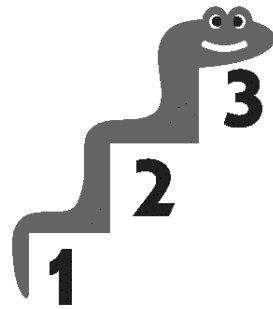


Barbara Murawska



**Pozwólmy dzieciom
czytać**

Warszawa 2011

Publikacja współfinansowana przez UE
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego
Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie.

Autorka książki: Barbara Murawska
Autor opracowania graficznego: Stefan Drobner
Recenzenci: dr hab. Ewa Filipiak, prof. UKW
dr hab. Józefa Bałachowicz, prof. APS
Redaktor językowy: Ewa Kowalik
Wydawca: Centralna Komisja Egzaminacyjna
Warszawa 2011
ISBN-13 978-83-7400-274-5

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
1. Czytanie jako konstruowanie znaczeń	7
1.1. Strategie czytania	8
1.1.1. Nabywanie umiejętności, czyli strategia wstępująca	8
1.1.2. Czytanie całościowe, czyli strategia zstępująca	10
1.1.3. Czy można inaczej	12
1.2. Co to znaczy rozumieć tekst	15
2. Badania umiejętności czytania w Polsce	20
2.1. Międzynarodowa Ocena Umiejętności Uczniów – PISA	20
2.2. Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu – PIRLS	23
2.3. Badanie podstawowych umiejętności uczniów trzecich klas szkoły podstawowej	27
2.4. Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów – OBUT	30
3. Jak czytają trzecioklasiści	34
3.1. O czytaniu tekstów literackich	34
3.1.1. Rozumienie bajek	35
3.1.2. Rozumienie opowiadania	49
3.1.3. Rozumienie poezji	56
3.2. O czytaniu tekstów popularnonaukowych	60
3.2.1. Rozumienie tekstów o charakterze encyklopedycznym	60
3.2.2. Rozumienie tekstów popularnonaukowych narracyjnych	72
3.3. O czytaniu tekstów użytkowych	80
3.4. O czytaniu tekstów matematycznych	84
3.4.1. Rozumienie tekstu matematycznego narracyjnego	84
3.4.2. Rozumienie tekstu graficznego	88
4. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej ucą czytania	94
4.1. Nauka czytania wśród celów edukacyjnych	94

4.2. Nauka czytania wśród innych działań kształcących język dziecka	103
4.3. Nauka czytania w czasie lekcji	106
4.4. Nauka czytania w praktyce szkolnej	111
5. Jak kształcić rozumienie czytanych tekstów	115
5.1. Czytanie jako element kształcenia języka	115
5.2. Doświadczenie języka	116
5.3. Nadawanie sensu czytaniu	117
5.4. Motywowanie uczniów do czytania i rozumienia	118
5.5. Społeczny aspekt budowania rozumienia tekstu	119
5.6. Teksty do czytania	120
5.7. Budowanie samodzielności w rozumieniu	121
5.8. Kompetencje nauczyciela	123
5.9. Analiza uczniowskich błędów	124
5.10. Zanurzenie w czytaniu	125
Zakończenie	128
Bibliografia	129

WSTĘP

Współcześnie nikt już nie ma wątpliwości co do tego, jakie znaczenie w życiu człowieka ma umiejętność czytania. Człowiek pozbawiony tego narzędzia poznania skazany jest na wykluczenie społeczne. Umiejętność czytania, czyli korzystania z języka pisanego, otwiera drogę do edukacji formalnej i nieformalnej. Te dwie drogi z kolei odpowiadają w dużym stopniu za naszą pozycję w świecie społecznym. Obok klucza do poznania, czytanie jest również przepustką do świata emocji, wyobraźni, moralności. Ma z pewnością wpływ na to, jacy jesteśmy.

Opanowanie umiejętności czytania to jednak zadanie skomplikowane. Zwykle uczestniczy w nim dziecko i nauczyciel. Z punktu widzenia dziecka nauka czytania może stać się zapierającą dech w piersiach przygodą lub codzienną udręką, która nigdy nie doprowadzi do pokochania czytania. Z punktu widzenia nauczyciela może być emocjonującym zadaniem wprowadzania dziecka w świat książek lub codziennym, mozolnym trudem namawiania dzieci do wykonywania ćwiczeń w czytaniu. Podstawą umiejętności czytania jest rozumienie. Właściwie można powiedzieć, że bez rozumienia nie ma czytania. Osiągnięcie pełnej umiejętności czytania, czyli pełnego rozumienia, wymaga wielu działań ze strony ucznia i nauczyciela, które wspierałyby ten proces.

Badania umiejętności czytania pokazują niedobory polskich uczniów w zakresie czytania. Książka ta zawiera próbę pokazania, na czym polegają te problemy oraz propozycję wskazującą, jak sobie z nimi radzić. Tekst w niej zawarty wykorzystuje wyniki badań umiejętności uczniów klas trzecich szkoły podstawowej przeprowadzone w ramach projektu współfinansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny, Działanie 3.2. *Rozwój egzaminów zewnętrznych* Komitetu Monitorującego Program Operacyjny KAPITAŁ LUDZKI, Priorytet III *Wysoka jakość systemu oświaty* PO KL pod tytułem: *Badanie podstawowych*

*umiejętności uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej w latach 2006–2011.*¹

W rozdziale pierwszym przedstawiam podstawowe strategie rozumienia czytanego tekstu wraz z rozważaniami na czym polega to rozumienie oraz jakie czynniki je warunkują. Rozdział drugi to krótki przegląd badań umiejętności czytania o zakresie ogólnopolskim obecnych aktualnie w Polsce. Rozdział trzeci zawiera obszerną relację z badań w postaci prezentacji wyników i rozważań nad błędami popełnianymi przez dzieci w trakcie czytania. W rozdziale czwartym prezentuję deklaracje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat pozycji nauki czytania wśród innych dziedzin kształcenia języka w szkole, metod nauczania i działań zmierzających do rozumienia tekstu. W rozdziale piątym próbuję pokazać jak wspierać i rozwijać umiejętność czytania, jak wypracować należną jej pozycję wśród aktywności dziecka.

Książka ta jest już piątym opracowaniem opublikowanym w ramach projektu w serii *Pozwólmy dzieciom...*. Dwa z nich dotyczą kształcenia umiejętności językowych.

Przekazywane Państwu trzecie opracowanie na ten temat stanowi kontynuację idei traktowania opanowywania umiejętności mówienia, pisania i czytania jako elementów posługiwania się językiem. Tylko używanie języka pozwala na jego rozwój, kształcenie i doskonalenie.

Opracowanie to, podobnie jak pozostałe z tej serii, przeznaczone jest głównie dla nauczycieli oraz tych wszystkich, którzy są zainteresowani edukacją dzieci. Mam nadzieję, że w tym tekście znajdą Państwo inspirację do doskonalenia działań zawodowych.

Barbara Murawska

¹ Informacje na temat projektu znajdują się na stronie www.trzecioklasista.cke-efs.pl

1. CZYTANIE JAKO KONSTRUOWANIE ZNACZEŃ

Pojawienie się języka pisanego miało decydujące znaczenie dla rozwoju myślenia: umożliwiło rejestrowanie, utrwalanie i przechowywanie realizacji językowych oraz, zgodnie z koncepcją J. Goody'ego, zastosowanie odmiennych sposobów jego badania (Marody 1987, s. 52). Te sposoby badania J. Goody nazywa procesem dekontekstualizacji i przypisuje mu decydujące znaczenie w rozwoju i zmianach procesów poznawczych człowieka, co z kolei wpływa na zmianę sposobu myślenia. „Słowo zapisane przestaje być bezpośrednio związane z rzeczywistością działania, samo może stać się obiektem działania. Pismo materializując czy też reifikując przepływający potok mowy, nadaje mu statyczność, umożliwia powroty do każdego punktu wypowiedzi, a co za tym idzie, umożliwia jej analizę w bardziej obiektywny sposób. Jednocześnie uwalnia umysł od przechowywania wypowiedzi, kierując całą jego uwagę na badanie tekstu” (Marody 1987, s. 53). Stwarza również możliwość powracania do tekstu, „śledzenia go wstecz”, jak mówi J. Goody (Marody 1987, s. 56).

Takie rozumienie znaczenia tekstu pisanego dla rozwoju procesów poznawczych umożliwia budowanie rozumienia czytanego tekstu poprzez interakcję z tekstem. Interakcja jest tutaj rozumiana jako wielokrotne powracanie do tekstu pisanego dla konstruowania jego rozumienia, powracania po stopniowym uruchamianiu przez tekst wiedzy osobistej, przekształcaniu jej pod wpływem tekstu i ponownym zderzaniu tej wiedzy z tekstem. Efektem takiego czytania jest rodzenie się krytycyzmu i sceptycyzmu. To z kolei prowadzi do czytania na takim poziomie, który można uznać za w pełni dojrzałe narzędzie poznania.

Konstruowanie rozumienia tekstu odwołuje się w tym opracowaniu do teorii konstruktywizmu J. Piageta. W świetle procesów akomodacji i asymilacji można opisać interpretowanie tekstu zgodnie z wiedzą osobistą czytającego oraz zmiany struktur poznawczych w konsekw-

wencji informacji napływających z tekstu. Implikacje pedagogiczne konstrukttywizmu powinny stanowić podstawę budowania nauczania w pracy szkolnej (Klus-Stańska 2000, 2004). W dalszym ciągu jednak konstrukttywizm nie jest dobrze rozumiany i wykorzystywany przez nauczycieli w pracy z dziećmi.

1.1. Strategie czytania

Czytanie jest czynnością złożoną. Składa się z szeregu działań natury lingwistycznej i psychologicznej. W literaturze wielokrotnie definowano tę umiejętność, uwzględniając różne jej aspekty (np. Malmquist 1982, Brzezińska 1987, Krasowicz-Kupis 1999, Bałachowicz 1988, Jurewicz 2010). W tym opracowaniu umiejętność czytania jest rozumiana jako nadawanie znaczenia tekstowi; jej techniczny aspekt jest wykorzystywany do budowania tego znaczenia.

Na sposób myślenia o naturze czytania wpłynęły dwa podejścia do tego procesu. Nazywane są strategiami czytania. Historycznie pierwsza to strategia wstępująca, druga to strategia zstępująca (Beard 2010). Opisywane są również jako nabywanie umiejętności i podejście całościowe (Marzano, Paynter 2004).

1.1.1. Nabywanie umiejętności, czyli strategia wstępująca

Strategia wstępująca to efekt przekonania, że czytanie jest bezpośrednim przejawem percepcji. Polega na bezpośrednim przełożeniu znaków graficznych na dźwięki mowy. Rozumienie słów składa się na rozumienie tekstu. Strategia ta na początku lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku została opisana przez P. Gough (Beard 2010, Marzano, Paynter 2004), który opisał proces czytania zachodzący w każdej sekundzie tej czynności. Pierwszy krok to rozpoznawanie elementów znaków graficznych, czyli liter i łączenie ich w konkretny wzór, drugi krok to odszukanie w pamięci słowa i dopasowanie go do danego wzoru, trzeci to umieszczenie rozpoznanego słowa w strefie buforowej pamięci semantycznej. W ten sposób czytelnik rozpoznaje znaczenie kolejnych słów i łączy je, tworząc znaczenie całych zdań, a następnie

fragmentów tekstu. Sens tekstu budowany jest z małych elementów. Zgodnie z takimi założeniami, nabywanie umiejętności czytania wiąże się z nabywaniem umiejętności, które składają się na zdolność czytania. Uczeń stopniowo nabywa kolejne umiejętności zgodnie z elementami procesu czytania. Brak jednej umiejętności uniemożliwia lub zakłóca czytanie. Nie może nastąpić rozumienie czytanego tekstu, jeśli uczeń, nie będzie rozumiał jego elementów. W polskiej literaturze proces czytania jako strategię wstępującą opisała A. Brzezińska. Wyróżniła trzy wymiary umiejętności czytania, traktując je jako ściśle ze sobą powiązane, ułożone hierarchicznie procesy (Brzezińska 1987, s. 34–36).

1. Wymiar techniczny – polega na odkryciu odpowiedniości między kodem graficznym i kodem fonicznym języka, czyli na odnalezieniu wzoru dźwiękowego odpowiadającego obrazowi graficznemu.

2. Wymiar semantyczny – polega na dekodowaniu znaczenia słów i zdań i wypowiedzeń w sposób bezpośredni. Czytający rozumie znaczenie pojedynczych słów, ale również zdań i części tekstu w sposób bezpośredni oraz rozumie w sposób dosłowny to, co kryje się w znaczeniu słów.

3. Wymiar krytyczno-twórczy – opiera się na rozumieniu na poziomie semantycznym, ale sięga głębiej. Czytający dokonuje interpretacji tekstu, czyli porównuje znaczenia, które niesie ze sobą tekst z wiedzą osobistą. W tym kontekście ocenia tekst nie tylko na poziomie znaczeń bezpośrednich, ale na poziomie intencji autora czy przesłania tekstu.

Żaden z tych wymiarów nie może zaistnieć w sposób izolowany. Dopiero ich złożenie stanowi o umiejętności czytania. Czytanie w trzecim wymiarze ma charakter opanowania tej umiejętności w pełni. Czytanie na poziomie krytyczno-twórczym nie jest do końca elementem opisywanej strategii. Biorąc pod uwagę fakt, że czytanie na tym poziomie polega na konfrontacji rozumienia tekstu z własnym doświadczeniem, jest ono bliższe założeniom strategii czytania całościowego. Można zatem uznać, że proces czytania opisany przez A. Brzezińską łączy w sobie dwie strategie: nabywania umiejętności i czytania całościowego.

1.1.2. Czytanie całościowe, czyli strategia zstępująca

Druga strategia pojawiła się na początku lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Budowanie jej zainicjował K. Goodman, przedstawiając odmienne od dotychczas stosowanego spojrzenie na naukę czytania. Wyszedł z założenia, że czytanie jest elementem umiejętności posługiwania się językiem. Nie można zatem mówić o czytaniu w separacji do rozwoju języka. Kluczowe wydaje się być tutaj stwierdzenie sformułowane na podstawie badań z zakresu psycholingwistyki, że istnieje coś w rodzaju potencjału ludzkiej mowy, co prowadzi do tego, że umiejętność czytania i pisanie może być postrzegana jako naturalne przedłużenie ewolucji ludzkiej mowy (Goodman, Goodman 2009). Nabywanie umiejętności czytania oraz rozwój tego procesu stanowią element rozwoju języka. Jeśli zatem mówimy o nauce czytania, mamy na myśli pracę nad rozwojem języka. Można mówić o pewnych zasadach, które stanowią podstawę postrzegania nauczania czytania jako całościowego procesu uczenia języka.

1. Nie istnieje pojęcie czytania bez zrozumienia. Nauka czytania jest nauką czytania ze zrozumieniem. Nabywanie umiejętności czytania to uczenie się, jak zrozumieć język pisany, a nauczanie czytania polega na wspieraniu rozwoju umiejętności rozumienia.
2. Wszystko, co potrzebne dla rozwoju umiejętności czytania ze zrozumieniem jest nabywane w trakcie procesu wykorzystywania języka pisanego do „zbudowania znaczenia”, czyli zrozumienia. Zanim nie zdobędziemy umiejętności czytania tekstów zawierających pełną znaczenia treść, nie możemy nabyć żadnych innych umiejętności. W przebiegu procesu czytania poszerzamy zakres słownictwa, zupełnie tak, jak w procesie komunikacji ustnej uczymy się nowych słów.
3. W procesie uczenia się nic nie jest ważniejsze od zdobycia umiejętności korzystania z tekstów w trakcie trwania procesu nauczania w ogóle. Nie istnieje taki zestaw umiejętności lub „pod-umiejętności”, który trzeba by było zdobyć wcześniej niż umiejętność czytania ze zrozumieniem. Czytania uczymy się, wychodząc od całości tekstu do jego części, a nie od części do całości.

4. Osoby uczące się potrzebują dostępu do materiałów pisanych odpowiednich dla ich języka, zainteresowań i doświadczeń. Materiały do nauczania czytania nie muszą być konstruowane według ścisłych reguł fonetycznych, częstości występowania słów, czy też jakichkolwiek innych kryteriów. Teksty pisane muszą być autentyczne i zrozumiałe (Goodman, Goodman 2009, s. 92).

To nabywanie umiejętności czytania, nazwane później całościowym, składa się z kilku etapów, których rezultatem jest rozumienie tekstu (Goodman, Goodman 2009, s. 95).

1. Etap wzrokowy – polega na fiksacji gałki ocznej na obrazie graficznym tekstu. Dzięki zatrzymaniu i skupieniu wzroku do mózgu docierają użyteczne dane wzrokowe, na które składają się rozpoznane znaki graficzne będące w polu widzenia bezpośredniego i znaki znajdujące się w polu widzenia bocznego.

2. Etap percepcyjny – polega na identyfikowaniu obrazu graficznego. To, co widzimy, jest mniej istotne od tego, co nam się wydaje, że widzimy. Mózg tworzy „obrazy percepcyjne”, wybierając „próbki” spośród napływających danych wzrokowych na podstawie tego, co spodziewa się zobaczyć i znaczenia, które właśnie buduje. Badania ruchu gałek ocznych wykazały, że czytający fiksują wzrok jedynie na 70% słów. Koncentrujemy wzrok na słowach funkcyjnych, takich jak przyimki, spójniki, mimo, że jest ich znacznie mniej niż wyrazów mających znaczenie własne, czyli rzeczowników, czasowników, przymiotników i przysłówków. W czasie czytania na głos wypowiadamy tekst skonstruowany przez mózg i to często wcale nie w kolejności, w której oko tam go przesłało.

3. Etap leksyko-gramatyczny – polega na dopasowywaniu form gramatycznych czytanyemu tekstowi tak, aby miał sens. W czasie, gdy spostrzeżenia są werbalizowane, czytający przydziela im odpowiednie struktury gramatyczne i dobiera słowa tak, by stworzyć sensowny tekst. Intonacja czytającego głośno zdradza w jasny sposób, czy spodziewa się on pytania, zdania twierdzącego, polecenia, zdania podrzędnego itd. Na tym etapie widoczne są również procesy

dobierania słów i ich form, np. czas, osoba, liczba oraz składnia warunkują formę słowa.

4. Etap semantyczny – polega na konstruowaniu rozumienia tekstu. Ponieważ celem czytania jest zawsze zrozumienie, kiedy zostanie już skonstruowane znaczenie, czytający ma wrażenie, że wykorzystana już została cała dostępna ilość informacji, mimo, że ruchy oczu świadczą o tym, że tak wcale nie jest i w rzeczywistości wykorzystane informacje nie są przetwarzane sekwencyjnie. A więc, czytanie składa się z ciągu etapów – od wzrokowego, przez percepcyjny, leksyko-gramatyczny, aż do uzyskania znaczenia. Każdy z tych etapów następuje po, lecz także poprzedza inne, w czasie gdy czytający zagłębia się coraz bardziej w tekst, a jego mózg przez cały czas ma na celu zbudowanie znaczenia, czyli zrozumienie tekstu.

K. Goodman wyraźnie kładzie nacisk na proces konstruowania rozumienia tekstu i podkreśla, że to rozumienie nie powstaje po jednorazowym przeczytaniu tekstu. Wprost przeciwnie: tylko sięganie wiele razy do tekstu i uruchamianie procesu czytania ponownie gwarantuje rozumienie. Strategia opisana powyżej różni się od strategii wstępującej w sposób decydujący. Punktem wyjścia strategii opisanej przez P. Gough'a jest rozpoznawanie najmniejszych części języka i dobudowywanie do nich kolejnych. W strategii K. Goodmana punktem wyjścia jest cały tekst, a czytanie zaczyna się od próby uchwycenia jego ogólnego sensu.

1.1.3. Czy można inaczej

Każda z opisanych powyżej strategii ma swoje wady i zalety. Trudno zaprzeczyć, że początkowy okres nauki czytania to czas, kiedy dzieci wykorzystują konkretne strategie wzrokowe, fonologiczne i motoryczne. Dopiero złożenie efektów posługiwania się nimi daje możliwość czytania. R. J. Marzano i D. E. Paynter przytaczają argument o modularności funkcjonowania mózgu. Otóż M. Gazzaniga stwierdził, że mózg człowieka składa się z niezależnie od siebie funkcjonujących jednostek. Wprawdzie mózg działa jak niepodzielna całość, ale na tę

jednolitość funkcjonowania składa się szereg współistniejących ośrodków. W tym zatem kontekście uczenie dzieci poszczególnych umiejętności, które składają się na czytanie, a wykorzystują różne funkcje mózgu, wydaje się uzasadnione. Ci sami autorzy podają w wątpliwość konieczność opanowywania umiejętności umożliwiających czytanie w sposób sekwencyjny. Twierdzą, że zachowanie kolejności nie jest konieczne, tym bardziej, że dzieci doskonałą umiejętność czytania przez kontakt z interesującym tekstem (2004). Strategia opanowywania umiejętności nadmiernie koncentruje się jednak na technicznej stronie czytania i bardzo często umyka cel, dla którego czytamy. W dalszym ciągu w polskiej szkole panuje przekonanie, że najpierw dziecko musi nauczyć się czytać poprawnie, płynnie, ekspresywnie i wyraziście, wtedy dopiero można pracować intensywnie nad rozumieniem czytanego tekstu.

Czytanie w ujęciu całościowym pomija konieczność opanowania umiejętności, a koncentruje się na całym tekście, kładzie nacisk na cel czytania, a tym samym budzi motywacje do takiego działania. Takie ujęcie pokazuje, że czytanie może być narzędziem poznania, czyli źródłem informacji, może być również źródłem przeżycia emocjonalnego, może służyć sprawdzaniu i potwierdzaniu naszej wiedzy. Zawsze jednak jasny i czytelny jest sens, dla którego czytamy. Ćwiczenie umiejętności czytania w polskiej szkole może w praktyce szkolnej sprowadzać się do czytania dla samego czytania. Bardzo często w polskiej szkole słyszymy polecenie nauczyciela: *Naucz się pięknie czytać czytanki. Jutro będę stawiała stopnie*. Jest to z pewnością sytuacja, która nie motywuje do czytania dla poznania. Jest to czytanie „dla Pani”. Z tego punktu widzenia strategia całościowa w nauce czytania wydaje się godna najwyższej uwagi.

Analiza obu strategii prowadzi do prostego wniosku, że trzeba je połączyć wykorzystując zalety jednej i drugiej. Nie jest to jednak proste i łatwe zadanie. R. J. Marzano i D. E. Paynter proponują strategię nauki czytania, w której pośrednikiem będzie nauczyciel. Dowodzą, że dobrze przygotowany nauczyciel jest w stanie śledzić działania ucznia i w sytuacji, gdy uczeń popełni błąd, powinien

rozpoznać błąd i odkryć jego przyczynę. Błąd, bądź trudność, wiąże się z brakiem jakiejś umiejętności. Rolą nauczyciela jest pomóc dziecku tę umiejętność zdobyć. Pomysł jest niewątpliwie interesujący, tym bardziej, że koncentruje się przede wszystkim na rozumieniu tekstu.

Kultura nauczania czytania w Polsce wiąże się ze strategią nabywania umiejętności. Badania umiejętności czytania pokazują, że nie jest ona skuteczna. Niskie wyniki, jakie osiągają nasi uczniowie przede wszystkim w zakresie rozumienia tekstu na poziomie operowania informacjami pozyskanymi z tekstu, dowodzą, że konieczna jest zmiana w tym zakresie. Nie jest możliwe i raczej nie jest potrzebne całkowite zrezygnowanie ze strategii wstępującej w nauczaniu. Właściwym rozwiązaniem wydaje się włączenie tej strategii w zanurzenie dziecka w używanie języka we wszystkich jego przejawach. Wynika stąd wprost, że w nauce czytania powinniśmy koncentrować się przede wszystkim na użytkowym stosunku do czytania, co obudzi dziecięcą motywację. Najbardziej pożądane wydaje się organizowanie sytuacji, w których umiejętność czytania stanie się oczywistą potrzebą czytającego. Rozwijanie rozumienia tekstu może odbywać się tylko w takiej sytuacji. W tym kontekście warto pamiętać o dwóch cechach języka: jego wieloznaczności i redundancji. Wieloznaczność nie pozwala na identyczne rozumienie tekstu przez czytającego. Każdy czytelnik ma odmienne doświadczenia związane z językiem i własny, niepowtarzalny zasób wiedzy osobistej. We właściwy tylko jemu sposób posługuje się słownikiem. Wieloznaczność to również efekt rozwoju języka, powstawania nowych znaczeń dla słów już istniejących. Na ogół dobrze radzimy sobie z wieloznacznością. Dzieje się tak dzięki temu, że język jest jednocześnie redundantny. Budowa gramatyczna wypowiedzi podsuwa wskazówki potrzebne do odczytania znaczenia. Używanie języka, doświadczanie go w różnych sytuacjach, pozwala opanować obie te cechy języka i wykorzystywać je do coraz lepszego rozumienia języka pisanego i mówionego.

1.2. Co to znaczy rozumieć tekst

Jesteśmy bardzo mocno związani z kulturą nauki czytania z podziałem na dwa etapy: najpierw nauka techniki czytania (litery, synteza, poprawność, biegłość), a dopiero, gdy dziecko czyta technicznie, rozpoczyna się praca nad rozumieniem tekstu. Gdy jednak uświadomimy sobie cel czytania, to na plan pierwszy wysuwa się sprawa rozumienia tekstu. W tym celu podejmujemy to trudne zadanie: czytamy, żeby rozumieć i wiedzieć. Jak uczyć rozumienia tekstu? Jakie elementy są w budowaniu rozumienia ważne?

Problem rozumienia czytanego tekstu jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy od co najmniej półwiecza. Pojęcie rozumienia zmienia się wraz z nowo powstającymi sposobami przekazu informacji, wraz ze zmieniającym się sposobem rozumienia tekstu. Czym jest rozumienie? Jest procesem, którego przebieg zależy od trzech elementów: czytającego, tekstu i aktywności w określonym kontekście. Rozumienie zatem jest efektem interakcji między czytającym a językową warstwą tekstu i działaniem podporządkowanym wewnętrznemu celowi czytającego. Wynik rozumienia w takim znaczeniu ma charakter poznawczej reprezentacji. Ta reprezentacja jest względnie trwała, może być jednak krótkotrwała, niepewna i trudna do zakomunikowania (Fox, Alexander 2009). K. S. Goodman twierdzi, że źródłem informacji o naturze konstruowania czytanego tekstu jest analiza błędów popełnianych przez czytającego. Psycholingwista T. Bever (za Goodman, Goodman 2009) nazywa ten sposób konstruowania znaczenia „analizą przez syntezę” i sugeruje, że odnosi się ona w równym stopniu do budowania znaczenia w języku mówionym. W języku mówionym i pisanym mózg wykorzystuje ściśle ze sobą związane i podobne do siebie metody tworzenia znaczeń. Ostatnio prowadzone badania nad funkcjonowaniem mózgu wskazują, że ludzka inteligencja opiera się na zdolności mózgu do przewidywania tego, co wiąże się z danym znaczeniem w oparciu o dane zawarte w pamięci. Czytanie ze zrozumieniem – jak twierdzi K. S. Goodman – jest wobec tego przykładem rozumienia całościowego. Mózg wykorzystuje wcześniej zdobytą wiedzę i doświadczenia do zrozumienia nowych

doświadczeń i do stworzenia nowych strategii, które pomogą w zrozumieniu świata (Goodman, Goodman 2009). Ten sam autor dowodzi, że istnieją trzy systemy wskazówek, jakie wysyła nasz mózg w trakcie czytania. Odpowiadają one trzem warstwom języka określonym przez językoznawcę M. Hallidaya (1985). Każda z tych warstw w trakcie czytania staje się źródłem informacji wydobywanych przy pomocy strategii psycholingwistycznych.

Pierwsza warstwa języka wyróżniona przez M. Hallidaya to *poziom sygnału*. Język jest tutaj dostępny wzrokowo i słuchowo poprzez kontakt z alfabetem pisanym – należy do niego fonologia i ortografia. Strategia, która jest uruchamiana na tym poziomie, to *próbki i selekcja*: czytający „pobiera próbki” danych dostarczanych mu przez zmysły, wybierając te najbardziej dla niego przydatne w trakcie czytania tekstu.

Druga warstwa języka to *poziom leksyko-gramatyczny*, do którego należy zarówno sposób operowania słownikiem, jak i gramatyka danego języka. Te dwa elementy języka są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie zależne. Strategia odpowiadająca temu poziomowi to *przewidywanie i wnioskowanie*: polega na dopasowaniu form gramatycznych do tekstu, tak aby miał on sens i „pobieraniu próbek” tekstu, a odbywa się przy pomocy procesów przewidywania i wnioskowania zachodzących w mózgu.

Trzecia warstwa języka to *poziom semantyczny* lub *poziom znaczenia*. Czytający rozumie język pisany dzięki wykorzystaniu sygnałów płynących z tych trzech poziomów jednocześnie. Omawiana warstwa języka wiąże się ze strategią *potwierdzanie i zaprzeczanie*. Proces konstruowania znaczenia tekstu ma charakter dynamiczny i dzięki temu rozumienie tekstu może ulegać przekształceniom. Czytający tworzy wstępną wersję rozumienia, wykorzystując kolejne dane pochodzące z tekstu do potwierdzenia lub zaprzeczenia tworzonego właśnie znaczenia. Jeśli czytający nie ma pewności, jasności czy kompletności wydobywania znaczenia z tekstu, to wprowadza poprawki. Cofa się po to, by zebrać więcej informacji z tekstu lub jeszcze raz, od nowa, przetworzyć te same dane. Takie działania prowadzą do zbudowania

ich znaczenia w inny, nowy w stosunku do poprzedniego, sposób (Goodman, Goodman 2009, s. 95–96).

To dynamiczne podejście do rozumienia tekstu lub wydobywania znaczenia sugeruje, że jest to proces konstruowania znaczenia. Konstruowanie znaczenia odnosi się do mentalnych działań czytającego związanych z danym tekstem. W procesie rozumienia można jednak iść jeszcze dalej. A. Brzezińska mówi o dwóch rodzajach rozumienia. Wiązą się ze wspomnianymi już w tym opracowaniu etapami czytania tekstu. Pierwszy wymiar nazywa semantycznym, drugi krytyczno-twórczym. Wymiar semantyczny to rozumienie dosłowne tekstu. Wymiar krytyczno-twórczy niesie ze sobą rozumienie znaczeń ukrytych i znaczeń przenośnych. W wymiarze semantycznym rozumienie tekstu opiera się na analizie relacji związanych z prawami języka i zasadami jego budowy. Znaczenie wyrazu rozpatrywane jest w kontekście innych słów w zdaniu, a znaczenie zdania w kontekście całego wypowiedzenia. To znaczenie jednak zależy tylko od tekstu czytanego aktualnie, tego, który jest właśnie przedmiotem rozumienia. Ważne dla tempa rozumienia jest rozumienie kontekstowe. Taka orientacja na tekst przyspiesza rozumienie, a koncentracja na każdym słowie to rozumienie opóźnia.

Rozumienie na poziomie krytyczno-twórczym ma charakter rozumienia kontekstowego. Czytający odnosi czytany tekst, wygląd słów i ich znaczeń, do własnego doświadczenia językowego i mentalnego. Efektem porównania jest czytanie, które zawiera ocenę tekstu w odniesieniu do wiedzy osobistej oraz prowadzi do wykrywania znaczeń ukrytych. W odniesieniu do tekstu literackiego taki poziom czytania pozwala na metaforyczne rozumienie tekstu. Obydwa sposoby rozumienia są ze sobą ściśle powiązane. Rozumienie na poziomie semantycznym stanowi podstawę rozumienia na poziomie krytyczno-twórczym. Można zatem przypuszczać, że istnieje jedna korzystna droga rozumienia: od semantycznego do krytyczno-twórczego. Tak jednak nie jest. Czytanie kontekstowe ułatwia rozumienie na poziomie semantycznym. Można więc mówić o wzajemnym wspieraniu się różnych poziomów rozumienia tekstu (Brzezińska 1987).

Rezultatem zmagania z tekstem i dążeniem do jego rozumienia powinno być stworzenie poznawczej reprezentacji tekstu. Wymaga ona uwewnętrznienia myślenia, wyobrażeń i refleksji, będących rezultatem kontaktu z tekstem. Rozumienie, co oznacza określenie poznawczej reprezentacji, wymaga refleksji nad interakcją, jaka zachodzi między czytającym, tekstem, aktywnością czytającego i sytuacją, w jakiej czytamy. Proces rozumienia i budowanie wewnętrznej reprezentacji tego rozumienia zależy od wiedzy osobistej, motywacji czytającego, przystępności tekstu, jakości działań związanych ze strukturą tekstu i oceny argumentów oraz sytuacją związaną z obecnością osób współpracujących i charakterem zadania (Fox, Alexander 2009). Różne cechy tych elementów i ich kombinacja pozwoliły zbudować pewne modele rozumienia tekstu.

Można mówić o co najmniej trzech takich modelach, które E. Fox i P. A. Alexander opisali przy pomocy czterech cech: obraz tekstu, typ tekstu, działania czytającego oraz rezultat czytania. Pierwszy model, nazwany *Text Comprehension In Extraction-Assembly Models*, został opisany w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Charakteryzuje rozumienie tekstu jako wydobywanie i zgromadzenie albo rekonstruowanie informacji zawartych w tekście, przy czym tekst ma charakter tradycyjny, jest pisany dokumentem w postaci opowiadania, bajki czy artykułu. To wydobywanie wiadomości zależy od indywidualnej pracy czytelnika, jego możliwości intelektualnych, zdolności i doświadczeń oraz zawartości tekstu. Takie rozumienie daje zwykle informacyjne efekty. Rozumienie tekstu w tym znaczeniu pozwala na generowanie wewnętrznych reprezentacji poznawczych, które zależą od posiadanych możliwości poznawczych.

Drugi model rozumienia został opisany w ciągu ostatnich dwudziestu lat. Nosi nazwę *Text Comprehension In Constructive-Integrative Models*. Jego istotą jest takie rozumienie tekstu, które wiąże się z aktywnym rozumieniem i wzajemnym oddziaływaniem czytelnika i tekstu. Podstawą rozumienia jest tekst pisany, statyczny, zwykle narracyjny lub informacyjny. Aktywność czytającego, który dąży do rozumienia tekstu, polega na konstruowaniu poznania na podstawie

tekstu i z wykorzystaniem posiadanej wiedzy oraz z zastosowaniem integracji, interpretacji. W rezultacie powstaje umysłowa reprezentacja tekstu na proponowanym poziomie, zintegrowana z uprzednią wiedzą czytającego. Może ona znaleźć swoje odzwierciedlenie w postaci nowego tekstu lub jakiegoś innego wytworu.

Trzeci model rozumienia tekstu wiąże się w dużym stopniu z dynamicznie powstającymi nowymi rodzajami tekstów informacyjnych i ich niezwyklej ekspansją w świecie. Został nazwany *Text Comprehension In Transitional Extensions*. Tekst, który zawiera informacje, jest komunikatem, ma obecnie różny charakter. Może być tekstem nie tradycyjnym w formie, może przybierać kształt książki elektronicznej, hipertekstu, listu elektronicznego, hiperlinku, wiadomości tekstowych, dialogu blogowego czy reprezentacji graficznej. Może mieć zatem formę płynną lub statyczną, może występować w pojedynczych lub wielu formach. Rozumienie takich tekstów wymaga od czytającego przede wszystkim aktywności polegającej na konstruowaniu rozumienia w sytuacji dynamicznej, związanej z koniecznością oceny całego tekstu, kreatywności w posługiwaniu się linkami w tekstach internetowych, umiejętności oceny wiarygodności autora tekstu i aktywnego uczestniczenia w budowaniu rozumienia tekstu we współpracy z innymi. Efektem takiego rozumienia kontaktu z tekstem może być poznawcza reprezentacja tekstu w kontekście celu, struktury, dialogowej reprezentacji tekstu w trakcie prowadzenia rozmowy (Fox, Alexander 2009).

Zdecydowanie najbliższy polskiej szkole jest pierwszy model budowania rozumienia tekstu. Najchętniej proponujemy uczniom indywidualną pracę z tekstem pod kierunkiem nauczyciela, w przekonaniu, że rozumienie tekstu i droga do tego rozumienia jest osobistą sprawą każdego i może powstać tylko w rezultacie jego własnej aktywności. Ostatni przed-stawiony tutaj sposób rozumienia tekstu jest dosyć odległy polskiej kulturze nauczania i jeśli pojawia się, to na wyższych poziomach edukacyjnych. Chociaż i co do tego można mieć wątpliwości, znając przywiązanie nauczycieli do podręczników szkolnych.

2. BADANIA UMIEJĘTNOŚCI CZYTANIA W POLSCE

Badania umiejętności czytania służą diagnozie braków w tym zakresie. Analiza błędów popełnianych przez uczniów w trakcie rozwiązywania zadań testowych pozwala rozpoznać zakresy umiejętności wymagające szczególnych działań edukacyjnych. Na tej podstawie budowane są programy i opracowuje się strategie naprawcze.

Badania umiejętności czytania w Polsce o zasięgu krajowym przeprowadzane były wielokrotnie. Polska uczestniczyła dwukrotnie w projektach Międzynarodowego Stowarzyszenia Osiągnięć Edukacyjnych (IEA). Były to badania prowadzone w latach 1959–1961 oraz 1988–1992. Pierwsze badanie dotyczyło wielu zakresów umiejętności szkolnych, także czytania. O ile rezultaty uzyskane w zakresie umiejętności geograficznych i matematycznych były na dobrym poziomie, o tyle wyniki umiejętności czytania pokazały duże zaniedbania w tym zakresie. Drugi program badawczy dotyczył rozumienia czytanego tekstu. I tym razem polscy uczniowie na tle międzynarodowym wypadli bardzo słabo. Ponad jedna czwarta uczniów nie rozwiązała testu (Jurewicz 2010). Ponowna konfrontacja umiejętności polskich uczniów w zakresie czytania z umiejętnościami tego rodzaju dzieci z innych krajów nastąpiła w 2000 roku wraz z przystąpieniem Polski do udziału w badaniu umiejętności piętnastolatków PISA (Międzynarodowa Ocena Umiejętności Uczniów). Wyniki, jakie uzyskali uczniowie, stały się podstawą do rozważań także na temat nauki czytania w polskich szkołach i poszukiwania dróg podniesienia poziomu jakości kształcenia. Poniżej zaprezentowano przegląd badań umiejętności czytania w Polsce oraz związek wyników badań z kształceniem w tym zakresie.

2.1. Międzynarodowa Ocena Umiejętności Uczniów – PISA

PISA to badanie szeroko rozumianych umiejętności w zakresie czytania, matematyki i nauk przyrodniczych, przeprowadzane pod

patronatem Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Jest jednym z największych badań edukacyjnych na świecie. Dotyczy wiedzy, umiejętności i postaw uczniów 15-letnich. Taki wiek uczniów został wybrany ze względu na fakt, że w większości systemów edukacyjnych jest to moment, kiedy uczniowie kończą kształcenie obowiązkowe i podejmują decyzje o dalszej karierze edukacyjnej, a w perspektywie – zawodowej. Badanie odbywa się co trzy lata. Pierwsze zostało przeprowadzone w 2000 roku, a kolejne w latach 2003, 2006 i 2009. Polska uczestniczyła we wszystkich edycjach badania. W każdej edycji została wyznaczona dziedzina wiodąca: w 2000 roku było to czytanie, w 2003 – matematyka, w 2006 – nauki przyrodnicze, w 2009 – ponownie czytanie.

Wyniki badań PISA mają odpowiadać na następujące pytania: W jakim stopniu młodzież jest przygotowana do podjęcia wyzwań przyszłości? Czy młodzi ludzie potrafią efektywnie analizować, rozumować i jasno przekazywać swoje myśli? Czy są przygotowani, by zachować zdolność uczenia się przez całe życie? Jak kształtować programy szkolne i systemy edukacji, by im w tym pomóc? Jak zmniejszać różnice życiowych szans między młodymi ludźmi poprzez oświatę? (Program... 2003)

Wyniki badania traktowane są jako jeden z ważniejszych wskaźników rozwoju edukacji w Europie i na świecie. W Polsce stały się podstawą do opracowywania strategii edukacyjnych i dokumentów programowych związanych z reformowaniem edukacji.

Przyjrzyjmy się, jak badano umiejętność czytania i jakie rezultaty uzyskali polscy uczniowie. Czytanie jest tutaj rozumiane jako złożona umiejętność wyszukiwania, kojarzenia i twórczego wykorzystywania informacji. Jest traktowana jako podstawowa kompetencja, od której zależy nabywanie pozostałych umiejętności. Badane rodzaje czytania to:

- 1) wyszukiwanie informacji, które rozumiane jest jako umiejętność odszukania informacji w tekście i poza nim, ocena istotności wyszukanej informacji, poruszanie się w szumie informacyjnym,

2) integracja i interpretacja, rozumiana jako umiejętność łączenia wybranych faktów, tak aby można było je zinterpretować, wnioskowanie na podstawie informacji zawartych w tekście, stawianie hipotez, radzenie sobie ze sprzecznością, niejednoznacznością i negacją, rozumienie metaforyczne tekstu,

3) refleksja i ocena, rozumiana jako umiejętność odniesienia treści tekstu do wiedzy osobistej, zdolność argumentowania, budowania wypowiedzi zawierającej uzasadnienie własnego zdania (Program..., 2006).

Badaniu tych umiejętności służyły teksty ciągłe i nieciągłe. Teksty ciągłe to fragmenty artykułów, książek, listy. Testy nieciągłe to mapy, rysunki, tabele, wykresy.

Wyniki badania są zawsze wyrażane w skali, w której średnia wyników wynosi 500. Osiągnięcia polskich piętnastolatków w czterech edycjach badania pokazują stopniowy, chociaż powolny, wzrost ich umiejętności w zakresie czytania: od 479 punktów w 2000 roku, poprzez 497 punktów w 2003 i 508 w 2006 roku, aż do 500 punktów w roku 2009. W 2006 roku polscy uczniowie znaleźli się na dziewiątym miejscu wśród państw biorących udział w badaniu. Można zatem mówić o istotnej statystycznie poprawie w zakresie jakości czytania w okresie od 2000 do 2009 roku. Zmniejszyła się liczba uczniów czytających naj słabiej. Wyraźnie widać zarówno mocne, jak i słabe strony polskich gimnazjalistów w omawianym zakresie: wyższe wyniki osiągają w czytaniu tekstów ciągłych niż nieciągłych, lepiej radzą sobie z wyszukiwaniem informacji niż interpretowaniem tekstu. W ostatniej edycji badania można zauważyć wyraźną poprawę w zakresie interpretacji tekstu w stosunku do wyniku uzyskanego w 2000 roku. Jest to prawdopodobnie efekt większej koncentracji szkoły na umiejętnościach bardziej istotnych dla czytania i interpretacji tekstów na wszystkich szczeblach kształcenia. W dalszym ciągu największą trudność sprawiają uczniom zadania złożone, takie, które wymagają dokonania kilku kroków, w których trzeba korzystać z informacji zawartych w różnych tekstach lub różnych rodzajach tekstów. Gorsze wyniki osiągają polscy uczniowie w zadaniach wymagających dostrzeżenia i opisanie relacji między formą tekstu i jego treścią. Zdecydowanie

poniżej średniej OCED wypadają polscy gimnazjaliści w formułowaniu wyjaśnień i argumentowaniu (Program... 2009). Te szczegółowe informacje o rodzajach umiejętności w zakresie czytania stanowią wskazówkę do opracowywania programów kształcenia uczniów na niższych poziomach edukacyjnych. Aby gimnazjaliści mogli lepiej czytać, należy rozpocząć budowanie tej umiejętności w odpowiedni sposób od początku jej nabywania.

Wyniki badania PISA niewątpliwie zwróciły uwagę wszystkich, którzy zajmują się polityką oświatową i skłoniły ich do podejmowania działań zmierzających w kierunku podnoszenia umiejętności polskich uczniów w zakresie czytania. Działania te zaowocowały kolejnymi przedsięwzięciami w postaci wieloletnich programów badawczych, które zmierzają w kierunku zmiany kultury kształcenia językowego.

2.2. Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu – PIRLS

PIRLS to międzynarodowe badanie biegłości w czytaniu dzieci w wieku dziewięciu lat. Organizowane jest przez Międzynarodowe Towarzystwo Oceniania Osiągnięć Szkolnych (IEA). Polska uczestniczyła w tym badaniu dwukrotnie: w roku 2006 i 2011. W 2006 roku w badaniu wzięło udział 45 krajów. Uczestniczenie w badaniu umożliwiło porównanie osiągnięć uczniów w zakresie umiejętności czytania oraz pozwoliło określić ten poziom we własnym kraju. W Polsce badanie wykonało 4854 uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Rezultat, jaki uzyskali polscy uczniowie, wydaje się optymistyczny: przy średniej wyników, która wynosiła 500 punktów, uzyskali 519 punktów. Można by uznać, że to dobry rezultat, jednak gdy uświadomimy sobie, że lepsze osiągnięcia odnotowało 28 krajów, a my wyprzedziliśmy 16, to nie napawa on optymizmem. Gorzej od polskich dzieci, w świetle wyników tych badań, czytają uczniowie z Mołdawii, Gruzji, Kuwejtu, Trynidadu czy Tobago. Wynik tego porównania jest raczej mało satysfakcjonujący, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę poziom rozwoju cywilizacyjnego tych państw. Dodatkowym powodem do niepokoju jest rozkład wyników uzyska-

nych przez uczniów w tym badaniu. Można powiedzieć, że największa liczba polskich uczniów czyta na średnim poziomie, stosunkowo niewielu mamy takich, którzy osiągnęli najniższe wyniki, ale również stosunkowo mało takich, którzy osiągnęli rezultaty najwyższe. Oznacza to, że system kształcenia radzi sobie z rozwijaniem umiejętności czytania na średnim poziomie. Polska szkoła potrafi dbać o słabych uczniów, trzeba przyznać, że na poziomie edukacji małych dzieci, mamy dosyć dobrze funkcjonujący system wsparcia dzieci z problemami w uczeniu się, natomiast zdecydowanie zaniedbuje dzieci o najwyższym potencjale intelektualnym. Przeciętnie funkcjonująca szkoła jest nastawiona na kształcenie przeciętnego ucznia.

Jak wyglądało badanie? Test składał się z 10 zadań. Każde zadanie to tekst do czytania i zadania sprawdzające jego rozumienie. Były to teksty informacyjne i literackie (Konarzewski 2007), każdy z nich o wiele dłuższy niż te, które zawierają polskie podręczniki. Zadania do tekstów miały – w założeniu autorów testu – sprawdzać różne aspekty umiejętności czytania (Konarzewski 2007). Były to:

- wyszukiwanie w tekście informacji spełniających podane warunki,
- wyciąganie bezpośrednich wniosków z przesłanek zawartych w tekście,
- wiązanie i interpretowanie informacji zawartych w tekście,
- badanie i ocenianie treści, języka i układu tekstu.

W rezultacie jednak, po sprawdzeniu testów wykonanych przez dzieci, ich rezultaty rozpatrywano w następujących dwóch aspektach:

- wyszukiwanie informacji i proste wnioskowanie,
- wiązanie informacji, interpretowanie i ocenianie.

Te dwa aspekty umiejętności czytania można przypisać czytaniu na poziomie semantycznym oraz czytaniu na poziomie krytycznym czy krytyczno twórczym. Przyjrzyjmy się, jakimi umiejętnościami w zakresie czytania tekstów informacyjnych i literackich musieli wykazać się uczniowie, aby osiągnąć najwyższe wyniki w badaniu. W zakresie tekstów informacyjnych należało:

- wydobyć z różnych części tekstu i zinterpretować złożoną informację, uzasadnić interpretację na podstawie tekstu,

- rozumieć funkcje środków organizujących tekst,
- znaleźć powiązania między informacjami rozproszonymi w tekście, aby nadać strukturę działaniom i wyjaśnić preferencje.

W zakresie tekstów literackich należało:

- znaleźć związki między informacjami rozproszonymi w tekście w celu zinterpretowania cech, intencji i uczuć bohaterów oraz oparte go na tekście uzasadnienia interpretacji,
- interpretować warstwę przenośną tekstu,
- badać i oceniać strukturę opowiadania.

W odniesieniu do tekstów, które czytały dzieci, nie było to zadanie łatwe. Polscy trzecioklasiści już na starcie nie mieli dobrej pozycji. Teksty do czytania były o wiele dłuższe niż te, do których byli przyzwyczajeni w szkole. Większa część tekstów miała charakter informacyjny, raczej popularnonaukowy, zwykle narracyjny. Czytanie takich tekstów w szkole było raczej rzadkością. Zatem trening w czytaniu tekstów przede wszystkim z podręcznika był zdecydowanie niewystarczający.

Opublikowanie raportu PIRLS w 2007 roku obudziło refleksje na temat kondycji polskiego systemu kształcenia małych dzieci. Wszyscy, którzy są zainteresowani poziomem umiejętności polskich dzieci, rozważali, co jest przyczyną tak niskich rezultatów. Wnioski, które nasuwały się w efekcie analizy uzyskanych wyników, można sformułować w następujący sposób:

1) W Polsce brakuje koncepcji kształcenia małych dzieci. Każda kolejna ekipa sprawująca władzę robi jakiś ruch w kierunku zmiany sytuacji w tym obszarze kształcenia, można jednak te działania porównać do wyrównywania długości nóg od stołu. Gdy przytnie się jedną, inne nie pasują, a całość chwieje się niebezpiecznie.

2) Obowiązek przedszkolny dla sześciolatków nic nie zmienił w sprawie liczby dzieci zapisanych w tym wieku do przedszkola. Jak wygląda realizacja tego obowiązku nie wiadomo, bo nie ma takich badań. Efektem takiego działania jest wygenerowanie nie jednego, a dwóch progów szkolnych. Przedszkola w dużych miastach wysyłają

sześciolatki do szkoły, do oddziału przedszkolnego, robiąc miejsce dla dzieci młodszych. Po roku w szkolnym oddziale przedszkolnym, zmienia się nauczyciela na specjalistę od nauczania zintegrowanego i dzieci trafiają do klasy pierwszej.

3) Ogrom społecznego wysiłku jest w sposób oczywisty marnowany. Programy nauczania sześciolatków koncentrują się na początkowej nauce czytania. Badania pokazują, że około 50% dzieci rozpoczynających naukę w klasie pierwszej potrafi czytać. Wszystkie obecne na rynku edukacyjnym podręczniki do klasy pierwszej rozpoczynają naukę czytania od podstaw, od wprowadzania liter, lekceważąc posiadane przez dzieci umiejętności, a nauczyciele karnie podporządkowują się proponowanemu tokowi nauczania.

4) Należy posłać sześciolatki do szkoły, postawić na kontynuację nauczania, ale rozpocząć pracę nad zmianą kultury pracy z małym dzieckiem w szkole. Największym problemem nie jest infrastruktura szkolna i legendarny „dywanik z tyłu klasy”, ale :

- czas pobytu dzieci w szkole,
- przełamanie kultury pracy równym frontem na rzecz indywidualizacji nauczania,
- status i kształcenie nauczycieli małych dzieci.

Należy zapewnić dzieciom cztery lata nauki czytania, za które będzie odpowiedzialny jeden nauczyciel. Może byłby to też sposób na likwidację sporu między przedszkolem i szkołą o to, która z tych instytucji jest odpowiedzialna za naukę czytania.

5) Badania pokazują, że okres pobytu w przedszkolu jest niezwykle ważny, zwłaszcza dla dzieci o niskim statusie społecznym. Musimy również pamiętać, że to w wieku przedszkolnym buduje się fundament pod gmach umiejętności czytania. To właśnie w tym okresie dziecko powinno rozwijać:

- umiejętności językowe,
- wzbogacać słownik,
- kształtować cechy niezbędne do nabywania i rozwijania umiejętności czytania, takie jak koncentracja na zadaniu i wytrwałość,
- motywację do podjęcia czytania.

Okres pobytu w przedszkolu to również okres budowania nawyków sięgania po książkę i wzmocnienia aktywności czytelniczej. Tymczasem podstawa programowa wychowania przedszkolnego dopuszcza robienie wszystkiego i niczego. Nie wiemy, co dzieje się w przedszkolach, nie ma badań jakości pracy przedszkola.

Teraz, po czterech latach od opublikowania raportu PIRLS w 2007 roku, można powiedzieć, że większość powyższych postulatów, przynajmniej formalnie, została spełniona. Okres edukacji początkowej trwa jednak, mimo obniżenia wieku obowiązku szkolnego, trzy, a nie cztery lata. Badanie PIRLS przeprowadzone w tym roku (2011) nie udzieliło odpowiedzi na pytanie, czy zmiany, jakie są wprowadzane w edukacji małych dzieci od 2009² roku są skuteczne w zakresie podniesienia poziomu umiejętności czytania. Test pisały dzieci, które kształcone były w tym samym systemie co uczniowie biorący udział w badaniu w 2006 roku. Na rezultaty zmian w polskiej edukacji będziemy musieli poczekać do kolejnej edycji badania w 2016 roku.

Czy jednak nic w sprawie edukacji małych dzieci nie uległo zmianie w ostatnich latach?

2.3. Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej

W roku 2005 w ramach działania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej rozpoczął swoją działalność projekt, współfinansowany przez Europejski Fundusz Społeczny, Działanie 3.2. *Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych* Komitetu Monitorującego Program Operacyjny KAPITAŁ LUDZKI, Priorytet III *Wysoka jakość systemu oświaty* PO KL pod tytułem: *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej*. Projekt ten zostanie zamknięty w 2011 roku. Jego celem było zebranie informacji na temat poziomu umiejętności językowych i matematycznych uczniów kończących I etap kształcenia. W kolejnych etapach projektu zadaniem zasadniczym stało się stworzenie narzędzia polityki edukacyjnej, pozwalającego na systema-

² Od września 2009 roku obowiązuje nowa podstawa programowa.

tyczne i ciągle doskonalenie jakości funkcjonowania szkoły na I etapie kształcenia. Oprócz badania umiejętności uczniów poszukiwano czynników szkolnych i rodzinnych, które mogły te umiejętności warunkować. Najtrudniejszym zadaniem stało się publikowanie wyników badań w postaci raportów oraz prowadzenie działalności zmierzającej w kierunku wykorzystania wyników badań do zmiany kultury pracy z małymi dziećmi. Powstało m.in. szereg wydawnictw przeznaczonych głównie dla nauczycieli oraz odbyło się kilka konferencji propagujących wiedzę zdobytą w czasie badań i ich opracowywania. Dodatkowo funkcję kształcącą dla nauczycieli pełnią teksty pisane przez członków zespołu i publikowane na stronie internetowej projektu: www.trzecioklasista.cke-efs.pl.

W ramach projektu odbyły się cztery edycje badań: w latach 2006, 2008, 2010 i 2011. W badaniach zawsze uczestniczyli uczniowie klas trzecich szkoły podstawowej, ich nauczyciele i dyrektorzy szkół, a dwukrotnie rodzice i nauczyciele języka polskiego i matematyki w klasach czwartych. Badaniom zawsze poddawano próbę losową szkół publicznych, posiadających co najmniej 10 uczniów w klasie trzeciej. W ostatniej edycji badań uczestniczyło 3050 uczniów ze 170 szkół.

Badania uczniów sprawdzały umiejętności językowe i matematyczne. Ważne miejsce w tych diagnozach zajmowała umiejętność czytania – zawsze była ona elementem koncepcji sprawdzania umiejętności językowych. Test ten uwzględniał cztery kategorie: czytanie, pisanie, zasób leksykalny i elementy wiedzy o języku (gramatyka i ortografia). Struktura badanych umiejętności tworzyła całość obejmującą aspekt pragmatyczny języka – posługiwanie się językiem (czytanie i pisanie), z uwzględnieniem możliwości kategoryzowania i nazywania elementów rzeczywistości pozajęzykowej (leksyka) oraz przekształcania i łączenia słów–znaków w wyższe jednostki (gramatyka), jak i aspekt metajęzykowy (orzekanie o języku w przyjętej terminologii). Badanie umiejętności czytania zawsze dotyczyło rozumienia czytanego tekstu.

Diagnozowano umiejętność czytania w wymiarze semantycznym i krytyczno-twórczym, zakładając, że oba te wymiary wykorzystują czytanie w wymiarze technicznym. Umiejętność czytania w zakresie

semantycznym badano na dwóch poziomach: wyszukiwania informacji zawartych w tekście bezpośrednio oraz przekształcania informacji. Przez przekształcanie informacji zawartych w tekście rozumiano wyszukiwanie informacji i stosowanie ich w innym, nowym kontekście. Umiejętność czytania w wymiarze krytyczno-twórczym sprawdzano poprzez zadania obejmujące interpretację tekstu. Do tej kategorii rozumienia tekstu zaliczono umiejętność formułowania uogólnień, wnioskowania na podstawie informacji zawartych w tekście, oceniania oraz wiązania tego, co tekst zawiera w warstwie informacji bezpośrednich i w warstwie metaforycznej, z wiedzą osobistą. Niewątpliwie ten sposób rozumienia tekstu traktowano dosyć szeroko, ale trudno jest badać niektóre z wymienionych tutaj umiejętności w sposób odrębny. Czytanie na tym poziomie to przede wszystkim wchodzenie w interakcję z tekstem z uruchomieniem jednocześnie wielu procesów myślowych, które nigdy nie występują w izolacji.

Analiza wyników badań pokazała mocne i słabe strony polskich trzecioklasistów w zakresie umiejętności czytania. Do mocnych stron można z całą pewnością zaliczyć umiejętność wydobywania informacji zawartych w tekście bezpośrednio, bez konieczności ich przekształcania. Im tekst krótszy, posiadający bardziej zorganizowaną strukturę, tym uczniowie prezentują tę umiejętność na wyższym poziomie. Konieczność jakiegokolwiek przekształcania informacji obniża poziom wykonania zadania. Uczniowie znacznie lepiej czytają teksty literackie, krótkie, niż popularnonaukowe, lepiej teksty prozatorskie niż poetyckie. Do zdecydowanie słabych stron trzecioklasistów należy wnioskowanie na podstawie fragmentu tekstu oraz całego tekstu, ocena czyjegoś postępowania na podstawie opisanych w tekście wydarzeń, zastosowanie informacji w innym kontekście, wykorzystanie na potrzebny temat wszystkich informacji zawartych w tekście. Jak już podkreślano, uczniowie radzą sobie z czytaniem na poziomie semantycznym, ale zawodzi umiejętność czytania na poziomie krytyczno-twórczym. Dlaczego tak się dzieje? Za taki poziom umiejętności polskich uczniów w dużym stopniu odpowiada szkoła. Wiele błędów popełnianych przez uczniów pokazuje, że traktują oni czytany tekst schematycznie, bez próby wnikięcia w kreowane przez ten tekst

sensy i bez próby konstruowania lub rekonstruowania tych sensów (Ingarden 1966). Zapewne metody nauki czytania lub ich brak, sposoby rozwijania umiejętności czytania, rodzaj zadań prowadzących do opanowania rozumienia czytanych tekstów, wyposażają dzieci w taki sposób podejścia do czytania. Z pewnością nie ułatwia sytuacji brak motywacji do czytania wynikający często z trudności w jego opanowaniu oraz niedostateczna świadomość roli tej umiejętności w życiu. Zebrane wiadomości pozwoliły również zobaczyć, jaki jest poziom umiejętności czytania w zależności od usytuowania szkoły. Okazało się, że umiejętności uzyskane przez uczniów z małych miast oraz ze szkół wiejskich są istotnie statystycznie niższe od wyników uczniów z dużych miast. Wyniki uzyskane przez trzecioklasistów ze szkół w miastach od 10 do 100 tysięcy mieszkańców są na porównywalnym poziomie z wynikami uczniów z dużych miast. Można zatem powiedzieć, że umiejętność czytania ma związek ze środowiskiem, w którym usytuowana jest szkoła. Pamiętajmy jednak, że umiejętność czytania jest silnie związana z czynnikami statusowymi uczniów, takimi jak wykształcenie rodziców uczniów czy dochody rodziny. Rodzin o wysokim statusie na wsi i w małych miastach jest znacznie mniej niż w dużych miastach. W naszych badaniach nie kontrolowaliśmy pochodzenia społecznego uczniów, trudno zatem orzec, czy uzyskany efekt jest wynikiem lokalizacji szkoły czy czynników statusowych rodziny uczniów. Omawiane tendencje powtarzają się we wszystkich edycjach badań. Szczegółowe przedstawienie przykładów zadań testowych i uzyskanych w nich wyników znajduje się w dalszych rozdziałach tego raportu.

Doświadczenia zdobyte w ramach Badania umiejętności trzecioklasistów stały się podstawą do powołania Ogólnopolskiego Badania Umiejętności Trzecioklasistów.

2.4. Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów – OBUT

Badanie OBUT ma z założenia charakter powszechny i dobrowolny – do udziału w nim może zgłosić się każda szkoła podstawowa z terenu

całej Polski. Pierwsza edycja badania odbyła się w 2011 roku, zaplanowane są dwie kolejne w latach 2012 i 2013.

Głównym celem cyklu badań jest umożliwienie szkołom podstawowym otrzymania dodatkowych informacji o poziomie wiadomości i umiejętności ich uczniów kończących klasę trzecią w zakresie umiejętności językowych i matematycznych. Wyniki badań powinny stać się pomocą w diagnozowaniu jakości nauczania w badanej szkole. W przyszłości zestawienie wyników badania OBUT oraz wyników pisanego przez tych samych uczniów sprawdzianu po klasie szóstej pozwoli dyrektorom szkół na policzenie Edukacyjnej Wartości Dodanej dla II etapu kształcenia

Celem omawianego badania jest także pomoc w określeniu, czy to, co potrafią uczniowie, jest rzeczywiście związane z celami, które szkoła powinna i chce osiągnąć, a także w ujawnieniu, jakie możliwości dzieci nie są wciąż przez szkołę dostatecznie wykorzystywane. Zadania testowe w zakresie języka polskiego i matematyki zostały tak dobrane, by sprawdzić stopień opanowania przez uczniów celów zawartych w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów* z 23 sierpnia 2007 roku w zakresie I etapu edukacyjnego oraz zadań ogólnych szkoły podstawowej i gimnazjum. Pozwalały zaprezentować uczniom umiejętności zdobywane podczas codziennej nauki w szkole i poza nią oraz zastosować posiadaną wiedzę w sytuacjach nietypowych. Wykorzystano je wcześniej w badaniach prowadzonych w latach 2006–2010 w ramach projektu *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej*. Badanie umiejętności czytania było elementem badania umiejętności językowych. Konstrukcji zadań służyły takie same założenia jak w wypadku badania umiejętności trzecioklasistów, z którego wyrosło omawiane badanie. Tutaj również zadania sprawdzały umiejętność czytania na poziomie semantycznym i krytyczno-twórczym.

Do badania umiejętności czytania w badaniu OBUT wykorzystano tekst literacki. Podjęto taką decyzję, ponieważ dzieci czytają ten rodzaj tekstu w szkole znacznie częściej niż tekst popularnonaukowy.

Ponadto badania przeprowadzone w ramach tego projektu pokazały, że czytanie tekstów literackich sprawia uczniom mniej trudności niż czytanie tekstów popularnonaukowych. Wybrano bajkę afrykańską o zającu i żółwiu.³ Tekst ten był już podstawą do badania umiejętności czytania w przytoczonych tu badaniach umiejętności trzecioklasistów i niektóre z zadań sprawdzających jego rozumienie rozwiązywała już duża grupa uczniów. Tekst był krótki, ale pozwalał sprawdzić jego rozumienie na dwóch poziomach: semantycznym i krytycznotwórczym.

Analiza wyników badania pokazała podobny poziom umiejętności w tym zakresie, jaki został opisany na podstawie badań prezentowanych w poprzednim rozdziale. Wszystkie zadania sprawdzające umiejętność czytania rozwiązało ponad 27% trzecioklasistów. Należy jednak pamiętać, że istnieje duże zróżnicowanie między wynikami uzyskanymi w zakresie umiejętności wydobywania informacji z tekstu a interpretacją tekstu. Ten drugi obszar umiejętności czytania jest dla uczniów znacznie trudniejszy, prawdopodobnie dlatego, że kłóci się z tradycją uczenia czytania w naszej szkole. Podręczniki pełne są zadań dotyczących wydobywania informacji z tekstu i ćwiczeń, które ograniczają możliwość konstruowania rozumienia tekstu. Zadania na poziomie interpretacji tekstu są trudne do przygotowania, jednak umiejętności dzieci będące rezultatem udziału w takich doświadczeniach są nie do przecenienia.

Badania te pokazały również, że uczniowie ze szkół wiejskich i usytuowanych w małych miastach osiągnęli wyniki poniżej średniej w badanej populacji. Najlepiej poradzili sobie z zadaniami sprawdzającymi umiejętność czytania uczniowie ze szkół wielkomiejskich. Nie są to duże różnice, jednak wyraźnie widać związek umiejętności uczniów z lokalizacją szkoły

W badaniach OBUT analizowanie rezultatów na poziomie ogólnopolskim nie jest jednak najważniejsze. Najistotniejsze dla nauczyciela są wyniki, jakie osiągnęli uczniowie jego klasy oraz możliwość poznania sposobu rozwiązania poszczególnych zadań przez dzieci. Może to być źródłem dodatkowych informacji o ich umiejętnościach.

³ Analiza sposobu wykonania zadań do tego tekstu znajduje się w rozdziale 3.1 tej publikacji.

W pierwszej edycji badania uczestniczyło 9756 szkół. Nauczyciele dzieci, które wzięły udział w badaniu, przesłali drogą elektroniczną wyniki surowe testu. Tą samą drogą szkoły otrzymały raporty z informacjami na temat osiągnięć poszczególnych uczniów, klas i całej szkoły. Uzyskane w ten sposób dane mogą być pomocą przy wnioskowaniu o problemach uczniów z opanowaniem wiedzy w badanych zakresach oraz o ich szczególnych predyspozycjach i możliwościach, a także mogą służyć do porównań wyników w obrębie szkół o podobnej lokalizacji czy wszystkich szkół biorących udział w badaniu. Takie informacje zawierały raporty klasowe. Oprócz nich powstał raport ogólnopolski, który został przekazany nauczycielom miesiąc po przeprowadzeniu badania. Zawierał opis wyników badanej populacji trzecioklasistów, a także wskazania, jak interpretować wyniki uczniów, klas i szkół i jak wykorzystywać je w planowaniu pracy dydaktycznej. Mógł stać się podstawą do refleksji nad sposobem funkcjonowania szkoły i sposobami doskonalenia jej praktyki.

Badanie OBUT jest w swoim zamierzeniu i sposobie przeprowadzania przedsięwzięciem spektakularnym. Stanowi wiarygodne źródło informacji o umiejętnościach uczniów. Ze względu na zróżnicowanie trudności zadań, pokazuje różne zakresy umiejętności uczniów. Fakt, iż to nauczyciele sami sprawdzają prace uczniów i przekazują do bazy informacje o wynikach, jakie uczniowie osiągnęli w poszczególnych zadaniach, czyni z nich pełnoprawnych uczestników budowania wiedzy na temat poziomu funkcjonowania edukacji w Polsce i pokazuje, że są godnymi zaufania partnerami decydentów edukacyjnych w dążeniu do doskonalenia umiejętności uczniów.

3. JAK CZYTAJĄ TRZECIOKLASIŚCI

W rozdziale tym zaprezentowano analizę oraz interpretację wyników badań umiejętności czytania przeprowadzonych w ramach projektu *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej* w odniesieniu do tekstów literackich, popularnonaukowych, użytkowych oraz matematycznych. Przedstawione rezultaty pochodzą ze wszystkich edycji badań.⁴

3.1. O czytaniu tekstów literackich

Nauczyciele w szkolnej nauce czytania najczęściej i najchętniej sięgają po teksty literackie. W badaniach umiejętności czytania trzecioklasistów ich rozumienie było sprawdzane na poziomie semantycznym i krytyczno-twórczym. Rozumienie tekstu na poziomie semantycznym sprawdzały zadania skłaniające do wyszukiwania informacji zawartych w tekście bezpośrednio, jak i takie, w których czytający musiał przekształcać informacje w obrębie tekstu. Na poziomie krytyczno-twórczym czytanie badały zadania, których rozwiązanie wymagało od czytającego konfrontacji informacji zawartych w tekście z wiedzą osobistą.

Jednym ze sposobów czytania na poziomie interpretacji tekstu jest wyjaśnianie jakiegoś działania, zjawiska czy wydarzenia. Zwykle sprowadza się ono do odpowiedzi na pytanie typu *Dlaczego?* i wymaga, oprócz interpretacji informacji zawartych w tekście z wiedzą osobistą, przekształcania tej wiedzy, wnioskowania i sformułowania odpowiedzi. Pytania tego typu pojawiły się w badaniach trzecioklasistów w odniesieniu do tekstów literackich i popularnonaukowych.

Zobaczmy, jak uczniowie poradzili sobie z różnego rodzaju zadaniami w odniesieniu do tekstów literackich. Na początek teksty o charakterze metaforycznym.

⁴ Informacje o przywołanym projekcie znajdują się w rozdziale 2.3 tego opracowania.

3.1.1. Rozumienie bajek

Pierwszy tekst to bajka afrykańska o winie i karze.

Dlaczego lampart ma cętki?

Pewnego razu hiena bez wyraźnego powodu, kierowana jedynie złośliwością, wsadziła żółwia na drzewo, z którego on nie potrafił zejść o własnych siłach. Lampart, który przechodził obok, zauważył żółwia i zapytał:

- *Więc potrafisz także wspinać się na drzewa, żółwiu?*
- *To hiena umieściła mnie na tym drzewie, a teraz nie mogę z niego zejść, mimo że próbuję – odparł żółw.*

Lampart słysząc to powiedział:

- *Hiena to zły duch – i pomógł żółwiowi zejść z drzewa.*

Żółw podziękował i z wdzięczności postanowił uczynić lamparta pięknym. Lampart przystał na propozycję, a żółw namalował mu cętki na sierści. Gdy skończył, odezwał się:

- *Kiedy twój sąsiad jest dla ciebie miły i ty bądź miły dla niego.*

Lampart podziękował i ruszył w swoją stronę. Po drodze spotkał zebra, którą tak zachwyciło nowe futro lamparta, że również zapragnęła być piękna. Lampart powiedział zebrze, że to żółw uczynił go pięknym. Wówczas zebra udała się do żółwia, a ten namalował jej paski.

Gdy ludzie uprawiający swoje ogródki zobaczyli lamparta i zebra, wykrzyknęli:

- *Jakie piękne zwierzęta! Musimy je złapać i udomowić!*

Jednak lampart i zebra słysząc te słowa uciekły do buszu i od tego czasu zamieszkały tam i nigdy już nie zbliżały się do ludzi.

Aż któregoś dnia zebra spotkała hienę, która zachwyciła się jej paskami. Hiena koniecznie chciała wiedzieć, kto sprawił, że zebra tak pięknie wygląda. Zebra odpowiedziała, że to żółw dał jej paski. Hiena również zapragnęła być piękna, więc udała się do żółwia i zażądała od niego:

- *Spraw, abym i ja była piękna!*
- *Podejdz, to cię pomaluję – powiedział żółw. Po czym dodał – gdy twój sąsiad jest dla ciebie niemiły, również i ty bądź dla niego niemiły!*

Żółw wykonał swą pracę, a następnie poradził hienie, aby poszła tam, gdzie ludzie uprawiają ogródki. Jak tylko ludzie zobaczyli hienę, wykrzyknęli:

- *Fuj, ale paskudztwo! To na pewno zły stwór. I wszyscy śmiali się z niej głośno.*

Hiena podkulila ogon i uciekla do buszu, mówiac do siebie:

- *Ja jeszcze pokażę tej małej bestii, jak tylko ją znajdę.*

I udała się na miejsce, w którym ostatnio przebywał żółw, ale nie znalazła po nim ani śladu, gdyż ten schował się bezpiecznie w dziurze.

I tak hiena, która była niemiła dla żółwia, stała się pośmiewiskiem wśród ludzi aż po dzień dzisiejszy.

(Bajka z Malawi, w: 26 bajek z Afryki, Warszawa 2007)

Zadania sprawdzające umiejętność czytania na poziomie semantycznym do tego tekstu, były następujące:

1. Hiena zażądała, aby żółw ją pomalował, ponieważ:

- namówił ją do tego lampart.
- dobrze znała żółwia.
- chciała być piękna.
- nie miała nic innego do roboty.

2. Żółw pomalował lamparta w cętki, aby:

- łatwiej mógł się ukryć przed ludźmi.
- ludzie go udomowili.
- zebra mu zazdrościła.
- odwdzińczyć się za ratunek.

3. Hiena wsadziła żółwia na drzewo, ponieważ:

- była złośliwa.
- chciała sprawdzić, jak on sobie poradzi.
- żółw bał się lamparta.
- z drzewa był lepszy widok.

Tabela poniżej pokazuje rozkład odpowiedzi w tych zadaniach.

Tabela 1. Procentowy rozkład odpowiedzi w zadaniach sprawdzających rozumienie tekstu *Dlaczego lampart ma cętki?*

Hiena zażądała, aby żółw ją pomalował, ponieważ:	Procent odpowiedzi	Żółw pomalował lamparta w cętki, aby:	Procent odpowiedzi	Hiena wsadziła żółwia na drzewo, ponieważ:	Procent odpowiedzi
brak odpowiedzi	1,6	brak odpowiedzi	1,0	brak odpowiedzi	0,7
namówił ją do tego lampart	5,4	łatwiej mógł się ukryć przed ludźmi	7,6	była złośliwa	85,7
dobrze знаła żółwia	2,5	ludzie go udomowili	5,9	chciała sprawdzić, jak on sobie poradzi	9,2
chciała być piękna	88,5	zebra mu zazdrościła	9,4	żółw bał się lamparta	3,2

Udzielenie poprawnej odpowiedzi na tak postawione pytania okazało się dla uczniów łatwe. Wszystkie zadania wymagały znalezienia odpowiedniej informacji w tekście, przy czym potrzebne wiadomości znajdowały się w różnych częściach bajki. Aby poprawnie uzupełnić zdanie *Hiena zażądała, aby żółw ją pomalował, ponieważ:* trzeba było sięgnąć do końcowego fragmentu tekstu. Tam wyraźnie podany był powód, dla którego hiena poddała się zabiegom upiększającym żółwia. Trzeba jednak pamiętać, że w wypadku zadań wielokrotnego wyboru o rozwiązaniu może decydować po prostu przypadek. Niemalże znaczenie mają również błędne odpowiedzi, które w zadaniu tego rodzaju towarzyszą odpowiedzi poprawnej. Im dalsze są od prawdziwego rozwiązania, tym większe prawdopodobieństwo, że o poprawnej odpowiedzi decyduje strategia eliminacji, a nie rozumienie tekstu. Ślad wykorzystania takiej strategii można zaobserwować w rozkładzie odpowiedzi na kolejne pytanie prezentowane w tabeli.

Uzupełnienie zdania *Żółw pomalował lamparta w cętki, aby:* wykonano poprawnie ponad trzy czwarte uczniów, jednak odpowiedzi pozostałych rozproszyły się wśród trzech błędnych możliwości. Gdybyśmy dobrze im się przyjrzeni, to zaistnienie każdej z nich jest możliwe, jeśli nie rozumie się tekstu. Informacja potrzebna do udzielenia poprawnej odpowiedzi na to pytanie znajduje się w środkowej części tekstu. Ostatnie z przytoczonych tu zadań *Hiena wsadziła żółwia na drzewo, ponieważ:* było równie łatwe jak poprzednie. Można było jednak oczekiwać, że niemal wszystkie dzieci rozwiążą je poprawnie. Wystarczyło bowiem starannie przeczytać pierwsze zdanie tekstu, aby uzyskać potrzebną informację. Oczekiwania w tym wypadku odbiegają jednak od rzeczywistości. Ponad 9% trzecioklasistów wybrało odpowiedź, która może być uznana za nadinterpretację tekstu. Co prawda hiena mogła chcieć sprawdzić, jak żółw sobie poradzi, tekst jednak podsuwał motywację jej postępowania w sposób jednoznaczny.

Ciekawych obserwacji związanych z wchodzeniem w interakcje z tekstem dostarcza analiza zadań krytyczno-twórczych typu wyjaśnianie w odniesieniu do tekstów literackich. W tym wypadku trzeba uruchomić nie wiedzę płynącą z doświadczenia przyrodniczego, ale wiedzę związaną z życiem społecznym. Wbrew pozorom, nie jest to łatwe zadanie. Bardzo często nie pozwala na to uczniom poziom rozwoju emocjonalnego, brak doświadczeń w tym zakresie czy też nieumiejętność odniesienia sytuacji społecznej opisanej w tekście do rzeczywistości, w jakiej funkcjonują. Przyjrzyjmy się, jak uczniowie odpowiadają na pytanie z omawianej kategorii w odniesieniu do przytoczonej powyżej bajki.

Pytanie o wyjaśnienie do bajki *Dlaczego lampart ma cętki?* było następujące:

Co sądzisz o postępowaniu żółwia z opowiadania *Dlaczego lampart ma cętki?*

.....

.....

.....

.....

Pytanie to w sposób bezpośredni dotyczyło oceny postępowania bohatera bajki i wymagało uzasadnienia swojego sądu. Większość dzieci poradziła sobie z tym zadaniem, chociaż w różny sposób. Tabela poniżej pokazuje rozkład uczniowskich odpowiedzi.

Tabela 2. Procentowy rozkład odpowiedzi w zadaniu sprawdzającym umiejętność interpretacji tekstu.

Co sądzisz o postępowaniu żółwia z opowiadania <i>Dlaczego lampart ma cętki?</i>	Procent odpowiedzi
brak odpowiedzi	8,3
odpowiedź błędna	16,4
odpowiedź poprawna bez uzasadnienia	40,6
odpowiedź poprawna z uzasadnieniem	32,6

Za poprawne przyjęliśmy dwie kategorie odpowiedzi: takie, które zawierają tylko ocenę postępowania żółwia oraz takie, które zawierają ocenę wraz z uzasadnieniem. Taką odpowiedź zredagowało ponad 73% trzecioklasistów. Zatem pierwsza kategoria odpowiedzi to ocena postępowania bohatera bez uzasadnienia. Najczęściej dzieci wyrażały swoją ocenę posługując się przymiotnikami: sprawiedliwy, mądry, uprzejmy. Oto przykład takiej wypowiedzi.

.....
Sądze że żółw był bardzo mądry i uprzejmy.

Takie wypowiedzi zawierały wprawdzie tylko ocenę postępowania żółwia, ale świadczą o umiejętności formułowania uogólnień. Uczeń po przeczytaniu bajki musiał dokonać interpretacji informacji o działaniach żółwia w kontekście wiedzy osobistej na temat cech osobowych. Z powodzeniem zrobiło to wielu uczniów.

Kolejna kategoria odpowiedzi to takie, które zawierają uzasadnienie oceny postępowania żółwia. Wśród uzasadnień można znaleźć takie, które odnoszą się tylko do tekstu oraz takie, które ujawniają osobisty stosunek autora wypowiedzi do postępowania żółwia.

Nawiązanie do tekstu w sposobie uzasadnienia pojawiało się w różnych formach. Mogło np. zawierać bezpośrednie wykorzystanie tekstu.

Żółw zmobilizował... dobrze... że namalował lampartowi... paszki... żeby był ładniejszy.

Autor tej wypowiedzi posługuje się sposobem myślenia żółwia zawartym w tekście. Żółw pomyślał, że pomaluje lamparta, żeby był ładniejszy, nie pisze natomiast o tym, dlaczego to zrobi. Kolejna wypowiedź tu przytoczona również odnosi się do tekstu bezpośrednio.

Sądę, że żółw był miły dla żebry i lamparda. Ponieważ chciał się odwdziżyć lampartowi to pomalował mu kęsy z drzewa.

Uczeń formułuje uzasadnienie, opisując zachowanie lamparta, za które żółw chciał wyrazić mu wdzięczność. Dodatkowym wzmocnieniem pozytywnej oceny postępowania żółwia jest pokazanie – w opozycji do zachowania się hieny – innych zwierząt. Przykłady takich wypowiedzi prezentujemy poniżej.

W opowiadaniu... „Dlaczego lampart ma cętki” żółw był bardzo dobry dla wszystkich zwierząt... Niestety dla hieny nie pomalował ona ponieważ go obraził.

Sądę, że żółw postąpił bardzo dobrze, że nie pomalował hieny, gdyż była dla niego zła. Inne zwierzęta pomalował, bo były dla niego dobre.

Kolejny prezentowany tutaj przykład pokazuje, w jaki sposób dziecko odwołuje się w ocenie żółwia do wiedzy osobistej: przywołuje popularne porzekadło i czyni je podstawą do oceny i uzasadnienia postępowania żółwia.

Gdy ^{zaspiał} ~~zaspiał~~ jest dla Ciebie miły to ty też powinienes być dla niego miły.

Autor tej wypowiedzi chwytła sedno pytania, nie opisuje przecież postępowania żółwia ani zachowania innych zwierząt, i formułuje trafną konkluzję wydarzeń w bajce.

Omawiana wypowiedź ujawnia w jakiś sposób osobisty sąd ucznia o wydarzeniach z tekstu. Jeszcze dobitniej pokazuje to autor innego wypowiedzenia, które niewątpliwie warte jest uwagi.

*Zachował się bardzo dobrze ~~na~~ lew. Niemsta to
niemajlepszy pomysł.*

Wypowiedź ta jest niezwykle lapidarna, ale pokazuje jasno, jakie wartości wyznaje jej twórca. Ponadto niewątpliwie świadczy o jego dojrzałości społecznej.

Druga bajka, która stała się podstawą do śledzenia umiejętności wchodzenia w interakcje z tekstem i konstruowania jej rozumienia, opowiada wilku i psie. Została opracowana na podstawie bajki J. de La Fontaine'a.

Wilk i pies

Pewien wygłodniały wilk krążył po lesie w poszukiwaniu pożywienia, kiedy stanął oko w oko z ogromnym psem, równie silnym co pięknym. Zaatakowałby go, gdyby nie to, że pies był bardzo duży. I dlatego wilk wolał podejść do niego z całą pokorą. Złożył mu nawet gratulacje z powodu pięknej sierści i dobrej formy.

- Tylko od ciebie zależy, czy będziesz wyglądać tak jak ja – odpowiedział mu pies. – Porzuć swoich krewnych, porzuć te lasy, gdzie umierasz z głodu, i dołącz do mnie.

- Ale co miałbym robić? – zapytał wilk.

- W rzeczywistości niewiele: przeganiać żebraków i przypochlebiać się naszemu panu. On da ci w zamian i pożywienie, i pieczętę.

Wilk, któremu głód ścisnął żołądek, nie mógł uwierzyć w swoje szczęście i nie ociągając się więcej, ruszył w drogę razem z psem.

Lecz kiedy wspólnie z nim pokonywał drogę, spostrzegł wytartą sierść na psiej szyi.

- Co to takiego – zapytał.

- O, to zupełny drobiazg – odpowiedział pies.

- Ale skąd się to wzięło?

- *To z powodu obroży, która służy do przywiązywania mnie...*
- *Przywiązywania! – zakrzyknął wilk. – A więc nie biegasz swobodnie, gdzie tylko zapragniesz?*
- *Nie zawsze, ale jakie to ma znaczenie?!*
- *Dla mnie to znaczy więcej niż wszystko inne na świecie. I za tę cenę zostawiam ci twoje jedzenie, a nawet największe skarby. I powiedziawszy te słowa, wilk czmychnął do lasu, gdzie, jak się zdaje, nadal krąży.*

(na podstawie bajki La Fontaine'a, ze zbioru Bajki filozoficzne)

Przyjrzyjmy się pytaniom do tego tekstu.

1. Wilk nie zaatakował psa, ponieważ:

- pies zjeżył sierść.
- pies był bardzo duży.
- pies był przestraszony.
- pies go nie zauważył.

2. Wilk poczuł się zaniepokojony, ponieważ:

- nie chciał przeganiać żebraków.
- uważał, że pies chce go zgubić w lesie.
- dowiedział się, że pies czasami jest przywiązywany.
- pomyślał, że pan go nie polubi.

3. Pies chciał pomóc wilkowi, ponieważ:

- chciał przypodobać się swojemu panu.
- nie miał nic innego do zrobienia.
- domyślił się, że wilk potrzebuje pomocy.
- lubił wszystkie zwierzęta leśne.

Tabela poniżej pokazuje rozkład odpowiedzi w tych zadaniach.

Tabela 3. Procentowy rozkład odpowiedzi w zadaniach do bajki *Wilk i pies*.

Wilk nie zaatakował psa, ponieważ:	Procent odpowiedzi	Wilk poczuł się zaniepokojony, ponieważ:	Procent odpowiedzi	Pies chciał pomóc wilkowi, ponieważ:	Procent odpowiedzi
brak odpowiedzi	0,4	brak odpowiedzi	0,7	brak odpowiedzi	0,9
pies zjeżył sierść.	2,4	nie chciał przeganiać żebraków.	10,4	chciał przypodobać się swojemu panu.	17,1
pies był bardzo duży.	95,0	uważał, że pies chce go zgubić w lesie.	2,7	nie miał nic innego do zrobienia.	3,7
pies był przestraszony.	1,6	dowiedział się, że pies czasami jest przywiązywany.	81,0	domyślił się, że wilk potrzebuje pomocy.	77,1
pies go nie zauważył.	0,6	pomyślał, że pan go nie polubi.	5,2	lubił wszystkie zwierzęta leśne.	1,2

Dwa spośród trzech prezentowanych tu zadań to zadania z zakresu wyszukiwania informacji. Uzupełnienie zdania *Wilk nie zaatakował psa, ponieważ:* było oczywiste dla dzieci. Niezbędna informacja znajdowała się w drugim zdaniu tekstu i była na tyle czytelna, że nie pozostawiała wątpliwości co do przyczyny, dla której wilk nie zaatakował psa. Zdanie *Wilk poczuł się zaniepokojony, ponieważ:* wymagało innych działań intelektualnych niż poprzednie. Trzeba było dokonać analizy dialogu wilka i psa oraz wyciągnąć wniosek, który ujawniłby przyczyny zaniepokojenia wilka. Prawie 14% uczniów wybrało niewłaściwe uzupełnienie. Okazuje się, że zadanie to zawierało pewną trudność, której nie przewidziano w trakcie jego konstruowania. Wiąże się ona z nie do końca akceptowalnym etycznie

zachowaniem: przeganianie żebraków jest działaniem, którego wilk nie powinien akceptować. Stąd tak liczna grupa uczniów, która wskazała takie uzupełnienie. Pokazuje to, że uczniowie rozwiązywali zadanie niekoniecznie kierując się tekstem i jego zawartością, a raczej brali pod uwagę oczekiwania sprawdzającego zadania testowe. Uzupełnienie trzeciego przytoczonego tutaj zdania wymagało również bardziej skomplikowanej strategii niż zwykle wybranie informacji z tekstu. Trzeba było przemyśleć zachowanie psa, ocenić je i poszukać motywacji jego altruistycznej postawy. Zdanie *Pies chciał pomóc wilkowi, ponieważ:* nie dla wszystkich uczniów było łatwe do uzupełnienia. Około 12% wybrało odpowiedź trudną do wyjaśnienia, bo niby dłaczego fakt przyprowadzenia wilka do gospodarstwa miałby spodobać się panu psa. Chyba, że w takim rozumowaniu kryje się jakiś ukryty, przewrotny sens: pies sprowadza wilka do gospodarstwa i gospodarz zyskuje pewność, że to gospodarstwo zyska świetną ochronę lub będzie to okazja do złapania wroga, który czyha na gospodarskie zwierzęta. To wszystko oczywiście spekulacje; tekst żadnego z tych rozwiązań nie sugeruje. Zatem wybór takiej odpowiedzi sugeruje, że część uczniów stosuje strategię opisaną na początku rozdziału: spośród możliwych odpowiedzi wybiera te najbardziej prawdopodobne.

Dwa kolejne zadania pokazują rozumienie bajki o wilku i psie na poziomie krytyczno-twórczym. Mają charakter otwarty i oprócz pokazania rozumienia treści bajki wymagają zredagowania i zapisania odpowiedzi.

1) Dlaczego pies był zadowolony ze swojego życia?

.....
.....
.....
.....

2) Dlaczego wilk, mimo że był głodny, czmychnął do lasu?

.....
.....
.....
.....

Tabela przedstawia rozkład odpowiedzi do zadania pierwszego.

Tabela 4. Procentowy rozkład odpowiedzi w zadaniu sprawdzającym umiejętność interpretacji tekstu. Zadanie otwarte.

Dlaczego pies był zadowolony ze swojego życia?	Procent odpowiedzi
brak odpowiedzi	4,9
odpowiedź błędna	28,8
odpowiedź poprawna z ograniczonym uzasadnieniem	15,1
odpowiedź poprawna z uzasadnieniem przytaczającym fakty z tekstu	47,7
odpowiedź poprawna z uzasadnieniem w postaci uogólnienia	3,5

Właściwie można powiedzieć, że odpowiedź na to pytanie nie była dla trzecioklasistów zbyt trudna. Poprawnie odpowiedziało około 65% uczniów. Zdecydowanie w rozumieniu tekstu powinna pomagać tutaj wiedza osobista na temat potrzeb życiowych psa. Okazało się jednak, że nie dla wszystkich uczniów rozumienie tekstu było oczywiste. Zobaczmy jak wyglądają kategorie odpowiedzi w tym zadaniu.

Pierwsza kategoria to odpowiedzi błędne, niezgodne z tekstem. Takich było prawie 30%. Uczniowie pisali o wydarzeniach w sposób niezgodny z tekstem.

Pies był zadowolony, że wilk z nim zamieszkał.

Nic takiego nie mało miejsca, przecież wilk nie skorzystał z propozycji i wrócił do lasu.

Inny rodzaj błędów polegał na myleniu skutku i przyczyny. Dzieci uznały, że pies był zadowolony ze swojego życia, bo był w doskonałej formie fizycznej. Ta forma jednak była efektem jakichś zdarzeń, które składały się na dobre życie.

Pies był zadowolony ze swojego życia ponieważ miał
niepelną sierść i doskonałą kromkę.....

Być może autor tej wypowiedzi i twórcy podobnych uznali, że można być szczęśliwym tylko z powodu dobrego wyglądu, albo dobrze może wyglądać tylko ten, komu się dobrze dzieje.

Druuga kategoria wypowiedzi to takie, które zawierały wyjaśnienie niepełne, tak jakby ich twórcy nie w pełni korzystali z informacji zawartych w tekście.

Kolejny rodzaj wypowiedzi to takie, w których wyjaśnienie zawierało informację zaczerpniętą bezpośrednio z tekstu lub tylko nieco inaczej wyrażoną. Takie wyjaśnienia stanowiły prawie połowę wypowiedzi.

Pies był zadowolony ze swojego życia,
ponieważ był rozpieszczany i dostawał
najlepsze kaski.....

Przytoczona odpowiedź zawiera trzy elementy: pies miał pana, dom i dostawał jedzenie. Te trzy elementy występujące w życiu psa, zdaniem uczniów, powinny mu wystarczyć, aby poczuł zadowolenie z życia. Były jednak takie wypowiedzi, w których pojawiał się jeszcze jeden element jako warunek dobrostanu.

Pies był zadowolony ze swojego życia dlatego
że jego pan go kochał i dawał mu dużo przyzwolenia.
On nie przeszkadzało mu że zawieszono go na smyczy.....

Autor tej wypowiedzi mówi jeszcze o tolerowaniu wiązania na smyczy, czyli pozbawiania wolności. Z punktu widzenia czytanego tekstu był to kluczowy element świadczący o rozumieniu bajki. Problem, który podzielił psa i wilka, to właśnie stosunek do wolności. Takie wyjaśnienia uważaliśmy za najbardziej dojrzałe; było ich jednak niewiele.

Rozkład odpowiedzi do zadania drugiego wymagającego interpretacji bajki zawiera tabela poniżej.

Tabela 5. Procentowy rozkład odpowiedzi w zadaniu sprawdzającym umiejętność interpretacji tekstu.

Dlaczego wilk, mimo że był głodny, czmychnął do lasu?	Procent odpowiedzi
brak odpowiedzi	5,3
odpowiedź błędna	29,1
odpowiedź poprawna z ograniczonym uzasadnieniem	24,3
odpowiedź poprawna z uzasadnieniem przytaczającym fakty z tekstu	30,5
odpowiedź poprawna z uzasadnieniem w postaci uogólnienia	10,8

Wyjaśnienie, dlaczego wilk uciekł do lasu w kontekście bajki, okazało się trudne bądź niezrozumiałe dla około 30% trzecioklasistów. Uczniowie zwykle nie rozumieli tekstu, myląc fakty lub działania bohaterów. Poniżej przykład takiej odpowiedzi.

.....
Wilk czmychnął do lasu dlatego że był głodny
i tam znalazł ogromnego psa.....

Za błędne uznawaliśmy również takie wyjaśnienia, które nie do końca mogły wynikać z treści bajki, chociaż w kontekście wiedzy osobistej ucznia i empatycznego wejścia w położenie wilka mogły być prawdziwe. Do takich należy z pewnością wypowiedź cytowana poniżej.

.....
Wilk czmychnął do lasu dlatego że tam miał swoją
rodzinę.....

Jej autor przypuszcza, że wilk uciekł do lasu, bo chciał wrócić do rodziny. Motywy działania wilka w świetle bajki były jednak zupełnie inne.

Druga kategoria odpowiedzi to takie, które wyjaśniają powód ucieczki wilka, sięgając do wydarzeń w tekście. Wilk uciekł, bo usłyszał, że pies bywa przywiązywany.

Wilk czmychnął do lasu ponieważ dowiedział się że pies jest czasem przywiązywany.

Autor tej wypowiedzi nie wyjaśnia jednak, co ta informacja znaczy dla wilka. Uznaje, że dla wszystkich jest to oczywiste. Wydaje się, że rozumie, dlaczego wilk woli las, ale nie formułuje tego. O krok dalej posuwa się autor następnej odpowiedzi.

Wilk, mimo że był głodny, czmychnął do lasu, ponieważ przestraszył się, że będzie cały czas przywiązywany.

To wyjaśnienie posługuje się informacją z tekstu, ale przekształconą. Uczeń pisze o emocjach wilka, które w nim powstały, gdy usłyszał informacje od psa o obyczajach jego pana. Wilk, w przeciwieństwie do psa, przestraszył się tego, że będzie przywiązywany. Taki sposób wyjaśnienia pokazuje, podobnie jak w wypadku odpowiedzi na poprzednie pytanie, dojrzałość emocjonalną autora.

Ostatnia kategoria wypowiedzi sięga jeszcze o krok dalej. Ich autorzy wyjaśniają, skąd bierze się lęk wilka po tym, jak usłyszał on informację o przywiązywaniu psa przez gospodarza. W odpowiedziach pojawia się pojęcie wolności.

Wilk czmychnął, ponieważ chciał głodować, niż być przywiązywany. Wolność była dla niego najważniejsza.

Autor tej wypowiedzi dokonuje podsumowania informacji zawartych w bajce i formułuje uogólnienie: wolność jest dla wilka ważniejsza niż zawsze pełny żołądek. Identyczne przesłanie zawiera następna wypowiedź.

Wilk czmychnął do lasu, mimo że był głodny, ponieważ lubił życie na wolności niż na smyczy.

Uczeń podkreśla wagę argumentu, dodając przeciwstawienie: życie na wolności jest lepsze niż życie na smyczy.

Przegląd kategorii odpowiedzi na omawiane pytanie pokazuje etapy konstruowania rozumienia tekstu w kontekście wiedzy osobistej ucznia o świecie. Każda z kolejno opisanych kategorii pokazuje coraz wyższy stopień w sposobie rozumienia bajki. Konieczne było tutaj przywołanie pojęcia wolności, odniesienie go do położenia wilka opisanego

w bajce i wnioskowanie. Równie ważna jak rozumienie tekstu była tutaj umiejętność sformułowania wypowiedzi i zapisania jej. W takim wypadku bardzo dobrze widać, w jaki sposób umiejętności językowe w różnych zakresach składają się na kompetencję językową dziecka. Warto tutaj jeszcze raz podkreślić, że kształcenie umiejętności czytania stanowi element budowania umiejętności posługiwania się językiem. (por. Żytko 2006, 2010)

3.1.2. Rozumienie opowiadania

Rozumienie tekstu literackiego to także rozumienie tekstu narracyjnego w postaci opowiadania. Poniżej prezentujemy opowiadanie współczesne, o treści bliskiej dzieciom. Zobaczmy, jak poradziły sobie z jego rozumieniem.

Pomyłka

Najwcześniej w moim domu wstaje mój synek, Kacper.

Przez dwie minuty próbuje zachowywać się cicho, żeby nikogo nie zbudzić, z reguły jednak nic z tego nie wychodzi – następny więc kwadrans mija nam na klótni. Krzyczę, żeby tak nie hałasował, bo chcę się wyspać, położyłem się bardzo późno w nocy; no a gdy już obydwaj nakrzyczymy, budzik oznajmia, że minęła godzina ósma i trzeba w wielkim tempie myć się, ubierać i biec do przedszkola – na śniadanie.

Kiedyś zdarzyła nam się śmieszna sytuacja.

Położyłem się spać jak zwykle bardzo późno. Budzik tykał jakoś tak sennie i wolno – spojrzałem zdziwiony w jego stronę, i co się okazało?... Że jest zepsuty! Sekundowa wskazówka resztkami sił próbowała wspiąć się powyżej godziny dziewiątej.

Zły jak malpa w klatce zgasilem światło i nim pogrążyłem się we śnie, hipnotyzowałem sam siebie: „Teraz zaśniesz, ale obudzisz się o siódmej trzydzieści, teraz zaśniesz, ale obudzisz się o siódmej trzydzieści, teraz zaśniesz, ale obudzisz się...”

Zasnąłem.

Nagle przez sen przedarły się do mojej świadomości słowa: „...o siódmej trzydzieści. Teraz zaśniesz, ale obudzisz się o siódmej trzydzieści, teraz zaśniesz...”

Otworzyłem oczy i gwałtownie usiadłem na łóżku, sen schował się gdzieś pod poduszkę. Był już ranek, słońce prześwietlało kolorowe zasłony, Kacper chrapał jakby nigdy nic, a ja pomyślałem – nie bez goryczy – że gdy trzeba to mojemu synkowi nie zdarza się wstać o właściwej porze, śpi wtedy, jak zabity.

Budziłem go ze złośliwą satysfakcją: jęczał przez sen i mówił, że mnie nie lubi, ale ja nie przestawałem bezlitośnie laskotać go w stopy; wreszcie usiadł rozespany na łóżku i spojrzal na mnie z wyrzutem.

- Musisz to robić? – spytał z wyraźną pretensją w głosie.

- Muszę, syneczku – odpowiedziałem z uśmiechem. – Bo inaczej spóźnimy się do przedszkola... – i włączyłem radio, by muzyka wyгнаła z nas znużenia.

No a gdy byliśmy już gotowi do wyjścia, gdy zawiązaliśmy buty, zapięliśmy kurtki, gdy czapki już siedziały na naszych głowach, gdy już – już miałem otwierać drzwi, wtedy właśnie z pokoju, w którym grało radio, dobiegł nas sygnał czasu i miły pan powiedział: „Minęła właśnie godzina szósta”...

(G. Kasdepke, Kacperiada. Opowiadania dla łobuzów i nie tylko, Łódź 2004)

Pytania do tego tekstu miały sprawdzać rozumienie tekstu na poziomie krytycznym i krytyczno-twórczym. Miały charakter zamknięty. Odpowiedź na każde z nich wymagała odwołania się do wiedzy osobistej.

1. Kto opowiada tę historię?

- sąsiadka Kacpra
- mama Kacpra
- ojciec Kacpra
- sam Kacper

2. Ile lat może mieć Kacper – bohater opowiadania „Pomyłka”?

- 12 lat
- od 7 do 9 lat
- od 3 do 6 lat
- 10 lat

3. Czy Kacper wyszedł tego dnia do przedszkola?

- wyszedł tak jak zwykle
- nie wyszedł wcale
- wyszedł zbyt późno
- z opowiadania tego nie wiemy

Tabela poniżej zawiera rozkład odpowiedzi w tych zadaniach.

Tabela 6. Procentowy rozkład odpowiedzi w zadaniach sprawdzających umiejętność interpretacji tekstu *Pomyłka*.

1. Kto opowiada tę historię?	Procent odpowiedzi	2. Ile lat może mieć Kacper – bohater opowiadania „Pomyłka”?	Procent odpowiedzi	3. Czy Kacper wyszedł tego dnia do przedszkola?	Procent odpowiedzi
brak odpowiedzi	1,3	brak odpowiedzi	1,1	brak odpowiedzi	1,6
sąsiadka Kacpra	1,0	12 lat	1,1	wyszedł tak jak zwykle	19,7
ojciec Kacpra	55,5	od 7 do 9 lat	7,8	nie wyszedł wcale	9,5
mama Kacpra	20,1	od 3 do 6 lat	85,2	wyszedł zbyt późno	22,7
sam Kacper	22,1	10 lat	4,8	z opowiadania tego nie wiemy	46,5

Pozornie pytania do tekstu o pomyłce nie powinny sprawić uczniom kłopotu. Rozkład odpowiedzi pokazuje jednak, że przynajmniej dwa z nich okazały się trudne. Aby poprawnie odpowiedzieć na pytanie *Kto opowiada tę historię?*, trzeba uważnie przeczytać tekst i na podstawie informacji zawartych w tekście oraz przede wszystkim

formy gramatycznej, jakiej używa narrator, wywnioskować, kim on jest w stosunku do Kacpra. Lista autorów wypowiedzi została ograniczona do tych, którzy zostali wymienieni w propozycjach do wyboru. Jednak wskazanie właściwego narratora dla wielu uczniów było trudne. Aż 22% trzecioklasistów wskazało Kacpra, nie biorąc pod uwagę, że to on jest wprawdzie bohaterem, ale nie mówi o sobie, lecz o nim mówi ktoś inny. Tak wielu uczniów utożsamiało jednak bohatera z narratorem. Ponad 20% uczniów wybrało mamę Kacpra. Ci uczniowie wprawdzie zauważyli, że to nie Kacper opowiada o sobie, ale nie wzięli pod uwagę formy gramatycznej czasowników wypowiedzianych przez narratora.

Drugie pytanie: *Ile lat może mieć Kacper – bohater opowiadania „Pomyłka”?* wymagało przywołania wiedzy osobistej na temat tego, ile lat ma dziecko, które chodzi do przedszkola. Odpowiedzi podane do wyboru pozostawiały tylko jedną możliwość. Wybór powinien znów być łatwy, a jednak jedna czwarta uczniów odpowiedziała na to pytanie niepoprawnie. Skąd błędy? Wydaje się mało prawdopodobne, aby uczeń, który ma za sobą wiek przedszkolny, nie wiedział, ile miał wtedy lat. Mało prawdopodobne, aby zawiodła tutaj wiedza osobista. Prawdopodobnie przeszkodą była długość tekstu i mało uważne czytanie.

Trzecie pytanie do tego samego tekstu również ujawniło pewne trudności w interpretacji tekstu. Na pytanie *Czy Kacper wyszedł tego dnia do przedszkola?* nie można udzielić odpowiedzi na podstawie tekstu, który czytali uczniowie. Nie zawiera on bowiem tej informacji w żadnej formie: ani bezpośrednio, ani w postaci przesłanek, które pozwoliłyby wysnuć wniosek stanowiący odpowiedź na tak sformułowane pytanie. Zauważyła to mniej niż połowa uczniów, inni starli się usilnie jakoś odpowiedzieć. Ponad 20% uczniów stwierdziło, że Kacper wyszedł zbyt późno, nieco mniej, że wyszedł tak jak zwykle, chociaż tekst kończy się, gdy Kacper i jego tata, ubierając się w przedpokoju, słyszą komunikat w radiu. Co stało się dalej – nie wiadomo. Powstaje pytanie: skąd takie odpowiedzi. Czy tak odpowiadali ci uczniowie, którzy nie przeczytali tekstu, ale chcieli odpowiedzieć cokolwiek?

Kolejne zadanie z zakresu interpretacji tekstu do opowiadania o pomyłce miało charakter otwarty i było następujące:

Dlaczego opowiadanie zatytułowano *Pomyłka*? Napisz wyjaśnienie w kilku zdaniach.

.....
.....
.....

Tabela przedstawia rozkład odpowiedzi w tym zadaniu.

Tabela 7. Procentowy rozkład odpowiedzi w zadaniu sprawdzającym umiejętność interpretacji tekstu.

Dlaczego opowiadanie zatytułowano <i>Pomyłka</i>? Napisz wyjaśnienie w kilku zdaniach.	Procent odpowiedzi
brak odpowiedzi	15,3
odpowiedź błędna	48,4
odpowiedź poprawna bez uzasadnienia	22,4
odpowiedź poprawna z uzasadnieniem	13,9

Wyjaśnienie tytułu opowiadania o pomyłce wymagało starannego przeczytania całego tekstu i sformułowania wniosku na podstawie odtworzenia wydarzeń, o których mówi opowiadanie. Trzeba było również odwołać się do własnych doświadczeń związanych z porannym budzeniem się. W pełni udało się poprawnie odpowiedzieć na to pytanie tylko niespełna 14% trzecioklasistów. Ponad 22% udzieliło odpowiedzi poprawnej, ale nie w pełni ją uzasadniając.

Jak zawsze można rozpatrywać kilka kategorii wypowiedzi uczniów. Do pierwszej można zaliczyć takie, których treść nie jest zgodna z wydarzeniami w opowiadaniu.

Opowiadanie zatytułowano
"Pomyłka" to Kasper zawsze ustawał
na ty sukcesy. A pewnego ranka
zjadłszy śniadanie, kasper motylował.
Mama ustawała i kasper
Kasper nie chciał się dążyć.

Cytowana tutaj wypowiedź zawiera fakty, które nie miały miejsca w opowiadaniu: to nie mama budziła Kacpra. Tekst ten zupełnie nie wyjaśnia tytułu opowiadania i właściwie jest nie na temat. Kolejny przytoczony tutaj tekst informuje jedynie o czasie, kiedy wstawali bohaterowie, nie nawiązuje jednak w sposób bezpośredni do tytułu.

Mawiał tata Kacpra wstawał o godzinie ósmej, ale pewnego dnia obudził się o godzinie ~~na~~ szóstej. A Kacper wstawał o siódmej.

Następna wypowiedź jest również niepoprawna. Uczeń wprawdzie odpowiedział na pytanie, ale dokonał nadinterpretacji tekstu.

Pomyłki się z godziny. Poszli za wczesnie do przedszkola

Opowiadanie nie rozstrzyga faktu, czy tego dnia Kacper poszedł do przedszkola. Dowiadujemy się, tylko, że tuż przed wyjściem z domu jego tata zorientował się, że jest dopiero godzina szósta rano, do przedszkola natomiast mieli zdążyć na ósmą.

Druga kategoria odpowiedzi to wyjaśnienia zgodne z tekstem, w różny sposób uzasadniające tytuł opowiadania. Wypowiedź przytaczana poniżej formułuje uzasadnienie w sposób narracyjny, zdając sprawę z zaistniałych wydarzeń. Ta narracja staje się podstawą do wniosko-

To opowiadanie zatytułowane „Pomyłka” dlatego że
tata Kacpra wstał zbyt wczesnie i obudził
ten Kacpra by wstał do przedszkola. Ale gdy
wstąpili w radio „Młodzi właśnie godzina
szósta” to jego ojciec zrozumiał, że wstał
za wczesnie.

To ojciec Kacpra wstał zbyt wcześnie, co doprowadziło do zabawnego finału.

Podobną strukturę i zawartość merytoryczną ma druga przytoczona w ramach tej kategorii wypowiedź. Jej autor podobnie argumentuje, chociaż posługuje się nieco mniej poprawnym językiem.

Opowiadanie zatytułowano „Bmyłka” gdyż
tata Kacpra pomylił się z godzikiem.
Kiedy już miał wychodzić z domu
nagle usłyszał z okna głos miłego pana
który mówił „Włóżcie właśnie godzina
zosta”

Warto tutaj podkreślić, że poprawność językowa wypowiedzi, gdy uruchamiamy proces rozumienia tekstu, ma znaczenie drugoplanowe. Chcemy, aby uczeń wchodził w interakcje z tekstem i podejmował próby formułowania odpowiedzi, a nie unikał takich działań z lęku przed możliwością popełnienia błędu natury formalnej.

Jeszcze jeden przykład wypowiedzi trafnej merytorycznie, natomiast obciążonej błędami językowymi.

Zdane Opowiadanie zatytułowali „Bomyłka”
ponieważ tata Kacpra zrobił pomyłkę.
Ponieważ niesprawdził która godzina.

Pytanie o uzasadnienie tytułu opowiadania okazało się ciekawym doświadczeniem językowym. Skłaniało uczniów do wnioskania, ale również – jak zwykle w pytaniach otwartych – do samodzielnego formułowania odpowiedzi. Dla wielu dzieci okazało się przeszkodą nie do pokonania. Prawie połowa badanych uczniów udzieliła błędnej odpowiedzi niepełnej lub niezgodnej z tekstem. Czyżby tekst ten był zbyt długi? Czy trudnością było trafne zredagowanie odpowiedzi? Czy przeszkoda miała charakter bardziej merytoryczny i wiązała się z brakiem rozumienia tekstu?

3.1.3. Rozumienie poezji

Ostatni tekst literacki, który prezentujemy w tym opracowaniu, to wiersz. Czytanie przez dzieci utworów poetyckich, jest aranżowane przez nauczycieli raczej niechętnie. Pokazanie uczniom wartości płynących z kontaktu z utworem poetyckim wymaga szczególnie starannego przygotowania. Umieszczenie takiego zadania w teście miało na celu pokazanie, jak dalece jest to obszar zaniedbany.

Badanie rozumienia utworu poetyckiego sprawdzały zadania do wiersza *Liść* Józefa Ratajczaka.

Liść

*Usiadł liść na gałązce,
zieleń zaciska w piąstce,
otwiera dłonie i z dłoni
lato rozwija zielone.*

*Usiadł listek na drzewie,
kiedy odlecieć – nie wie.
Piórka żółte nastroszył,
bo jesień podmucha go płoszy.*

(Józef Ratajczak, Liść)

Rozumienie wiersza badały dwa zadania o charakterze semantycznym.

1. O czym opowiada ten wiersz? Napisz na ten temat kilka zdań.

.....

.....

.....

2. Co Twoim zdaniem znaczą następujące fragmenty wiersza?

Liść zieleń zaciska w piąstce

.....

.....

.....

Listek piórka żółte nastroszył

.....
.....
.....

Napisz krótkie wyjaśnienie dla kogoś, kto może tego nie rozumieć.

Tabela poniżej zawiera rozkład odpowiedzi w zadaniu pierwszym.

Tabela 8. Procentowy rozkład odpowiedzi w zadaniu sprawdzającym rozumienie wiersza *Liść* na poziomie semantycznym.

O czym opowiada ten wiersz? Napisz na ten temat kilka zdań.	Procent odpowiedzi
brak odpowiedzi	3,2
odpowiedź błędna	11,7
przepisanie fragmentu wiersza	16,1
odpowiedź poprawna, ale ogólna	46,1
odpowiedź poprawna jedno lub wielozdaniowa	22,9

Zadanie to sprawiło dzieciom dużo kłopotu. Prawie połowa uczniów udzieliła odpowiedzi krótkiej, jednozdaniowej, ogólnej. Dzieci pisały, że wiersz jest o liściu. Wydaje się, że taka odpowiedź nie wymagała czytania tekstu, bowiem tytuł utworu to *Liść*. Można jednak przypuszczać, że dzieci tekst przeczytały i uchwyciły jego ogólny sens, ale zrozumiały go dosłownie. Tymczasem oczekiwano wypowiedzi, która zawierałaby próbę interpretacji tekstu. Zaledwie około 23% uczniów rozwinęło swoją wypowiedź, co – w efekcie – doprowadziło do pojawienia się bardziej wnikliwych sformułowań. Oto przykład.

~~Prawna uwaga opowiada o tym, że~~ Ten wiersz opowiada o tym, że na drzewie
jest liść i jak jest on zielony to jest lato, a jak jest żółty to jest
jesień.

Autor tej wypowiedzi zauważa, że zmiana wyglądu liścia wiąże się ze zmianą pory roku. Takie spostrzeżenie świadczy już o próbie interpretacji tekstu, pokazuje, że uczeń rozumie język metaforyczny.

Drugi cytowany tutaj przykład odpowiedzi jest mniej dojrzały.

*Ten wiersz opowiada o liściu i o jego rozwijaniu.
Kiedy liście ~~z~~ zieleńieją się i kied zmieniają
kolor.*

Uczeń zauważa wprawdzie, że wiersz opowiada o liściu, który zmienia kolor, ale nie wiąże tego zjawiska ze zmianami pór roku.

Można powiedzieć zatem, że są uczniowie, dla których czytanie poezji nie jest zupełnie nowym doświadczeniem. Takich dzieci jest jednak bardzo mało. Te, które mają kontakt z takim tekstem, tekstem metaforycznym, radzą sobie z jego rozumieniem w ograniczonym zakresie. Jeszcze trudniejsze okazało się wyjaśnienie znaczenia fragmentów wiersza.

Tabela poniżej pokazuje rozkład odpowiedzi w tym zadaniu.

Tabela 9. Procentowy rozkład odpowiedzi w zadaniu sprawdzającym rozumienie fragmentów wiersza.

<i>Liść zieleń zaciska w piątce</i>	Procent odpowiedzi	<i>Listek piórka żółte nastroszył</i>	Procent odpowiedzi
brak odpowiedzi	20,0	brak odpowiedzi	22,6
odpowiedź błędna	36,2	odpowiedź błędna	27,9
odpowiedź częściowo poprawna	25,0	odpowiedź częściowo poprawna	25,9
odpowiedź w pełni poprawna	18,8	odpowiedź w pełni poprawna	23,6

Tabela pokazuje, że z rozumieniem tekstu poetyckiego radzi sobie około 20% uczniów i są to uczniowie, którzy potrafią sformułować odpowiedź w postaci jednego lub kilku zdań. Oto przykład takiej wypowiedzi.

Listek piórka żółte nastroszył czyli że niedługo nadajdzie jesień!

Rozumienie poezji jest zadaniem trudnym, wymaga niewątpliwie licznych doświadczeń w kontakcie z tego rodzaju tekstami. Badania pokazują, że jest to obszar nauczania raczej zaniedbany przez nauczycieli.

Przeгляд zadań badających rozumienie tekstów literackich ujawnił pewne prawidłowości w tym zakresie. Najlepiej uczniowie radzą sobie z rozumieniem tekstów bajek, a najwięcej problemów mają z rozumieniem tekstu poetyckiego. Interpretacja tego zjawiska wydaje się prosta: umiejętność radzenia sobie z rozumieniem tekstu zależy od liczby doświadczeń w kontakcie z danym rodzajem tekstu. Można przypuszczać, że dzieci mają w osobistym doświadczeniu najwięcej kontaktów z bajkami – literatura dziecięca opiera się na tego rodzaju tekstach, które zresztą są niezastąpione w przekazywaniu dzieciom uniwersalnych zasad moralnych – poezję natomiast czytają sporadycznie; raczej mają kontakt z wierszowanymi utworami narracyjnymi. Takie wyjaśnienie jest jednak zbyt proste, a rzeczywistość rozumienia tekstów literackich bardziej złożona. W tym kontekście przecież dzieci powinny doskonale radzić sobie z rozumieniem tekstów prozatorskich współczesnych, tymczasem badanie pokazuje, że tak nie jest. Tekst o pomyłce był dla wielu uczniów trudny. Może więc, oprócz częstotliwości kontaktów, także długość tekstu jest nie bez znaczenia.

Drugi czynnik związany z rozumieniem tekstów to rodzaj zadań. Odpowiedzi do zadań sprawdzających rozumienie tekstów na poziomie semantycznym wypadają znacznie lepiej niż do takich, które odwołują się do rozumienia krytyczno-twórczego i wymagają interpretacji tekstu z odwołaniem się do wiedzy osobistej. Z pewnością dodatkową trudnością w rozwiązaniu takich zadań jest konieczność sformułowania i zapisania odpowiedzi. Z reguły bowiem zadania te mają charakter otwarty. Można powiedzieć, że zawsze tam, gdzie trzeba było dokonać interpretacji tekstu, wyciągnąć wnioski na podstawie przesłanek zawartych w tekście, poziom wykonania zadań był zdecydowanie niższy niż w zadaniach wymagających korzystania z informacji zawartych w tekście bezpośrednio. Rozumienie tekstów literackich odwołuje się najczęściej do doświadczeń społecznych dzieci i dotyka ich rozwoju emocjonalnego. Doświadczenie obcowania z takim tekstem z jednej strony wykorzystuje wiedzę dzieci w tych dziedzinach, z drugiej jest niezastąpionym jej źródłem. Stąd w dużym stopniu dzieci czerpią wiedzę o świecie społecznym.

3.2. O czytaniu tekstów popularnonaukowych

Drugi rodzaj tekstów czytanych przez dzieci w szkole to teksty popularnonaukowe. Są one zdecydowanie rzadziej przedmiotem zainteresowania niż teksty literackie. Nauczyciele niechętnie sięgają po tego rodzaju literaturę, prawdopodobnie w przekonaniu, że dzieci muszą najpierw nauczyć się czytać na poziomie technicznym, a później sięgać po teksty – zdaniem nauczycieli – trudniejsze niż teksty literackie. To jedna z takich sytuacji, w której opanowywanie techniki czytania jest w rozumieniu nauczycieli oddzielane od czytania w jakimś celu. Nauczyciele nie traktują korzystania z tekstów jako elementu ćwiczeń w czytaniu, ale jako zajęcia, które muszą wykorzystywać tę umiejętność.

Rozumienie tekstów popularnonaukowych badały zadania o takim samym statusie formalnym jak zadania do tekstów literackich. Były takie, które sprawdzały rozumienie tekstu na poziomie semantycznym oraz takie, które pozwalały ujawnić rozumienie tekstu na poziomie krytyczno-twórczym.

Poniżej przedstawiono tego typu zadania w odniesieniu do tekstów popularnonaukowych. Na początek zadania do tekstów o charakterze encyklopedycznym.

3.2.1. Rozumienie tekstów o charakterze encyklopedycznym

Pierwszy tekst, którego rozumienie będzie śledzone, to tekst o państwie rzymskim. Miał charakter encyklopedyczny.

Życie w starożytnym państwie rzymskim

Starożytni Rzymianie wierzyli, że założycielami Rzymu byli dwaj bracia Romulus i Remus, synowie Marsa, boga wojny. Obecnie wiemy, że Rzym rozwinął się z małej wioski położonej na jednym z siedmiu wzgórz w środkowej części półwyspu, która połączyła się z pozostałymi wioskami położonymi na sześciu wzgórzach.

Rzymianie byli twardymi i dzielnymi wojownikami i bardzo dyscyplinowanymi żołnierzami. Rzymscy żołnierze potrafili nie tylko pełnić służbę wojskową, znali się również na budowie dróg, mostów i nowych

miast. Początkowo Rzymianie budowali drogi dla przemarszu swoich wojsk. Później korzystali z nich wszyscy podróżujący po terenach cesarstwa. Kamienne drogowskazy ustawiane na skraju drogi pokazywały odległości między miejscowościami. Drogi łączono ponad rzekami mostami z drewna lub kamieni.

Rzymianie budowali miasta tam, gdzie dawniej były wsie lub wolna przestrzeń. Większość miast budowano na wzór Rzymu. Najbardziej ruchliwą częścią rzymskich miast i głównym ośrodkiem było forum, otwarty plac w środku miasta, często otoczony zadaszonymi chodnikami. Przy tym placu znajdowały się świątynie i inne ważne budowle, miały swoje pomieszczenia władze miasta; mieściły się tam także sklepy i targowiska. Domy mieszkalne, miejsca rozrywki oraz mniejsze świątynie budowano w innych dzielnicach miasta. Uliczki rzymskich miast tętniły stale życiem: chodzili po nich tragarze i ludzie spieszący do pracy lub z pracy, do szkoły i ze szkoły. W tłumie poruszali się również żołnierze, niewolnicy i przyjezdni z innych okolic.

(Na podstawie: G. Caselli, *Dzieje ludzkości*, Warszawa 1991)

Poniżej przedstawiono pytania sprawdzające rozumienie tekstu na poziomie semantycznym.

1. Wokół placu zwanego forum znajdowały się w miastach:

- najważniejsze budowle, sklepy i targowiska.
- mniejsze świątynie i targowiska.
- tylko pomieszczenia władz miejskich.
- domy mieszkalne, targowiska i miejsca rozrywki.

2. Najważniejsza część starożytnych rzymskich miast to:

- największa świątynia
- budynek władz miejskich
- dzielnica najbogatszych mieszkańców
- plac w środku miasta

3. Żołnierze rzymscy byli:

- łagodnymi, ale dzielnymi wojownikami
- złymi wojownikami, ale umieli budować mosty i drogi
- dzielnymi, twardymi wojownikami i uprawiali ziemię
- dzielnymi wojownikami i umieli budować miasta, drogi i mosty

4. Rzym powstał:

- z dwóch sąsiednich mniejszych miast
- z małej wsi położonej na wyspie
- z małej wioski położonej na jednym z siedmiu wzgórz
- z małego miasta położonego w dolinie

Tabela poniżej pokazuje rozkład odpowiedzi w tych zadaniach.

Tabela 1. Procentowy rozkład odpowiedzi w zadaniach sprawdzających umiejętność wyszukiwania informacji w tekście *Życie w starożytnym państwie rzymskim*.

Wokół placu zwanego forum znajdowały się w miastach:	Procent odpowiedzi	Najważniejsza część starożytnych rzymskich miast to:	Procent odpowiedzi	Żołnierze rzymscy byli:	Procent odpowiedzi	Rzym powstał:	Procent odpowiedzi
brak odpowiedzi	7,5	brak odpowiedzi	6,0	brak odpowiedzi	3,2	brak odpowiedzi	3,0
najważniejsze budowle, sklepy i targowiska	45,7	największa świątynia	27,4	łagodnymi, ale dzielnymi wojownikami	7,0	z dwóch sąsiednich mniejszych miast	4,5
mniejsze świątynie i targowiska	17,2	budynek władz miejskich	10,5	złymi wojownikami, ale umieli budować mosty i drogi	5,5	z małej wsi położonej na wyspie	10,4
tylko pomieszczenia władz miejskich	6,2	dzielnica najbogatszych mieszkańców	3,1	dzielni, twardymi wojownikami i uprawiali ziemię	10,2	z małej wioski położonej na jednym z siedmiu wzgórz	77,6
domy mieszkalne, targowiska i miejsca rozrywki	23,4	plac w środku miasta	53,0	dzielni wojownikami i umieli budować miasta, drogi i mosty	74,1	z małego miasta położonego w dolinie	4,5

Zadania sprawdzające umiejętność czytania na poziomie semantycznym, polegające na wyszukiwaniu informacji do omawianego tekstu, sprawiły trzecioklasistom wiele kłopotu. W sposób najbardziej niejednoznaczny uczniowie uzupełniali zdanie *Wokół placu zwanego forum znajdowały się w miastach*:. Po około 20% uczniów wskazało dwie niepoprawne odpowiedzi, ale takie, w których znajdował się wyraz targowisko. Trudność tego zadania polegała na tym, że odpowiedzi do wyboru zawierały nazwy kilku obiektów wymienionych w tekście, a prawidłowa odpowiedź wymagała potraktowania ich jako koniunkcji. Każdy z członów odpowiedzi musiał być prawdziwy, co zresztą sugerowała forma odpowiedzi do wyboru. Prawdopodobnie dzieci nie rozumieją takiej struktury logicznej, co może być efektem braku doświadczeń związanych z używaniem różnych konstrukcji logicznych.

Interesujący rozkład odpowiedzi pojawił się również w zadaniu *Najważniejsza część starożytnych rzymskich miast to*:. I tutaj dzieci miały kłopoty z dokonaniem jednoznacznego wyboru. Prawie 40% uczniów wybrało odpowiedź wskazującą raczej na kierowanie się wiedzą osobistą niż tą zaczerpniętą z tekstu. Rzeczywiście świątynia lub budynek władz miejskich mogą być najważniejszą częścią miasta, niekoniecznie starożytnego, ale tekst wskazuje inną odpowiedź. Wyraźnie mówi o tym, że najważniejszą częścią starożytnych miast rzymskich był plac pośrodku miasta.

Podobny charakter trudności jak w pierwszym omawianym tutaj zadaniu, chociaż w mniejszym zakresie, pojawił się w wypadku uzupełnienia zdania *Żołnierze rzymscy byli*:. Tutaj błędną odpowiedź wybrało ponad 10% uczniów. O takim wyborze zdecydował prawdopodobnie pierwszy człon proponowanej odpowiedzi: *dzielnymi wojownikami*. Dalsza część odpowiedzi pokazująca cechy rzymskich żołnierzy umknęła uwadze uczniów. Czy i tutaj można przypuszczać, że zawinił brak rozumienia koniunkcji?

Kolejne zdanie do uzupełnienia *Rzym powstał*: zostało poprawnie uzupełnione przez prawie 77% dzieci. Około 10% trzecioklasistów wybrało jednak odpowiedź, która sugeruje, że podobnie jak w poprzednich zadaniach kierowali się pierwszym członem proponowanych uzupełnień zdania.

Ten krótki przegląd wyników, jakie uzyskali uczniowie w omawianych zdaniach, pokazuje, że rozumienie tekstu o starożytnym państwie rzymskim nawet na najniższym poziomie wcale nie było łatwe. Dlaczego? Wyjaśnienie nie jest proste. Być może przeszkodą był charakter tekstu. Zbyt duża ilość informacji w tekście encyklopedycznym nie pozwoliła skoncentrować się na szczegółach tekstu. Być może zawiniła technika pracy z tekstem. Wyszukiwanie szczegółów wymaga wielokrotnego wracania do tekstu, co daje możliwość konstruowania rozumienia z wykorzystaniem niezauważanych dotąd informacji, jakie tekst zawiera. Być może zawinił w końcu wspomniany już brak rozumienia konstrukcji logicznych zawartych w odpowiedziach do wyboru. Lista ta nie wyczerpuje jednak czynników zakłócających rozumienie tekstu. W zadaniach tego rodzaju przeszkodą może być konstrukcja zadania. Źle sformułowane zdanie lub niezbyt dobrze dobrane możliwości odpowiedzi mogą uniemożliwić poprawne rozwiązanie.

Jeszcze jedno zadanie do omawianego tekstu sprawdzało umiejętność przekształcania informacji. Było to pytanie o wyjaśnienie i miało charakter otwarty.

Dlaczego forum było najbardziej ruchliwą częścią rzymskich miast? Wyjaśnij w kilku zdaniach.

.....
.....
.....

Wydawało się, że odpowiedź na to pytanie będzie dla trzecioklasistów łatwa, ponieważ wymagała tylko wykorzystania informacji zawartych w niewielkim fragmencie tego tekstu. Wydawało się też, że dokonanie analizy tych informacji i sformułowanie uogólnienia nie będzie sprawiało uczniom kłopotu, jednak poprawnej odpowiedzi udzieliła około połowa badanych uczniów.

Tabela poniżej pokazuje rozkład odpowiedzi do tego zadania.

Tabela 2. Procentowy rozkład odpowiedzi w zadaniu sprawdzającym umiejętność przekształcania informacji zawartych w tekście.

Dlaczego forum było najbardziej ruchliwą częścią rzymskich miast? Wyjaśnij w kilku zdaniach.	Procent odpowiedzi
brak odpowiedzi	17,9
odpowiedź błędna	34,5
odpowiedź poprawna bez uzasadnienia	42,0
odpowiedź poprawna z uzasadnieniem	5,6

Rozważmy kategorie rozwiązań.

Pierwsza kategoria rozwiązań to odpowiedzi niepoprawne, takie, których nie można uznać za wiążące się z tematem.

Oto przykład odpowiedzi zupełnie nie na temat.

Dotyczy nie forum, było otwartym placem w środku miasta. Często otoczonyi zadaszonymi chodnikami.

Autor tej wypowiedzi pokazuje, że ma kłopoty z bezpośrednim rozumieniem tekstu, to znaczy myli plac z pałacem.

Inne rozwiązania, których nie można uznać za poprawne, koncentrują się na pojedynczych elementach opisujących wygląd otoczenia forum. Poniżej przykład takiej odpowiedzi.

Bo często otoczonyi zadaszonymi chodnikami.

Druga kategoria odpowiedzi zawiera intencję wyjaśnienia poprzez bezpośrednie odniesienia do tekstu. To odpowiedzi nazwane tutaj częściowo poprawnymi. Uczniowie słusznie zauważyli, że pewien fragment tekstu, bez konieczności przekształcania, może być uznany domyślnie za uzasadnienie ruchliwości tej części miasta. Bo przecież tam, gdzie znajdują się *świątynie i inne ważne budowle, miały swoje pomieszczenia władze miasta; mieściły się tam także sklepy*

i targowiska, musi panować ruch. Tekst zresztą takie wyjaśnienie sugeruje.

W tej kategorii można wyróżnić takie odpowiedzi, które wydobywają informacje zgodnie z tekstem. Oto przykłady takiego właśnie wyjaśnienia.

Forum było najbardziej ruchliwą częścią miasta, ponieważ były tam ważne biurowe i sklepy i targowiska.

Ale były również odpowiedzi świadczące o niezbyt dokładnym przeczytaniu tekstu, chociaż formułujące wyjaśnienie w taki sam sposób.

Plotep, że było to najbardziej ruchliwą część rzymskich miast. Mieszkał się tam wiele różnych budynków, władz miejskich. Także swycosane środki, takie jak są w tych czasach np. sklepy, targowiska oraz miejsca rozrywki.

Tekst wyraźnie mówi, że miejsca rozrywki znajdowały się w innych częściach miasta. Uczeń zatem niezbyt dokładnie przeczytał tekst.

Trzecia kategoria zawiera takie odpowiedzi, których autorzy podjęli próbę wyjaśnienia poprzez uogólnianie i wnioskowanie, wykorzystując informacje zawarte w tekście. Poniżej przykłady takich odpowiedzi.

Forum było najbardziej ruchliwą częścią ~~to~~ miasta, ponieważ przy tym placu znajdowały się świątynie, władze miasta itp. Rzymianie lubili tam przychodzić, bo mogli się spotkać i porozmawiać. Znajdowały się tam władze miasta.

Na podstawie zdobytych wiadomości o zabudowie otoczenia forum uczeń wnioskuje, że *Rzymianie tam lubili przychodzić, bo mogli się spotkać i porozmawiać*. Ten sposób wnioskowania można uznać za dwustopniowy, bo najpierw dziecko przyjęło założenie, że ważne z punktu widzenia organizacji życia na co dzień miejsca przyciągają wszystkich, a potem wywnioskowało, że *mogli się spotkać*. Jest to

dojrzały sposób budowania wyjaśnienia, niezbyt często występujący u uczniów klasy trzeciej.

Inny przykład zawierający uogólnienie.

Ferum było ruchliwą częścią miasta, ponieważ żył tam się tam ludzie z targowiskami. Przechodzili ludzki jest tam ttrak. Jest dużo sklepów ludzki którzy handlują różnymi rzeczami.

Na podstawie własnych doświadczeń uczeń wiąże obecność sklepów i targowiska z obecnością dużej liczby osób. Słusznie zauważa, że mogą to być handlujący i kupujący. Wiedza posiadana przez dziecko wyraźnie pomogła mu sformułować wyjaśnienie.

Kolejne wypowiedzi uczniów koncentrują wyjaśnienie na bezpośrednim rozumieniu słowa *ruchliwy* i mówią o przemieszczaniu się ludzi.

Ferum był z najbrakniej ruchliwy część miasta. Dlatego w chodili po nich ludzie. Były tam dzień, z ławer, niewolnicy i przyjezdni.

Bardziej rozbudowane wyjaśnienie o takiej treści pokazuje, że uczeń potrafi umiejętnie wykorzystać wiadomości zawarte w tekście i tak je przekształcić, by zawierały przede wszystkim informacje o przemieszczaniu się ludzi.

Na forum było najbrakniej... ruchliwą częścią... miasta... ponieważ... żył tam... ludzki... Przechodzili... ludzki... jest tam... ttrak... Jest dużo... sklepów... ludzki... którzy... handlują... różnymi... rzeczami...
Przyjezdni z innych miast.

Wypowiedzi uczniów pokazują różne możliwości dzieci w zakresie rozumienia tekstu i posługiwania się językiem. Przeszkodą w rozumieniu tekstu, jak już mówiliśmy przy okazji omawiania rozwiązań zadań zamkniętych, była długość tekstu oraz jego encyklopedyczny charakter.

Drugi tekst popularnonaukowy o charakterze encyklopedycznym opowiada o wydrze.

Wydra

Wydra ma giętki tułów, krótkie łapki i falujący chód.

Najlepiej jednak porusza się w wodzie. Cała jej budowa jest doskonale przystosowana do życia w wodzie.



Ciało

Cienki pyszczek, płaska głowa, gruba szyja stanowiąca przedłużenie barków, wrzecionowaty tułów ułatwiają jej poruszanie się w wodzie. Szeroki u nasady i spiczasty na końcu ogon służy jako ster i napęd.

Okrycie ciała

Wydra posiada jedwabiste, gęste futro, które nasączone jest ochronnym tłuszczem. Okrywa włosowa składa się z dwóch rodzajów włosa. Cienki i krótki podszerstek doskonale chroni przed zimnem, bo jest gęsty i utrzymują się w nim pęcherzyki powietrza. Drugi rodzaj włosów nazywany jest okrywowymi; są dłuższe, sphywa z nich woda.

Kończyny

Wydra ma mocne i krótkie odnóża zakończone płetwotymi łapami. Palce przednich i tylnych łap połączone są ze sobą szeroką błoną pławną. Jest to ciemna, gruba i naga skóra. Pozwala ona na odpychanie się od wody podczas pływania.

Narządy zmysłu

Wydra dobrze widzi i słyszy oraz ma doskonały węch. Małe, okrągłe uszy, mimo iż szczelnie zamykają się podczas pływania, pozwalają wydrze słyszeć w rzece dźwięki wydawane przez inne ciała. Pod wodą także nozdrza wydry zamykają się szczelnie, a soczewka oka zmienia kształt, umożliwiając zwierzęciu wyraźniejsze widzenie. Długie wąsy, czyli wibrysy, pozwalają wydrze wykrywać fale wywoływane przez ryby, co umożliwia im polowanie nawet w mętnej wodzie.

(na podstawie: Encyklopedia dzikich zwierząt. Rzeki, Larousse 1992)

Badanie rozumienia tego tekstu miało inny charakter niż w wypadku tekstów przedstawianych dotychczas. Uczniowie uzupełniali zdania pojęciami i terminami zaczerpniętymi z tekstu. Wykorzystywali zatem informacje w nieco innej sytuacji. Czasami było to wykorzystanie informacji zawartej w tekście bezpośrednio, w innych zdaniach trzeba było dokonać ich przekształcenia. Aby uzupełnić zdania, należało jedynie wykorzystać zawartość tekstu; wiedza osobista nie była tutaj konieczna do budowania rozumienia.

Poniżej zdania do uzupełnienia do tekstu o wydrze.

1. Dzięki wydra może polować w mętnej wodzie.
2. Doskonałym urządzeniem do sterowania w wodzie jest
3. Podczas pływania w wodzie i wydry szczelnie zamykają się.
4. Wydra może długo przebywać w wodzie i nie marznie, ponieważ jej futro
5. Wydra porusza się w wodzie dzięki i łapkoms oraz, którą połączone są jej palce.
6. bardzo dobrze chroni wydrę przed utratą ciepła.
7. Kształt ciała wydry świadczy o bardzo dobrym
8. Zdolność do zmiany powoduje, że wydra bardzo dobrze widzi w wodzie.

Przyjrzyjmy się, jak uczniowie radzili sobie z omawianymi zadaniami. Tabela poniżej przedstawia rozkłady odpowiedzi w zadaniach polegających na uzupełnianiu zdań.

Tabela 3. Procentowy rozkład odpowiedzi w zadaniach sprawdzających umiejętność przekształcania informacji zawartych w tekście *Wydra*.
Uzupełnianie zdań.

Kategorie rozwiązań	Numer zdania							
	1	2	3	4	5	6	7	8
brak odpowiedzi	8,0	11,9	20,0	11,9	13,8	20,2	31,0	25,9
odpowiedź błędna	35,1	21,3	18,6	33,0	39,3	42,5	55,7	26,9
odpowiedź częściowo poprawna	4,4	0,4	22,1	3,9	40,6	4,4	1,7	1,8
odpowiedź w pełni poprawna	52,5	66,4	39,3	51,2	6,3	32,9	11,6	45,4

Najtrudniejsze okazało się uzupełnienie w pełni poprawnie zdania: 5. *Wydra porusza się w wodzie dzięki i łapkom oraz, którą połączone są jej palce.* Poprawnie uzupełnione powinno brzmieć: *Wydra porusza się w wodzie dzięki **mocnym i krótkim** łapkom oraz **blonie pławnej**, którą połączone są jej palce.* Oba miejsca do uzupełnienia poprawnie wypełniło niewiele ponad 6% uczniów. Dalsze 40% uzupełniło to zdanie częściowo poprawnie. To niewiele. Trudność stanowiła zapewne konieczność wstawienia aż trzech uzupełnień i to w taki sposób, aby zdanie było poprawne zarówno pod względem treści, jak i formy.

Drugim co do trudności zdaniem do uzupełnienia było: 7. *Kształt ciała wydry świadczy o bardzo dobrym* . Prawidłowo uzupełnione zdanie to: *Kształt ciała wydry świadczy o bardzo dobrym **przystosowaniu do życia w wodzie.*** W pełni poprawnie poradziło sobie z tym zadaniem zaledwie niecałe 12% trzecioklasistów. Niecałe 2% uzupełniło je częściowo poprawnie. W wypadku omawianego zdania uzupełnić należało tylko jedną lukę, ale poprawne wykonanie zadania wymagało użycia nie jednego wyrazu, ale całego sformułowania. Ponadto informacja w tekście, do której należało się odwołać, dotyczyła budowy wydry, a nie kształtu ciała. Brak rozumienia tych pojęć mógł uniemożliwić uzupełnienie zdania.

Następne, jeśli chodzi o stopień trudności, zdanie do uzupełnienia to zdanie: 6 *bardzo dobrze chroni wydrę przed utratą ciepła*. Za poprawnie uzupełnione przyjęliśmy: **Podszerstek** lub **Grube futro** lub **Futro nasączone tłuszczem** *bardzo dobrze chroni wydrę przed utratą ciepła*. Poradziło sobie z nim niewiele ponad 32% dzieci. Prawdopodobnie pewną trudność stanowił fakt, że uzupełnienia wymagał początek zdania i w tym wypadku to druga część zdania sugerowała zawartość semantyczną i formę gramatyczną.

Kolejnym co do trudności zdaniem było: 3. *Podczas pływania w wodzie i wydry szczelnie zamykają się*. Za poprawnie uzupełnione uznaliśmy zdanie: *Podczas pływania w wodzie uszy i nozdrza wydry szczelnie zamykają się*. Tylko takie uzupełnienie tego zdania na podstawie tekstu było możliwe. Trudno wyjaśnić dlaczego poradziło sobie z tym zadaniem zaledwie niespełna 40% dzieci. Stosunkowo wielu uczniów, bo ponad 22%, uzupełniło je tylko częściowo poprawnie.

Następnym co do trudności zdaniem, które trzeba było uzupełnić, okazało się zdanie: 8. *Zdolność do zmiany powoduje, że wydra bardzo dobrze widzi w wodzie*. Uzupełnione na podstawie tekstu zdanie powinno brzmieć: *Zdolność do zmiany kształtu soczewki oka powoduje, że wydra bardzo dobrze widzi w wodzie*. Prawidłowo wykonała to zadanie prawie połowa uczniów. Poprawne uzupełnienie zdania wymagało, aby przed uzupełnieniem przeczytać je do końca, bowiem to druga jego część zawiera informację, o co tak naprawdę w nim chodzi. Kolejną trudnością w poprawnym wykonaniu tego zadania była konieczność uzupełnienia zdania kilkoma wyrazami, a nie jednym.

Ponad połowa uczniów poprawnie uzupełniła zdanie: 4. *Wydra może długo przebywać w wodzie i nie marznie, ponieważ jej futro Za poprawnie uzupełnione uznaliśmy zdanie: *Wydra może długo przebywać w wodzie i nie marznie, ponieważ jej futro jest nasączone tłuszczem* lub *posiada futro dwuwarstwowe* lub *posiada podszerstek*. Możliwość uzupełnienia zdania na kilka sposobów nie sprawiła, że można je uznać za łatwe.*

Prawie 53% uczniów poprawnie uzupełniło zdanie: 1. *Dzięki*
..... *wydra może polować w mętnej wodzie.* Za
zgodne z tekstem uzupełnienie przyjęliśmy: *Dzięki **wibrysom** lub **długim wąsom** wydra może polować w mętnej wodzie.* Informacja
potrzebna do uzupełnienia tego zdania znajdowała się w ostatnim
zdaniu tekstu o wydrze. Prawdopodobnie to długość tekstu stanowiła
podstawową trudność w udzieleniu poprawnej odpowiedzi.

Najłatwiejszym zadaniem z tego zakresu okazało się uzupełnienie
zdania: 2. *Doskonałym urządzeniem do sterowania w wodzie jest*
..... . W tym wypadku było tylko
jedno poprawne rozwiązanie. Zdanie to powinno brzmieć: *Dosko-
nałym urządzeniem do sterowania w wodzie jest **ogon.***

Poprawne wykonanie uzupełnień zdań okazało się nie tak łatwe, jak
można było oczekiwać. Wymagało kilku działań, które musiały zaist-
nieć równolegle. Trzeba było przeczytać tekst, następnie przeczytać
zdania do uzupełnienia oraz skoordynować rozumienie obu tekstów.
Uzupełnianie zdań mogło zakończyć się pomyślnie, jeśli uczeń roz-
poznał konstrukcję logiczną zdania i ponownie sięgnął do tekstu.
Prawdopodobnie niski poziom wykonania zadania wiąże się z brakiem
umiejętności czytania kompleksowego, który uniemożliwia w trakcie
ponownego sięgania do tekstu swobodne poszukiwanie potrzebnych
informacji.

3.2.2. Rozumienie tekstów popularnonaukowych narracyjnych

Obok rozumienia tekstów encyklopedycznych badaliśmy też rozumie-
nie tekstów popularnonaukowych narracyjnych. Poniżej tekst o śpie-
wających rybach, który stał się podstawą takich działań.

Ryby śpiewają

*Rzeki płynące w Ameryce Południowej - Amazonka i Ukajali
mają żółtą, mętłą wodę, tak mętłą, że nic w niej nie widać i wszystko, co
dzieje się w głębi, zasłania nieprzenikniona tajemnica. Widzi się tylko na
powierzchni olbrzymie delfiny i ryby piraruku, wylaniające swe cielska
z wody. Natomiast, gdy człowiek spycha łódź do rzeki, może łatwo nastąpić
przy płytkim brzegu na wielką rybę zwaną rają, wbijającą mu jadowity*

kolec w nogę. Czasem pod wieczór słycać w wodzie niesamowite dźwięki, jak gdyby bijących dzwonów. To niektóre ryby, postacią zbliżone do sumów, wąsate i o walcowatych ciałach, śpiewają w Ukajali.

Usłyszałem je po raz pierwszy w pobliżu naszej chaty pod wieczór, gdy słońce zachodziło wyjątkowo barwnie po burzliwym dniu. W powietrzu i na rzece panowała zupełna cisza, a tu nagle rozległ się spod wody cichy, lecz wyraźny dźwięk dzwonu, potem dwóch dzwonów, potem już w kilkunastu miejscach. Dźwięki miały kilka tonacji, wyższych i niższych, jak gdyby powstawały od dzwonów różnych rozmiarów, dzwonek, a nawet dziecięcych brzękadełek. Niektóre zdawały się przychodzić z daleka, inne z bliska; jeden słycać było wprost spod czółna, przymocowanego u brzegu. (...)

Śpiew był tak osobliwy i harmonijny, przy tym zjawisko tak niezwykłe, że mimo woli wywoływało nastrój zasłuchania i zauroczenia, jakiego często doznaje się na sali koncertowej. Zapomniałem o komarach, o zachodzie słońca. Wsłuchiwałem się urzeczony i znowu uprzytomniłem sobie, ile różnych ciekawych zjawisk było w tej puszczy – ale komary wścieklej kłujące, przywołały mnie do rzeczywistości i kazały mi czym prędzej zmykać do chaty.

Ichtiologia, czyli nauka o rybach, zna owe śpiewające ryby, należące do rodzaju Umbrina. Różne ich gatunki żyją zarówno w morzach, jak i rzekach i odznaczają się tym, że mają bardziej złożony pęcherz niż inne ryby, składający się z kilku komór. Powietrze, przechodzące z jednej komory do drugiej, wywołuje wibracje ścianek pęcherza i tak powstają dźwięki.

(A. Fiedler, Zwierzęta mego życia, Poznań 1985, fragm.)

Zadania sprawdzające rozumienie tego tekstu na poziomie semantycznym były następujące.

1. Wydobywające się spod wody dźwięki przypominały:

- grę na różnych instrumentach muzycznych.
- bzyczenie komarów.
- grę na różnych dzwonach i dzwonekach.
- monotony dźwięk jednego dzwonu.

2. Rzeka Ukajali ma wodę:

- przezroczystą i niebieską.
- mętną i zieloną.

- przezroczystą, ale ciemnoniebieską.
- żółtą i mętłą.

3. Ryby w Ukajali śpiewają:

- gdy wschodzi słońce.
- kiedy zbliża się północ.
- gdy zapada wieczór.
- kiedy nastaje południe.

4. Ryby z rodziny Umbrina wydają niesamowite dźwięki, ponieważ:

- mają pęcherz złożony z kilku komór.
- ich łuski ocierają się o wodę.
- w okolicy panuje specjalny klimat.
- ich płetwy są specjalnie zbudowane.

Tabela poniżej przedstawia rozkłady odpowiedzi w tych zadaniach.

Tabela 4. Procentowy rozkład odpowiedzi w zadaniach sprawdzających rozumienie tekstu *Ryby śpiewają* na poziomie semantycznym.

1. Wydobywające się spod wody dźwięki przypominały:	Procent odpowiedzi	2. Rzeka Ukajali ma wodę:	Procent odpowiedzi	3. Ryby w Ukajali śpiewają:	Procent odpowiedzi	4. Ryby z rodziny Umbrina wydają niesamowite dźwięki, ponieważ:	Procent odpowiedzi
brak odpowiedzi	4,1	brak odpowiedzi	2,0	brak odpowiedzi	3,0	brak odpowiedzi	2,7
grę na różnych instrumentach muzycznych	2,4	przezroczystą i niebieską	3,6	gdy wschodzi słońce	15,6	mają pęcherz złożony z kilku komór	83,0
bzyczenie komarów	5,2	mętłą i zieloną	7,6	kiedy zbliża się północ	2,8	ich łuski ocierają się o wodę	5,0
grę na różnych dzwonach i dzwoneczkach	68,8	przezroczystą, ale ciemnoniebieską	2,5	gdy zapada wieczór	75,2	w okolicy panuje specjalny klimat	4,2
monotonny dźwięk jednego dzwonu	19,5	żółtą i mętłą	83,6	kiedy nastaje południe	3,4	ich płetwy są specjalnie zbudowane	5,1

Uzupełnienie wszystkich prezentowanych w tabeli zdań wymagało wyszukania informacji zawartej w tekście bezpośrednio. Potrzebne informacje znajdowały się w tekście w różnych jego częściach. Poprawne uzupełnienie zadania: *Wydobywające się spod wody dźwięki przypominały*: nie było dla uczniów jednoznaczne. Prawie 19% wybrało odpowiedź nieprawidłową, albo niezgodną z oczekiwaniami autorów zadania. Wybrana przez tę grupę uczniów odpowiedź mogła jednak być uznana za poprawną. Początkowo bohater słyszał dźwięk jednego dzwonu, po chwili dopiero dźwięki wielu dzwonów. Prawdopodobnie zawiniło tutaj samo zadanie.

Uzupełnienie zdania: *Rzeka Ukajali ma wodę*: było już zupełnie łatwe. Potrzebne do wykonania tego zadania informacje znajdowały się w pierwszym akapicie tekstu. Warto jednak zauważyć, że prawie 7% trzecioklasistów wybrało odpowiedź niepoprawną, zawierającą określenie niezgodne oraz zgodne z tekstem. Można przypuszczać, że podobnie jak w wypadku omawianych już zadań do tekstu o starożytnym państwie rzymskim, przyczyną błędu jest brak rozumienia takiej konstrukcji logicznej jak koniunkcja. Dzieci widocznie uznały, że jeśli jeden człon odpowiedzi jest poprawny, to cała odpowiedź również jest poprawna.

Poprawne uzupełnienie zdania: *Ryby w Ukajali śpiewają*: wymagało wykorzystania jednej informacji, która znajduje się w tekście na początku drugiego akapitu. Zaskakuje zatem, że tylko trzy czwarte uczniów wykonało to zadanie prawidłowo. Prawie 16% wybrało odpowiedź przeciwną do oczekiwanej. Trudno znaleźć racjonalne wyjaśnienie tej sytuacji. Być może uczniowie sięgnęli tutaj do wiedzy osobistej i uznali tę odpowiedź za najbardziej prawdopodobną?

Uzupełnienie zdania: *Ryby z rodziny Umbrina wydają niesamowite dźwięki, ponieważ*: nie sprawiło zbyt dużego kłopotu uczniom. Prawie 85% wskazało poprawne rozwiązanie. Trzeba pamiętać jednak, że pozostałe 15% wybierało odpowiedzi prawdopodobnie losowo. Dla tych uczniów budowanie rozumienia omawianego tekstu pozostało nieosiągalne.

Przyjrzyjmy się, jak uczniowie poradzili sobie z zadaniem otwartym do tekstu o śpiewających rybach. Było to pytanie o wyjaśnienie; miało charakter krytyczno-twórczy.

Wyjaśnij, co to znaczy, że komary przywołały bohatera opowiadania do rzeczywistości. Napisz to w kilku zdaniach.

.....
.....
.....

Tabela poniżej pokazuje rozkład odpowiedzi w tym zadaniu.

Tabela 5. Procentowy rozkład odpowiedzi w zadaniu sprawdzającym umiejętność przekształcania informacji zawartych w tekście.

Wyjaśnij, co to znaczy, że komary przywołały bohatera opowiadania do rzeczywistości. Napisz to w kilku zdaniach.	Procent odpowiedzi
brak odpowiedzi	23,5
odpowiedź błędna	37,7
odpowiedź poprawna bez uzasadnienia	20,4
odpowiedź poprawna z uzasadnieniem	18,4

Odpowiedź na to pytanie sprawiła uczniom dosyć dużo kłopotu. Ze sformułowaniem wyjaśnienia poradziło sobie niespełna 40% trzecioklasistów. Ich wypowiedzi wskazują na umiejętność interpretacji tekstu. W przypadku tego zadania trzeba było zrozumieć sytuację bohatera tekstu i przywołać wiedzę osobistą, zdobytą na podstawie doświadczenia o tym, jakie są skutki ugryzienia komarów.

Przyjrzyjmy się odpowiedziom uczniów. Jak zawsze można znaleźć i tutaj kilka ich kategorii. Są takie odpowiedzi, które świadczą o braku rozumienia tekstu.

To znaczy, że bohater tego opowiadania opowiada o fantazji, a jak zawsze mówić o komarach to fajny temat to matematycznego sumata.

Autor tej wypowiedzi fałszywie interpretuje zachowanie bohatera opowiadania. Prawdopodobnie miesza poziom narracji i świat opowiadany. W rezultacie można zrozumieć, że samo mówienie o komarach przywraca do *prawdziwego świata*, tylko nie bardzo wiadomo kogo, narratora, czy bohatera.

Kolejna wypowiedź świadczy o naiwnej interpretacji świata i stanowi przykład animizmu dziecięcego.

~~Bohater opowiadania~~ Komary były bardzo
wściekłe, bo bohater opowiadania w ogóle nie reagował
na to, że jest klutek.

To dosyć zaskakujący sposób interpretacji, tym bardziej, że napisał ją uczeń klasy trzeciej. Zawiera również błąd świadczący o braku rozumienia tekstu. Bohater opowiadania reagował na ukłucia komarów w sposób zdecydowany.

Druga kategoria odpowiedzi to takie, w których uczniowie powtarzają informację zawartą w tekście: komary gryzły bohatera i to przywoływało go do rzeczywistości.

Komary... przywołują bohatera do rzeczywistości. To
~~Komary przywołują~~
znaczy, że go kąsały i go gryzły i klutek.
To dlatego wrócił do rzeczywistości.

To wyjaśnienie zawiera dodatkowe czasowniki opisujące zachowanie komarów, które wzmacniają informacje o działalności owadów. Autor wypowiedzi natomiast nie wyjaśnia na czym polega powrót do rzeczywistości, pozostawia to interpretacji czytelnika.

Kolejna cytowana tutaj wypowiedź jeszcze mocniej koncentruje się na zachowaniu komarów.

To znaczy że komary pod niego przysiadły i go kąsały.

Jej autor prawdopodobnie uznał, że to wyjaśnia zachowanie bohatera.

Trzecia kategoria wypowiedzi to takie, w których wyjaśnienie odnosi się do zachowania bohatera i wybiega poza czytany tekst.

Bohater był tak wstuchany w te dźwięki, że zapomniał o rozsytkim. Gdy komary kłują bohatera, to go tak bolalo, że zapomniał o śpiewających rybach i wreszcie się odma.

Autor tego tekstu opisuje zachowanie bohatera przed tym, kiedy zaczęły go gryźć komary i po tym fakcie. Opisowo wyjaśnia, na czym polegał w tym wypadku powrót do rzeczywistości: najpierw bohater był zasłuchany, a później, gdy został ugryziony, zapomniał o śpiewających rybach.

Następna przytoczona tu wypowiedź pokazuje jeszcze większą troskę jej autora o szczegóły biologiczne wydarzenia.

Uważam że to znaczyło kiedy bohater rozmyślał to wtedy komar go ugryzł. I wtedy go zabolalo. I wtedy zaczął się drapać. I to i zapomniał o rozmyślanii.

Bohatera zabolalo, gdy został ugryziony, więc zaczął się drapać. To z kolei wyrwało go z zamyślenia.

Autor kolejnej przytoczonej tu wypowiedzi z jeszcze większym pietyzmem stara się opisać zachowanie komarów i bohatera, w kontekście ich działalności.

Gdy zapada wieczór komary słatują się. Śladają ma człowieka i piją jego krew. Przy czym laskoszą i brzęczą, a to właśnie nam przeszkadza myśleć.

Uczniowie słusznie zauważyli, że właśnie dyskomfort fizyczny będący efektem ataku komarów jest w stanie wyrwać człowieka z zamyślenia. Analiza wypowiedzi trzecioklasistów i w tym zadaniu pokazuje ich różne możliwości posługiwania się językiem. Niepokojące jest to, że

tylko część uczniów potrafi sformułować wyjaśnienie oczywistego, wydawałoby się, wydarzenia.

Czytanie i rozumienie tekstów popularnonaukowych, jak się okazuje, nie jest zadaniem łatwym dla trzecioklasistów. Rozumienie tego rodzaju tekstów sprawia im zdecydowanie więcej kłopotu niż rozumienie tekstów literackich, wymaga bowiem nieco innych kompetencji. Różnica ujawnia się wyraźnie w wypadku czytania tekstów encyklopedycznych, które sprawiają uczniom najwięcej problemów. Ich rozumienie polega na wychwyceniu i zrozumieniu wielu pojęć. Odwoływanie się do wiedzy osobistej często jest nieskuteczne, bo informacje w czytanych tekstach mogą być zupełnie nowe lub nabierają innego znaczenia. Operowanie nimi nie jest zatem łatwe. Teksty literackie również odwołują się do wiedzy osobistej uczniów, ale jest to zwykle wiedza o życiu społecznym, dostępna w codziennych sytuacjach. Pomostem między tekstami literackimi i popularnonaukowymi wydają się teksty popularnonaukowe narracyjne. Z rozumieniem takiego tekstu dzieci poradziły sobie wyraźnie lepiej niż z tekstem encyklopedycznym.

Dlaczego rozumienie tekstów popularnonaukowych sprawia dzieciom tyle trudności? Z całą pewnością mają mniej kontaktów z tego rodzaju tekstami w nauce szkolnej. Nauczyciele otwarcie przyznają, że w czasie lekcji sięgają po nie o wiele rzadziej niż po teksty literackie. Organizowanie zajęć z tekstem popularnonaukowym narzuca czytanie w określonym celu, związanym z zawartością tekstu, musi wspierać zajęcia przyrodnicze, historyczne lub geograficzne. Tekst literacki można czytać dla samego czytania, ćwiczenia technicznej sprawności tej umiejętności lub po prostu kontaktu z literaturą. Organizowanie zajęć z tekstem popularnonaukowym wymaga zatem starannego i często pracochłonnego przygotowania, co nie zawsze chcą robić nauczyciele. Dodatkową przeszkodą w sięganiu po teksty popularnonaukowe jest zawartość podręczników szkolnych. Teksty tam umieszczone rzadko mają cechy poważnego, dojrzałego tekstu popularnonaukowego. Autorzy podręczników zwykle traktują uczniów w sposób infantylny, nie budząc motywacji do zainteresowania i sięgania do

innych, mających cechy tekstu naukowego, źródeł. Nadmiar ćwiczeń skłaniających do odwoływania się do umiejętności ciągle na tym samym poziomie, lubianych przez dzieci i nauczycieli, skutkuje brakiem czasu na sięganie po rzeczy nowe i trudne. Nauczyciele pozostają zatem ciągle w przekonaniu, że po teksty popularnonaukowe można sięgać dopiero wtedy, gdy dzieci nauczą się sprawnie czytać na podstawowym poziomie.

3.3. O czytaniu tekstów użytkowych

Obok badania rozumienia tekstów literackich i popularno-naukowych sprawdzano również umiejętność czytania tekstów użytkowych. Umiejętność tę badały zadania dotyczące ogłoszenia i przepisu kulinarnego. Zobaczmy, jak uczniowie radzili sobie z ich rozumieniem.

Pierwszy tekst to ogłoszenie o balu karnawałowym. Był to tekst zwarty, krótki, zawierał zbędne wyrazy, wyraźnie zakłócające jego treść. Brzmiał następująco:

W sobotę w nocy 12 stycznia 2008 roku o godzinie 16.00 odbędzie się w szkole bal karnawałowy. Zapraszamy wszystkich pełnych zainteresowanych uczniów i wcale ich znajomych. Zapewniamy wspaniałą zabawę. Będzie grać znany zespół młodzieżowy. Wystąpi dębowy popularny iluzjonista. Warto założyć oryginalny strój, bo będzie wąski konkurs na szalik najciekawszy kostium dziewczynki i chłopca. Zwycięzcy otrzymają wspaniałe próbne nagrody. Zostanie też zorganizowana aukcja prac plastycznych uczniów wysokich naszej szkoły. Zebrane w ten sposób pieniądze biletów przeznaczymy na pomoc dzieciom z najuboższych rodzin. Zapraszamy rodziców do pustego udziału w zbiórce pieniędzy.

Zadanie do tego tekstu polegało na wykreśleniu zbędnych wyrazów. Format tego zadania różni się zasadniczo od zadań, które analizowaliśmy dotychczas. Trzeba było tak przeczytać tekst, aby wyeliminować wyrazy, bez których pozostały tekst byłby w pełni zrozumiały. Było to zadanie bardzo trudne dla dzieci. W pełni poradziło sobie z nim tylko 26% trzecioklasistów. Prawie jedna czwarta w ogóle nie podjęła zadania, pozostali wykreślili od czterech do ośmiu zbędnych wyrazów na dziesięć do tego przeznaczonych. Trudno powiedzieć, co przyczyniło

się do tak niskiego poziomu wykonania tego zadania. Być może zawi-
nił format zadania. Prawdopodobnie większość dzieci nigdy nie roz-
wiązywała takiego problemu i wykreślanie wyrazów wydawało się im
czymś zaskakującym. Być może przyczyny tej sytuacji należy szukać
też w poziomie umiejętności czytania trzecioklasistów. Eliminowanie
wyrazów jest możliwe wtedy, gdy oprócz rozumienia kontekstowego
pojawi się rozumienie na poziomie semantycznym, co z kolei pozwoli
rozpoznać i zrozumieć każdy czytany wyraz. Rozwiązanie takiego
zadania wymaga zatem uruchomienia dwóch strategii rozumienia: wstę-
pującej i zstępującej. Nie wszystkie dzieci to potrafią.

Drugi tekst to przepis na knedle. Składał się z dwóch części: pierwsza
zawierała spis składników potrzebnych do przyrządzenia potrawy,
druga – opis czynności, jakie należy wykonać, aby ugotować kluski.

Knedelki z twarogu

*40 dag sera twarogowego,
1 czubata szklanka tartej bułki,
3 jaja, 2 łyżki mąki ziemniaczanej,
1 łyżka masła, sól*

*Ser utrzeć w miseczce lub zemleć w maszynie, dodać stopione masło
i ucierając dodawać po jednym żółtku. Wsypać mąkę ziemniaczaną
i przesianą tartą bułkę, wymieszać, na końcu dodać ubitą pianę z białek.
Z przygotowanej masy formować okrągłe knedle, w każdym wycisnąć
palcem wgłębienie.*

*Gotować wrzucając do wrzącej osolonej wody. Po odcedzeniu polać
śmietaną. Podawać z dodatkiem surówki lub na słodko z sokami owoco-
wymi lub świeżymi owocami jagodowymi.*

Rozumienie tekstu sprawdzało pięć zadań.

1. Ile jajek potrzeba do wykonania knedelków?

.....
.....

2. Jaki kształt mają knedle po przygotowaniu?

.....
.....

3. Z jakimi dodatkami można jeść knedle?

.....
.....

4. W jakiej wodzie należy gotować knedle?

.....

.....

5. Co należy dodać do utartego sera, aby otrzymać masę?

.....

.....

Zadania te miały charakter otwarty, ale nie wymagały formułowania dłuższej wypowiedzi. Wystarczyło wybrać odpowiednie informacje z tekstu i zapisać je w wyznaczonym miejscu. Nie oczekiwaliśmy odpowiedzi w postaci poprawnie zbudowanych zdań, wystarczył jeden wyraz, który świadczyłby o rozumieniu tekstu. Wszystkie zadania sprawdzały rozumienie tekstu na poziomie semantycznym w zakresie wyszukiwania informacji.

Zobaczmy, jak uczniowie poradzili sobie z ich wykonaniem.

Najłatwiejsze okazało się zadanie polegające na odpowiedzi na pytanie: *Ile jajek potrzeba do wykonania knedelków?* Poprawnie odpowiedziało na nie prawie 94% trzecioklasistów. Zadanie ułatwiał fakt, że informacja o liczbie potrzebnych jajek znajdowała się w pierwszej części tekstu – tej, która zawierała spis potrzebnych składników i że była zapisana cyfrą.

Kolejne łatwe zadanie to odpowiedź na następne pytanie do tekstu o knedlach. Z pytaniem: *Jaki kształt mają knedle po przygotowaniu?* poradziło sobie prawie 88% uczniów. Wydaje się, że powinno być to zadanie znacznie trudniejsze, ponieważ udzielenie odpowiedzi wymagało wyszukania informacji w połowie drugiej części tekstu. Pomogła tutaj prawdopodobnie wiedza osobista uczniów.

Również bardzo dobrze poradziły sobie dzieci z odpowiedzią na pytanie: *Z jakimi dodatkami można jeść knedle?* Prawidłowej odpowiedzi udzieliło 80% uczniów. Poprawna odpowiedź wymagała podania kilku dodatków, można zatem było przypuszczać, że nie będzie to tak łatwe zadanie dla uczniów. Być może ułatwieniem w wykonaniu tego zadania był fakt, że potrzebna informacja w oczekiwanej formie znajdowała się w ostatnim zdaniu tekstu.

Pewne trudności sprawiło trzecioklasistom udzielenie wyczerpującej odpowiedzi na dwa ostatnie pytania do omawianego tekstu: *W jakiej wodzie należy gotować knedle?* oraz *Co należy dodać do utartego sera, aby otrzymać masę?* Pełna odpowiedź na pierwsze pytanie wymagała wymienienia dwóch cech wody i zrobiło to nieco ponad 51% uczniów, dalsze 42% podało tylko jedną cechę. Wyczerpująca odpowiedź na drugie pytanie powinna zawierać nazwy kilku składników powstającego ciasta i wymieniło je około 43% dzieci. Dalsze 45% podało nazwę tylko jednego produktu. Informacje potrzebne do udzielenia odpowiedzi na omawiane pytania znajdowały się w tekście zwartym. Udzielenie niepełnej odpowiedzi na zadane pytania świadczy o braku nawyku uważnego czytania tekstu i przeprowadzania jego analizy.

Czytanie tekstów użytkowych nie było dla dzieci specjalnie trudne. Prawdopodobnie zadanie ułatwił krótki, łatwy językowo tekst o knedlach, mający charakter instrukcji. Nawet pytania otwarte, wymagające sformułowania odpowiedzi, nie utrudniły uczniom tego zadania. Widać jednak, że niewątpliwie brakuje uczniom precyzji czytania, umiejętności korzystania z tekstu w sposób wyczerpujący, wyłuskiwania z tekstu wszystkich przydatnych informacji. Ten aspekt kształcenia umiejętności czytania z całą pewnością zasługuje na uwagę. Powstaje pytanie, jak tę umiejętność osiągnąć. Z pewnością i w tym wypadku pomocna będzie strategia czytania kontekstowego. Jeśli dziecko uchwyci sens całego tekstu, zrozumie, że jest to przepis na przygotowanie potrawy, będzie poszukiwało informacji szczegółowych.

Rozumienie tekstów użytkowych typu instrukcja użytkowania, przepis czy podanie, SMS, e-mail to niezbędna umiejętność dla rozumienia świata i możliwości funkcjonowania w nim. Czytanie takich tekstów i korzystanie z nich powinno być podstawą ćwiczeń nabywania tej umiejętności także w szkole.

3.4. O czytaniu tekstów matematycznych

Czytanie tekstów matematycznych to nieco inna umiejętność niż czytanie tekstów literackich czy nawet popularnonaukowych. Ich rozumienie polega na prawidłowej interpretacji konstrukcji logicznych w nich zawartych i zwykle odwołuje się do wykorzystania wiedzy osobistej ucznia. Są również takie teksty matematyczne, które zawierają w sposób bezpośredni informacje potrzebne do rozwiązania zadania do nich ułożonego. Takie zadania pojawiły się w badaniach umiejętności trzecioklasistów w 2010 roku i zostały nazwane *czytankami matematycznymi*. Wykonanie zadania wykorzystującego czytankę wymagało wyszukania liczb lub innych informacji w tekście, rozumienia, jaką rolę pełnią one w tekście, a następnie wykorzystania ich w różny sposób w trakcie formułowania odpowiedzi na postawione pytanie. Czytanki matematyczne sprawdzały, jak uczniowie radzą sobie z tego rodzaju tekstami, w jakim stopniu potrafią odnaleźć i wykorzystać zawarte w nich informacje. Czytanki mogą mieć różną zawartość merytoryczną i mogą różnić się budową. Różnice dotyczą przede wszystkim sposobu podania informacji: może to być rysunek lub tekst, oraz rodzajem informacji: mogą to być liczby, cechy opisujące bohaterów czy obiekty. Każdej czytance towarzyszyły zadania lub pytania. Udzielenie poprawnej odpowiedzi świadczyło o rozumieniu czytanki. Pytania zostały ułożone tak, aby można było rozpoznać rozumienie tekstu na różnych poziomach: od wyszukiwania informacji w tekście, poprzez wykonanie operacji na tych informacjach (liczbach), do wykorzystania już przetworzonych informacji do kolejnych operacji. Drugi i trzeci poziom działania odwoływał się do wiedzy osobistej ucznia. Często bez wykorzystania takiej wiedzy odpowiedź na pytanie była niemożliwa.

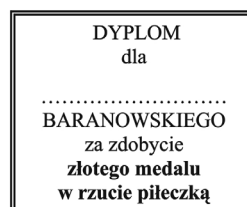
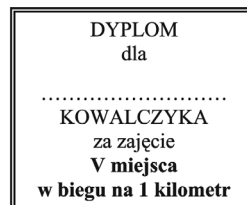
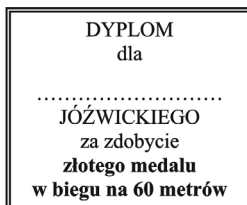
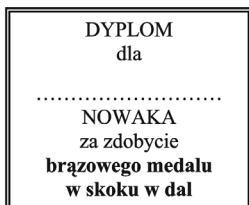
3.4.1. Rozumienie tekstu matematycznego narracyjnego

Zobaczmy jak uczniowie radzili sobie z czytanką matematyczną w postaci tekstu podanego na dwa sposoby: tekst wpisany w dyplomy oraz tekst ciągły. Tekst ten nie zawierał liczb. Odpowiedź na pytania do

tekstu wymagała wybrania informacji, powiązania ich ze sobą poprzez zastosowanie odpowiedniej strategii, np. eliminacji.

Poniżej tekst czytanki.

Przyjrzyj się uważnie tym dyplomom.



Cztery z nich to dyplomy czwórki przyjaciół: Piotra, Michała, Adama i Jurka. Każdy z chłopców startował w innej konkurencji i każdy zajął inne miejsce. Adam, choć nie zdobył medalu, był bardzo zadowolony, bo od niedawna trenuje i po raz pierwszy brał udział w zawodach. Piotr był trochę zmartwiony mimo srebrnego medalu, bo bardzo chciał wygrać, ale cieszył się ze zwycięstwa Jurka.

Odpowiedz na poniższe pytania. Dla ułatwienia: Michał nie nazywa się Nowak, a nazwisko Jurka nie zaczyna się na literę J.

Pytania do tekstu były następujące:

a) W jakiej konkurencji startował Adam?

b) A w jakiej konkurencji startował Piotr?

c) Jak nazywa się Jurek?

d) A jak nazywa się Michał?

e) Wpisz imiona tych czterech chłopców na właściwych dyplomach powyżej.

Tabela poniżej zawiera procent poprawnych odpowiedzi w tych zadaniach.

Tabela 1. Procent poprawnych odpowiedzi na pytania do czytanki o dyplomach.

W jakiej konkurencji startował Adam?	A w jakiej konkurencji startował Piotr?	Jak nazywa się Jurek?	A jak nazywa się Michał?	Wpisz imiona tych czterech chłopców na właściwych dyplomach powyżej.
72,5	77,4	48,9	39,5	32,2

Dwa pierwsze pytania okazały się dla uczniów zdecydowanie łatwiejsze niż pozostałe. Odpowiedź na pierwsze pytanie wymagała uważnego przeczytania całego tekstu, wybrania potrzebnej informacji oraz znalezienia wśród podanych dyplomów takiego, który nie został wręczony za zdobycie medalu. Ta skomplikowana procedura intelektualna okazała się możliwa do przeprowadzenia dla prawie trzech czwartych badanych uczniów klas trzecich.

Aby odpowiedzieć na drugie pytanie, trzeba było wykonać podobną operację jak w wypadku odpowiedzi na pytanie pierwsze: wybrać z tekstu ciągłego odpowiednią informację, a następnie znaleźć dyplom dla zdobywcy srebrnego medalu. Okazało się to łatwe dla ponad 77% uczniów.

Odpowiedź na pytanie: *Jak nazywa się Jurek?* wymagała dokonania nie jednej, a dwóch operacji. Ponieważ, jak podaje tekst, Jurek zwyciężył, więc musiał otrzymać złoty medal. Okazuje się jednak, że złoty medal zdobyło dwóch chłopców. Niezbędne do udzielenia

prawidłowej odpowiedzi okazało się wykorzystanie drugiej informacji o Jurku: *nazwisko Jurka nie zaczyna się na literę J*. Dopiero teraz badani trzecioklasiści mogli wskazać jednoznacznie dyplom z nazwiskiem *Baranowski*. Takiej odpowiedzi udzieliła jednak niespełna połowa uczniów. Prawie 14% trzecioklasistów nie podjęło próby znalezienia odpowiedzi na to pytanie, a ponad 27% wpisało odpowiedź bezsensowną, dowodząc, że nie potrafią wykorzystać czytanki do udzielenia odpowiedzi na pytanie.

Szukanie odpowiedzi na pytanie: *A jak nazywa się Michał?* polegało na jeszcze bardziej, niż poprzednio, dedukcyjnie zaawansowanych poszukiwaniach. Uzyskanie informacji o Michale było możliwe przede wszystkim drogą eliminacji. Trzeba było uwzględnić te informacje, które zostały wykorzystane w trakcie udzielania odpowiedzi na poprzednie pytania. To, oraz wykorzystanie informacji zawartej w tekście ciągłym, pozwoliło zidentyfikować nazwisko kolejnego chłopca. Poprawnych odpowiedzi udzieliło prawie 40%, co w wypadku tego trudnego logicznie zadania jest niezłym wynikiem. Co dziesiąty uczeń wpisał błędne nazwisko, a ponad 16% nie podjęło próby odpowiedzi na to pytanie.

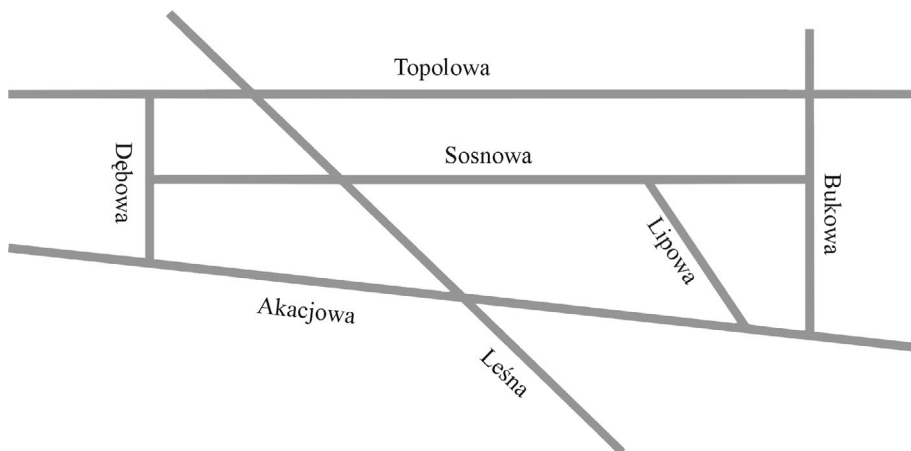
Ostatnie polecenie: *Wpisz imiona tych czterech chłopców na właściwych dyplomach powyżej*. wymagało zebrania wszystkich poprzednio uzyskanych informacji, ponownego ich przeanalizowania w kontekście danych zawartych w tekście ciągłym oraz zapisanych na dyplomach. Udało się to ponad 32% trzecioklasistów. Jeśli uczeń popełnił błąd w odpowiedzi na poprzednie pytanie i wskazał nieprawidłowo nazwisko Michała, to w konsekwencji błędnie uzupełnił imiona chłopców na dyplomach.

Rozumienie omawianej czytanki matematycznej było zadaniem o zróżnicowanym stopniu trudności. Wyraźnie widać, że zadania, które polegały na wykorzystaniu tylko jednej informacji z tekstu, zostały wykonane lepiej. Tam gdzie trzeba było wykonywać działania złożone, odpowiedź nie była już tak prosta. Wybranie informacji, skonfrontowanie jej z już skonstruowaną, dla wielu uczniów było niemożliwe.

3.4.2. Rozumienie tekstu graficznego

Kolejna czytanka matematyczna to tekst graficzny w postaci fragmentu planu osiedla.

Na tym planie przedstawiono fragment osiedla. Przyjrzyj mu się uważnie.



Pytania pozwalające sprawdzić, czy uczniowie rozumieją ten tekst były następujące:

a) Które ulice przecina ulica Leśna?

b) Które ulice łączy ulica Lipowa?

c) Która ulica jest równoległa do ulicy Sosnowej?

d) A do której ulicy jest równoległa ulica Dębowa?

e) Dwie ulice na planie są prostopadłe do ulicy Bukowej.

Podaj ich nazwy.

f) Które inne ulice na planie są do siebie prostopadłe?

Wymień je.

1 centymetr na tym planie odpowiada 100 metrom w terenie.

g) Ulica Dębowa ma na planie 3 cm.

Jaka jest jej rzeczywista długość?

h) Ulica ma 600 metrów długości.

Jaka by była jej długość na tym planie?

Procent poprawnych odpowiedzi zawiera tabela poniżej.

Tabela 2. Procent poprawnych odpowiedzi w zadaniach do tekstu graficznego.

Które ulice przecina ulica Leśna?	Które ulice łączy ulica Lipowa?	Która ulica jest równoległa do ulicy Sosnowej?	A do której ulicy jest równoległa ulica Dębowa?	Dwie ulice na planie są prostopadłe do ulicy Bukowej. Podaj ich nazwy.	Które inne ulice na planie są do siebie prostopadłe? Wymień je.
70,9	76,3	55,4	58,6	32,6	11,0

Odpowiedzi na pytanie pierwsze i drugie odwoływały się w dużym stopniu do wiedzy potocznej uczniów. Aby rozwiązać te zadania trzeba było uważnie przyjrzeć się rysunkowi, odszukać nazwy ulic i prześledzić ich położenie względem innych ulic na tym planie. Było to zadanie stosunkowo łatwe dla trzecioklasistów prawdopodobnie dlatego, że odwoływało się do doświadczeń dzieci. Każdy z nich miał okazję chodzić po ulicach jakiejś miejscowości i dostrzegać ich wzajemne położenie.

Na pytanie: *Które ulice przecina ulica Leśna?* odpowiedziało poprawnie nieco ponad 70% uczniów. Byli to uczniowie, którzy podali nazwy wszystkich trzech ulic. Około 15% uczniów wymieniło nazwy dwóch ulic, które przecina ulica Leśna.

Poprawnej odpowiedzi na pytanie: *Które ulice łączy ulica Lipowa?* udzieliło jeszcze więcej dzieci, bo ponad 76%. Można zatem powiedzieć, że czytanie prostego, pozbawionego szczegółów informacyjnych, planu miejscowości nie jest zadaniem trudnym.

Rodzaj odpowiedzi na dwa omówione tutaj zadania można zaliczyć do kategorii wyszukiwania informacji z tekstu.

Kolejne cztery pytania sprawdzały rozumienie czytanki na poziomie krytycznym. Aby udzielić poprawnej odpowiedzi, trzeba było odwołać się do wiedzy osobistej i wykorzystać znajomość pojęć geometrycznych. Oba wykorzystane tutaj pojęcia – *prostopadłość* i *równoległość prostych* – występują we wszystkich programach nauczania w klasach najmłodszych. Można było zatem oczekiwać, że dzieci je znają.

Na pytanie: *Która ulica jest równoległa do ulicy Sosnowej?* odpowiedziało nieco ponad 55% trzecioklasistów. Aż 21% podało nazwę ulicy prostopadłej do ulicy Sosnowej. Jest to niewątpliwie efekt pomylenia pojęć równoległości i prostopadłości. Podobny rozkład odpowiedzi wystąpił w odpowiedzi na pytanie: *A do której ulicy jest równoległa ulica Dębowa?* Ponad 58% uczniów udzieliło poprawnej odpowiedzi, a ponad 25% podało nazwę ulicy prostopadłej.

Zadanie: *Dwie ulice na planie są prostopadłe do ulicy Bukowej. Podaj ich nazwy.* wymagało dokonania operacji myślowych na jeszcze wyższym poziomie. Uczniowie musieli rozważyć dwie relacje między odcinkami. Musieli brać pod uwagę równoległość dwóch ulic: Topolowej i Sosnowej oraz fakt, że każda z nich jest prostopadła do ulicy Bukowej. Poradziła sobie z tym zadaniem niespełna jedna trzecia uczniów. Prawie 25% uczniów wymieniło nazwę jednej ulicy prawidłowo, a druga wskazana ulica nie spełniała warunków zadania (np. Topolowa i Akacyjowa lub Sosnowa i Akacyjowa). Wskazanie trzech ulic (włączenie do dwóch prawidłowo podanych ulic nierównoległej ulicy Akacyjowej) wystąpiło w wypadku jedynie około 3% uczniów.

Można przypuszczać, że ci uczniowie, którzy wskazali prawidłowo dwie ulice prostopadłe do trzeciej, rozumieją również warunek

równoległości. Jeśli natomiast nazwa ulicy Akacjowej pojawiła się jedynie w parze z jedną (prawidłowo wskazaną), niedotrzymany został jednocześnie warunek równoległości i prostopadłości. Analiza odpowiedzi dzieci może prowadzić do wniosku, że oba pojęcia tworzą się w umyśle uczniów równocześnie i powinny być wprowadzane jednocześnie jako swego rodzaju opozycja.

Być może część uczniów nie rozumiała konwencji tego zadania, ponieważ uczniowie ci nie mieli okazji badania sytuacji, w której do jednego odcinka jest prostopadłych kilka innych odcinków jednocześnie. Tymczasem tego rodzaju doświadczenia pomagają w konstruowaniu pojęć geometrycznych w umysłach uczniów.

Kolejne zadanie: *Które inne ulice na planie są do siebie prostopadłe? Wymień je.* wymagało wykorzystania posiadanej wiedzy o odcinkach prostopadłych, pamiętania o tych już wskazanych i poszukiwania jeszcze innych w oparciu o ukształtowane w umyśle wyobrażenie prostopadłości. Zadanie to okazało się bardzo trudne dla uczniów. Poprawnej odpowiedzi udzieliło zaledwie 11% badanych. Wśród tych odpowiedzi można wyróżnić dwie kategorie. Około 8% uczniów podało nazwę jednej pary ulic prostopadłych: Dębowa i Sosnowa lub Dębowa i Topolowa, zaledwie nieco ponad 3% zauważyło wszystkie takie zależności ukryte w rysunku i wymieniło nazwy ulic.

Dwa zadania do omawianej czytanki wiązały się z umiejętnością posługiwania się pojęciem skali. Procent poprawnych odpowiedzi w tych zadaniach pokazuje tabela poniżej.

Tabela 3. Procent poprawnych odpowiedzi w zadaniach do tekstu graficznego. Posługiwanie się pojęciem skali.

Ulica Dębowa ma na planie 3cm. Jaka jest jej rzeczywista długość?	Ulica ma 600 metrów długości. Jaka by była jej długość na tym planie?
65,0	59,8

Rozwiązanie zadań dotyczących skali na niemal takim samym poziomie pokazuje, że niezbędnym warunkiem powodzenia było rozumienie pojęcia skali. Zadanie: *Ulica Dębowa ma na planie 3cm.*

Jaka jest jej rzeczywista długość? pomyślnie rozwiązało 65% uczniów. Poprawnie podało jednostkę prawie 59% dzieci. To stosunkowo dużo, zważywszy, że pojęcie skali nie jest łatwe.

Drugie zadanie: *Ulica ma 600 metrów długości. Jaka by była jej długość na tym planie?* było nieco trudniejsze, wymagało zmniejszenia długości zgodnie ze skalą pomniejszającą. Pomyślnie poradziło sobie z tym zadaniem prawie 60% uczniów. Wśród nich aż niemal 55% prawidłowo podało jednostkę. Wielu uczniów wykonywało obliczenia ze świadomością i rozumieniem nietłowej prawidłowości zawartej w proporcji: 1 cm odpowiada 100 m, więc 600 m zmniejszy się do 6 cm. Niektórzy uczniowie podawali tylko wynik, inni zapisywali również sposób rozumowania za pomocą działania.

Analiza wyników uzyskanych przez uczniów w ostatnio omówionych dwóch zadaniach pokazuje, że trzecioklasiści opanowali pojęcie skali w stopniu zadowalającym. Pozostaje jednak pewien margines niepewności: czy rzeczywiście rozumieją pojęcie, czy tylko opanowali algorytmy wykonywania obliczeń dotyczących skali. Zadania te to sprawdzenie raczej umiejętności wykorzystywania pojęcia skali, niż badanie rozumienia tekstu matematycznego. Tekst graficzny stał się jedynie wprowadzeniem w obszar praktycznego myślenia o wykorzystaniu skali do sporządzania planu.

Czytanie tekstów matematycznych to umiejętność niezbędna do rozwiązywania matematycznych problemów. Jednak w świetle opinii Aliny Kalinowskiej wcale ten wniosek nie wydaje się tak oczywisty. Otóż wspomniana autorka pisze tak: „Wyniki uzyskane przez dzieci przy okazji czytanek matematycznych znacząco przewyższają wyniki w zadaniach nietypowych, o bardzo krótkiej często treści, jak na przykład: *Na drzewie siedziało 40 wróbli. Nagle większość z nich, oprócz 8, odleciała. Ile wróbli zostało na tym drzewie?*

Tymczasem średnio 54,1% uczniów prawidłowo odpowiedziało na wszystkie pięć pytań do czytanki o dyplomach. Jest to absolutnie zaskakujący wynik, który z jednej strony wskazuje na duży potencjał umiejętności analizowania tekstu przez najmłodszych uczniów, ale z drugiej – budzi silny niepokój o przyczyny niewykorzystywania tej

umiejętności podczas rozwiązywania o wiele prostszych zadań tekstowych.” (Kalinowska 2010, s. 168).

Warto również podkreślić, że rozumienie czytanek matematycznych wymaga najczęściej znajomości pojęć matematycznych i często brak wiedzy osobistej uniemożliwia rozumienie takich tekstów. Są to teksty, których rozumienie wymaga zatem starannego przygotowania. Jeśli ten obszar zostanie zaniedbany czy zlekceważony, a działania dzieci zmierzające do rozumienia tekstu zakończą się niepowodzeniem, dzieci stracą motywację do sięgania po takie teksty.

4. NAUCZYCIELE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ UCZĄ CZYTANIA

W tej części opracowania podjęto próbę wyjaśnienia, jak nauczyciele ustosunkowują się do jednego z podstawowych zadań edukacji początkowej, czyli wyposażenia uczniów w umiejętność czytania. Czy mają świadomość zadania, jakie przed nimi stoi? W jaki sposób starają się je wykonać? Jaką rolę w edukacji dziecka przypisują umiejętności czytania? Odpowiedzi na tak postawione pytania szukano, wykorzystując badania ankietowe oraz wywiady z nauczycielami przeprowadzone w latach 2008 oraz 2010 w ramach *Badania umiejętności trzecioklasistów uczniów klasy trzeciej*.

4.1. Nauka czytania wśród celów edukacyjnych

W ramach badań ankietowych nauczyciele wymieniali najważniejsze ich zdaniem cele kształcenia językowego. Ankietę wypełniło w 2008 roku 262 nauczycieli edukacji początkowej, a w 2010 – 285. Przyjrzyjmy się, jakie cele są postrzegane przez nauczycieli jako najważniejsze, pamiętając jednak, iż mamy do czynienia jedynie z deklaracjami, nie uprawniającymi nas do uznania nauczycielskich wypowiedzi jako obiektywnego opisu rzeczywistości szkolnej.

Cele wymieniane przez nauczycieli można podzielić na pięć grup: związane z czytaniem, z pisaniem, z mówieniem, dotyczące formalnych cech języka oraz inne.

Cele związane z czytaniem najczęściej mówią o kształceniu umiejętności czytania ze zrozumieniem, czytania i rozumienia czytanych tekstów, doskonalenia umiejętności czytania. Takie stwierdzenia sformułowało około 74% nauczycieli. Brzmiały na przykład tak: *sprawność w mówieniu, pisaniu i czytaniu oraz czytanie ze zrozumieniem, wyrobienie nawyków czytania ze zrozumieniem, doskonalenie umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem*. Cele te nie do końca pokazują, jak nauczyciele rozumieją termin *czytanie ze zrozumieniem*.

Jeśli jednak zgodnie z tradycją utożsamiają rozumienie tekstu z rozumieniem na poziomie semantycznym, to wśród celów tutaj wymienianych brakuje tych pozwalających kształcić umiejętność czytania na poziomie interakcji z tekstem, czyli konstruowania rozumienia tekstu poprzez stopniowe, wieloetapowe oddziaływanie tekstu na odbiorcę i uruchamianie jego wiedzy osobistej, co z kolei pozwala lepiej uchwycić istotę tekstu. Żaden z nauczycieli nie pisał np. o ocenie wartości tekstu z punktu widzenia własnych doświadczeń czy tekście jako podstawie budowania wiedzy o ludzkich uczuciach.

W omawianej grupie pojawiły się również cele związane z przygotowaniem uczniów do samodzielnego sięgania po książki, korzystania z biblioteki i czytelnictwa. Wymieniło je 14% nauczycieli. Były to: *kształcenie nawyku czytania samodzielnie książek z różnych dziedzin oraz kształcenie zamiłowania do czytelnictwa.*

Do grupy celów związanych z kształceniem umiejętności czytania zaliczono cele związane z korzystaniem z informacji oraz wyszukiwaniem informacji z różnych źródeł. Blisko 22% nauczycieli wymieniło je, używając takich sformułowań jak: *kształcenie umiejętności wyszukiwania informacji w różnych źródłach, doskonalenie korzystania z różnych źródeł informacji, korzystanie z informacji zawartych w tekście.* Optymistycznie brzmi – deklarowana wprawdzie, choć nie zawsze zgodna z praktyką szkolną – otwartość nauczycieli na kształcenie umiejętności samodzielnego wyszukiwania informacji w różnych źródłach. Samodzielność poznawcza to jeden z głównych celów kształcenia.

Cele formułowane przez nauczycieli w wywiadach mają podobny charakter. Warto jednak zwrócić uwagę na hierarchię tych celów. Wyowiedzi nauczycieli dotyczące celów nauczania pochodzą z badań przeprowadzonych w latach 2008 i 2010. Badano wtedy dwie grupy nauczycieli: 20 nauczycieli edukacji początkowej pracujących w szkołach wielkomiejskich i 20 nauczycieli szkół wiejskich o tej samej specjalności.

W grupie nauczycieli szkół wielkomiejskich celem, który na ogół pojawiał się na pierwszym miejscu, było rozwijanie umiejętności

czytania. Nauczyciele uznali, iż umiejętność ta ma absolutnie priorytetowy charakter: *Poza tym czytanie, bardzo ważna rzecz. Pracuje nad tym bardzo mocno, ponieważ czytanie daje podstawę do wszystkiego. Później dzieci mogą sobie wszystko przeczytać, zrozumieć przede wszystkim* (S13)⁵. Czytanie postrzegane jest przez rozmówczynie w dwojaki sposób: jako umiejętność będąca przedmiotem wymagań w szkole: *No to mniej więcej się pokrywa, bo głównie też się na to nastawiamy, też tak w testach osiągnąć na koniec trzeciej klasy badane jest czytanie ze zrozumieniem. I też właśnie, od początku, od pierwszej klasy dużą wagę do tego przykładalam. Także muszę przyznać, że na koniec trzeciej klasy mogę powiedzieć, że ten cel osiągnęłam. Że te dzieci czytają ze zrozumieniem w większości w klasie* (S12) oraz w szerszym znaczeniu, jako narzędzie poznania: *Przed wszystkim rozczytać te dzieci i zarazić je taką chęcią poszukiwania różnych informacji, sięgania po lekturę* (S15). Jedno i drugie uzasadnienie pokazuje, że nauczyciele zdają sobie sprawę z roli umiejętności czytania w edukacji i funkcjonowania dziecka we współczesnym świecie.

Podkreślają również konieczność wypracowania zamiłowania do czytania oraz uczynienia czytania sposobem na spędzanie wolnego czasu. Piszą, że najważniejsze jest: *To chyba ukochanie książki, czytanie* (S19). Taka wypowiedź pokazuje, że są nauczyciele, którzy pragną wprowadzić uczniów w kulturę czytania i uczynić czytanie sposobem na życie. O takim sposobie myślenia świadczą kolejne wymieniane cele, niewątpliwie związane z umiejętnością czytania. Są to: wzbogacanie słownictwa dziecka: *Przed wszystkim wzbogacenie słownictwa i poprawne wypowiedzanie się. Pisanie zdań poprawnie gramatycznie, ortograficznie, bo dzieci miały z tym ogromne problemy* (S5) oraz konieczność wyposażenia dzieci w umiejętność korzystania ze słowników i Internetu.

⁵ Cytowane wypowiedzi nauczycieli to fragmenty transkrypcji wywiadów. Symbol, który pojawia się po każdym cytacie to oznaczenie szkoły, w której pracuje nauczyciel.

Nie we wszystkich jednak wypowiedziach nauczycieli jako cel pojawia się nauka czytania. Niepokoi fakt, że umiejętność czytania nie jest wcale tak oczywistym celem nauczania w klasach początkowych, jak mogłoby się wydawać. Nie wszystkie nauczycielki stawiają sobie taki cel edukacyjny, a jedynie niewiele ponad połowa mówi o czytaniu z pełnym rozumieniem wagi tej umiejętności w życiu każdego człowieka, traktując ją jako pewną postawę życiową.

W wypowiedziach nauczycieli szkół wiejskich nauka czytania pojawia się na ogół jako cel pierwszoplanowy. Umiejętność czytania jest spostrzegana jako narzędzie pracy w klasie czwartej: (...) *przychodzą do klasy IV muszą już samodzielnie się uczyć. Brak umiejętności biegłego czytania sprawia, że dzieci mają słabsze oceny później w klasie IV, i przede wszystkim czytanie ze zrozumieniem* (S16). Inna respondentka podkreśla wagę rozumienia czytanego tekstu z punktu widzenia osiągnięć szkolnych: *Czytanie ze zrozumieniem, bo to jest najważniejsze w każdym teście...* (S18). Jedna z badanych, mówiąc o celach kształcenia językowego, przedstawia swoją strategię pracy nad rozwojem umiejętności dziecka w tym zakresie. Najpierw zakłada, że uczeń musi opanować dwa podstawowe narzędzia poznania, tj. czytanie i pisanie: *Czytanie, jak dziecko nie opanuje czytania, to nie zrobi dalej ani jednego kroku. Podstawą jest czytanie płynne, dlatego czytanie jest u mnie od I klasy, maltretuję ich czytaniem żeby się nauczyli czytać, bo wtedy zrobimy wszystko, przeczytają każde polecenie, mogą do końca go nie zrozumieć, ale go przeczytają, rozwiążą każde zadanie matematyczne, a jak nie umieją czytać, to nie zrobią nic. Podstawą języka polskiego jest czytanie, potem jest pisanie, czyli poprawne pisanie, kaligrafia...*(S17). Czytanie rozumiane jest tutaj jako czytanie i rozumienie tekstu, tak by móc komunikować się z otoczeniem, pisanie niestety tylko w sposób ograniczony, jako sprawne posługiwanie się pisaniem na poziomie technicznym. Zobaczmy jednak, co dzieje się, gdy dziecko opanuje formalną stronę umiejętności pisania: *Jak już umieją pisać, to wtedy można już rozwijać gramatykę, ortografię i potem można rozwijać ich twórczość literacką. Moje dzieci umieją pisać wierszyki, może one są nieudolne, umieją napisać*

list, opowiadanie, ale trzeba umieć pisać w miarę szybko... (S17). Można formułować zastrzeżenia do takiej hierarchii celów nauczania języka, ale istotne jest to, że respondentka ma swoją koncepcję pracy z dziećmi i potrafi ją uzasadnić.

Duża liczba nauczycieli postrzega kształcenie językowe jako działalność w wielu aspektach i wielu kierunkach: *No myślę, że no, wiele rzeczy jest ważnych, i trudno powiedzieć, że jakiś mam jeden taki główny, albo, bo i ortografia, i w miarę czytelne pismo, no i jakies swobodne wypowiedzi, także, no, no nie mam takiego jednego konkretnego celu (S2),* mówi jedna z respondentek. W tej wypowiedzi wyraźnie występują cele pokazujące zarówno aspekty tradycyjnego widzenia edukacji (ortografia, czytelne pismo), ale również bardziej twórczej wizji rozwijania umiejętności językowych, np. swobodne wypowiedzi. Kolejna odpowiedź, którą tutaj przytoczymy, w sposób bardziej oczywisty pokazuje współczesną wizję rozwijania języka dzieci, chociaż nie jest wolna od tradycyjnego widzenia funkcji szkoły: *To znaczy, tutaj przede wszystkim, żeby dzieci umiały się w sposób prawidłowy wypowiadać. Oczywiście rozumienie tekstu. Żeby bardzo dobrze rozumiały tekst, bo no będzie to procentowało w następnych klasach. No i praca nad błędami ortograficznymi, które no nasza ortografia jest trudna, więc zdarzają się, no i to takie po prostu, żeby w miarę poprawnie pisały. Umiały korzystać ze słowników i tak dalej (S5).*

Ta wielość różnych aspektów, składających się na umiejętność posługiwania się językiem, pośrednio wiąże się z umiejętnością czytania. Należy do nich cała grupa celów związanych z umiejętnością pisania, mówieniem i słuchaniem, a także kształceniem formalnej strony języka. Nauczyciele wymieniają również takie cele, które pozornie nie mają wiele wspólnego z kształceniem językowym, świadczą natomiast o potrzebie wiązania tego kształcenia z rozwijaniem dyspozycji poznawczych i postaw emocjonalnych dziecka. Cele te mają bardzo różny poziom ogólności, np.: *korzystanie z dziedzictwa kulturowego i poznanie twórców poezji dziecięcej.*

Poniżej przykłady z tej grupy celów:

- uświadomienie dziecku pojęcia sukcesu i umożliwienie jego osiągnięcia,
- wyrażanie swoich przeżyć i emocji za pomocą gestu, ruchu,
- wspomaganie dziecka w zdobywaniu wiedzy o sobie,
- wdrażanie do uczestnictwa w życiu rodzinnym,
- wspomaganie ucznia w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym i estetycznym,
- przygotowanie do działania w zespole i rozwiązywania problemów,
- pogłębianie i ukierunkowanie aktywności twórczej uczniów,
- rozbudzanie spontaniczności,
- rozbudzanie kreatywności,
- zdobywanie wiedzy i umiejętności.

Cele wymienione przez nauczycieli, jako realizowane przez nich w szkole, a dotyczące nauki czytania, pokazują dosyć ubogą wizję umiejętności w tym zakresie. Jest wprawdzie grupa nauczycieli, którzy zdają sobie sprawę z jej znaczenia w życiu człowieka, ale trudno doszukać się w sposobie formułowania wskazówki, iż spostrzegają konieczność kształcenia umiejętności czytania w sposób odpowiadający współczesnym tendencjom. Budowanie rozumienia tekstu wymaga pozostawienia uczniom pewnego marginesu swobody zarówno w poszukiwaniu tekstów do czytania, jak i tworzeniu sytuacji społecznych, w trakcie których to rozumienie może być konstruowane. Interesujące, że większość nauczycieli zdaje sobie sprawę z korzyści, jakie czerpią uczniowie z pozostawiania im swobody w trakcie nauki. Na pytanie postawione w czasie wywiadu o to, kiedy dzieci uczą się najbardziej efektywnie, nauczyciele niemal jednoznacznie odpowiadają, że wtedy, gdy uczestniczą w zajęciach prowadzonych metodami aktywnymi, opartymi na ich działaniu, po prostu, gdy coś robią w czasie lekcji: *Myślę, że wtedy kiedy właśnie jest taka nauka przez zabawę w tym nauczaniu jednak. Kiedy mogą być wszyscy zaangażowani, kiedy każdy może coś robić. Kiedy też są zadania dostosowane do ich możliwości. Kiedy mogą sobie poradzić, wykazać się (S1).* Nie mniej ważna wydaje się też nauczycielom samodzielność działania: *Znaczy najbardziej, kiedy mogą wyprowadzić coś same, od*

siebie, w pracy nad tekstem, czytamy, wypowiadamy się i potem, to wtedy kiedy właśnie mogą sami wyciągnąć wnioski, wtedy najbardziej (S5), mówi jedna z badanych. Inna podaje przykłady takich działań: *No najbardziej efektywnie uczą się, kiedy działają, gdy sami mogą, o wracając teraz coś zmierzyć, coś zważyć, o na przykład jak mieliśmy z tymi pieniążkami, mieli możliwość płacenia, bawiliśmy się w sklep...* (S4).

Nie ma wprawdzie pewności co do tego, jak nauczyciele interpretują pojęcie *metody aktywne*, czy nie sprowadzają ich do aktywności w sensie fizycznym w większym stopniu niż intelektualnym, jednak fakt, iż spostrzegają, że umożliwienie dzieciom działania skutkuje efektywnością nauczania, jest wart podkreślenia. Jednak nauczyciele dostrzegają przeszkody w możliwości stosowania takich metod w szkole. Na pytanie ankiety: *Czy są jakieś cele w zakresie edukacji językowej, które chciałaby Pani/chciałby Pan zrealizować, a nie jest to możliwe obecnie w szkole? Jeśli tak, to jakie?* odpowiadają, pokazując swoją wizję ograniczeń szkolnych w realizacji celów związanych z szeroko rozumianym rozwijaniem języka dziecka, co wiąże się niewątpliwie z ograniczeniami w zakresie stosowania metod stymulujących samodzielność uczniowską.

Duża grupa nauczycieli podkreśla ograniczenia w możliwości rozwijania kontaktu ze sztuką. W związku z tym stawiają sobie takie cele jak: *edukacja teatralna, przygotowanie do odbioru dzieł sztuki teatralnej i filmowej, organizować przedstawienia teatralne, scenki dramatyczne, wyjście do teatru, rozbudzanie u dzieci umiejętności aktorskich poprzez zajęcia teatralne, obcowanie z różnymi dziedzinami sztuki, wykazywanie potrzeby obcowania z różnymi dziełami sztuki, rozwijanie aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym, kształtowanie wrażliwości na piękno dzieł sztuki*. Rzeczywiście wiele z tych celów trudno realizować, zwłaszcza w małych miejscowościach, ale są wśród nich takie, których realizacja wydaje się, że zależy tylko od inwencji nauczyciela, jego pomysłowości i inicjatywy. Kolejna grupa celów, których zdaniem nauczycieli nie można realizować w szkole, wiąże się z szeroko rozumianymi problemami komunikacyjnymi. Ponad

15% spośród nauczycieli, którzy odpowiedzieli na to pytanie, chciałoby realizować takie cele jak: *kształcenie umiejętności wyszukiwania informacji w różnych źródłach, korzystanie z różnych źródeł informacji, kształtowanie umiejętności językowych z wykorzystaniem technologii komputerowej, samodzielne zdobywanie informacji, umiejętność wykorzystywania jej, rozwijanie języka poprzez programy multimedialne*. Tak sformułowane cele ilustrują problemy związane z komunikacją multimedialną i dostępem do niej w polskich szkołach. Optymistyczna wydaje się jednak świadomość nauczycieli, że takie zapotrzebowanie istnieje i umożliwienie dzieciom komunikacji z wykorzystaniem takich środków jest współcześnie niezbędnym krokiem w drodze do poznawania świata. Możliwość korzystania z Internetu wzmacnia potrzebę czytania, ale również pozwala rozumieć czytane teksty w sposób wieloaspektowy.

Z jednej strony nauczyciele pokazują, że są świadomi wyzwań, jakie stawia przed nimi współczesność, z drugiej jednak strony wydają się ograniczeni w swoich dydaktycznych decyzjach. Pokazuje to wyraźnie grupa celów, których zdaniem nauczycieli nie można realizować w szkole. Dotyczy nauki czytania, a głównie tekstów, które nauczyciel czyta w szkole z uczniami. Nauczyciele deklarują, że chcieliby realizować takie cele jak: *wykorzystanie częściej szerszego zakresu literatury na zajęciach, rozwijanie zainteresowań czytelniczych, poznawanie przez dzieci różnorodnych tekstów literackich, zajęcia z tekstem literackim, więcej czasu na czytanie dzieciom dowolnych tekstów literackich, aby zachęcać je do czytania książek, pobudzać do dyskusji, czytanie i omawianie tekstów literackich nie związanych z tematyką zajęć*. Pisze o nich 15% nauczycieli spośród tych, którzy udzielili odpowiedzi na to pytanie w ogóle. Świadomość ograniczenia związanego z zamkniętym wyborem tekstów, jaki nauczyciel ma do dyspozycji w szkole, wiąże się niewątpliwie z podręcznikami i powszechną świadomością, że są to materiały, które koniecznie i w całości powinny być wykorzystane w nauce szkolnej. Na pytanie o to, co stałoby się, gdyby podręczniki zniknęły ze szkoły, większość badanych nauczycieli odpowiada, że właściwie nic wielkiego, byłoby tylko

trudniej pracować. Dla wielu jednak podręcznik pozostaje czymś niezastąpionym: *No bardzo trudno, nie wyobrażam sobie pracy bez podręczników* (S3), wyznaje jedna z badanych. Inna swoją akceptację dla podręczników posuwa jeszcze dalej: *No wtedy wiadomo że byłoby więcej pracy na pewno dla nauczyciela, bo musiałby dzieciom dostarczyć materiały, prawda, a ja zawsze uważam, że podręcznik to jest podręcznik, to jest taka integralna, taka nierozzerwalna część ucznia* (S4). Wypowiedź ta pokazuje, że są nauczyciele, którzy w dalszym ciągu postrzegają szkołę w sposób niezwykle tradycyjny i nie odczuwają, zupełnie inaczej niż ich koledzy, potrzeby samodzielnego sięgania po teksty do czytania.

Są jednak tacy, którzy zauważają inne zalety istnienia podręczników niż tylko pełnienie przez nie funkcji narzędzia ułatwiającego pracę. Jedna z nauczycielek zwraca uwagę na wartość podręczników dla dzieci z rodzin o niskim statusie kulturowym. Uważa, że często jest to jedyna pomoc do rozwijania ich umiejętności poza szkołą. Mówi tak: *Nie wyobrażam sobie, żeby całkowicie zniknęły podręczniki, bo jest wiele dzieci takich, które chcą pracować w domu dodatkowo i teraz te podręczniki, które mam, są takie ćwiczenia, które niekoniecznie trzeba w szkole zrobić, ale mogą je sobie w domu zrobić, więc jeżeli znikną te podręczniki, te dzieci, które nie mają takich zasobnych finansowo rodziców, no nie wiem, czy tak by się dobrze rozwijały jak teraz, bo akurat tych rodziców nie będzie stać na to, żeby kupić im książki i krzyżówki jakieś dodatkowe, żeby mogły sobie robić, no i chyba dużo więcej musiałybyśmy kserować i podawać dzieciom na kartkach* (S7). Wypowiedź ta pochodzi z wywiadu z nauczycielami pracującymi w szkole wiejskiej. Mimo wszystko jednak niepokoi fakt, że nauczycielki często traktują podręcznik szkolny jako jedyną książkę do czytania. To pokazuje, że firmy wydawnicze, rozbudowując ofertę podręczników do całego pakietu woluminów dla ucznia i nauczyciela, przyczyniły się do nieoczekiwanej kariery tej pomocy edukacyjnej. W tym świetle budzi refleksję uwaga jednej z badanych: *Chociaż ja jestem jeszcze starej daty, już przez to, że tyle lat pracuję. Także kiedyś pracowaliśmy też, sama pisałam dużo planów miesięcznych*

i tak dalej. Także pewnie jakoś tam dałabym sobie radę. Ale na pewno byłoby dużym utrudnieniem, gdyby zniknęły podręczniki, bo są bardzo dużą pomocą (S5). Można zadać pytanie: czy podręcznik wzbogaca, czy czyni bardziej ubogą pracę nauczyciela? Czy nie pozbawia go inicjatywy w budowaniu własnej ścieżki dydaktycznej? Problem jest o wiele bardziej złożony i nie dotyczy tylko wyboru tekstów do czytania, ale w ogóle roli podręcznika w nauczaniu.

Ten przegląd wizji celów edukacyjnych, funkcjonujących w świadomości nauczycieli, pokazuje, że na ogół zdają sobie sprawę z roli nauki czytania. Kształcenie tej umiejętności traktują jednak w sposób tradycyjny, typowo szkolny. Wypowiedzi nauczycieli wprawdzie pokazują, że mają oni potrzebę wprowadzenia swobodnego działania w kształcenie tej umiejętności, ale czują się związani sposobem funkcjonowania szkoły. Można przypuszczać, że przeszkody są do pokonania, a badani prawdopodobnie mają świadomość oczekiwania ze strony badaczy uczenia czytania w kontekście społecznym. W praktyce jednak stosują zasady formalnego, podlegającego sztywnym zasadom nauczania. Taki sformalizowany sposób postępowania daje im poczucie zawodowego bezpieczeństwa i zwalnia z potrzeby samodzielnego działania i brania odpowiedzialności za własne decyzje.

4.2. Nauka czytania wśród innych działań kształcących język dziecka

Nauka czytania jest niewątpliwie elementem kształcenia językowego. Wymaga podejmowania ze strony nauczyciela różnych działań w czasie pobytu dzieci w szkole. We wspomnianych już badaniach ankietowych zapytano nauczycieli, w jaki sposób gospodarują czasem w edukacji uczniów. Interesujące było przede wszystkim, jakie miejsce w kształceniu językowym zajmuje nauka czytania.

Tabela poniżej zawiera odpowiedzi na pytanie o umiejętności językowe, którym nauczyciel poświęca najwięcej czasu.

Tabela 1. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie ankiety *Na jakie z niżej podanych umiejętności językowych poświęca Pani/Pan najwięcej czasu w swojej klasie? Proszę wybrać 6 takich umiejętności.*

Rodzaj umiejętności	Procent wskazań
czytanie i rozumienie tekstów literackich	86,8
pisanie twórczych opowiadań o treści realistycznej związanej z doświadczeniami dzieci	49,3
czytanie i rozumienie tekstów użytkowych: zaproszenia, listy, instrukcje	34,0
pisanie twórczych opowiadań o treści fantastycznej	11,1
czytanie i rozumienie tekstów popularnonaukowych	11,5
przepisywanie zdań z podręcznika lub zapisanych na tablicy	5,2
uzupełnianie zdań z lukami w zeszyte ćwiczeń zgodnie z podanym na marginesie słownictwem	14,2
zapisywanie zdań tworzących plan historyjki obrazkowej	17,0
rozpoznawanie części mowy	56,6
rozpoznawanie w tekście różnych typów zdań (twierdzące, pytające, wykrzyknikowe)	12,2
samodzielne interpretowanie tekstów literackich przez dzieci	21,5
stosowanie zasad ortograficznych w wypowiedziach pisemnych	68,4
samodzielne korzystanie ze słownika ortograficznego podczas pisania	14,6
poprawne gramatycznie wypowiedzanie się na różne tematy	59,7
umiejętność dyskusowania i wymiany poglądów	46,5
umiejętność ładnego graficznie i kształtnego pisania	19,1
czytanie głośne tekstów z właściwą intonacją	26,0
wyszukiwanie informacji w różnych źródłach (np. książki, Internet, czasopisma)	39,2
rozumienie tekstów poetyckich	9,7
czytanie krytyczno-twórcze różnych tekstów	11,8

Jak można zauważyć, nauczyciele deklarują, że najwięcej czasu poświęcają na *czytanie i rozumienie tekstów literackich*. Takich wskazań było aż niemal 90%. Trudno orzec czy badani sądzą, że umiejętność czytania jest bardzo ważna, czy raczej poświęcają jej najwięcej czasu, bo uważają, że trudno tę umiejętność opanować i tylko wytrwałe przeznaczanie czasu na czytanie może zakończyć się powodzeniem. Warto podkreślić, że ten wynik pokazuje również nauczycielskie preferencje co do rodzaju czytanych tekstów. Najczęściej dzieci czytają teksty literackie. Na drugim miejscu, co do rodzaju czytanych tekstów, znalazły się teksty użytkowe. Około 34% nauczycieli wskazało ten rodzaj aktywności swoich uczniów w czasie lekcji. Czytanie tekstów popularnonaukowych wybrało niecałe 12% nauczycieli. Analiza nauczycielskich deklaracji ankietowych wyraźnie pokazuje, że tradycyjnie w szkole dzieci czytają przede wszystkim teksty literackie. Takie są zawarte w podręcznikach. Zatem, jak można przypuszczać na podstawie opinii nauczycieli na temat podręczników w szkole, nauczyciele rzadko sięgają po teksty do czytania do innych źródeł. Niepokoi fakt, że zaledwie niecałe 10% wskazań dotyczyło rozumienia tekstów poetyckich. To pokazuje, że nauczyciele nie uważają, iż kontakt z tekstami poetyckimi jest dzieciom potrzebny i jest ważny. Zatem mimo deklaracji najczęściej występującej, nie traktują tego rodzaju tekstów jako teksty literackie, tym samym zaniedbując kształcenie rozumienia języka metaforycznego.

Jeśli chodzi o rodzaj czytanych tekstów, to można powiedzieć, że w praktyce szkolnej niewiele w tym zakresie uległo zmianie od dawna. Brak tekstów popularnonaukowych w codziennych doświadczeniach czytelniczych uczniów klas początkowych skutkuje kłopotami w rozumieniu czytanych tekstów na dalszych etapach edukacyjnych. Zaniedbywanie kształcenia rozumienia języka metaforycznego wzmacnia problemy związane z rozumieniem tekstów.

Analiza nauczycielskich wskazań w omawianym pytaniu dostarcza również interesujących informacji na temat rodzaju aktywności czytelniczych proponowanych uczniom w czasie lekcji. *Czytanie głośne tekstów z właściwą intonacją* wskazało 26% nauczycieli, natomiast

samodzielne interpretowanie tekstów literackich przez dzieci tylko nieco ponad 21%, a *czytanie krytyczno-twórcze różnych tekstów* zaledwie niecałe 12%. W zakresie tych dwóch ostatnich aktywności uczniowie w badaniach umiejętnościach czytelnicyznych osiągają niezbyt wysokie wyniki. Czy zatem jest to rezultat tego, że nauczyciele poświęcają bardzo mało czasu na kształcenie tych umiejętności? A jeśli poświęcają tak mało czasu, to uważają je za niezbyt ważne? A może po prostu obawiają się, że pozostawienie swobody uczniom w budowaniu własnego rozumienia spowoduje, że nauczyciele przestaną panować nad sposobem myślenia wychowanków?

Warto zauważyć, że na drugim miejscu wśród częstości wskazań kształconych umiejętności językowych jest *stosowanie zasad ortograficznych w wypowiedziach pisemnych*. Blisko 70% nauczycieli deklaruje, że kształceniu tej umiejętności poświęca dużo czasu. Prawie 60% badanych wskazało *poprawne gramatycznie wypowiedzianie się na różne tematy* oraz *rozpoznawanie części mowy* jako te umiejętności, których kształcenie pojawia się najczęściej. Są to umiejętności związane z formalną stroną języka. Wynika stąd, że to właśnie one wydają się respondentom ważniejsze, niż takie doświadczenia językowe, które rozwijają twórczość językową i sprzyjają swobodnemu posługiwaniu się językiem. Kształcenie takich umiejętności językowych jak *pisanie twórczych opowiadań o treści realistycznej związanej z doświadczeniami dzieci* oraz *umiejętność dyskusowania i wymiany poglądów* wymienia mniej niż połowa badanych nauczycieli, jako te, którym poświęcają dużo czasu w czasie lekcji. Gdzieś dalej znajdują się w tej hierarchii omawiane już twórcze działania wspomagające budowanie rozumienia czytanych tekstów.

4.3. Nauka czytania w czasie lekcji

Świadomość, że nauczyciele poświęcają najwięcej czasu w czasie nauki czytania na pracę z tekstami zawartymi w podręcznikach, stała się podstawą do zapytania, w jaki sposób organizują pracę w tym zakresie. Tabela poniżej pokazuje nauczycielskie wybory.

Tabela 2. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie ankiety
W jaki sposób zwykle organizuje Pani/Pan zajęcia z wykorzystaniem
czytanek z podręcznika?

Sposoby organizacji zajęć z czytanką	Procent wskazań
czytam najpierw dzieciom głośno czytanekę	61,5
dzieci samodzielnie po cichu czytają tekst	75,3
dzieci samodzielnie czytają tekst z podziałem na role	49,3
zadają pytania dotyczące głównych postaci i przebiegu zdarzeń	90,3
proszę dzieci o zadawanie pytań związanych z tekstem	32,6
rozmawiam z dziećmi na temat głównego problemu, przesłania tekstu	93,1
zachęcam dzieci do porównywania zdarzeń z tekstu z ich własnymi doświadczeniami	77,4
wykorzystuję tekst do pisania przez dzieci różnych form wypowiedzi	67,0
wykorzystuję tekst do różnych ćwiczeń językowych	72,9

Już pobieżny ogląd wyników pokazuje, że działania nauczycieli nie są specjalnie zróżnicowane. Preferowana forma pracy z czytanką składa się z kilku stałych elementów: dzieci czytają tekst samodzielnie, po cichu, nauczyciel zadaje pytania do tekstu, rozmawia z dziećmi na temat głównego problemu, przesłania tekstu. Następnie nauczyciel wykorzystuje tekst do pisania różnych form wypowiedzi i do ćwiczeń językowych. Warto jednak zauważyć, że najmniej wskazań otrzymało to stwierdzenie, które wiąże się z uruchamianiem samodzielności intelektualnej uczniów. Najczęściej nauczyciele wybierali *proszę dzieci o zadawanie pytań związanych z tekstem*. Sposób odpowiedzi na omawiane pytanie ankiety pokazuje również wyraźnie, że nauczyciele wybierają przede wszystkim takie działania dydaktyczne, które pozwalają im całkowicie panować nad aktywnością uczniów.

Praca z tekstem w czasie lekcji to jeden z elementów nauki czytania. Inny ważny problem wiąże się z rozwijaniem umiejętności czytania i dotyczy budowania kultury czytania. Wydaje się, że w sposób oczywisty szkoła jest zobowiązana do organizowania takich działań uczniów, które zachęcają do czytania książek. Jednak gdy w ankiecie zapytano nauczycieli: *Jak zachęca Pani/Pan dzieci do czytania książek? Proszę podać kilka stosowanych najczęściej sposobów*, odpowiedzi udzieliło około 92% nauczycieli. Można mieć nadzieję, że nie znaczy to, że pozostali nie podejmują wcale takich działań. Warto przypomnieć, że to pytanie zostało postawione 268 nauczycielom.

Analiza nauczycielskich deklaracji pokazała, że stosują oni wiele sposobów, które mają skłonić uczniów do czytania. Najwięcej, bo około połowa ankietowanych, wymienia czytanie na lekcji głośno przez nauczyciela fragmentów książek. Celem tego zabiegu jest najczęściej zainteresowanie uczniów dalszymi losami bohaterów. Oto przykłady takich wypowiedzi: *czytam fragmenty książek, czytam fragment reklamowanej książki, organizuję kącik „pani czyta dzieciom”*. Drugim najczęstszym sposobem zachęcania dzieci do czytania jest organizowanie kontaktów z biblioteką szkolną, miejską lub gminną. Sposoby kontaktu są różne: mogą to być wizyty w bibliotece, wizyty bibliotekarki w klasie, ale również lekcje biblioteczne, które mogą być organizowane w bibliotece i w klasie. Nauczyciele używają określenia *lekcje biblioteczne*, nie wyjaśniając jednak znaczenia tego terminu. Założyliśmy, że rozumieją go podobnie, stąd potraktowanie w tym opracowaniu tych stwierdzeń w taki sam sposób. Kontakty z biblioteką deklaruje 35% nauczycieli. Piszą tak: *odwiedzamy bibliotekę, organizuję spotkania z bibliotekarką, wyjazdy do biblioteki miejskiej i gminnej*. Trzecim sposobem zachęcania dzieci do czytania książek, wymienianym przez 35% nauczycieli, jest przygotowywanie przez dzieci prezentacji książek. Oto przykłady takich wypowiedzi: *ciekawe spotkania z ciekawą książką – propozycje dzieci, prezentacje przygotowane przez dzieci – reklama, dzieci przedstawiają scenki z różnych książek, wykorzystuje teatrzyk, w którym dzieci zachęcają do czytania ulubionych książek*. Czwarty sposób najczęściej deklarowanych działań to organizowanie konkursów. Mogą one mieć różny zakres

i dotyczyć różnych obszarów dziecięcej aktywności. Nauczyciele mówią o konkursach czytelniczych klasowych i szkolnych, o konkursach recytatorskich, pięknego czytania, literackich. Konkursy pojawiają się w 30% wypowiedzi. Nauczyciele piszą: *proponuję konkurs wiedzy na temat przeczytanej książki, konkurs czytelniczy, sprawność wzorowego czytelnika, konkursy klasowe w pięknym czytaniu fragmentów ulubionych książek.*

Oprócz tych czterech najczęściej wymienianych przez nauczycieli sposobów zachęcania dzieci do czytania są także inne. Prawie 15% badanych zachęca do czytania poprzez opowiadanie uczniom o książkach, 14% prezentuje książki, pokazuje ilustracje, wymienia autora, organizuje kącik czytelniczy czy wystawę książek w klasie. Około 16% ankietowanych proponuje dzieciom rysowanie ilustracji do ciekawych książek, a także organizuje inscenizowanie tekstów. Ponad 15% nauczycieli zaleca prowadzenie zeszytów lektur lub dzienniczek lektur, w których dzieci zapisują podstawowe informacje o czytanych książkach. W deklaracjach nauczycieli pojawiają się ponadto wieczory autorskie lub spotkania z autorem. Mówi o tym 6% ankietowanych. Kilka osób wymienia słuchanie fragmentów lektur z nagrań CD lub fragmentów filmów nakręconych na podstawie książek dla dzieci. Pojawiły się również sposoby zachęcania do czytania polegające na uświadamianiu dzieciom korzyści płynących z czytania. Jeden z nauczycieli pisze: *Uświadamiam uczniom, że czytanie książek: pobudza fantazję, dostarcza wiedzy o innych krajach i kulturach, przyrodzie, technice, historii, dostarcza rozrywki oraz emocji, uczy tolerancji, jest naszym towarzyszem w samotności.* Wypowiedź ta zawiera banalne stwierdzenia, pozo-staje zatem pytanie, w jakim stopniu sposób ten jest skuteczny. Dalsze dwa sposoby, o których mówią nauczyciele, pokazują włączanie innych osób w zachęcanie dzieci do czytania. Sześcioro nauczycieli jako partnerów w rozwijaniu czytelnictwa wśród dzieci wymienia rodziców. Mówią oni o rozmowach z rodzicami w czasie zebrań, o strategiach w tym zakresie oraz o zapoznawaniu rodziców z nowościami wydawniczymi dla dzieci. Ośmioro nauczycieli wymienia czytanie w ramach akcji *Cała Polska Czyta Dzieciom* przez starsze dzieci i rodziców. Jedna osoba pisze, że najważniejszy

jest dobry przykład. Nie precyzuje wprawdzie czyj, ale prawdopodobnie ma na myśli i rodzinę, i – mamy nadzieję – siebie.

Ten przegląd wypowiedzi pokazuje, że nauczyciele znają wiele sposobów zachęcania dzieci do czytania. Trudno jednak na ich podstawie powiedzieć, które z tych sposobów stosują w praktyce szkolnej i z jaką częstotliwością. Jeśli działają zgodnie z deklaracjami, to ich przedsięwzięcia są niezbyt skuteczne, biorąc pod uwagę osiągnięcia polskich uczniów w badaniach umiejętności czytania trzecioklasistów, ale również w międzynarodowych badaniach biegłości w czytaniu PIRLS.

Na zakończenie rozważań na temat nauczycielskich deklaracji, warto pokazać miejsce, jakie przypisują nauczyciele czytaniu i czytany tekstom w kształceniu języka mówionego. Zapytano nauczycieli o sposoby rozwijania umiejętności wypowiedzania się. Tabela poniżej pokazuje strukturę nauczycielskich odpowiedzi.

Tabela 3. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie ankiety
*W jaki sposób rozwija Pani/Pan umiejętności wypowiedzania się dzieci?
Proszę wybrać 3 najważniejsze działania.*

Sposoby rozwijania umiejętności wypowiedzania się	Procent wskazań
pozwalam im często dyskutować na zajęciach na interesujące ich tematy	59,0
dbam, aby wypowiadały się tylko pełnymi zdaniami	34,7
konsekwentnie poprawiam błędy popełniane przez dzieci podczas mówienia	46,2
poświęcam czas na czytanie dzieciom ciekawych tekstów	18,8
organizuję ćwiczenia, które mobilizują dzieci do częstego wypowiedzania się na określony przeze mnie temat	55,9
stosuję zróżnicowane metody pracy, np. inscenizację, dramę	58,0
stwarzam wiele okazji do pracy i komunikowania się dzieci w grupach	35,4

Jak łatwo zauważyć, nauczyciele nie traktują czytania dzieciom ciekawych tekstów jako sposobu rozwijania umiejętności wypowiedzania się. Tylko niespełna 20% wybrało ten sposób jako dobry wzór posługiwania się językiem. Trudno powiedzieć, czy tak niewielu z nich zdaje sobie sprawę z wartości kontaktu słuchowego z językiem dla rozwoju, wzbogacania języka mówionego, czy też uważają, że nauczyciel nie powinien czytać dzieciom, które potrafią to robić same.

Podsumowując nauczycielskie wypowiedzi na temat miejsca nauki czytania w edukacji dzieci, można powiedzieć, że na ogół zdają sobie sprawę z roli tej umiejętności w życiu. Chętnie opracowują z dziećmi prozatorskie teksty literackie, prawdopodobnie takie, które znajdują się w podręcznikach, nie pracują jednak z dziećmi nad rozumieniem tekstów poetyckich, popularnonaukowych i użytkowych. Jeśli chodzi o sposób pracy z tekstem, to zdecydowanie preferują metody, które pozwalają im panować nad działaniami uczniów i cały czas je kontrolować. Nieliczni spośród badanych deklarują pozwolenie dzieciom na stawianie pytań do tekstu oraz inne samodzielne działania zmierzające do budowania jego rozumienia. Można zatem sądzić, że nauczyciele mają tradycyjne podejście do kształcenia umiejętności czytania, być może związane z – w dalszym ciągu – tradycyjnym sposobem funkcjonowania polskiej szkoły.

4.4. Nauka czytania w praktyce szkolnej

Nauczycielskie deklaracje zostały skonfrontowane ze zdarzeniami w rzeczywistym szkolnym świecie. Innym elementem, obok wywiadów, badań próbki nauczycieli z dużych miast i nauczycieli wiejskich, były obserwacje językowych zajęć zintegrowanych prowadzonych przez tych nauczycieli. Każdy z badanych był obserwowany w ciągu dwóch godzin lekcyjnych, w sumie analizie poddano efekty obserwacji 37 godzin. Tabela poniżej pokazuje udział różnych aktywności w kształceniu językowym w czasie obserwowanych lekcji.

Tabela 4. Procentowy udział różnych aktywności w kształceniu językowym w obserwowanych zajęciach.

Rodzaj aktywności	Procent wszystkich aktywności
ćwiczyły umiejętność wypowiadania się	70,3
słuchały czytającego nauczyciela	32,4
czytały i opracowywały teksty literackie	45,9
czytały i opracowywały teksty informacyjne, np. popularnonaukowe	24,3
przepisywały tekst	29,7
redagowały krótkie wypowiedzi pisemne	48,6
redagowały długie wypowiedzi pisemne	10,8
ćwiczyły umiejętności gramatyczne	37,8
ćwiczyły umiejętności ortograficzne	29,7

Analiza obserwowanych lekcji pokazuje, że czytanie jest taką aktywnością, która pojawia się często w kształceniu językowym. Zakładając, że dzieci czytają w czasie lekcji jeden tekst, bez względu na jego rodzaj, można powiedzieć, że czytanie i opracowywanie tekstów zajmowało około 70% lekcji. Zdecydowanie częściej dzieci czytały teksty literackie niż teksty informacyjne, popularnonaukowe. Ta obserwacja jest zgodna z deklaracjami nauczycielskimi, analizowanymi na podstawie badań ankietowych. Rzadziej natomiast niż pokazały to ankiety nauczyciele czytali głośno swoim uczniom.

Zobaczymy jeszcze, jak wygląda struktura aktywności w kształceniu językowym w czasie lekcji obserwowanych w szkołach miejskich w 2008 roku i w szkołach wiejskich w 2010 roku.

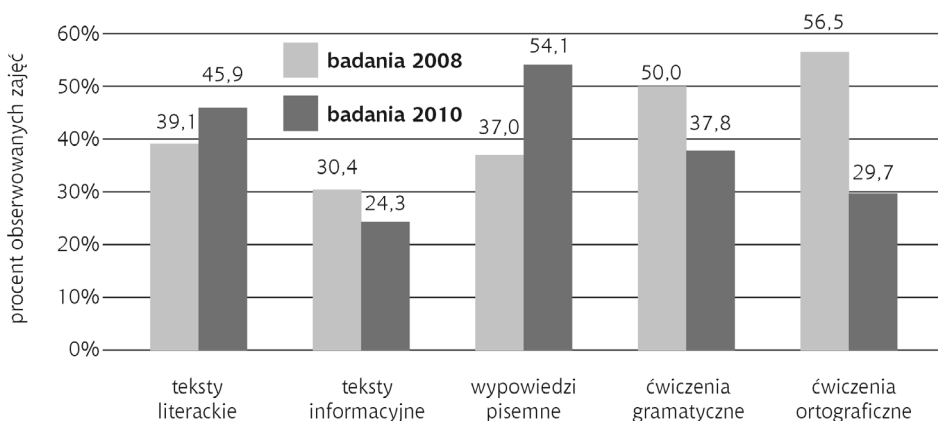


Diagram 1. Struktura aktywności językowych w badaniach z 2008 i 2010 roku w obserwowanych lekcjach (na podstawie: M. Dąbrowski, 2011).

Jak pokazuje diagram, nauczyciele w szkołach wiejskich częściej niż nauczyciele w szkołach miejskich proponują dzieciom pracę z tekstami literackimi, natomiast ich uczniowie rzadziej czytają teksty informacyjne. Być może wynika to z faktu, że nauczyciele szkół wiejskich w większym stopniu są przywiązani do tekstów podręcznikowych. Prawdopodobne jest również to, że bardziej niż ich koledzy z miasta ulegają oni tradycji edukacyjnej. Jednak nie sposób nie zauważyć pewnej interesującej tendencji, którą pokazuje analizowany diagram. Otóż wyraźnie widać, że nauczyciele wiejscy rzadziej proponują uczniom kształcenie formalnej strony języka. W obserwowanych lekcjach w szkołach wiejskich zdecydowanie mniej było zajęć poświęconych ćwiczeniom gramatycznym i ortograficznym niż w szkołach miejskich. To z kolei, dodatkowo w powiązaniu z czasem poświęcanym na wypowiedzi pisemne, wskazywałoby na tendencję do kształcenia języka dzieci w sposób komunikacyjny.

Obserwacja praktyki szkolnej nie zmienia zasadniczo obrazu nauki czytania zbudowanego na podstawie nauczycielskich deklaracji. Ten rodzaj aktywności edukacyjnej jest obecny w czasie lekcji w dużym zakresie. Można również zauważyć, że czytanie tekstów literackich ma miejsce zdecydowanie częściej niż czytanie tekstów popularnonaukowych. Obserwacje pokazują również skłonność nauczycieli do

prowadzenia zajęć ściśle kontrolowanych, które pozostawiają niewiele miejsca dla aktywności intelektualnej ucznia.

Deklaracje nauczycieli i obserwacja praktyki szkolnej pokazują niezbyt optymistyczny obraz rozwijania języka i kształcenia umiejętności w tym zakresie. Wyraźnie widać niechęć nauczycieli do wychodzenia poza przyzwyczajenia, schematy działania, do których przywykli. Właściwie trudno się temu dziwić. Jak dowodzą badania w ramach programu *Badanie umiejętności trzecioklasistów z 2010 roku*, około 70% nauczycieli edukacji początkowej to nauczyciele powyżej 41 roku życia. Analiza wyników badań pokazuje istotny statystycznie związek między umiejętnością czytania na poziomie wyszukiwania informacji z tekstu a wiekiem nauczycieli. Zatem formalnie nadal tkwimy w tradycyjnym sposobie kształcenia dzieci. Efekty nauczania pokazują, że nie jest to dobre rozwiązanie. Wywiady ujawniają niechęć nauczycieli do wprowadzania metod nauczania aktywizujących uczniów. Pokazują również niedocenywanie przez nauczycieli takich zadań, które dają uczniom swobodę twórczą, pozwalają im na swobodne zabawy językowe. Nauczyciele z trudem akceptują czytanie tekstów innych niż literackie. Często traktują podręcznik jako jedyną książkę do czytania w szkole. Akceptują transmisyjny model nauczania: uczeń jest odbiorcą gotowej wiedzy, sam tej wiedzy nie może tworzyć. Taki sposób myślenia o nauczaniu wpisuje się w model nauczania behawiorystyczny, instrumentalny czy funkcjonalistyczno-behawiorystyczny (Bałachowicz 2009, Klus-Stańska 2009). Język w takim ujęciu nauczania traktowany jest jako narzędzie do przekazywania wiedzy, a rzadko albo wcale jako pole eksperymentowania i tworzenia. W przekonaniu nauczycieli trzeba nauczyć się zasad posługiwania się językiem i wtedy dopiero można rozpocząć twórczość językową (Filipiak 2002). To przekonanie wprowadza nauczycieli w pułapkę szczególnie intensywnej pracy nad opanowaniem przez uczniów technicznej strony umiejętności czytania. W tych działaniach często gubi się podstawowy cel czytania, jakim jest rozumienie tekstu.

5. JAK KSZTAŁCIĆ ROZUMIENIE CZYTANYCH TEKSTÓW

Kształcenie umiejętności czytania jest zadaniem długotrwałym, złożonym, wymagającym ze strony nauczyciela wiele cierpliwości, pomysłowości i inwencji. Każde dziecko ma w zakresie tej umiejętności inne możliwości i inne potrzeby. To od nauczyciela zależy, czy potrafi te potrzeby rozpoznać i trafnie dobrać odpowiednią strategię działania. Wyniki badań umiejętności uczniów w zakresie czytania pokazują, że jest to obszar działań, który wymaga wypracowania działań skuteczniejszych niż stosowane dotychczas. Konieczne staje się oderwanie od stosowania jedynie metod starych, sprawdzonych. Zmiana rzeczywistości społecznej, dynamiczny rozwój mediów i coraz intensywniej rozwijająca się nauka wymagają wypracowania nowych strategii dostępu do źródeł informacji.

W rozdziale tym przedstawiono obszary działań wspomagające kształcenie umiejętności czytania poprzez zmierzanie do budowania rozumienia tekstu.

5.1. Czytanie jako element kształcenia języka

Wydaje się, że traktowanie nauki czytania jako jednego z elementów kształcenia języka dziecka jest kluczowym zadaniem szkoły. Tylko całościowe, holistyczne podejście do nauczania języka pozwala kształcić wszystkie jego elementy. Nie sposób zatem mówić o nauce czytania bez kształcenia innych umiejętności związanych z posługiwaniem się językiem. Umiejętność czytania nie może rozwijać się bez rozwijania innych kompetencji językowych. Dlatego tak ważny jest okres przygotowania do nauki czytania. To przygotowanie polega przede wszystkim na rozwijaniu języka mówionego. Dziecko uczy się wypowiadać i rozumieć struktury logiczne języka, poznaje sposoby reagowania na różne strukturalnie wypowiedzi, buduje słownik bierny i czynny, poznaje nowe wyrazy, uczy się ich znaczenia, ale również

rozbudowuje znaczenia już znane. W tym okresie dziecko odkrywa i dostrzega znaczenie symbolu w języku. Poprzez słuchanie czytania wiąże tekst drukowany z językiem mówionym. Dowiaduje się, że czytanie to ujawnianie tego, co jest zapisane przy pomocy liter. W trakcie zdobywania umiejętności czytania i pisanania uczniowie wykorzystują to wszystko, czego nauczyli się już w procesie poznawania języka mówionego.

5.2. Doświadczenie języka

Kształcenie umiejętności językowych może odbywać się jedynie poprzez doświadczenie języka. M. Halliday stwierdził, że korzystając z języka, ludzie uczestniczą w procesie uczenia się go, ucząc się przez język i o języku. Można powiedzieć, że najskuteczniejsze dla uczenia się języka jest „zanurzenie w języku” (za Goodman, Goodman 2009). Jest to możliwe tylko wtedy, gdy praca z dzieckiem będzie dostarczać mu wielu różnorodnych doświadczeń używania języka, korzystania z języka mówionego i pisanego, ale również tworzenia takich wypowiedzi.

Jedną z głównych zasad i jednocześnie jednym z głównych wniosków płynących z badań nad małymi dziećmi, jest to, że dzieci uczą się czytać, czytając i uczą się pisać, pisząc. Oprócz zachęcania uczniów do czytania materiałów należących do różnych gatunków literackich i poruszających zróżnicowaną tematykę i należących zarówno do literatury pisanej dla dzieci jak i dla dorosłych, nauczyciele, jak pisał Frank Smith, „powinni stwarzać uczniom okazje do wyrażania siebie przez pisanie. Osoby czytające i piszące uczą się pisać, pisząc” (za Goodman, Goodman 2009, s. 100). Można zaproponować dzieciom stworzenie gazety szkolnej, pisanie książek w objętości odpowiadającej ich możliwościom, pisanie dzienników czy pamiętników. Możliwości jest wiele, wszystko zależy od pomysłowości nauczyciela i inwencji uczniów. Taka forma aktywności językowej pokazuje, że nie można mówić o nauce czytania w separacji od nauki pisanania. Obie te umiejętności wzajemnie się wspierają.

Ciekawym terminem wiążącym się z opanowywaniem umiejętności pisania i czytania jest „doświadczenie języka” (Goodman, Goodman 2009, s. 107). Doświadczenie języka to praktyka polegająca na zapisywaniu tego, co jest przedmiotem naszego doświadczenia. To doświadczenie może odnosić się do sporządzania notatek z obserwacji przyrodniczych, a następnie opisywania ich, aby w końcu odczytać i podzielić się z innymi własnymi obserwacjami i wnioskami. Pierwotne znaczenie tego określenia rozszerzyło się na każdego rodzaju aktywność językową, która ma wiele postaci, polega na wiązaniu mówienia, czytania i pisania.

5.3. Nadawanie sensu czytaniu

Z punktu widzenia M. Hallidaya uczenie się języka polega na uczeniu się, jak przekazywać znaczenie – wyrażać znaczenia w sposób zrozumiały i rozumieć, co mówią inni (za Goodman, Goodman 2009, s. 104). Doświadczenie języka może odbywać się tylko wtedy, gdy dzieci rozumieją sens działań językowych. Nauka czytania jest o wiele mniej skuteczna, jeśli odbywa się dla samego uczenia się, a nie w określonym celu. Pisałam już w tym opracowaniu, że czytanie dla kształcenia techniki czytania jest w pewnym sensie stratą czasu. Być może korzystają z takich ćwiczeń dzieci, które lubią uczyć się dla zdobycia pewnych sprawności. Te dzieci, które poszukują sensowności swoich działań, przeżywają jednak podczas takich ćwiczeń głębokie rozczarowanie. Takie czytanie kryje w sobie jeszcze jedno niebezpieczeństwo. Dzieci nie uczą się, albo przestają rozumieć, że czytanie jest narzędziem poznania i tylko taki cel opanowania tej umiejętności ma sens. Jeśli z kolei jest to narzędzie poznania, to czytając teksty, dzieci uczą się ich rozumienia. „Języka pisanego uczymy się w taki sam sposób i z tych samych powodów, dla których uczymy się języka mówionego: aby tworzyć znaczenie – czyli rozumieć. Uczymy się czytania i pisania najlepiej w kontekście wykorzystania tych umiejętności dla realnych celów” (Goodman, Goodman 2009, s. 99) i traktuje tę zasadę jako jedną z podstawowych w uczeniu dzieci czytania. Przy takim założeniu rozwój umiejętności czytania i pisania

staje się sprawą drugorzędną dla programu nauczania, ale centralną dla samego procesu uczenia się. Dzięki pośrednictwu czytania i pisania zachodzi proces uczenia się.

5.4. Motywowanie uczniów do czytania i rozumienia

Czytanie w określonym celu to jeden z niezbędnych elementów czytania w ogóle. Bez motywacji nie można mówić o kształceniu tej umiejętności. Motywacja jest przez wielu badaczy wymieniana jako jeden z trzech czynników, które łączą nowe drogi nauczania czytania ze sprawdzonymi już zasadami. Są to motywacja do uczenia się, skład społeczny klasy szkolnej oraz rodzaj zadań (Raphael i in. 2009). Amerykańscy badacze czytania twierdzą, że współcześnie motywowanie uczniów do czytania nie powinno być trudne. Niewątpliwie zachęcają do tego różnorodne teksty internetowe, dające możliwość sięgania do wielu źródeł informacyjnych. Oczywiście zachętą są kontakty społeczne, które mogą być nawiązywane na forach internetowych. Kontakty te może rozpoczynać nauczyciel, który inicjuje dyskusję o jakimś tekście. Rozmowy uczniowskie powinny pomóc im w budowaniu poznawczej reprezentacji tekstu i konstruowaniu jej w trakcie dialogu. Taka droga motywowania do czytania wymaga jednak obecności komputerów i dostępu do Internetu w codziennym życiu szkoły. To techniczne wyposażenie w polskiej szkole to zbyt mało, aby nastąpiła zmiana sposobu myślenia o nauczaniu czytania. W dalszym ciągu tekst do czytania postrzegany jest jako tekst papierowy i powszechne jest przekonanie, że tylko taki może być podstawą uczenia czytania. Niespełna pół roku temu rozgorzała dyskusja wokół pomysłu władz edukacyjnych o wyposażeniu pierwszoklasistów w komputery. Oprócz całkiem słusznych głosów związanych ze stroną ekonomiczną takiego przedsięwzięcia, pojawiły się pytania, czy będzie to dobry sposób, aby dzieci nauczyły się czytać. Z całą pewnością byłoby to wyzwanie dla polskich nauczycieli, którzy na pierwszym planie stawiają techniczne umiejętności związane z nauką czytania, zaniedbując, przynajmniej w początkowym okresie, rozumie-

nie czytanych tekstów. Kiedy pojawia się już nauczanie rozumienia, to z kolei najczęściej jest ono pozbawione tych elementów, które decydują o jego atrakcyjności. Zwykle uczniowie czytają tylko teksty z podręczników szkolnych, a działania, które proponuje nauczyciel pozbawione są elementów komunikacyjnych. Fakt, że dziecko postrzega tekst jako atrakcyjny, że wie, w jakim celu go czyta, co będzie efektem zmagania się z jego rozumieniem, zwykle przesądza o zaangażowaniu ucznia. Często atrakcyjność tekstu z osobistego punktu widzenia przesądza o uczeniu się czytania w ogóle. Mój syn początkowo niezbyt cenił umiejętność czytania. Postrzegał ją jako mniej atrakcyjną niż majsterkowanie czy granie w piłkę. Pewnego dnia wziął do ręki „Wysokie obroty” – dodatek do Gazety Wyborczej o najnowszych modelach samochodów. To był moment przełomowy w uczeniu się czytania. Odkrył, że ta umiejętność ma dla niego osobisty sens i czytając, można dowiedzieć się interesujących rzeczy. Myślę, że zadaniem nauczyciela jest umożliwienie dokonania takiego odkrycia przez każde dziecko. Wtedy dopiero zaczyna się droga do rozwijania rozumienia czytanego tekstu.

5.5. Społeczny aspekt budowania rozumienia tekstu

Czytanie to proces zarówno osobisty, jak i społeczny twierdzi Mooney (za Goodman, Goodman 2009, s. 100). Ważnym czynnikiem ułatwiającym budowanie rozumienia tekstu jest możliwość dzielenia się z innymi własnymi przemyśleniami o zawartości tekstu, dyskusowania o sposobach rozumienia tekstu. Takie działania ułatwiają budowanie reprezentacji poznawczej tekstu, ale również wpływają na sposób odbioru tekstu przez innych uczniów w klasie. Jest to sytuacja, która rozwija aktywność intelektualną uczniów, umiejętność krytycznego czytania oraz pomaga budować indywidualne strategie rozumienia i uczenia się. Dodatkową zaletą uczenia się w sytuacji społecznej jest możliwość korzystania z różnych doświadczeń kulturowych innych uczniów. Wiedza osobista, którą wnoszą do życia społecznego uczniowie w klasie, bez względu na ich status kulturowy, stanowi podstawę

do budowania nowej przestrzeni kulturowej, powstałej w wyniku mieszania się różnych kultur domowych i szkolnych. Osobista wiedza uczniów w kontekście społecznym może być przekształcana, wzbogacana i rozbudowywana (Fairbanks i in. 2009). Od strony praktycznej organizacja takiej pracy uczniów nie jest trudna. Nauczyciele mogą podzielić uczniów na różne grupy tak, aby stworzyć im okazję do wchodzenia w różne typy interakcji, które sprzyjają procesowi budowania rozumienia. Dyskusje w małych grupach, czytanie w parach, słuchanie, jak nauczyciel lub inna osoba czyta na głos – wszystkie te działania pomagają uczącym się rozumieć teksty i budować strategie pomagające w rozumieniu.

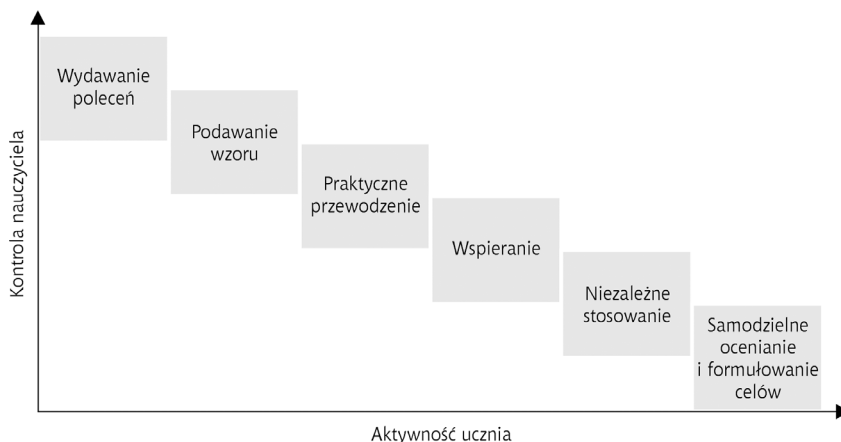
5.6. Teksty do czytania

Jednym z kluczowych problemów w nauce czytania są teksty stanowiące podstawę nabywania tej umiejętności. Najwięcej tekstów, które czytają uczniowie w polskiej szkole, pochodzi z podręczników. Znakomita ich większość to teksty literackie, zwykle krótkie, mało interesujące i zbyt łatwe, aby skłaniać dzieci do wysiłku budowania rozumienia takiego tekstu. Po teksty popularnonaukowe nauczyciele sięgają rzadko, o czym pisałam już w tym opracowaniu. Proces uczenia się języka zachodzi najsprawniej wtedy, gdy jest komunikacyjny, funkcjonalny, przydatny, ciekawy oraz doceniany w społeczności kulturowej, do której należy osoba ucząca się – zarówno w domu, jak i w szkole. Nauka taka sprzyja wewnętrznej motywacji uczącego się i dlatego w całościowym podejściu do nauczania języka w szczególności sposób powinno zwracać się uwagę na to, by wykorzystywane teksty spełniały takie właśnie kryteria. Teksty te powinny czerpać z różnorodności kulturowej i językowej, powinny być autentyczne, czyli w wypadku tekstów literackich powinny być po prostu dobrą dziecięcą literaturą. Teksty popularnonaukowe powinny pochodzić z wiarygodnych naukowo źródeł, mogą stanowić rozdział, czy inny fragment większego opracowania o charakterze naukowym.

5.7. Budowanie samodzielności w rozumieniu

Praca z tekstem, charakter tej pracy, sposób wykorzystania tekstu w istotny sposób kształtuje umiejętności związane z budowaniem rozumienia tekstu. Można mówić o dwóch problemach związanych z rozumieniem tekstu: sam fakt rozumienia i zdolność do rozumienia (Goodman, Goodman 2009). Rozumienie tekstu wymaga opracowania strategii rozumienia związanego z tekstem, jego specyfiką, problemami jakie stawia tekst. Wypracowanie dyspozycji potrzebnych do rozumienia wiąże się ze sposobami jej wzmacniania i wzbogacania. Wspieranie zdolności do rozumienia tekstów wymaga rozwijania wiedzy deklaratywnej i proceduralnej oraz budowania umiejętności rozpoznawania strategii, która w stosunku do danego tekstu będzie najbardziej odpowiednia. Strategie te mają charakter indywidualny i pojawiły się najwcześniej w badaniach i rozważaniach na temat rozumienia tekstów (Raphael i in. 2009). Dotyczą one sposobu działania ucznia i nauczyciela w czasie opracowywania rozumienia tekstu. Ze strony nauczyciela polegają na stopniowym zmierzaniu do wypracowania w uczniach niezależności w działaniu zmierzającym do rozumienia tekstu, obudzeniu ich zainteresowania tekstem, a ze strony uczniów – na stopniowym przejmowaniu inicjatywy w budowaniu rozumienia. Początkowo nauczyciel kieruje działaniami uczniów, głośno wypowiada polecenia. W takim sposobie pracy kontrolowanie sytuacji ze strony nauczyciela jest wysokie, natomiast poziom aktywności intelektualnej uczniów – niski. Uczniowie aktywnie obserwują to, co nauczyciel mówi i robi, ale nie biorą odpowiedzialności za podejmowanie decyzji co do zastosowanego przez nauczyciela sposobu zmierzania do konstruowania rozumienia tekstu. Stopniowo to uczniowie przejmują tę inicjatywę i stają się odpowiedzialni za drogę dochodzenia do rozumienia, bo sami tę drogę wybierają. Wydaje się, że jest to kluczowy aspekt pracy z uczniami nad rozumieniem tekstu. Pozostawianie im swobody i niezależności w wyborze drogi rozumienia tekstu buduje podstawy rozwijania niezależności intelektualnej, co z kolei prowadzi do możliwości konstruowania wiedzy. Ta swoboda polega na stopniowym braniu przez uczniów odpowiedzialności za

rozumienie, a tym samym za kolejne kroki zmierzające do tego rozumienia. Dobrze ilustruje to poniższy schemat:



Schemat 1. Strategie nauczyciela w budowaniu rozumienia tekstu a aktywność poznawcza uczniów (źródło: Raphael i in. 2009)

Wydaje się, że w polskiej szkole w kulturze pracy nad tekstem rzadko dochodzimy do takiego poziomu pracy nad rozumieniem tekstu, gdy inicjatywa sposobu opracowania tekstu należy do ucznia. Nauczyciele pozostawiają niewielki margines na samodzielne działania uczniów w czasie lekcji. Z rozbrajającą otwartością w czasie wywiadów nauczyciele trzecioklasistów mówili, że uczniowie właściwie w czasie lekcji nie mają wpływu na nic, co dotyczy dydaktycznej strony nauczania. Zupełnie tak, jakby bali się, że stracą panowanie nad tym, co dzieje się w klasie, przestaną kontrolować zakres zdobywanej przez uczniów wiedzy i mieć wpływ na kształtowanie ich umiejętności. To błędne i nacechowane lękiem o pozycję zawodową zachowanie powoduje, że uczniowie wpadają w zamknięty krąg zależności intelektualnej od nauczyciela. Kiedy stają przed problemem samodzielnego rozwiązania zadania, pokonania trudności, pojawiają się problemy różnej natury: wspomnianej tu już poznawczej, ale też polegającej na braku własnej strategii działania, spowodowanej instrumentalnym kształceniem. W ten sposób przyczyniamy się do wychowania osób zależnych, pozbawionych możliwości samodzielnego działania.

5.8. Kompetencje nauczyciela

Nauczyciele powinni traktować czytanie jako jedno z podstawowych narzędzi potrzebnych do poznawania świata i dostrzegać tę umiejętność jako element kształcenia językowego. Ich działania powinny zmierzać ku takiemu organizowaniu zajęć szkolnych, które w pełni rozwijają język dziecka we wszystkich jego aspektach. Aby doprowadzić uczniów do rozumienia tekstu w pełni, nauczyciel powinien rozumieć, na czym polega tworzenie sytuacji sprzyjającej konstruowaniu wiedzy przez ucznia. Elementem takiej sytuacji jest niewątpliwie sposób projektowania poznawczych działań uczniów, reagowania na ich działania, również ich pytania, sposób oceniania uczniów, ale też język, jakim posługuje się nauczyciel. Zadaniem nauczyciela jest najpierw kierowanie uczniami na drodze dochodzenia do rozumienia tekstów, następnie wspieranie uczniów w rozumieniu tekstu, aż w końcu pozwolenie im na samodzielność konstruowania tego rozumienia. To nauczyciel jest również odpowiedzialny za motywowanie uczniów do sięgania po teksty do czytania, budzenie ich zainteresowania światem i dążenia do zaspokajania ciekawości poprzez czytanie i inne formy wykorzystywania języka. Wymaga to wysiłku ze strony nauczyciela. Wprawdzie sprawdzone sposoby doprowadzenia uczniów do rozumienia tekstów są aktualne, ale wymagają uwzględnienia zmian zachodzących w kulturze i społeczeństwie. Dynamiczny rozwój dostępu do tekstów multimedialnych, zmieniające się społeczeństwo, niosą ze sobą konieczność modyfikowania metod pracy nad kształceniem języka dziecka i kształceniem umiejętności czytania. Wymusza ją również koncentrowanie się na własnym rozwoju poznawczym. Tylko najbardziej aktualna wiedza na temat rzeczywistości przyrodniczej, humanistycznej i społecznej umożliwia podsuwanie uczniom obszarów poznania, którymi mogą być zainteresowani. Nauczyciele o takich kompetencjach mogą kształtować organizację zajęć w klasie, tak aby były one zbieżne z zainteresowaniami i rozwojem uczniów. Uczniowie mogą brać udział w zmianach, które dokonują się wokół nich dzięki zaangażowaniu w proponowane przez nauczyciela projekty, cykle tematyczne.

Mogą uczestniczyć w kształtowaniu przestrzeni klasowej, szkolnych klasowych bibliotek, różnego rodzaju wystaw tematycznych, redagowaniu gazetek szkolnych, mogą uruchamiać i wykorzystywać technologię dostosowaną do ich poziomu nauczania. Ta różnorodność kontekstów dla czytania i pisania oraz możliwość uczenia się powoduje, że uczniowie zdobywają elastyczność w rozumieniu złożonych tekstów.

5.9. Analiza uczniowskich błędów

Źródłem wiedzy o uczniowskich kłopotach w opanowaniu umiejętności czytania jest analiza błędów. Wydaje się oczywiste, że zadaniem nauczyciela w trakcie nauczania jest staranne, uważne obserwowanie ucznia w czasie czytania. Często jednak nauczyciele nie przywiązują wagi do szukania przyczyn błędów, a tym samym pozbawiają się możliwości skutecznego wspierania ucznia w nauce czytania. Przyglądanie się błędom polega na analizowaniu zależności między tym, co zawiera tekst drukowany a tym, co czytający przeczyta na głos i co będzie w stanie samodzielnie opowiedzieć po przeczytaniu tekstu. Błędy popełniane przez uczniów dotyczą zatem zarówno strony technicznej czytania, jak również sposobu rozumienia tekstu. Dostrzeżenie i identyfikacja błędów popełnianych przez ucznia może stać się podstawą do rozpoznania rodzaju problemów. Z kolei zdefiniowanie kłopotów pozwala nauczycielowi na opracowanie strategii wspierania ucznia. Amerykańscy badacze wiążą duże nadzieje z analizowaniem błędów popełnianych w czasie czytania. Identyfikują błędy ilościowe i jakościowe. Analiza błędów jakościowych dokonywana przez nauczycieli i przez samych uczniów prowadzi do budzenia refleksji uczniów nad tym, co czytają w czasie czytania. Słyszą czytany przez siebie tekst i korygują go tak, aby brzmiał sensownie (Goodman, Goodman 2009, s. 102).

W efekcie badań związanych z analizą błędów zostały sformułowane wnioski, które powinny być wykorzystywane w planowaniu przez nauczycieli zajęć związanych z rozumieniem tekstów.

1. Rozumienie jest podstawą procesu czytania.
2. Precyzja w czytaniu nie jest niezbędna dla rozumienia tekstu.
3. U wszystkich czytających pojawiają się „błędne sygnały”.
4. Czytającemu do konstruowania rozumienia nie jest potrzebne rozpoznanie tekstu litera po literze, słowo po słowie, czy znak po znaku.
5. Dzięki zdolności do koordynacji ośrodkowego układu nerwowego, oko i aparat artykulacyjny może wykonywać różne, choć powiązane ze sobą aktywności.
6. Przewidywanie i potwierdzanie to strategie wykorzystywane przez czytających dla zrozumienia tekstu.
7. Wiedza dotycząca składni, semantyki, pisowni i fonetyki wykorzystywana jest przez czytających selektywnie i w tym samym czasie dla zrozumienia tekstu.
8. Osoby czytające płynnie bardziej elastycznie korzystają ze swojej znajomości języka i różnych strategii czytania niż osoby, które opanowały czytanie na niższym poziomie technicznym (Goodman, Goodman 2009, s.104).

Przytoczone tutaj spostrzeżenia pokazują, jak wiele informacji o prawidłowościach kształcenia i rozumienia tekstów płynie z bacznej obserwacji błędów, jakie popełniają czytający. Nauczyciel jest osobą, która powinna stosować to, co nazywamy w polskiej dydaktyce indywidualizacją nauczania także, a może przede wszystkim, w kształceniu języka. Umiejętności uczniów w tej dziedzinie są ściśle związane ze statusem kulturowym uczniów, toteż rozpoznanie tego statusu umożliwi nauczycielom opracowanie strategii nauczania, która nie będzie pomijała żadnego z uczniów w procesie budowania rozumienia tekstu.

5.10. Zanurzenie w czytaniu

Pojęcie *zanurzenia w czytaniu* odnosi się do różnych aktywności nauczyciela i uczniów zmierzających do rozwijania możliwości rozumienia tekstów oraz budowania kultury czytania. Należy do niej niewątpliwie głośne czytanie uczniom różnych tekstów. Wbrew twierdzeniu niektórych nie jest to strata czasu szkolnego, który można poświęcić na inną szkolną aktywność. Głośne czytanie wprowadza uczniów w kulturę czytania, motywuje ich do sięgania po teksty samodzielnie. Jest wzorem czytania na wiele sposobów: od pokazywania dzieciom przekładania znaków graficznych na dźwięki mowy, do budowania rozumienia poprzez intonację. Wspólne czytanie stanowi źródło wiedzy o języku i gramatyce, daje dzieciom okazję do przyswajania praw tym językiem rządzących. Stanowi również okazję do kształcenia rozumienia i społecznego budowania tego rozumienia. Jest to świetna okazja do rozmowy na temat tekstu, stawiania pytań, inspirowania dzieci do takich zachowań, formułowania podsumowań, uogólnień i odwoływania się do wiedzy osobistej uczniów. Jest to jedna z tych sytuacji, kiedy uczniowie mają okazję wspierać się w odkrywaniu treści zawartych w tekście. Zatem czytanie przez nauczyciela i czytanie wspólne powinno stać się codziennością w kształceniu umiejętności czytania. Drugi kierunek *zanurzenia w czytaniu* wiąże się z takim organizowaniem zajęć, które skłaniają uczniów do sięgania po wiele różnych tekstów do czytania. Takie teksty powinny być podstawą do opracowywania jakiegoś zagadnienia lub rozwiązania problemu. Materiały znajdujące w książkach, gazetach, magazynach, w Internecie, zawierają często nietypowe lecz naturalnie występujące w języku konstrukcje lub skomplikowaną składnię. Zachęcanie uczniów do zmierzania się z takimi nowymi, nieznanymi tekstami, pomaga w rozwinięciu umiejętności elastycznego wykorzystywania poznanych wcześniej strategii czytania.

K. Goodman twierdzi za M. Marek, że teksty same w sobie uczą. Podczas interakcji osób czytających z tekstami poszerza się u czytających umiejętność rozumienia. Jak wspominałam już w tym opracowaniu, dzięki budowaniu rozumienia tekstu przekształcają się i rozbudowują

struktury poznawcze czytającego. Czytając różne teksty, osoby czytające w różny sposób zdobywają wiedzę na temat struktury tekstu, gramatyki języka oraz słownictwa, znaczeń i stylu autora. Badania jasno pokazują, że czytający uczą w różny sposób podchodzić do tekstów w zależności od ich struktury gramatycznej i treści. Czytający formułują pojęcia dotyczące fraz i słów występujących w tekście w oparciu o jego bogactwo w kontekście całościowym. Dodatkowym elementem kształcącym jest możliwość wybierania materiałów zgodnie z własnymi zainteresowaniami, pytaniami, na które chce się odpowiedzieć. Doradcą w wybieraniu materiałów powinien być nauczyciel. To on powinien znać literaturę dla dzieci w takim stopniu, aby móc doradzać uczniom teksty, które będą dla nich stanowiły coraz większe wyzwanie w zakresie rozwijania sprawności czytania i rozumienia.

Poruszone w tym opracowaniu tendencje w dążeniu do rozbudzenia dziecięcego czytania i rozumienia tekstów różnego rodzaju powinny w praktyce szkolnej znajdować odzwierciedlenie w konkretnych zadaniach, ćwiczeniach, działaniach nauczyciela i ucznia, zgodnie z intencją tego tekstu – działaniach ucznia przy wsparciu nauczyciela. Wtedy dopiero będzie można mówić o budowaniu umiejętności czytania poprzez czytanie i budowaniu umiejętności językowych poprzez używanie języka.

ZAKOŃCZENIE

Mam nadzieję, że lektura tej książki przyczyni się chociaż w niewielkim stopniu do procesu przebudowywania kultury nauki czytania w polskiej szkole. Przedstawione wyniki badań umiejętności czytania trzecioklasistów w Polsce oraz w kontekście międzynarodowym pokazują braki w tym zakresie. Trudności dotyczą rozumienia czytanego tekstu, a szczególnie przekształcania i wykorzystywania informacji zawartych w tekście w sposób twórczy. Wydaje się, że przyczyna tych trudności tkwi w szkolnym nauczaniu czytania. Okres reformowania edukacji, ciągle niezakończony, przyczynia się do licznych zawirowań i dezorientacji nauczycieli m. in. w zakresie nauki czytania. Niewłaściwa interpretacja podstawy programowej prowadzi często do opóźniania nabywania przez dzieci umiejętności czytania.

Czytanie jest integralną częścią umiejętności językowych. Zatem aby kształcić czytanie, trzeba rozwijać język dziecka. Jak to robić? Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa. Trzeba zdawać sobie sprawę z faktu, że zmiana kultury nauczania czytania jest elementem zmiany sposobu pracy szkoły w ogóle. Trudno sięgać po wartościowe teksty do czytania, gdy dzieci przynoszą w tornistrach pakiety podręczników, a rodzice oczekują, że wszystkie ćwiczenia będą wypełnione. Wydaje się, że trudno stawiać dzieciom zadania do samodzielnego wykonania, gdy przeszkadza brak miejsca chociażby dla ich ruchowej aktywności. Warto jednak zacząć od pierwszych małych kroków, które z czasem okażą się, ze względu na ich wagę dla rozwoju poznawczego dziecka, krokami milowymi. Pierwszy krok, który proponuję Państwu na początek, to: **zaufajmy dziecku**. Pozwólmy na

wykazanie samodzielności intelektualnej, pozostawmy mu odpowiedzialność za zmaganie się z tekstem pisanym lub każdym innym, postawmy tylko jasny cel tego działania. Drugi krok: **nie zmuszajmy dziecka do czytania tego, co nie jest dla niego interesujące.**

Życzę Państwu powodzenia i determinacji w dążeniu do zawodowego doskonalenia.

BIBLIOGRAFIA

- Bałachowicz J. (2009) Style działań edukacyjnych. Nauczyciel klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością. Warszawa, Wyd. Comandor.
- Bałachowicz J. (1988) Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem. Warszawa, WSiP.
- Beard R. (2010) Uncovering the Key Skills of Reading. W: Hall N., Larson J., Marsh J. (red.) Handbook of Early Childhood Literacy. London SAGE.
- Białecki I., Haman J. (2000) Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki polskie – raport z badań. Warszawa, MENiS.
- Brzezińska A. (1987) Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania. Poznań, Wyd. UAM.
- Brzezińska A. (red.) (1987) Czytanie i pisanie – nowy język dziecka. Warszawa, WSiP.
- Dagiel M., Żytko M. (red.) (2011) Szkolne rzeczywistości uczniów klas trzecich w środowisku wiejskim. Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Warszawa, CKE.
- Dąbrowski M. (2011) Edukacyjna codzienność szkoły wiejskiej. W Dagiel M., Żytko M. (red.) (2011) Szkolne rzeczywistości uczniów klas trzecich w środowisku wiejskim. Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Warszawa, CKE
- Dąbrowski M., Żytko M. (2008) Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów. Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Warszawa, CKE.
- Fairbanks C. M., Cooper J. E., Masterson L., Webb S. (2009) Culturally Relevant Pedagogy and Reading Comprehension. W: Israel S. E., Duffy G. G. Handbook of Research on Reading Comprehension. New York and London, Routledge.
- Filipiak E. (2002) Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Bydgoszcz, Akademia Bydgoska.
- Fox E., Alexander P. A. (2009) Text Comprehension. A Retrospective, Perspective and Prospective. W: Israel S. E., Duffy G. G. Handbook of Research on Reading Comprehension. New York and London, Routledge.

- Goodman K. S., Goodman Y. M. (2009) *Helping Readers Make Sense of Print. Research that Supports a Whole Language Pedagogy*. W: Israel S. E., Duffy G. G. *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York and London, Routledge.
- Halliday M. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London, Arnold.
- Ingarden R. (1966) *Studia z estetyki*. Warszawa, PWN.
- Jurewicz M. (2010) *Czytanie ze zrozumieniem, uwarunkowania rodzinne*. Warszawa, SCHOLAR.
- Kalinowska A. (2010) *Czytanie tekstów matematycznych*. W: Dąbrowski M. (red.) *Trzecioklasiści 2010. Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Raport z badań ilościowych*. Warszawa, CKE.
- Klus-Stańska (2000) *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wyd. UWM.
- Klus-Stańska (2004) *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa, Wyd. Żak.
- Klus-Stańska D. (2009) *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Konarzewski K. (2007) *Jak czytają polskie dzieci w Polsce i na świecie. PIRLS 2006*. Warszawa, CKE.
- Krasowicz-Kupis (1999) *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin, Wyd. UMCS.
- Malmquist E. (1982) *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa, WSiP.
- Marody M. (1987) *Technologie intelektu*. Warszawa, PWN.
- Marzano R. J., Paynter D. E. (2004) *Trudna sztuka pisania i czytania*. Gdańsk, GWP.
- Murawska B. (2009) *Badanie umiejętności czytania*. W: Dąbrowski M. (red.) *Trzecioklasista i jego nauczyciel. Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa, CKE.
- Murawska B. (2009) *Między przymusem a potrzebą sprawstwa – wywiady z nauczycielami kształcenia zintegrowanego*. W: Dągiel M., Żytko M. *Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów? Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej*. Warszawa, CKE.

Murawska B. (2010) Badanie umiejętności czytania. W: Dąbrowski M. (red.) Trzecioklasiści 2010. Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Raport z badań ilościowych. Warszawa, CKE.

Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów. Raport OBUT 2011. Warszawa, CKE.

Raphael T. E., George M. A., Weber C. M., Nies A. (2009) Approaches to Teaching Reading Comprehension. W: Israel S. E., Duffy G. G. Handbook of Research on Reading Comprehension. New York and London, Routledge.

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2003 w Polsce. Warszawa, MENiS.

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2006 w Polsce. Warszawa, MEN.

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce. Warszawa, MEN.

Żytko M. (2010) Pozwólmy dzieciom mówić i pisać. Warszawa, CKE.