

Dorota Olejnik

Kształtowanie umiejętności czytania w edukacji wczesnoszkolnej

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (10-11), 63-66

2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Dorota Olejnik

Kształtowanie umiejętności czytania w edukacji wczesnoszkolnej

Słowo drukowane jest — jak dotąd — istotnym źródłem informacji, zaś czytanie jest podstawową formą samodoskonalenia się jednostki. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej spotykamy się ze zgodnym stwierdzeniem autorów (Malmquist E., 1987, Warsicka A., 1997), iż poziom umiejętności czytania warunkuje efekty ucznia w procesie nauczania. Opanowanie tej umiejętności umożliwia bowiem uczniom prawidłowe zaznajamianie się z otaczającą rzeczywistością, pośrednie jej poznawanie, zdobywanie informacji i zaspokajanie własnych potrzeb. Nauka czytania była i jest w centrum zainteresowań wielu pedagogów i psychologów. Wielu autorów formułowało definicję procesu czytania. Ze względu na przyjmowane w nich określenia tego procesu, można wyodrębnić trzy grupy definicji czytania:

- 1) Definicje, w których proces czytania rozpoczyna się od strony lingwistycznej, podkreślają istotność utworzenia prawidłowej formy dźwiękowej na podstawie zapisu danego symbolu graficznego (np.: Metera H., 1978, Poznańska T., 1979).
- 2) Definicje procesu czytania, w których jako podstawę przyjmuje się rozumienie czytanego tekstu (np.: Mystkowska H., 1977; Cackowska M., 1977).
- 3) Definicje procesu czytania, w których uwzględnia się technikę czytania, rozumienie tekstu oraz krytyczno-twórczy stosunek do tekstu (np.: Brzezińska A., 1987; Malmquist E., 1987; Tinker M.A., 1980).

Do pierwszej z wymienionych grup należą definicje, w których szczególną uwagę zwraca się na wzrokowy i słuchowo-dźwiękowy element czytania, eksponując technikę czytania.

W drugiej grupie definicji zwraca się uwagę na rolę rozumienia odczytywanego tekstu, nie pomijając techniki czytania.

W trzeciej grupie definicji są pełniejsze i rozbudowane. Zwraca się w nich uwagę na krytyczno-twórczy stosunek do przeczytanego tekstu, nie pomijając roli techniki czytania i rozumienia odczytywanych treści.

Do tej grupy definicji należy definicja procesu czytania sformułowana przez A. Brzezińską (1987), która definiuje proces czytania, wyodrębniając w nim trzy

podstawowe aspekty, które są równoważne i wzajemnie od siebie zależne. Są to następujące aspekty:

- 1) techniczny — umiejętności cząstkowe to rozpoznawanie, różnicowanie i kojarzenie grafemów i fonemów, umiejętność ich odtwarzania w odpowiednim czasie. Istotą tego poziomu jest kojarzenie znaków graficznych z fonicznymi i odwrotnie.
- 2) semantyczny — umiejętności cząstkowe to kojarzenie rozpoznanych znaków z posiadanym doświadczeniem (dekodowanie znaków graficznych i fonicznych), rozumienie dosłowne treści słów i zdań. Istotą tego poziomu jest rozumienie znaczeń bezpośrednio zawartych w tekście, rozumienie znaczeń poszczególnych fragmentów w kontekście całego tekstu.
- 3) krytyczno-twórczy — umiejętności cząstkowe to ustosunkowanie się do tekstu, ocena czytanych treści w kontekście własnego doświadczenia, rozumienie przenośni, umiejętność korzystania z odczytywanych treści. Istotą tego aspektu jest refleksyjny, krytyczny stosunek do odczytywanych treści ich znaczeń.

Wymienione aspekty A. Brzezińska uważa za wzajemnie od siebie uzależnione i łącznie wyznaczające to, jak szybko dziecko opanuje umiejętność czytania.

Nauczyciel uczący w klasach początkowych zdaje sobie sprawę z tego, że kształtowanie umiejętności czytania należy do podstawowych elementów edukacji wczesnoszkolnej. Czy jednak każdy z uczących uświadamia sobie zależność tego procesu?

W celu uzyskania odpowiedzi na to pytanie przeprowadzono wśród 24 nauczycieli nauczania początkowego badanie ankietowe dotyczące nauki czytania. Badaniem objęto nauczycieli pracujących w różnych środowiskach (środowisko wielkomiejskie, małomiasteczkowe i wiejskie). Ankietowani są nauczycielami pracującymi w nauczaniu początkowym od 4 do 20 lat, posiadającymi wykształcenie pedagogiczne (14 osób — wykształcenie wyższe magisterskie, 8 osób — wykształcenie wyższe zawodowe, 2 osoby — wykształcenie średnie pedagogiczne).

Analizując odpowiedzi ankietowanych, stwierdzono, że większość z nich, definiując proces czytania, przytacza definicje tego procesu, w których jako podstawę przyjmuje się rozumienie czytanego tekstu, nie pomijając znaczenia techniki czytania.

Poszczególne wymiary czytania — technika czytania, czytanie ze zrozumieniem, czytanie krytyczne i czytanie twórcze — 50% ankietowanych uważa za aspekty czytania o różnej randze ważności, 16,7% aspekty te przyjmuje jako kolejne etapy w nauce czytania, a 33,3% stwierdza, że są to jednakowo ważne aspekty czytania. Jednocześnie ankietowani, którzy uważają, że technika czytania, czytanie ze zrozumieniem, czytanie krytyczne i czytanie twórcze są wymiarami czytania o różnej

randze ważności, lub że są to kolejne etapy w nauce czytania, stwierdzają, że realizując zadania programowe z zakresu nauki czytania, najwięcej uwagi poświęcają technice czytania i czytaniu ze zrozumieniem. Większość ankietowanych, wymieniając działania dydaktyczne podejmowane w celu rozwijania umiejętności czytania, podała przykłady ćwiczeń służących doskonaleniu techniki czytania i czytania ze zrozumieniem (np. odczytywanie wyrazów z kolorowo napisanymi sylabami, czytanie z podziałem na role, odczytywanie odpowiedzi na postawione do tekstu pytania, uzupełnianie tekstu z lukami, dobieranie tytułów do ilustracji itp.).

Charakteryzując czytanie dzieci kończących edukację wczesnoszkolną, większość ankietowanych stwierdziła, iż dzieci te czytają płynnie, poprawnie, biegle, wyraziście, rozumiejąc znaczenie odczytywanych wyrazów, poszczególnych fragmentów i całego tekstu. Jedynie 35% ankietowanych dodało informacje na temat krytycznego i twórczego stosunku uczniów do czytanych tekstów.

Nasuwa się pytanie o przyczynę takiej sytuacji.

W pracy z dziećmi nauczyciel kieruje się założeniami programu nauczania. Dotychczas obowiązujący program nauczania w klasach I–III zawierał podział celów i treści kształcenia na poszczególne przedmioty nauczania. Treści kształcenia dotyczące czytania były ujęte w punkcie „Ćwiczenia w czytaniu i opracowywaniu tekstów”. To hasło programowe pojawiało się w każdej z klas nauczania początkowego. Stwierdzić należy, że program ten w poszczególnych latach nauki szkolnej kładł akcent na inny wymiar czytania. Rozwijanie umiejętności czytania polegało więc na przechodzeniu od jednego do drugiego wymiaru czytania („Program nauczania początkowego klasy I–III”, 1992). Wprowadzana obecnie reforma edukacji zakłada na poziomie edukacji wczesnoszkolnej prowadzenie kształcenia zintegrowanego. Pojęcie programu zintegrowanego wiąże się z koncepcją doboru i układu treści kształcenia. W „Podstawie programowej kształcenia zintegrowanego” czytamy: „Nauczyciele, mając na uwadze osobowy rozwój ucznia, powinni współdziałać na rzecz tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw. Ma to szczególne zastosowanie w nauczaniu początkowym”.

Ministerstwo Edukacji Narodowej dopuściło do użytku szkolnego wiele programów zajęć zintegrowanych. Są wśród nich: *Pierwsze kroki. Program nauczania zintegrowanego w klasach I–III, Ja, ty i świat. Program kształcenia zintegrowanego w klasach I–III, Program kształcenia zintegrowanego abc — I etap edukacji*.

W programach tych na każdy rok nauki wyodrębnia się ośrodki tematyczne z zachowaniem zasady poszerzania treści. Każdy ośrodek tematyczny realizowany jest w ciągu kilku lub kilkunastu dni. Na poszczególne dni przewidziane są odrębne

tematy. W działaniu edukacyjnym mogą jednocześnie wystąpić treści językowe, literackie, matematyczne, społeczne, historyczne, plastyczne, techniczne oraz związane ze sportem. Są to różne drogi służące poznaniu wybranego fragmentu rzeczywistości. Zadania edukacyjne wykonywane przez dzieci służą ich rozwojowi poznawczemu, społeczno-emocjonalnemu i fizycznemu.

Omawiając treści dotyczące nauki czytania, autorzy programów podkreślają wymiar techniczny i semantyczny procesu czytania. Nie stosują terminów „czytanie krytyczne” i „czytanie twórcze”. Choć w programach zintegrowanych występują treści zapewniające rozwój umiejętności czytania we wszystkich jego wymiarach, nie zostały one jednak konkretnie nazwane. Można przypuszczać, że brak jednoznacznych sformułowań dotyczących kształtowania umiejętności czytania w wymiarze krytycznym i twórczym w programach nauczania może być przyczyną nastawienia nauczycieli na rozwijanie wymiaru technicznego i semantycznego czytania.

Inną przyczyną może być mała liczba opracowań metodycznych dotyczących rozwijania umiejętności czytania, szczególnie w wymiarze krytycznym i twórczym, które wzbogaciłyby warsztat pracy nauczyciela i zainspirowały go do podejmowania nowych działań dydaktycznych.

Literatura

- Brzezińska A. (red.), *Czytanie i pisanie — nowy język dziecka*, Warszawa 1987.
- Cackowska M., *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, Warszawa 1984.
- Dąbrowska T., Pilichowska A., Antos D., Budkowska L., *Pierwsze kroki. Program nauczania zintegrowanego w klasach I–III*, Łódź 1999.
- Korzańska J., *Program kształcenia zintegrowanego abc — I etap edukacji*, Warszawa 1999.
- Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1987.
- Metera H., *Uwarunkowania nauki czytania*, „Oświata i Wychowanie” 1978, nr 8.
- Mystkowska H., *Uczymy czytać w przedszkolu*, Warszawa 1979.
- Podstawy kształcenia ogólnego*. Załącznik Nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.
- Program nauczania początkowego. Klasy I–III*, Warszawa 1992.
- Stawińska U., *Ja, ty i świat. Program nauczania zintegrowanego*, Łódź 1999.
- Tinker M.A., *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa 1980.
- Warsicka A., *Stopień opanowania cichego czytania a powodzenia dziecka w nauce szkolnej*, Poznań 1977.