

Problematyka badania umiejętności czytania w refleksji pedagogicznej

1. Umiejętność czytania w ujęciu ogólnym

Celem czytania jest rozumienie. Umieć czytać znaczy rozumieć tekst, a umieć dobrze czytać znaczy uchwycić treść w możliwie najkrótszym czasie [Zborowski 1959: 168]. Celem czytania jest rozumienie treści czytanego tekstu. Nauka czytania, która nie prowadzi do osiągnięcia tego celu, jest sprzeczna z założeniami współczesnej dydaktyki. Ostatecznym celem nauki czytania jest opanowanie przez uczniów umiejętności czytania z pełną świadomością treści, jaką wyraża czytany tekst [Dottrens 1966: 120].

Czytanie polega na pojmowaniu myśli wyrażonych za pomocą umownych znaków graficznych – symboli wzrokowych (lub dotykowych w przypadku czytania tekstów przez niewidomych), które tworzą tekst. Aby móc odczytać tekst, trzeba [Malendowicz 1978: 10]:

- 1) znać symbole i ich funkcje;
- 2) umieć odbierać symbole w postaci określonych mniejszych lub większych całości, układów zwanych tekstami, czyli dokonywać syntezy znaków tworzących odczytywany tekst;
- 3) umieć dokonać właściwej interpretacji sensu przeczytanego tekstu, czyli zrozumieć tekst;
- 4) umieć zastosować zrozumianą treść tekstu do aktualnych celów i potrzeb.

Czytanie jest działalnością wieloczynnościową. Składa się z szeregu komponentów: wrażeń słuchowych, które są przekazywane do mózgu, percepcji – zrozumienia poszczególnych wyrazów i zdań, funkcji mięśni oka, natychmiastowego zapamiętywania przeczytanego tekstu, pamięci rzeczy i faktów z przeszłości, intensywnej działalności asocjacyjnej i przetwarzającej, opartej na doświadczeniach czytającego, uczuciowego zaangażowania i zainteresowania treścią tego, co się czyta, oraz organizacji materiału w taki sposób, aby do czegoś mógł być użyty [Malmquist 1987: 19].

Zdaniem B. Majer-Gemińskiej [1992: 332], czynniki określające rozumienie czytanego tekstu można podzielić na:

- *psychologiczne tkwiące w dziecku* (wewnętrzne), do których zaliczamy: słuch fonematyczny, percepcję wzrokową, zdolności intelektualne, styl po-

- znawczy, zasób pojęć, pamięć, koncentrację uwagi, pewność siebie, motywację, zainteresowania, doświadczenia życiowe jednostki;
- *psychologiczne tkwiące poza dzieckiem* (zewnątrzne – sytuacja, w której się czyta);
 - *pedagogiczne tkwiące w dziecku* – stopień zmechanizowania czytania, umiejętność dostosowania metody i tempa do czytanego tekstu, orientacja w układzie zdań i akapitów, biegłość w ocenie krytycznej, wszechstronne przygotowanie do czytanego tekstu, tj. znajomość poprawnej wymowy i znaczenia trudnych nowych słów i pojęć;
 - *pedagogiczne tkwiące poza dzieckiem*, do których zaliczamy: styl tekstu, rodzaj i stopień jego trudności, strukturę języka oraz bodźce stosowane przez nauczyciela.

Umiejętność czytania warunkuje zdobywanie wiedzy z różnych źródeł pisanych. Bez opanowania sztuki czytania uczeń nie będzie umiał zdobywać potrzebnych informacji. Czytanie to proces twórczy, obejmujący czynności psychofizyczne, którego istotą jest rozumienie czytanych treści zarówno w kontekście własnego doświadczenia, jak i poza nim. Czytanie to nie dekodowanie i sumowanie znaczeń elementów składowych – wyrazów, czy nawet zdań, a złożony proces percepcyjno-intelektualno-emocjonalny [Krasowicz 1991].

Sprawdzanie poprawności rozumienia treści przeczytanego tekstu jest czynnością konieczną i pożyteczną zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Na podstawie tej kontroli nauczyciel zdobywa informacje o skuteczności własnej pracy, pozwalające mu na określenie dalszego jej kierunku z poszczególnymi uczniami. Sprawdzanie poprawności rozumienia tekstu może się odbywać za pomocą pytań lub poleceń dotyczących tekstu lub za pomocą specjalnie do tego celu skonstruowanych testów.

Umiejętność czytania rozwija się systematycznie, rozkładając na czynności składowe (powiązane strukturalnie), poczynając od czynności najprostszych, podstawowych, do coraz bardziej skomplikowanych, od powolnego ich wykonywania do nabycia biegłości [Bałachowicz 1988: 49].

2. Stopnie rozumienia czytanego tekstu

Rozumienie tekstu jest czymś więcej niż rozpoznawaniem poszczególnych wyrazów, poprawnym rozumieniem ich znaczenia czy umiejętnością odczytania całych zdań. To o wiele bardziej skomplikowany proces, na który składają się różnego rodzaju umiejętności myślenia, i to na różnych poziomach [Malmquist 1987: 90].

Problem rozumienia czytanego tekstu interesował wielu badaczy, m.in. E. Malmquist [1987], J. Bałachowicza [1988], W. Szewczuka [1968], J. Pietera [1967], M. Pleniewiczza [1994] i innych. W zależności od uchwycenia treści myślowych w tekście oraz ich wzajemnych powiązań wyróżnia się szereg stopni rozumienia tekstu [Półturzycki 1991: 193].

Pierwszy stopień rozumienia polega na wyłonieniu z tekstu informacji, które są wrywkowe i nie tworzą pełnego obrazu treści, może się zdarzyć, że nie dają one żadnego obrazu o przeczytanym tekście. Próba systematyzacji czy selekcji tych luźnych informacji nie daje żadnych korzyści. Takie rozumienie treści jest mało wartościowe. Wartościowsze jest rozumienie tekstu wtedy, gdy osoba czytająca potrafi w ogólnym zarysie uchwycić całość zagadnienia. Przy tym stopniu rozumienia istnieje możliwość zapamiętania zarysu oraz uzupełnienia go dalszymi informacjami szczegółowymi. Dobry stopień rozumienia tekstu jest wtedy, jeżeli czytający potrafi wydobyć z niego wszystkie istotne informacje i ich wzajemne związki. O pełnym stopniu rozumienia tekstu mówimy, gdy osoba czytająca uchwyci w nim wszystkie informacje oraz ich wzajemne powiązania, zarówno współrzędne, jak i podrzędne. Najwyższy i pełny stopień rozumienia tekstu polega na uchwyceniu w nim wszystkich informacji, aż do najdrobniejszych, oraz ich wzajemnych powiązań, zarówno współrzędnych, jak i podrzędnych [Pólturzycki 1991: 194–195].

W. Szewczuk [1990: 465] na podstawie badań nad recepcją wykładów ustalił siedem stopni ich rozumienia. Oto one:

- 1) luźne człony bez przynależności treściowej do jakiejś całości,
- 2) luźne człony z jakąś dominantą treściową,
- 3) niepowiązane grupy członów,
- 4) częściowo powiązane grupy członów,
- 5) zarysowująca się struktura treściowa całości,
- 6) wyraźnie uczłonowana całość,
- 7) całość rozwinięta na podstawie szczegółów drugo- i dalszorzędnych.

Stopnie te mają charakter jedynie ilościowy. Zależą od wiedzy, jaką na dany temat posiada człowiek, i mieszczą się w granicach pewnej skali rozumienia – od cząstkowego do całkowitego [Guttmejer 1982: 10].

J. Pieter, badając rozumienie większych partii tekstu, przyjął, że obiektywnymi wskaźnikami rozumienia tekstu są między innymi:

- 1) sformułowanie przeczytanej treści własnymi słowami,
- 2) trafne łączenie odległych informacji zawartych w tekście,
- 3) streszczenie tekstu,
- 4) podanie myśli przewodniej tekstu,
- 5) formułowanie wniosków (wskaźnik szczególnie ważny, ponieważ w najmniejszym stopniu jest zależny od pamięci),
- 6) działania praktyczne (ruchowe) dostosowane do treści [por. Francuz 2002: 61].

Żadnemu z tych wskaźników J. Pieter nie przyznał jakiegóż szczególnej wartości, uznając, że dopiero użycie kilku z nich daje podstawy do wnioskowania na temat poprawności rozumienia [por. tamże].

Zdaniem E. Malmquist, czytanie zawiera w sobie rozumienie na różnych poziomach i obejmuje szereg umysłowych procesów w zakresie myśli, wyobrażeń, fantazji i uczuć. Często mówi się o „hierarchicznych” stopniach umiejęt-

ści czytania, np. rozumienie dosłowne, interpretacja oraz czytanie krytyczne [Malmquist 1987: 23–24].

Rozumienie dosłowne to umiejętność wydobycia bezpośredniego, „dosłownego” znaczenia słów, myśli i zdań w określonym odniesieniu. *Interpretacja* to umiejętność wydobycia ukrytego znaczenia słów, myśli, zdań. Jest to znaczenie szersze niż rozumienie dosłowne, wymaga bowiem uchwycenia momentów niepodanych bezpośrednio (czytania między wierszami) w tekście. E. Malmquist wymienia na tym poziomie umiejętności wyciągania wniosków, wnioskowania o przyczynach i skutkach, przewidywania dalszego ciągu, wyjaśniania przebiegu wydarzeń, identyfikacji zamierzeń autora czy też motywów postępowania osób prezentowanych w tekście. Najwyższy poziom rozumienia tekstu, obejmujący rozumienie dosłowne i interpretację, to *czytanie krytyczne*. Ten poziom przewyższa oba wymienione, gdyż czytający dokonuje oceny jakości, wartości, a także wiarygodności tego, co czyta.

M. Pleniewicz [1994: 56–58] w pracy *Efekty w czytaniu dzieci 9–10-letnich* wyróżniła cztery poziomy rozumienia czytanego tekstu:

- *Poziom B1 – rozumienie słów i związków frazeologicznych* oznacza, że uczeń potrafi prawidłowo spostrzegać i rozpoznawać znaki graficzne i słowne, umie określić ich znaczenie. Potrafi powiązać odpowiednią nazwę z przedmiotem, czynnością czy zjawiskiem, rozumie wieloznaczność wyrazów, stosuje trafne związki frazeologiczne dla określonej treści.
- *Poziom B2 – rozumienie szczegółowej informacji* oznacza, że uczeń rozumie myśli i informacje zawarte bezpośrednio w poszczególnych zdaniach czy fragmentach tekstu. Na podstawie tekstu potrafi podać określonego rodzaju informację (np. imię głównej postaci, nazwę miejscowości, datę, fakt, określony punkt widzenia autora we fragmencie tekstu), rozumie stosunki przestrzenne i czasowe, umie ustalić, co było przyczyną, a co skutkiem.
- *Poziom B3 – rozumienie myśli przewodniej* – jest to umiejętność samodzielnego określania istotnego sensu przeczytanego tekstu. Uczeń potrafi dokonać syntezy tekstu, drogą różnicowania i oceny potrafi zidentyfikować wypowiedź, która trafnie i dokładnie określa istotną wartość danego mu tekstu.
- *Poziom B4 – rozumienie wartości czytanego tekstu*. Na tym poziomie uczeń potrafi wyciągnąć prawidłowe wnioski, które nie zostały bezpośrednio podane w tekście. Wymaga to umiejętności dokonywania selekcji i łączenia ze sobą istotnych danych podczas czytania. Uczeń potrafi krytycznie oceniać fakty, zdarzenia, postawy. Poprawnie identyfikuje gatunek literacki, charakter przekazywanych treści, a także określa nastrój.

Poziom rozumienia czytanego tekstu zależy od sytuacji, w której się czyta, od osobistych predyspozycji czytającego, od stopnia uwagi i zainteresowania treścią, od wiedzy i doświadczenia, jak również od potrzeb i oczekiwań, jakie czytanie ma zaspokoić [Malmquist 1987: 23].

3. Umiejętność czytania w świetle badań PISA

W badaniu PISA umiejętność czytania jest rozumiana szeroko. Oznacza nie tylko znajomość alfabetu i sprawność wydobywania z tekstu prostego przekazu. Czytanie obejmuje tutaj wiele kompetencji kognitywnych – od umiejętności podstawowego dekodowania, poprzez interpretację, po refleksję nad treścią i formą przekazu.

Chodzi o takie czytanie, które umożliwia aktywne poznawanie świata, rozwija umiejętność budowania wiedzy o otaczającej nas rzeczywistości, daje okazję do formułowania własnych opinii i aktywnych interakcji [*Program...* 2009: 23].

Polska uczestniczy w badaniu od pierwszej edycji, która odbyła się w roku 2000. Wyniki badań PISA uznawane są za jedne z najważniejszych wskaźników rozwoju edukacji na świecie.

Umiejętność czytania i interpretacji tekstu była wiodącym badaniem PISA 2009, dlatego zakres zadań do wykonania był rozbudowany i obejmował pięć aspektów umiejętności czytania:

- 1) Wyszukiwanie informacji – wydobywanie z tekstu konkretnych odrębnych informacji. Czynność ta może dotyczyć prostego odnalezienia jakiejś informacji w jednym zdaniu albo w konkretnym miejscu w tekście, może jednak dotyczyć skomplikowanego faktu, który opisany jest w kilku zdaniach.
- 2) Zrozumienie sensu tekstu – ogarnięcie sensu całości tekstu.
- 3) Rozwinięcie interpretacji – odczytanie znaczenia relacji między poszczególnymi fragmentami tekstu.
- 4) Poddanie refleksji oraz ocena treści tekstu – dokonanie konfrontacji pozatekstowej wiedzy czytelnika z przeczytanym tekstem.
- 5) Poddanie refleksji oraz ocena formy tekstu – skupienie uwagi na strukturze tekstu.

W raporcie z badania PISA te aspekty ujęte są w trzech podstawowych obszarach umiejętności czytania: wyszukiwaniu informacji, interpretacji oraz refleksji i argumentacji.

Analiza wyników oraz typów błędów, jakie popełniają uczniowie, pozwala na następujące wnioski:

1. Uczniowie polscy dobrze radzą sobie z rozwiązywaniem zadań, w których wymagane są proste operacje tekstowe: wyszukiwanie informacji, powiązanie informacji odnalezionych w tekście. Do mocnych stron naszych uczniów należy także analiza tekstu literackiego: określanie intencji bohaterów na podstawie interpretacji całości tekstu i jego fragmentów, interpretacja metafory, określanie głównej myśli tekstu.
2. Najwięcej problemów sprawiają uczniom zadania wymagające dokonywania operacji na tekstach o różnorodnej strukturze, a także dostrzeżenia i opisanie relacji między formą a treścią tekstu.
3. Uczniowie polscy wypadają relatywnie lepiej w rozwiązywaniu zadań opartych na tekstach ciągłych, zarówno krótkich, jak i dłuższych. Mocną stroną nadal pozostaje odczytywanie wykresów, diagramów czy tabel. Kłopoty

jednak sprawiają teksty ciągłe o charakterze popularnonaukowym, których nadal jest zbyt mało w praktyce szkolnej [por. *Program...*].

4. Wynik polskich uczniów w zakresie czytania i interpretacji daje Polsce wysokie 9 miejsce wśród krajów OECD oraz 12 wśród wszystkich 65 krajów biorących udział w badaniu. Tym samym Polska znalazła się w grupie 13 krajów, które w latach 2000–2009 poprawiły swój wynik.

Zakończenie

W życiu codziennym potrzebna jest umiejętność czytania różnorodnych tekstów pod względem treści i formy tekstów. Umiejętność czytania należy traktować jako proces ciągłego rozwoju, który trwa przez całe życie – od najwcześniejszej młodości do wieku dojrzałego. Rozwój umiejętności czytania odbywa się etapami. Opanowanie umiejętności czytania wymaga wielu ćwiczeń ukierunkowanych na umiejętność wyszukiwania informacji, interpretację, refleksję i argumentację.

Literatura

- Balachowicz J. (1988), *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, Warszawa.
- Dottrens R. (1966), *Wychowanie i kształcenie*, UNESCO.
- Francuz P. (2002), *Rozumienie przekazu telewizyjnego. Psychologiczne badania telewizyjnych programów informacyjnych*, Lublin.
- Guttmejer E. (1982), *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V*, Warszawa.
- Komunikat prasowy z 7 grudnia 2010 r. opracowany przez Zespół PISA IFiS PAN.
- Krasowicz G. (1991), *Trudności w czytaniu – przegląd wybranych koncepcji psycholingwistycznych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.
- Król F. (1982), *Sztuka czytania*, Warszawa.
- Majer-Gemińska B. (1992), *Zagadnienie rozumienia tekstu*, „Życie Szkoły”, nr 6.
- Malendowicz J. (1978), *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Warszawa.
- Malmquist E. (1987), *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Pieter J. (1967), *Czytanie i lektura*, Katowice.
- Plenkiewicz M. (1994), *Efekty w czytaniu dzieci 9–10-letnich*, Bydgoszcz.
- Pólturzycki J. (1991), *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa.
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA*. Wyniki badania 2009 w Polsce.
- Szewczuk W. (1990), *Psychologia*, Warszawa.
- Szewczuk W., red. (1968), *Psychologia rozumienia*, Warszawa.
- www.men.gov.pl
- Zborowski J. (1959), *Początkowa nauka czytania*, Warszawa.

Streszczenie

Czytanie jest umiejętnością praktyczną, potrzebną w różnych okolicznościach życia. Posiadanie tej umiejętności umożliwia korzystanie z dorobku mi-

nionych pokoleń oraz przekazywanie własnych doświadczeń następnym pokoleniom. W artykule dokonano przeglądu różnych stanowisk na temat sposobów sprawdzania umiejętności czytania. Dokonany przegląd poglądów pozwoli na stworzenie baterii zadań sprawdzających umiejętność czytania tekstów popularno-naukowych.

Słowa kluczowe: czytanie, wyszukiwanie informacji, interpretacja, refleksja, argumentacja.

Problems of reading skills in educational reflection

Abstract

Reading is the practical skills needed in various circumstances of life. Having this ability allows you to use the achievements of past generations and transferring their experience to future generations. The article reviews the different approaches on how to check the reading skills. The review of the views will create a battery of tasks to check the ability to read popular science texts.

Key words: reading, searching for information, interpretation, reflection, reasoning.