

MARIA PLENKIEWICZ
WSP w Bydgoszczy

SKUTECZNOŚĆ NAUCZANIA - UCZENIA SIĘ CZYTANIA W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Wstęp

Diagnoza stanu umiejętności czytania uczniów klas drugich i trzecich w województwie jeleniogórskim dokonana przez W. Puśleckiego¹ ujawniła stosunkowo niski stan tej umiejętności, a także fakt, że odpowiednie sposoby pracy dydaktycznej, systematycznie stosowane wpływają na rozwinięcie umiejętności czytania. Autor stwierdza, że poziom czytania zależy od pracy nauczyciela, bowiem tej umiejętności nie wykształci się bez przemyślanych, systematycznych i uporczywych ćwiczeń.

Należy zgodzić się z autorem badań, ponieważ program nauczania podaje jedynie ogólne cele dotyczące umiejętności czytania, natomiast decyzje wyboru metod, ćwiczeń i środków kształcenia tej umiejętności należą do nauczyciela.

Związek między sposobami nauczania a jego rezultatami należy w dydaktyce do związków o charakterze regularnym², stąd też podjęta przez autorkę analiza dotyczyła stosowania w praktyce metod i ćwiczeń wpływających na skuteczność czytania w klasach początkowych.

Skuteczność jest rozumiana według definicji T. Pszczołowskiego jako pozytywnie oceniana zgodność wyniku z celem³.

Badania przeprowadzone w 1984 roku wśród 55 nauczycieli nauczania początkowego województwa bydgoskiego miały ukazać obraz rzeczywistości szkolnej dotyczącej kształtowania podstawowej umiejętności — czytania.

Założono, iż w wyniku przeprowadzonych badań ankietowych uzyska się informacje na temat stosowanych sposobów pracy dydaktycznej

nauczycieli klas początkowych będących podstawą do szerszych uogólnień i dalszych badań osiągnięć w czytaniu uczniów klas początkowych.

Respondentami ankiety byli nauczyciele podnoszący swoje kwalifikacje pedagogiczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy. Wszyscy ankietowani byli studentami drugiego roku nauczania początkowego.

W niniejszym artykule poddano analizie następujące problemy:

- opinie nauczycieli nauczania początkowego dotyczące techniki czytania uczniów klas drugich i trzecich,
- metody i ćwiczenia stosowane w procesie czytania i uznawane przez nauczycieli za skuteczne,
- formy czytania występujące na lekcjach języka polskiego w klasach początkowych (analiza stenogramów)
- sprawdzanie osiągnięć w czytaniu w praktyce szkolnej.

Z informacji uzyskanych w pierwszym bloku ankiety wynika, że 75,5% respondentów uczy na wsi, pozostali to nauczyciele szkół miejskich (24,5%). Staż pracy był zróżnicowany: 16 nauczycieli pracowało od 1-5 lat, 39 ankietowanych od 10-22 lat. 23 osoby miały ukończone Liceum Pedagogiczne, 14 Studium Wychowania Przedszkolnego i 18 Studium Nauczycielskie. W grupie ankietowanych aż 80% pracuje w ponadobowiązkowym wymiarze godzin, w tym 10 osób ma od 10-14 godzin powyżej etatu. Wszyscy uczą w klasach początkowych i aż 20 osób uczy innych przedmiotów dodatkowo w klasach V-VIII.

1. Technika czytania uczniów klas drugich i trzecich w ocenie ich nauczycieli.

W opinii nauczycieli techniczny poziom umiejętności czytania w klasach drugich i trzecich nie jest zadowalający. Informuje o tym Tabela 1.

Tabela 1. Technika czytania uczniów klas początkowych województwa bydgoskiego w opinii ich nauczycieli

Lp.	Sposób czytania	Ilość uczniów	%
1	Czytanie biegle	379	26,31
2	Czytanie poprawne, ale wolne	610	42,35
3	Czytanie sylabami z syntezą	234	16,25
4	Czytanie sylabami	85	5,9
5	Głoskowanie z syntezą	75	5,2
6	Głoskowanie	25	1,73
7	Brak umiejętności czytania	32	2,22
8	Razem	1440	100

Ankietowani nauczyciele z 55 szkół województwa bydgoskiego kształtujący umiejętność czytania wśród 1440 uczniów w klasach drugich i trzecich podali łącznie 451 uczniów, których technika czytania odbiega od zakładanych wymagań. W tej liczbie 12 uczniów stanowi klasę specjalną w jednej ze szkół i 2 uczniów posiada wady wymowy. 31,3% uczniów wymagających dodatkowych zabiegów dydaktycznych wyrównujących braki w opanowaniu technicznej umiejętności czytania istniejących nadal w klasach drugich i trzecich, utrudnia w pewnej mierze nauczanie w klasach początkowych.

Uzyskane dane pozwalają przypuszczać, iż osiągnięcia w czytaniu uczniów z poważnymi trudnościami technicznymi (przede wszystkim głoskowanie z syntezą, głoskowanie) będą niezadowalające, jeżeli nauczyciele nie zastosują w procesie dydaktycznym skutecznych metod i ćwiczeń w

czytaniu, a także nie zwiększą ich częstotliwości.

2. Metody i ćwiczenia stosowane w procesie czytania

Skuteczność nauczania czytania polega przede wszystkim na świadomym wyborze optymalnej metody. Z kolei wybór określonej metody nauki czytania uwarunkowany jest indywidualnymi i rozwojowymi właściwościami uczniów, znajomością psychofizjologicznych mechanizmów będących podstawą czytania, a także znajomością **różnych metod nauki czytania**, ich wad i zalet⁴.

Zatem za pomocą jakich skutecznych metod realizują badani nauczyciele proces nauki czytania i jakie efektywne ich zdaniem ćwiczenia stosują w praktyce szkolnej?

Materiał uzyskany dzięki odpowiedziom 55 respondentów w badaniu ankietowym pozwala wysnuć wnioski, iż skutecznymi metodami nauki czytania są metody analityczno-syntetyczne, bowiem 42% nauczycieli takimi je uznało. 31% w dalszej kolejności wymieniło metodę globalną.

Należy sądzić, iż ta grupa nauczycieli miała również na uwadze metody analityczno-syntetyczne, a termin "globalna" odnosił się do faktu, że punktem wyjścia w tych metodach jest zdanie lub wyraz zilustrowane obrazkiem. Potwierdzeniem tego jest uznanie podręcznika "Litery" E. i F. Przyłubskich za najlepszy, stymulujący naukę czytania (60% respondentów wymieniło ten podręcznik na pierwszym miejscu). Tok pracy zaproponowany przez autorów tego podręcznika rozpoczyna globalny ogląd zapisu graficznego wyrazu. Pozostali studenci podawali różną terminologię dotyczącą stosowanych przez nich metod czytania, obecnie już nieaktualnych np. literowa (4 osoby), głoskowa (7 osób), sylabowa (4 osoby). Można przypuszczać, iż 27% ankietowanych podających metody, które należą do syntetycznych, opartych na dominacji scalania elementów wyrazów — liter, głosek lub sylab nie realizuje nauki czytania uwzględniającej aktualne możliwości rozwojowe uczniów, a także nie stosuje nowoczesnych, optymalnych koncepcji metodycznych. Jednakże wniosek, iż właśnie ci uczniowie charakteryzują się niezadowolającymi osiągnięciami w czytaniu należałoby uznać za jedynie prawdopodobny, bowiem wymagałby pogłębionych badań.

Nasuwa się także przypuszczenie, iż ankietowanym podającym metodę "literową" i "głoskową" chodziło o metodę wyrazowo-literową, na której oparty jest elementarz M. Falskiego. Spostrzeżenie to potwierdza aż 34,5% respondentów uznających właśnie ten elementarz jako podręcznik najbardziej skuteczny w nauce czytania.

Dane uzyskane drogą ankiety wskazują, iż większość badanych nauczycieli nie zna aktualnie stosowanej terminologii metod nauki czytania (według danych jest ich 58%). Można sądzić, że w praktyce nauczyciele rzadko sięgają do literatury pedagogicznej poświęconej zagadnieniom czytania.

W ostatnich latach w dydaktyce nauczania początkowego daje się zauważyć terminy "metoda Falskiego", "metoda Metery" czy "metoda Przyłubskich". Wprowadza to pewien chaos, bowiem używanie tego nazewnictwa nie uczy istoty metody, wystarczy znajomość podręcznika do nauki czytania, pozwalającego na orientację w metodycznym toku pracy. Jednakże ankietowani nie używali również i tej terminologii. Wydaje się, iż nauczyciele realizują w pracy dydaktyczno-wychowawczej podręcznik i jego układ, niewiele zaś korzystają z informacji zawartej w literaturze pedagogicznej, a nawet w powszechnie dostępnych przewodnikach metodycznych. Uwagi te znalazły potwierdzenie w odpowiedziach na pytanie ankiety "Jaka literatura pedagogiczna pomaga Pani w skutecznym kształceniu umiejętności czytania?" 34 osoby, tj. 62% sformułowało odpowiedź "nie znam żadnej pozycji", natomiast 14,5% podało "przewodniki metodyczne dla klas I-III".

Jednakże badania dowiodły, że znacznie większą poczytnością cieszą się czasopisma pedagogiczne. Uzyskane dane napawają optymizmem. Oto 65,4% nauczycieli korzysta z artykułów metodyczno-naukowych z "Życia Szkoły", 38,1% z "Oświaty i Wychowania" i 21% z propozycji zawartych w tzw. biuletynie kieleckim "Nauczanie Początkowe". Pozostali ankietowani wymienili w kolejności: "Zbiorczą Szkołę Gminną", "Nową Szkołę", "Głos Nauczycielski" i "Polonistykę". Wśród ankietowanych 6 osób udzieliło odpowiedzi "nie korzystam", co stanowi 11% ogółu badanych. Uzasadnione w tym miejscu będzie pytanie o jakość procesu dydaktyczno-wychowawczego i osiągnięcia uczniów tychże nauczycieli.

Informacje z badań pozwalają poczynić sugestię, iż skoro inspiracją w pracy pedagogicznej są przede wszystkim czasopisma, to właśnie tą drogą należałoby dokonywać "przekładania" naukowych teorii dydaktycznych na język praktyki szkolnej.

Złożoność procesu czytania, właściwości psychofizyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym, a także troska o zadawalające osiągnięcia w czytaniu wymagają stosowania częstych i różnorodnych ćwiczeń kształtujących tę umiejętność.

Jaki wachlarz ćwiczeń stosują w swej pracy ankietowani nauczyciele? Oto zestaw wyróżnionych ćwiczeń, sprawdzonych przez badanych pod względem efektywności:

- układanie zdań z rozsypanki wyrazowej,
- czytanie głośne, indywidualne i zbiorowe,
- czytanie głośne i ciche ze zrozumieniem,
- uzupełnianki i przesuwanki wyrazowe,
- słuchowa i wzrokowa analiza i synteza wyrazów,
- ćwiczenia słuchu fonematycznego,
- rozsypanki zdaniowe,
- domina, nakrywki, dobieranki,
- konkursy pięknego czytania,
- podpisywanie obrazków,
- zegary sylabowe, loteryjki,
- rebusy wyrazowe i zdaniowe,
- rozwiązywanie zagadek,
- czytanie dziecięcych czasopism,
- czytanie "na czas",
- głośne czytanie lektur,
- czytanie z podziałem na role,
- inscenizowanie tekstów,
- stosowanie ćwiczeń jak w klasie "0",
- recytacje,
- stosowanie ćwiczeń utrwalających czytanie,
- czytanie sylab.

Ćwiczenia podane przez nauczycieli ułożone są w kolejności uwzględniającej częstotliwość występowania ich w praktyce pedagogicznej. Zestaw ćwiczeń w czytaniu jest pozornie różnorodny poczynając od ćwiczeń technicznych, np. słuchowa i wzrokowa analiza i synteza wyrazów, po ćwiczenia w formie gier i zabaw.

Podane przez nauczycieli ćwiczenia wskazują na fakt, iż w klasach drugich i trzecich szkoły podstawowej w dalszym ciągu należy poświęcić dużo

uwagi czynnościom elementarnym składającym się na umiejętność czytania, a mianowicie ćwiczeniom w opanowaniu techniki czytania. Jednakże nie wydaje się, aby te braki można było w sposób aktywizujący, mobilizujący ucznia do wysiłku wyrównać przez powtarzanie ćwiczeń znanych już w “zerówce”. 32,7% badanych podało jako ćwiczenia efektywne w kształceniu umiejętności czytania — czytanie sylab.

Należy sądzić, iż celem tak niejasno sformułowanego ćwiczenia jest wyodrębnianie, różnicowanie, liczenie sylab w wyrazach prowadzące do sprawnego opanowania techniki czytania. Wątpliwości budzi celowość czytania na czas, tempo czytania nie powinno być celem osobnych ćwiczeń bez rozumienia treści tego, co się czyta. Trudno zinterpretować wymienione przez nauczycieli “ćwiczenia utrwalające czytanie”, bowiem większość wymienionych przez respondentów ćwiczeń spełnia i ten warunek.

Udzielone odpowiedzi upoważniają do stwierdzenia, że nauczyciele korzystają z propozycji ćwiczeń w czytaniu podanych w przewodnikach metodycznych i czasopismach pedagogicznych. Doceniono rolę ćwiczeń w formie gier i zabaw aktywizujących ucznia i stymulujących osiągnięcia w czytaniu. Mimo istniejącej różnorodności ćwiczeń w czytaniu stosowanych przez respondentów w praktyce, daje się zauważyć niewielką ilość propozycji kształtujących rozumienie czytanego tekstu. Wymienione “głośne i ciche czytanie ze zrozumieniem” nie wyjaśnia, w jaki sposób to rozumienie jest kształtowane, jak również sposobu, w jaki nauczyciele mogą się, co do poziomu rozumienia czytanego tekstu upewnić. Jest to zjawisko niepokojące, bowiem w klasie drugiej, a zwłaszcza w trzeciej uczniowie często samodzielnie zdobywają informacje poprzez pracę z tekstem. Zaniedbywanie ćwiczeń w rozumieniu czytanego tekstu w praktyce szkolnej wpływa niewątpliwie na osiągnięcia w czytaniu uczniów klas początkowych.

3. Formy rozwijania czytania w klasach początkowych

Materiałem umożliwiającym analizę występujących form czytania na lekcjach języka polskiego w klasach początkowych były stenogramy lekcji. Ogółem zebrano 250 stenogramów lekcji języka polskiego, natomiast do szczegółowej analizy przeznaczono 240, po 80 stenogramów z każdej klasy. Formy rozwijania czytania na lekcjach języka polskiego w klasach I-III ilustruje Tabela 2.

Tabela 2. Formy rozwijania czytania na lekcjach języka polskiego w klasach początkowych

Klasa	Czytanie artystyczne (nagrania)	Czytanie nauczyciela	Czytanie ciche	Czytanie głośne indywidualne	Czytanie z podziałem na role	Inscenizacja tekstów
I	10 - 12,5%	25-31,25%	54-67,5%	71-88,75%	6-6,25%	
II	10-12,5%	19-23,75%	66-82,5%	72-90%	15-18,75%	3-3,75%
III	8-10%	21-26,25%	53-66,25%	77-96,25%	7-8,75%	1-1,25%

Dane zawarte w Tabeli 2 wskazują, że w klasach początkowych uczniowie w niewielkim stopniu mają okazję słuchania tekstów w wykonaniu artystów scen polskich, natomiast znacznie częściej słuchają czytania nauczyciela. Nieznaczne różnice dające się zauważyć w stosowaniu tych form czytania wskazują, że nauczyciele nie widzą potrzeby ilościowych zmian w tym zakresie. Wydaje się, iż jest to wynikiem jednakowo brzmiącego dla klas początkowych hasła programowego dotyczącego słuchania nagrań utworów literackich i czytania nauczyciela (Program s. 11, 17, 23). Należy sądzić, że niewielka ilość artystycznych nagrań nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie wrażliwości estetycznej uczniów klas początkowych, właściwe przygotowanie do odbioru dzieł sztuki teatralnej, radiowej, czy wreszcie na umiejętność płynnego, poprawnego i wyrazistego czytania.

Analiza stenogramów lekcji języka polskiego w klasach początkowych potwierdziła opinię, że ciche czytanie w praktyce pedagogicznej jest niedoceniane (Ryszka 1981). Stosunkowo najczęściej, bo aż 66 razy na 80 lekcji wystąpiło czytanie ciche w klasie drugiej. Jeżeli założymy, że relacje pomiędzy klasą pierwszą i drugą z punktu widzenia programu są poprawne, bowiem w klasie pierwszej należy stopniowo, a w drugiej systematycznie wdrażać do cichego czytania i rozumienia czytanego tekstu, to znacznie zmniejszona liczba tej formy czytania w klasie trzeciej budzi uzasadniony niepokój. Ten stan rzeczy można byłoby tłumaczyć tym, iż uczniowie w klasie pierwszej i drugiej opanowali tę umiejętność w stopniu zadowalającym i wówczas w klasie trzeciej ciche czytanie uznać należy za umiejętność opanowaną. Zarówno obserwacja pedagogiczna, jak również badania w klasach początkowych są zaprzeczeniem takiej interpretacji (np. badania W. Puśleckiego 1985, s.52-57; Ryszki 1981)⁵.

Wnioski z analizy stenogramów lekcji języka polskiego w klasach początkowych potwierdziły spostrzeżenia J. Ryszki (1981), która prowadząc obserwację 53 lekcji języka polskiego w klasach I-III stwierdziła, iż w klasach trzecich aż w 63% obserwowanych lekcji pominięto tę formę czytania. Pomimo wcześniejszych, analogicznych stwierdzeń dotyczących cichego czytania, rozumienia czytanego tekstu⁶ i zmian programowych, badania realnej praktyki szkolnej w dalszym ciągu potwierdzają fakt niedoceniaenia przez nauczycieli znaczenia i wartości tego rodzaju czytania dla rozwoju ucznia. Należy założyć, iż ten stan rzeczywistości szkolnej powoduje negatywne konsekwencje w postaci niezadawalających osiągnięć w czytaniu uczniów klas początkowych.

Zestawienie dokonane w Tabeli 2 wykazuje, że nauczyciele w klasach I-III stosują przede wszystkim czytanie głośne. Ta forma czytania występuje ze zbliżoną częstotliwością w klasie pierwszej i drugiej, natomiast w klasie trzeciej uczniowie czytają głośno prawie na każdej lekcji. Uzyskane dane dotyczące głośnego czytania świadczą o występującej prawidłowości w praktyce szkolnej. Ilustrują wyraźną przewagę głośnego czytania nad czytaniem cichym. Jeżeli preferowanie tej formy czytania w klasie pierwszej można uzasadnić dążeniem do przyswojenia nawyku poprawnego czytania pod względem techniki, wyrównania braków w istniejącym poziomie opanowania tej umiejętności między uczniami, to w klasie drugiej i trzeciej wzrastająca przewaga może wynikać jedynie z niewłaściwej interpretacji bardzo ogólnych sformułowań programu, niedostatecznego rozumienia teorii czytania, a także prawidłowości rozwojowych uczniów w młodszym wieku szkolnym. Zjawisko dominacji czytania głośnego w klasie trzeciej przy jednoczesnym spadku zainteresowania czytaniem cichym i rozumieniem tekstu wpływa negatywnie na skuteczność czytania, a tym samym ogranicza samodzielność uczniów w zdobywaniu informacji.

Analiza stenogramów lekcji języka polskiego w klasach początkowych w pełni potwierdziła wniosek A. Warsickiej⁷, iż kontrola i ocena umiejętności czytania w praktyce szkolnej dotyczy przede wszystkim czytania głośnego, a zatem sprawdza się i ocenia głównie techniczne aspekty tej umiejętności.

Różnorodność stosowanych form czytania w klasach początkowych rozwija właściwe postawy czytelnicze uczniów i sprawia, że czytanie nie jest nużącym obowiązkiem, lecz interesującym, stwarzającym okazję do wyzwalaania twórczych pomysłów działaniem.

Czy nauczyciele na lekcjach języka polskiego korzystają z takich form, jak czytanie z podziałem na role, czy inscenizacja tekstów? Otóż po próbach czytania z podziałem na role w klasie pierwszej, należałoby spodziewać się większej częstotliwości tej formy czytania w klasie drugiej i trzeciej, a także różnorodności w inscenizowaniu tekstów, zwłaszcza, że program już w klasie drugiej zaleca inscenizowanie w różnych postaciach. W praktyce szkolnej (Tabela 2) uprzywilejowaną klasą jest klasa druga, gdzie odnotowano 15 razy czytanie z podziałem na role i 3 razy inscenizowanie na 80 lekcji języka polskiego. Natomiast w klasie trzeciej zaznaczył się wyraźny spadek zainteresowania tymi formami czytania. Można sądzić, iż jest to wynik “dosłownego” czytania programu, bowiem w klasie trzeciej w porównaniu z drugą, nie wyeksponowano w równym stopniu potrzeby stosowania tych form czytania.

Zebrany materiał pozwala stwierdzić, iż uczeń klasy trzeciej, kończący początkowy etap edukacji szkolnej czyta głośno na każdej lekcji języka polskiego, czytać cicho ma okazję nieco częściej niż co drugą lekcję, czytania nauczyciela słucha co trzecią lekcję, natomiast rzadko słucha czytania artystycznego i ma możliwość rozwijania własnej aktywności w postaci czytania z podziałem na role i inscenizowania czytanych tekstów.

Pozornie mogłoby się wydawać, że taki stan realnej praktyki szkolnej nie budzi większych zastrzeżeń. Jeżeli jednak uświadomimy sobie, że w klasach początkowych dominuje czytanie głośne wraz z kontrolą i oceną za techniczne jego aspekty, czytanie ciche maleje zamiast być preferowane z uwagi na usamodzielnianie uczniów w pracy umysłowej, brakuje metod sprawdzania poziomu rozumienia czytanego tekstu, bez których czytanie wydaje się być bezcelowe, to szkolna rzeczywistość nie zmieniła się w ciągu ostatnich dwudziestu lat (por. Konopnicki 1966, s.125-129).

4. Sprawdzanie umiejętności czytania w praktyce pedagogicznej

Skuteczne regulowanie procesem nauczania czytania wymaga systematycznej informacji o zadawalających lub niezadawalających osiągnięciach uczniów. Informacja ta — pisze B. Niemierko⁸ — jest niezbędną, gdy oczekujemy od jednostki podniesienia poziomu jej dalszego działania, to jest polepszenia następnych czynności tego samego rodzaju.

Odpowiedź na pytanie, w jaki sposób nauczyciele uzyskują informacje o osiągnięciach w czytaniu uczniów klas początkowych i jak często informacja

ta jest potrzebna zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela ilustruje Tabela 3.

Tabela 3. Częstotliwość sprawdzania umiejętności czytania w praktyce szkolnej

	Codziennie	Często	Dwa razy w tygodniu	Raz w tygodniu	Rzadko
Liczba	33	14	4	2	2
Procent	60	25,45	7,21	3,63	3,63

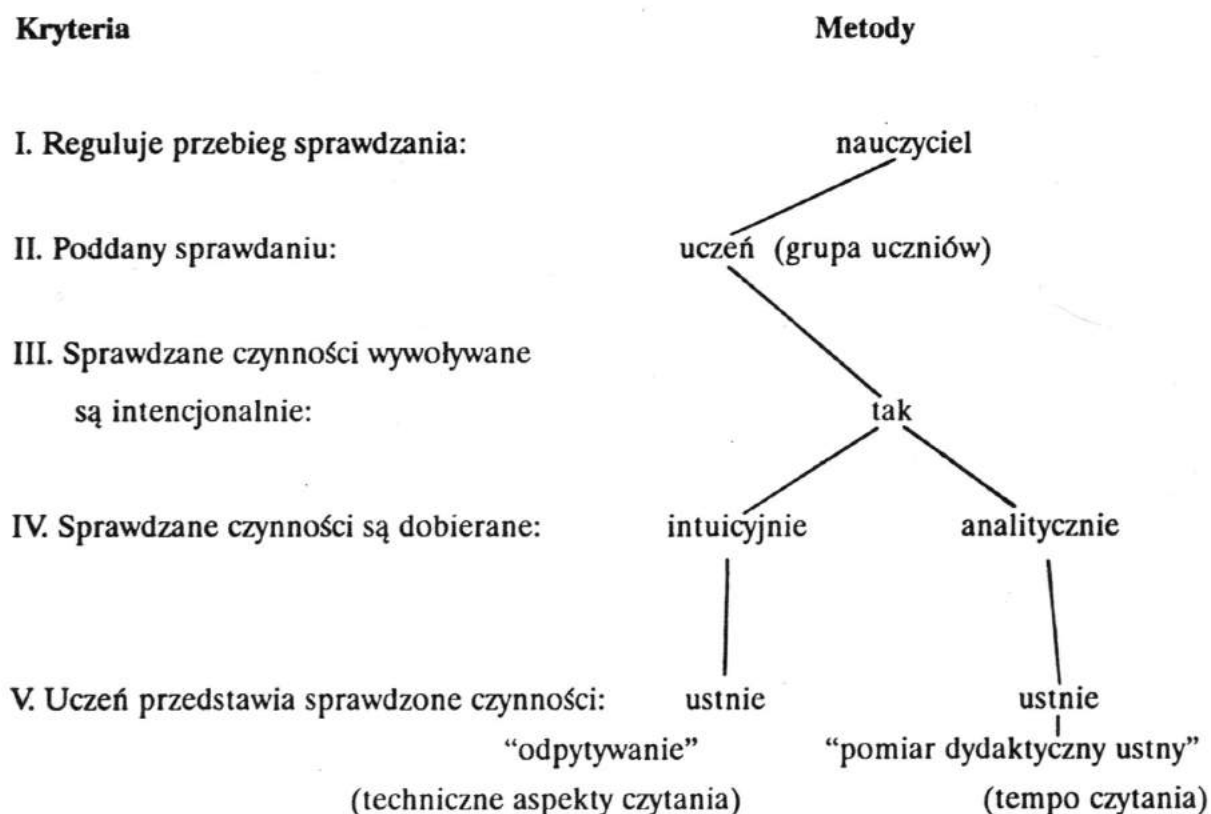
Codziennie, a więc systematycznie sprawdza umiejętność czytania 60% ankietowanych. Często zatem więcej niż dwa razy w tygodniu sprawdza czytanie 25,34% nauczycieli, pozostali (14,47%) czynią to od dwu do mniej niż raz w tygodniu. Zdecydowana większość respondentów wypowiedziała się, iż często sprawdza umiejętność czytania uczniów klas początkowych. Jednakże należy sądzić, iż sprawdzanie osiągnięć w czytaniu, jak wykazano analizując stenogramy lekcji (por. punkt 3) dotyczy czytania głośnego. W jaki sposób sprawdzają nauczyciele umiejętność czytania przedstawia Tabela 4.

Tabela 4. Sposoby sprawdzania umiejętności czytania podane przez nauczycieli nauczania początkowego

Sposoby sprawdzania czytania przez nauczycieli		Ilość osób
1.	Technika czytania bez przygotowania	42
2.	Czytanie na czas (test szybkości)	18
3.	Konkursy czytelnicze	13
4.	Nagrywanie na taśmę magnetofonową	11

W praktyce szkolnej, jak wynika z Tabeli 4, sprawdza się głównie technikę czytania, pomijając rozumienie tego, co się czyta. Poza aspektami technicznymi nauczyciele sprawdzają tempo czytania, sprawdzanie tego rodzaju jest, jak wynika z obserwacji pedagogicznej, popularne w naszych

szkołach, zwłaszcza w nauczaniu początkowym. Wydaje się, iż sprawdzanie umiejętności czytania na zasadach konkursów czytelniczych, nagrywanie czytanych przez uczniów tekstów należy uznać za próby szukania innych, budzących zainteresowanie i motywację do czytania sposobów. Oznacza to, że w praktyce nauczyciele odczuwają monotonię czynności sprawdzania osiągnięć uczniów w głośnym czytaniu. Według podziału metod sprawdzania osiągnięć uczniów dokonanego przez B. Niemierkę⁹ praktyka sprawdzania umiejętności czytania ma postać następującą (Rys.1).



Rys. 1. Sprawdzanie umiejętności czytania

Treść sprawdzania — pisze B. Niemierko¹⁰ — może być dobierana intuicyjnie na podstawie przekonania nauczyciela, albo analitycznie, wówczas uprzednio ustalone procedury można opisać i powtórzyć. W praktyce nauczyciele sprawdzając techniczne aspekty czytania dokonują wyboru na podstawie doświadczenia i przekonania, które z wymaganych czynności ma uczeń w toku sprawdzania wykonać i orzekają o ich poprawności, ustalając wynik

sprawdzania. Natomiast przy sprawdzaniu tempa czytania z zastosowaniem testów szybkości zachodzi potrzeba wartościowania uzyskanych wyników według ustalonych norm.

W praktyce nauczyciele nie sprawdzają rozumienia czytanego tekstu, podstawowego aspektu umiejętności czytania, mimo że doceniają znaczenie sprawdzania wiadomości i umiejętności w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Niestety, znalazło to swój wyraz w faworyzowaniu czytania głośnego i sprawdzaniu li tylko tej formy czytania.

Przeprowadzone badania upoważniają do następujących wniosków:

- istnieje pilna potrzeba stosowania w praktyce szkolnej efektywnych metod dostosowanych do indywidualnych możliwości uczniów i różnorodnych ćwiczeń w czytaniu, bowiem 1/3 uczniów nie opanowała technicznych aspektów umiejętności czytania,
- szkolna rzeczywistość dowodzi, iż należy intensywnie pracować nad kształtowaniem rozumienia czytanego tekstu stosując w tym celu ćwiczenia rozwijające logiczne myślenie, myślenie dywergencyjne, fantazję i twórczą wyobraźnię,
- odpowiednie zestawy ćwiczeń kształtujących rozumienie czytanego tekstu i sposoby sprawdzania osiągnięć w tym zakresie winny systematycznie ukazywać się na łamach czasopism pedagogicznych.

PRZYPISY

- ¹ W. Puślecki: Zreformowana edukacja wczesnoszkolna a efektywność czytania. Opole 1985
- ² J. K. Babański: Problemy efektywności badań dydaktycznych. Warszawa 1985 s.68
- ³ T. Pszczołowski: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Wrocław - Kraków - Warszawa 1978 s. 219
- ⁴ M. Cackowska: W poszukiwaniu koncepcji optymalnego elementarza. Lublin 1984 s.36
- ⁵ W. Puślecki, op. cit., s.52-57; I. Ryszka: Ciche czytanie ze zrozumieniem ciągle niedocenianym ćwiczeniem w klasach łączonych. "Zbiorcza Szkoła Gminna" 1981 nr 4

- ⁶ J. Konopnicki: Powodzenia i niepowodzenia szkolne. Warszawa 1966 s.125; A. Warsicka: Stopień opanowania cichego czytania a powodzenie dziecka w nauce szkolnej. Poznań 1977 s.35
- ⁷ A. Warsicka, op. cit.
- ⁸ B. Niemierko: Pomiar sprawdzający wielostopniowy. Bydgoszcz 1986 s.6
- ⁹ Tamże, s.42
- ¹⁰ Tamże, s.23