły podstawowej uwzględniająca poziomy taksonomii rozumienia czytanego tekstu.

Celem podjętych badań jest określenie stanu osiągnięć uczniów klas początkowych szkoły podstawowej w czytaniu w zależności od środowiska oraz ustalenie związków między poziomem tych osiągnięć a słownictwem i umiejętnościami dydaktycznymi nauczycieli.

Problem główny zawarty został w pytaniu: Jaki jest poziom osiągnięć uczniów klas początkowych szkoły podstawowej na wsi i w mieście w czytaniu ?

Konkretyzację problemu badawczego poprzedzono badaniami wstępnymi, konstrukcją taksonomii rozumienia czytanego tekstu, analizą wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli, nauczycieli metodyków i specjalistów nauczania początkowego /na temat konstrukcji, komunikatywności i użyteczności proponowanego modelu taksonomii/, konstrukcją narzędzi pomiaru oraz weryfikacją tychże narzędzi.

Przegląd literatury. Ustalenia terminologiczne

Problematyka badawcza, operacjonalizacja celów w formie konkretnych czynności wymaga ustaleń terminologicznych dotyczących istotnych pojęć wchodzących w zakres sementyczny i eksploracyjny zamierzonych badań.

Zdefiniowanie zakresu i znaczenia wymagają także terminy jak: czytanie, rozumienie, tekst, taksonomia rozumienia czytanego tekstu.

W literaturze pedagogicznej istnieje wiele definicji czytania. Istotne cechy tych definicji dają się sprowadzić do następujących wniosków:

- 1/ czytanie to proces, na który składa się szereg umiejętności kształtowanych w pewnym czasie/ jest to proces poznawania/,
- 2/ z fizjologicznego punktu widzenia jest to proces o złożonej strukturze,
- 3/ podstawę procesu stanowią rozpoznawanie znaków graficznych i szukanie związku z odpowiednikami słuchowo-dźwiękowymi, a następnie kojarzenie obrazu wzrokowo-artykulacyjnego z odpowia-

jącą mu treścią pozajęzykową, a więc ujmowanie znaczeń.

- 4/ wszystkie te elementy warunkują się wzajemnie i należy je rozpatrywać w ścisłej zależności¹⁸.

Obok tradycyjnych definicji czytania pojawiają się nowe, rozszerzone, dla których punktem wyjścia jest uznanie za wiodącą komunikacyjnej funkcji języka. W definicjach tych, obok wymienionych już elementów, wyróżnia się:

- 1/ ocenę wartości rozpoznanych znaczeń,
- 2/ związek znaczeń z własnym doświadczeniem,
- 3/ ocenę w kontekście własnego doświadczenia¹⁹.
- 4/ aktywność polegającą na umiejętności manipulowania symbolami i ich ukrytą treścią²⁰.
- 5/ interpretację pojęć i znaczeń pobudzanych przez rozpoznanie drukowanych symboli,
- 6/ tworzenie nowych znaczeń drogą manipulowania pojęciami znanymi²¹.

W myśl rozszerzonych definicji czytanie to "proces twórczy, obejmujący wszystkie złożone procesy myślowe"²². Podobne stanowisko prezentuje M. Cackowska, precyzując definicję czytania na podstawie współczesnych badań psychofizjologicznych²³. Istniejące definicje autorka podzieliła na fizjologiczne, psychofizjologiczne i celowościowe.

Z dydaktycznego punktu widzenia istotne są definicje celowościowe, sprowadzające czytanie do rozumienia sensu. Zawierają one w sobie i definicje fizjologiczne i psychofizjologiczne, bowiem, "jeśli czytanie jest tylko odcyfrowaniem tekstu, a nie wnikiem w jego treść, nie realizuje właściwego celu czytania"²⁴.

M. Cackowska ujmuje czytanie jako wyższą czynność psychiczną, a także czynność świadomą, społeczną, dynamiczną, intelektualną i abstrakcyjną. W tym szerokim ujęciu podkreślić należy, iż autorka uważa czytanie za czynność świadomą²⁵, wymagającą od uczącego się samego początku dokładnego rozumienia jej struktury i treści, a także aktywności. Aktywność należy rozumieć jako poznawczy i emocjonalny stosunek do tekstu, przedstawionych osób i wydarzeń.

W pracy przyjęto za M.E. Tinkerem następującą definicję:
"Czytanie polega na rozpoznawaniu drukowanych lub pisanych symboli służących jako bodźce do przywołania znaczeń nagromadzonych dzięki

wcześniejszym doświadczeniom życiowym i tworzeniu nowych znaczeń drogą manipulowania pojęciami, które czytelnikowi są już znane²⁶.

Z przyjętej definicji wynika, iż obok percepcji /rozpoznawania/ psychologiczny czynnik rozumienia pełni zasadniczą rolę w czytaniu. Nauka czytania - pisze M.E. Tinker²⁷ wiąże się głównie z kształceniem zdolności rozumienia. Ostatecznym celem nauki czytania jest opanowanie przez uczniów umiejętności czytania z pełną świadomością treści, jakie wyraża czytany tekst²⁸.

Tak więc rozumienie jest głównym celem, do którego dążymy podczas czytania. Począwszy od klasy pierwszej nauczanie czytania wymaga równoległe kształcenia zdolności rozumienia. Już w okresie doraźnego czytania wyrazów uczeń wykazuje pewną dojrzałość do rozumienia tego, co czyta. Potrafi bowiem dotrzeć myślą bezpośrednio do sytuacji i przedmiotów, do których czytany wyraz się odnosi²⁹.

Kształcenie zdolności rozumienia oznacza, że należy akcentować umiejętność czytania umożliwiającą zdobywanie wiedzy o świecie. Dzięki zdolności rozumienia możliwa jest ocena wartości, interpretacje, projekcja nowych znaczeń, odkrywanie sensu zawartego w drukowanych /pisanych/ symbolach i sensu ukrytego. Uczeń poza dosłownym rozumieniem sensu zaczyna kierować się przewidywaniami i domysłami, czyli potrafi uchwycić dodatkowy sens czytanego tekstu. Nauka czytania bez kształcenia rozumienia nie miałaby praktycznie żadnej wartości. Bez zrozumienia nie ma czytania - twierdzi F.Król³⁰ - są tylko jego nieudane próby. Toteż w procesie czytania należy dążyć do wyeliminowania czytania mechanicznego /dekodowania/ na rzecz czytania z pełnym zrozumieniem. Rozumienie czytanego tekstu, czyli "czytanie świadome, twórcze i aktywne, pozwala nie tylko zdobyć nowe informacje, ale również wykorzystać je w dalszych operacjach myślowych i w nowych zastosowaniach praktycznych"³¹.

Dążenie do osiągnięcia optymalnego poziomu rozumienia czytanych tekstów jest konieczne na każdym etapie edukacji, bowiem czytanie należy ujmować jako proces rozwojowy. W okresie wczesnoszkolnym, ukierunkowanie nauki czytania od początku na rozumienie czytanych tekstów pozwoli na osiągnięcie takiej umiejętności czytania, które zdaniem E.Malmquista³² pozwoli na:

- 1/ wykorzystywanie czytania w sposób funkcjonalny,
- 2/ odpowiadanie na pytanie i rozwiązywanie problemów wynikających z przeczytanego tekstu,

- 3/ zdobycie pewnej zdolności do refleksji i krytycznego myślenia,
- 4/ wysuwanie nowych pytań, problemów, idei i pomysłów do nowej działalności.

Tak rozumiane "wymiary" czytania powinny być uwzględniane w początkowym okresie nauki czytania i to w dynamicznej integracji. Pozwoli to na stymulowanie procesu czytania, a także osiągnięcie pełnego zrozumienia czytanego tekstu.

Istotą czytania jest rozumienie czytanego tekstu, gdyż uczeń winien zawsze czytać w określonym celu, zdobywając podstawy orientacyjne, określone informacje, bądź też czytać "dla przeżyć". Obie płaszczyzny, wiadomości i przeżyć wzajemnie się przenikają i stwarzają podstawę motywacyjną dla wartościowania i ocen czytelniczych. Rozumienie jest jedną drogą poznania tekstu.

Nauka czytania, której celem byłaby wysoka jakość techniczna i doskonałe tempo mija się z założeniami dydaktyki nauczania początkowego i nie przynosi żadnych wymiernych efektów w procesie zdobywania wiedzy. Toteż dość powszechnie używany termin "czytanie ze zrozumieniem" powinien być wyeliminowany na rzecz terminu rozumienie czytanego tekstu. Czytanie towarzyszyć winno zawsze rozumienie, inaczej jest to czynność umysłowa pozbawiona sensu, zwłaszcza w toku nauczania, dążącego do celowego i stałego rozwoju umiejętności rozumienia czytanych przez uczniów tekstów.

Rozumienie jest pojęciem szerokim i definiowanym przez psychologów w różnych znaczeniach. Badania nad rozumieniem w psychologii polskiej zainicjował J.Wł.Dawid³³. Autor ten uważa, iż rozumienie to wiązanie z pewnymi znakami, wyrazami, gestami, rysunkami określonych wyobrażeń, pojęć i sądów. Rozumienie ujmuje procesualnie, twierdząc, iż rozumienie jako efekt rozumienia to wynik procesów spostrzegania, dopełniania treści przez wyobraźnię, abstrahowania i wnioskowania.

Znaczenie rozumienia w procesach uczenia się i zdobywania pewnych umiejętności podkreśla M.Kreutz. Interesujący ze względów dydaktycznych jest pogląd autora dotyczący ścisłego związku między rozumieniem a zapamiętaniem³⁴. M.Kreutz także wyraźnie odróżnia rozumienie od zrozumienia /starania się o zrozumienie/. Autor przyjął.

założenie, iż rozumieć jakiś wyraz to mieć w świadomości przedstawienie przedmiotu oznaczonego tym wyrazem, a rozumieć zdanie, to znaczy, że w świadomości występuje myśl w tym zdaniu wyrażona.

Złożoność pojęcia rozumienia dostrzega w swych rozważaniach S.Szuman³⁵, zaznaczając wyraźny związek między poznaniem a rozumieniem. Rozumienie jest - według Szumana - ustaleniem związków i stosunków między przedmiotami lub zjawiskami, a także związków przedmiotu z innymi. Natomiast zrozumienie - zdaniem Szumana - polega na uzupełnianiu, znajdowaniu cech wspólnych i właściwości określających bliżej i pełniej mało znane nam zjawisko.

Zagadnienie rozumienia próbuje rozwiązywać uczeń S.Szumana, J.Pieter³⁶.

Interesujący, a zarazem bliski autorce rozważań, jest pogląd J.Pietera na miejsce i rolę rozumienia w myśleniu twórczym. Rozumienie uważa autor za główny składnik tzw. myślenia reprodukcyjnego /odtwórczego/, jak również podkreśla znaczenie rozumienia w tzw. myśleniu twórczym, gdy po uprzednich własnych wysiłkach myślowych odkrywamy związki dotychczas ukryte lub nieznanne. Należy zatem przyjąć, że rozumienie czytanego tekstu to nie tylko odtwórcze wnikanie w treść, ale również czynności myślowe o charakterze twórczym. Stanowi to potwierdzenie słuszności przyjętego w pracy założenia, iż czytanie jest procesem twórczym. Ponadto zdaniem autora, cokolwiek studiowalibyśmy w zakresie skuteczności czytania, to każdy uzyskany materiał służyć może do poznania prawidłowości rozumienia lektury, rozumienia poprawnego lub błędnego.

Autorem, który w swej koncepcji rozumienia, odróżnia proces dochodzenia do zrozumienia i proces rozumienia jest Wł.Szewczuk³⁷. Autor stwierdza, iż rozumienie jest pewną aktualizacją poznania, adekwatną pod względem treści do działających przedmiotów i dążeniu do ich poznania.

Ujęcie rozumienia, polegające na uznawaniu aktualnej, dynamicznej roli myślenia w procesach rozumienia stanowi punkt wyjścia dla dalszych ustaleń definicyjnych przyjętych w pracy.

Wśród wielu definicji rozumienia stanowiących często diametralne koncepcje, w pracy przyjęto definicje Wł.Szewczuka. Brzmi ona następująco: "Przedmiot jest /w najogólniejszym tego słowa znacze-

niu/ rozumiany przez kogoś, jeśli potrafi nim operować, zgodnie z jego właściwościami, bądź potrafi opisać jego właściwości/ w najogólniejszym tego słowa znaczeniu/, niezależnie od warunków operowanie nim czy opisywania go /.../. Jakże jest bowiem rozumienie, takie i działanie na nim oparte i słowne zdawanie z niego sprawy³⁸.

Za przyjęciem tej definicji przemawiają następujące czynniki:

- 1/ jest definicją operacyjną, przekładającą pojęcie rozumienia na język czynności, dzięki którym możemy zbadać pożądaną zmianę.
- 2/ jest przydatna w pomiarze dydaktycznym, widoczne są analogie sposobu badania /oceny/ rozumienia proponowane w definicji ze sprawdzoną taksonomią ABC³⁹. Upraszczając taksonomię opracowaną przez B.Niemierkę, należy przyjąć, iż jeżeli uczeń coś rozumie, to potrafi własnymi słowami przedstawić w innej formie niż zapamiętał, a także będzie umiał posługiwać się tym co zrozumiał w praktyce, zarówno w sytuacjach typowych, jak i problemowych,
- 3/ na podstawie przyjętej operacyjnej definicji rozumienia można dokonywać oceny rozumienia czytanego tekstu zarówno tradycyjnymi, jak i uściślonymi metodami.

Przedmiot, tzn. czytany tekst, jest rozumiany wówczas, jeżeli czytający /uczeń/ potrafi dokonać szeregu czynności werbalnych lub praktycznych zgodnych z właściwościami danego mu tekstu.

Operowanie, czy też opisywanie właściwości tekstu, powinno obejmować nie tylko ujmowanie znaczeń poszczególnych słów - pojęć w kontekstach zdaniowych, czy myśli zawartych w zdaniach w sposób dosłowny, ale również projektujący. Owo projektowanie to rozwijanie domysłów, wyzwalanie emocji, postaw wartościujących, aktywność uzasadniająca, że czytanie jest procesem obejmującym złożone procesy myślowe.

Zrozumienie zaś jest efektem aktywności polegającej na interpretacji pojęć i znaczeń wywołanych przez symbole graficzne i tworzeniu nowych znaczeń poprzez operowanie pojęciami już znanymi.

Pojęcia tekst używa się niejednoznacznie⁴⁰. Każdy tekst jest komunikacją - pisze S.Chatman⁴¹ - zakłada bowiem dwie strony: nadawcę i odbiorcę. Według J.M.Lotmana⁴² tekst to dana rzeczywistość, w samym pojęciu tekstu zawiera się rozumienie. Tekst, jako swoisty przedmiot, podlegający operowaniu, jest rozumiany w pracy jako pewna

całość informująca; przedmiot o charakterze znakowym, zorganizowanym w pewien sposób, mający swój początek i koniec i przekazujący informację z punktu widzenia jego nadawcy⁴³.

Dalsze ustalenia teoretyczne /zapropozowany model taksonomii/ opierają się w pewnej mierze na koncepcjach dotyczących stopniowości rozumienia.

Problematyką stopniowości rozumienia, wyodrębniania kolejnych poziomów zajmowali się w Polsce S.Szuman⁴⁴, D.Gierulanka⁴⁵, Wł.Szewczuk⁴⁶, E.Guttmejer⁴⁷, J.Chylińska⁴⁸, E.Franus⁴⁹.

Mimo istniejących różnic w ujmowaniu poziomów występujących w procesie rozumienia /różnice dotyczą przede wszystkim ujęcia ilościowego i jakościowego wyróżnianych poziomów/ należy stwierdzić, iż kolejne, następujące po sobie stadia lub poziomy świadczą o coraz głębszym i doskonalszym rozumieniu, a także stanowią układy hierarchiczne.

Na istnienie wielu poziomów rozumienia czytanego tekstu zwraca uwagę E.Malmquist⁵⁰. Większość specjalistów od spraw czytania - pisze autor - jest obecnie zgodna co do konieczności uzupełnienia terminu "rozumienie czytanego tekstu" bardziej zróżnicowanymi określeniami. Zdefiniowanych przez autora hierarchiczny układ, reprezentujący następujące po sobie stopnie /poziomy/ umiejętności czytania ma duże znaczenie ze względu na możliwości konstruowania modeli dydaktycznych /taksonomii/, jak i budowanie odpowiednich narzędzi pomiaru osiągnięć w czytaniu.

Taksonomia rozumienia czytanego tekstu

Podstawowe ustalenia definicyjne, poglądy dotyczące ilościowego i jakościowego ujmowania rozumienia czytanego tekstu, a także wnioski z nielicznie istniejących prac poświęconych rozumieniu czytane go tekstu w klasach początkowych⁵¹ pozwoliły autorce na skonstruowanie taksonomii rozumienia czytanego tekstu.

"Zarówno wtedy, gdy przedmiotem kontroli i oceny są operacje, procesy i czynności umysłowe, jak i w przypadku, gdy oceniamy działania, mamy zawsze do czynienia z pewną hierarchią poziomów"⁵².

Taksonomia pedagogiczna - zdaniem B.Niemierki⁵³ jest hierarchicznym schematem klasyfikacji celów nauczania lub wychowania. Składa się z uporządkowanych kategorii zdefiniowanych za pomocą opisu czynności opanowywanych przez ucznia lub wychowanka. Wszelkie taksono-

mie pedagogiczne mają po części charakter empirycznie sprawdzalny, po części umowny⁵⁴, są to bowiem sztuczne twory ujmujące złożoną dynamikę czynności odbioru, przetwarzanie i generowanie informacji przez człowieka⁵⁵.

Do oceny czytania zastosowano taksonomię rozumienia czytanego tekstu. Taksonomia jest wynikiem analizy prac z zakresu psychologii i dydaktyki. Stanowi próbę hierarchizującego porządkowania z perspektywy celów zawartych w programie nauczania klas niższych⁵⁶; uwzględnia przede wszystkim uwarunkowania procesu nauczania.

Umiejętność czytania i zdobywanie tej umiejętności coraz częściej rozpatruje się łącznie z całokształtem rozwoju umysłowego dziecka w ramach piagetowskiego modelu umysłowego, mimo iż treściami humanistycznymi Piaget nie zajmował się⁵⁷.

Według teoretycznego modelu umysłowego Piageta uczniowie w klasach niższych znajdują się w stadium operacji konkretnych i przedformalnych /na przełomie operacji konkretnych i formalnych/. Wśród wielu cech charakteryzujących umysł dziecka szczególnie dwie tendencje znalazły swoje odbicie w proponowanej taksonomii:

- tendencja do spostrzegania całościowego, nie zauważająca szczegółów,
- spostrzeganie tylko szczegółów, lecz bez łączenia ich w spójną i logiczną całość⁵⁸.

Tendencje te występują przemiennie, co zostało uwzględnione w taksonomii rozumienia czytanego tekstu na kolejnych poziomach.

Podział rozwoju intelektualnego dziecka, dokonany przez J. Piageta, oprócz znaczących różnic w kolejnych stadiach, zawiera pewne wspólne elementy dla każdego stadium. Piaget stoi na stanowisku, iż w każdym stadium:

- 1/ dokonuje się integracja struktur, przy czym struktury ukształtowane wcześniej stają się podstawą następnych,
- 2/ następuje kształtowanie się charakterystycznych struktur, ich stabilizacja i osiągnięcie równowagi końcowej,
- 3/ charakterystyczna jest stała kolejność nabywania przez dziecko sprawności i umiejętności,
- 4/ charakterystyczna jest jakaś ogólna całościowa struktura, a nie suma poszczególnych cech.

Poziomy taksonomii zostały wyróżnione na zasadzie pewnej syn-

kretyzacji poglądów psychodydaktycznych dotyczących rozumienia jako procesu składającego się z elementów, których należy kolejno uczyć⁵⁹, a także refleksji teoretycznych dotyczących czytania i pracy z tekstem wypracowanych przez dydaktykę nauczania początkowego. Taksonomia składa się z czterech poziomów, pomiędzy którymi założono hierarchiczną zależność. Hierarchiczny układ taksonomii oznacza, że uczeń może dokonać uogólnienia wyprowadzonych sądów i ujęcia myśli przewodniej /idei/ tekstu, gdy osiągnie pozytywne rezultaty na poziomach niższych.

Najniższy poziom /b₁/ dziecko osiągnie wówczas, gdy rozumie znaczenie słów, najwyższy /b₄/ - gdy samodzielnie dokona odbioru uogólnień o charakterze poznawczym lub postulatowym. Taksonomię przedstawia Rys. 1.



Rys. 1. Taksonomia rozumienia czytanego tekstu

Planowanie /określenie/ stanu końcowego w czytaniu uczniów klas początkowych, przy różnym stanie początkowym, wymaga ustalenia celów nauczania "w terminach osiągnięć szkolnych, czyli czynności, które uczniowie powinni umieć wykonać"⁶⁰.

Wyróżnione poziomy rozumienia czytanego tekstu oznaczają pewne typy czynności ucznia, których wykonanie umożliwia uzyskanie wysokiego poziomu osiągnięć w czytaniu.

Czynności, które uczeń powinien umieć wykonać tworzą podstawowy zbiór umiejętności niezbędnych w prawidłowym czytaniu.

Opis taksonomii w kategoriach czynności ucznia

Przedstawiony /Rys. 1/ schemat poziomów rozumienia czytane-
go tekstu oznacza następujące czynności uczniów:

Poziom b₁⁶¹

Rozumienie słów i związków frazeologicznych oznacza, że uczeń potrafi prawidłowo spostrzegać i rozpoznawać znaki graficzne i słowa, rozumie każde słowo i umie określić jego znaczenie /np. podając synonimy, antonimy, określając znaczenie słowa wynikające z danego kontekstu/. Uczeń jest świadomy, że wyrazy informują o różnych zjawiskach rzeczywistości, cechuje go swoboda w operowaniu słowami. Potrafi wiązać odpowiednią nazwę z przedmiotem, czynnością czy zjawiskiem, rozumie wieloznaczność wyrazów, świadomie stosuje trafne określenie i związki frazeologiczne dla określonej treści.

Głównym celem pomiaru dydaktycznego na tym poziomie jest ustalenie, czy uczeń potrafi rozpoznawać słowa, identyfikować ich znaczenie i poprawnie je stosować w innych sytuacjach.

Poziom b₂

Rozumienie szczegółowej informacji oznacza, że uczeń rozpoznaje zdania, a przede wszystkim myśli i informacje zawarte bezpośrednio w poszczególnych zdaniach, czy fragmentach tekstu. Uczeń potrafi podać określonego rodzaju informację na podstawie tekstu /np. imię głównej postaci, nazwę miejscowości, datę, fakt, określony punkt widzenia autora w fragmencie tekstu/, rozumie stosunki przestrzenne i czasowe, a także umie ustalić co było przyczyną, a co skutkiem

Głównym celem pomiaru dydaktycznego na tym poziomie jest ustalenie, czy uczeń rozumie wzajemny stosunek szczegółowych informacji, potrafi odróżnić szczegóły istotne od nieistotnych, a także rozumie stosunek szczegółów do myśli przewodniej wybranych fragmentów tekstu

Poziom b₃

Rozumienie myśli przewodniej jest to umiejętność samodzielnego określenia istotnego sensu przeczytanego tekstu. Uczeń ma zdolność uchwycenia całości tekstu, drogą rozbioru i oceny potrafi zidentyfikować wypowiedź, która zrozumiale i dokładnie określa istotną wartość danego mu tekstu.

Głównym celem pomiaru dydaktycznego na tym poziomie jest ustalenie, czy uczeń potrafi dokonać syntezy tekstu, ujmując go jako pewną spójną całość, rozumie uogólnienia wynikające implícite z tekstu.

Omówione typy czynności uczniów na kolejnych poziomach taksonomii wymagają umiejętności dokonywania operacji myślowych, w których analiza łączy się ściśle z syntezą, gdyż "prawidłowa analiza jakiegokolwiek całości jest zawsze analiza nie tylko części, elementów, cech, lecz również związków lub stosunków między nimi. Toteż prowadzi ona nie do rozbicia całości, lecz do jej przekształcenia. A to przekształcenie całości, to nowe powiązanie składników całości wyodrębnionych przez analizę, jest właśnie syntezą"⁶².

Ruch rozumienia - twierdzi Gadamer⁶³ - przebiega wciąż od całości do części i z powrotem do całości, a jego zadaniem jest rozszerzać w koncentrycznych kręgach jedność zrozumianego znaczenia. Zestrojenie wszystkich szczegółów w całość jest każdorazowym kryterium trafności rozumienia. Brak takiego zestrojenia oznacza niepowodzenie rozumienia. Taka procedura - podkreśla H. Markiewicz⁶⁴ - występuje w każdym rodzaju empirycznego badania naukowego, a nawet w każdym procesie poznawczym.

Poziom b₄

Rozumienie wartości oznacza, że potrafi ustalić relację przyczynowo-skutkową i rozumie jej znaczenie dla całości tekstu. Na tym poziomie uczeń potrafi wyciągnąć prawidłowe wnioski, które nie zostały bezpośrednio podane w tekście. Wymaga to umiejętności dokonywania selekcji i łączenia ze sobą istotnych danych podczas czytania. Na poziomie b₃ założono, iż uczeń ma zdolność projektowania dalszego ciągu zdarzeń, potrafi krytycznie ocenić fakty, zdarzenia, postawy. Identyfikuje gatunek literacki /baśń, legenda/ charakter przekazywanych treści /realizm, fantazja/, a także umie poprawnie określić nastrój utworu.

Głównym celem pomiaru dydaktycznego na poziomie b_3 jest ustalenie, czy uczeń umie wyciągać właściwe wnioski i krytycznie ocenia przedstawioną mu treść.

W interakcji między czytaniem tekstu a czytelnikiem, mają na uwadze poziom jego operacji odbiorczych uwzględniono przede wszystkim te elementy które powinny występować w procesie dydaktycznym w klasach początkowych. Są to współwystępujące procesy:

- 1/ dostrzeganie znaków graficznych,
- 2/ rozumienie znaczeń poszczególnych wyrazów i zdań wraz z ich presupozycjami, konotacjami i ewentualnie sensem przenośnym,
- 3/ scalanie tych zdań w wyższe układy znaczeniowe, uzupełnione za pomocą wnioskowania i domniemywania,
- 4/ nastawienie na określone sfery wartości /emotywne, poznawcze, postulatywne/,
- 5/ wykrywanie sensu całościowego tekstu⁶⁵.

Taksonomia rozumienia czytanego tekstu opiera się na refleksjach teoretycznych dotyczących rezultatów rozumienia całej zawartości dzieła literackiego /interpretacja semantyczna/ na wszystkich jego poziomach. Dokonano tutaj także selekcji, której podstawą były właściwości umysłowe dziecka znajdującego się w stadium operacji konkretnych i przedformalnych.

Rozumienie zawartości tekstu sprowadzono do:

- 1/ rozjaśnienia znaczeń dosłownych poszczególnych wyrazów, grup frazeologicznych i zdań,
- 2/ rozjaśnienia ich ewentualnych znaczeń przenośnych,
- 3/ ustalenia relacji semantycznych między poszczególnymi zdaniem,
- 4/ integracji zawartości poszczególnych zdań w wyższe układy znaczeniowe i kategoryzacja tych układów, tj. przyporządkowanie ich określonym pojęciom ogólnym /zdarzenia, postacie, krajobrazy/,
- 5/ wydobycia informacji o rzeczywistości przedstawionej, podanych tylko pośrednio poprzez ich oznaki, tj. przejawy lub skutki,
- 6/ wykrycia korelacji semantycznych między oddalonymi od siebie fragmentami tekstu,
- 7/ wykrycia nadrzędnego znaczenia i nadrzędnej jakości emotywno-waloryzującej utworu⁶⁶.

Konstruując taksonomię rozumienia czytanego tekstu wzięto także pod uwagę reguły hermeneutyczne, przede wszystkim zaś te, które zdaniem autorki, wpływają na rozumienie czytanego tekstu w klasach niższych. Brzmiały one następująco:

- 1/ znaczenie wyrazu czy fragmentu powinno być dostosowane do znaczenia całości,
- 2/ znaczenie całości nie tylko nie może być sprzeczne ze znaczeniami poszczególnych fragmentów utworu, ale powinno być syntezą w nich ugruntowaną⁶⁷.

Analogie znanych taksonomii z taksonomią rozumienia czytanego tekstu

Porównując taksonomię rozumienia czytanego tekstu z taksonomią ABC celów nauczania⁶⁸ daje się zauważyć pewne analogie. Wynika to stąd, iż przyjmując ustalenia dotyczące poziomów rozumienia uwzględniono sugestie zawarte w taksonomii celów nauczania.

Taksonomia rozumienia czytanego tekstu wywodzi się z kategorii B taksonomii ABC. Jednakże ścisłe przyporządkowanie poszczególnych kategorii taksonomii celów do wyróżnionych poziomów rozumienia czytanego tekstu nie wydaje się celowe. Trudno traktować rozłącznie pamiętanie i rozumienie na poszczególnych poziomach. Rozumienie wartości /b₄/ i rozumienie myśli przewodniej /b₃/ zawiera elementy, które cechują kategorię taksonomiczną czwartą, tj. "stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych".

Uchwycenie myśli przewodniej i rozumienie wartości tekstu stawia ucznia w sytuacji problemowej i wymaga samodzielnego twórczego myślenia. Stanowi to kolejne potwierdzenie, że czytanie jest procesem twórczym, wymagającym myślenia produktywnego.

Interesującą propozycję taksonomii osiągnięć w nauczaniu języka prezentuje T. Patrzałek⁶⁹. Wyróżnia trzy kategorie: znajomość wiadomości /I/, umiejętności /II/, postawy /III/.

Czytanie umieszcza w kategorii umiejętności.

Umiejętności dzieli na bierne i czynne, a czytanie помещa wśród umiejętności biernych, obok umiejętności słuchania.

Taksonomia rozumienia czytanego tekstu może stanowić pewną próbę uszczegółowienia umiejętności czytania taksonomii osiągnięć

w nauczaniu języka. Porównanie obu taksonomii wskazuje na pewne podobieństwa. Jednakże i tutaj nie można szukać ścisłych analogii, lecz pewnych wspólnych elementów czy cech. Poziom b_1 taksonomii rozumienia czytanego tekstu zawiera pewne elementy, które cechują kategorię I taksonomii osiągnięć w nauczaniu języka /"zajomość wiadomości o języku"/, do której zalicza autor wiadomości natury prakseologicznej, dotyczącej doskonalenia umiejętności słuchania i czytania. W tej podkategorii, oprócz innych, wymienione są wiadomości z fonetyki z semantyką i frazeologią. W umiejętnościach czytanych /kategoria II/ autor wyróżnia podkategorię "umiejętności słownikowe i frazeologiczne /II B.2/ i wyjaśnia, że chodzi tutaj między innymi o umiejętność posługiwania się znaczeniem wyrazu. Jest to również pewna cecha wspólna obu taksonomii.

Pozostałe poziomy taksonomii rozumienia czytanego tekstu / b_2 , b_3 , b_4 / zawierają pewne elementy, które cechują kategorię umiejętności /II/ taksonomii osiągnięć w nauczaniu języka.

Jednakże czytanie rozumiane jest przez autorkę w myśl przyjętych założeń teoretycznych i ustaleń definicyjnych szerzej, nie tylko jako bierna umiejętność, a rozumienie oznacza coś więcej niż odtworcze wnikanie w treść.

Autor taksonomii języka podkreślając wyraźną potrzebę wyróżnienia umiejętności czytania pisze, iż na elementarnym szczeblu nauczania czytanie oznacza umiejętność rozróżnienia i łączenia liter w wyrazy, poznawanie treści pisma, a w połączeniu z biegłością i rozumieniem wyczerpuje kategorię poznawania tekstu /utworu/. Umiejętności czytania nie powtarza w taksonomii literatury, aczkolwiek właśnie ze względu na kategorię poznawania tekstu taksonomia rozumienia czytanego tekstu zawiera pewne elementy taksonomii literatury.

Taksonomię rozumienia czytanego tekstu można porównywać z poziomem I "znajomość", a ściślej z podkategorią drugą "znajomość utworu". Ta podkategoria obejmuje - według T. Patrzalka - rozumienie z ewentualnym pamiętaniem wiadomości percypowanych w trakcie prostego przyswajania znaczeń słów, zdań, części utworów i ich całości w stopniu umożliwiającym przekazanie tych treści. Utwór jest tutaj rozumiany szeroko, jako każdy poznawany tekst literacki czy paraliteracki⁷⁰.

Proponowaną taksonomię rozumienia czytanego tekstu można stosować zarówno w testowych, jak i nietestowych badaniach osiągnięć w czytaniu. Jednakże stosowanie taksonomii rozumienia czytanego tekstu jedynie w celach pomiarowych i diagnostycznych znacznie ograniczałoby możliwości jej wykorzystywania. Taksonomia ta może być swego rodzaju algorytmem /lub modelem/ postępowania nauczyciela na lekcji. Tak planowane czynności uczniów służą doskonaleniu umiejętności czytania umożliwiającemu uczenie się. Typy czynności wykonywane przez uczniów nie ograniczają się do zapamiętywania, ale mają na celu przede wszystkim kształtowanie umiejętności dostrzegania istotnych związków i zależności, wyciągania wniosków, wydobycia ukrytego znaczenia oraz oceny wartości /moralnych, poznawczych/ występujących w tekście.

PRZYPISY

- ¹B.Suchodolski, Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym, Wrocław 1963 s.11
- ²Zob. Program nauczania początkowego, Warszawa 1983 s.3-5
J.Cieślowski, Literatura osobna, Warszawa 1985 s.11
- ³J.Konopnicki, Powodzenia i niepowodzenia szkolne, Warszawa 1966
- ⁴W.Okoń, O postępie pedagogicznym, Warszawa 1970
J.Konopnicki, op.cit. s.124-140
- ⁵J.Bałachowicz, Rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem. "Życie Szkoły" 1982 nr 11/12; B.Niemierko, Koncepcja ogólnopolskich badań osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół, Tom 1, Warszawa 1983; T.Patrzałek, Badania pilotażowe z języka polskiego, W: Sprawozdanie z pilotażu ogólnopolskich badań osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół, T.2, Warszawa 1984 s.42; A.Warsicka, Stopień opanowania cichego czytania a powodzenie dziecka w nauce szkolnej, Poznań 1977; Cz.Kupisiewicz, Niepowodzenia dydaktyczne - przyczyny i niektóre środki zaradcze, Warszawa; A.Warsicka, Potrzeby kształtowania umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem, "Życie Szkoły" 1979 nr 1

- ⁶Preliminary State Objectives Reading, Writing And Mathematics Grads One-Twelve. South Carolina. The Instructional Objectives Exchange 10884 Santa Monica Blvd. Los Angeles, California 90025, March 1979 s.1-18 /Tłumaczenie/
- ⁷M.A.Tinker, Podstawy efektywnego czytania, Warszawa 1980, s.346-397; E.Malmquist, Nauka czytania w szkole podstawowej, Warszawa 1982 s.192-211; Robert Schreiner, Testy czytania: praktyczny przewodnik dla nauczyciela, International Reading Association, Newark-Delaware 1980 s.81
- ⁸B.Niemierko, Testy osiągnięć szkolnych, Warszawa 1975 s.10
- ⁹W.Okoń, Sprawdzanie i pomiar osiągnięć szkolnych, "Edukacja" 1983 nr 2
- ¹⁰B.Niemierko, op.cit.
- ¹¹T.Tomaszewski, Wstęp do psychologii, Warszawa 1963 s.139
- ¹²K.Kruszewski, O niektórych pojęciach przydatnych w teorii programów szkolnych, W: Treść kształcenia w szkole wyższej, /red./ J.Bogusz, T.Lewowicki, J.Zakrzewski, Warszawa 1983 s.66
- ¹³A.Beauviale, Temperamentalne uwarunkowania uczenia się tekstów dydaktycznych, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980 s.7-8
- ¹⁴B.Niemierko, op.cit. s.11
- ¹⁵B.Niemierko, Planowa zmiana w uczniu jako osnowa dydaktyki-perspektywy pomiarowe, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1983 nr 1
- ¹⁶Ibidem
- ¹⁷Ibidem, s.38-41
- ¹⁸Zob. J.Zborowski, Początkowa nauka czytania, Warszawa 1959 s.150-166
- ¹⁹A.Brzezińska, Czasopisma dziecięce a doskonalenie umiejętności czytania uczniów klas I-III, "Życie Szkoły" 1980 nr 6
- ²⁰E.Guttmejer, Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci klas III-V, Warszawa 1982
- ²¹M.E.Tinker, Podstawy efektywnego czytania, Warszawa 1980 s.15

- ²²Ibidem
- ²³M.Cackowska, Analiza funkcjonujących elementarzy w świetle teorii nauki czytania, "Życie Szkoły" 1977 nr 5
- ²⁴Ibidem
- ²⁵Termin czytanie świadome wprowadził do dydaktyki nauczania początkowego, J.Zborowski, zob. J.Zborowski, op.cit. s.183
- ²⁶M.Tinker, op.cit. s.62
- ²⁷Ibidem s.60-65
- ²⁸R.Dottrens /red/, Wychowanie i kształcenie, Warszawa 1970 s.118-120
- ²⁹Por. A.Maćkowiak, Badanie procesu i wyników początkowej nauki czytania i pisania, Poznań 1957; J.Zborowski, op.cit. A.Warsicka, op.cit.
- ³⁰F.Król, Sztuka czytania, Warszawa 1982 s.36
- ³¹A.Warsicka, op.cit. s.32
- ³²E.Malmquist, op.cit. s.64
- ³³J.Wł.Dawid, Inteligencja, wola i zdolność do pracy, Wyd. III, Warszawa-Lódz 1927
- ³⁴M.Kreutz, Rozumienie tekstów, Warszawa 1968 s.260-262
- ³⁵S.Szuman, Rozwój pytań dziecka, Warszawa-Wiłno-Lublin 1939; Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o treści symbolicznej u dzieci i młodzieży, Warszawa 1931, Książnica "Atlas"; O sztuce i wychowaniu estetycznym, Warszawa 1969; Rozumienie dzieła sztuki, W: Psychologia rozumienia /red. Wł.Szewczuk/, Warszawa 1968
- ³⁶J.Pieter, Słownik psychologiczny, Wrocław 1963; Problemy rozumienia treści lektury, Katowice 1965; Czytanie i lektura, Wyd.II, Katowice 1967
- ³⁷Wł.Szewczuk, Badania eksperymentalne nad rozumieniem zdań, Kraków 1960; Psychologia rozumienia, Warszawa 1968; Psychologia zapamiętywania. Badania eksperymentalne, Wyd. II, Warszawa 1965; Recepcja treści oświatowych, Kraków 1966; Trudności myślenia i rozwijania zdolności uczniów, Warszawa 1983; Psychologia, Zarys podręcznikowy, Warszawa 1975

- ³⁸ Wł. Szewczuk, Proces rozumienia, W: Psychologia rozumienia, Warszawa 1968 s.73
- ³⁹ B. Niemierko, ABC testów..., op.cit. s.21
- ⁴⁰ Por. Z. Goliński, Edytorstwo-tekstologia, Przekroje, Wrocław 1969; L. Zawadowski, Lingwistyczna teoria języka, Warszawa 1966, s.66; A. Zaliźniak, W. Iwanow, W. Toporow, O możliwościach strukturalno-typologicznych badań semiotycznych, W: M.R. Mayenowa /red./ Semiotyka kultury, Warszawa 1977
- ⁴¹ S. Chatman, Struktura tekstu "Literatura na Świecie" 1984, nr 4 s.259-275
- ⁴² J.M. Lotman, Tekst w tekście, "Literatura na Świecie" 1985 nr 3 s.325-343
- ⁴³ M.R. Mayenowa, Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka, Warszawa 1979 s.251-254
- ⁴⁴ S. Szuman, Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o treści symbolicznej, Warszawa 1931
- ⁴⁵ D. Gierulanka, Zagadnienie swoistości poznania matematycznego, Warszawa 1962
- ⁴⁶ Wł. Szewczuk, op.cit.
- ⁴⁷ E. Guttmejer, op.cit.
- ⁴⁸ J. Chylińska, Szybkie czytanie, Warszawa 1984
- ⁴⁹ E. Franus, Problem rozumienia o psychologii, "Przegląd Psychologiczny" 1971 nr 15
- ⁵⁰ E. Malmquist, op.cit.
- ⁵¹ S. Aleksandrzak, J. Rytłowa, Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w klasie II, Warszawa 1971, E. Guttmejer, op.cit.; J. Malendowicz, O trudnej sztuce czytania i pisania, Warszawa 1978; A. Warsicka, op.cit.; J. Zberowski, Początkowa nauka czytania, Warszawa 1959; T. Wróbel, Nauczanie języka polskiego w kl. I-IV, Warszawa 1974, W. Puślecki, Strukturalizacja tekstu jako metoda skutecznego uczenia się "Ruch Pedagogiczny" 1981 nr 4; Skuteczność ćwiczeń usprawniających czytanie ciche ze zrozumieniem, "Ruch Pe-

pedagogiczny" 1985 nr 2-3

- ⁵²Cz.Nosal, M.Obara, Organizacja systemu kontroli i oceny nauczania medycyny, Warszawa 1978 s.52
- ⁵³B.Niemierko, Taksonomia celów wychowania, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1979 nr 2 s.67-75
- ⁵⁴Ibidem
- ⁵⁵Cz.Nosal, M.Obara, op.cit. s.4
- ⁵⁶Program nauczania początkowego klas I-III, Warszawa 1983 s.10
- ⁵⁷Zob. E.Guttmejer, op.cit. s.61
- ⁵⁸J.Piaget, Mowa i myślenie u dziecka, Lwów-Warszawa 1929; Tenże, Studia z psychologii dziecka, Warszawa 1966
- ⁵⁹M.A. Tinker, op.cit. s.65
- ⁶⁰B.Niemierko, Testy osiągnięć..., op.cit. s.19
- ⁶¹Ponieważ taksonomia rozumienia czytanego tekstu wywodzi się z taksonomii ABC B. Niemierki, ściślej zaś z kategorii B., toż też zastosowano symbolikę literową b_1 , b_2 itd. na oznaczenie kolejnych poziomów tej taksonomii.
- ⁶²S.L.Rubinsztein, Podstawy psychologii ogólnej, Warszawa 1962 s.37
- ⁶³Cyt. za H.Markiewicz, Wymiary dzieła literackiego, Kraków-Wrocław 1984 s.183
- ⁶⁴Ibidem, s.219
- ⁶⁵Ibidem
- ⁶⁶Ibidem, s.171-172
- ⁶⁷Ibidem, s.184
- ⁶⁸B.Niemierko, ABC tekstów osiągnięć szkolnych, op.cit. s.21
- ⁶⁹T.Patrzałek, Metodyka tekstu, Metodyka testu polonistycznego, Warszawa 1977
- ⁷⁰Opis i szczegółową analizę istniejących taksonomii nauczania podają Cz.Nosal i M.Obara. Zob. Cz.Nosal, M.Obara, Organizacja systemu kontroli..., op.cit. s.54-86