

CZĘŚĆ II: PRAKTYKA, BADANIA, WDROŻENIA I ZDROWIE SPOŁECZNE
PART II: PRACTICE, RESEARCH, IMPLEMENTATION AND PUBLIC HEALTH

DZIECIĘCA UMIEJĘTNOŚĆ KRYTYCZNEGO CZYTANIA.
MIĘDZY TEORIA A PRAKTYKĄ

CHILDREN'S CRITICAL READING SKILLS.
BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Patrycja Brudzińska^{1(A,B,C,D,E,F,G)}

¹Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska
The Nicolaus Copernicus University in Toruń, Poland

Brudzińska, P. (2019). Dziecięca umiejętność krytycznego czytania, między teoria a praktyką/Children's critical reading skills. Between theory and practice, *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*, 13(4), 37-46. <https://doi.org/10.29316/rs/114086>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 0

Literatura/References: 18

Otrzymano/Submitted:
sierpień/August 2019

Zaakceptowano/Accepted:
listopad/November 2019

Streszczenie

Artykuł prezentuje teoretyczne ustalenia dotyczące dziecięcej umiejętności krytycznego czytania. Przedstawia Four Resources Model (Peter Freebody, Allan Luke), jako propozycję do pracy z tekstem w ramach krytycznej alfabetyzacji. Nawiązując do wyników międzynarodowych badań postępów w czytaniu PIRLS, ukazuje dylematy związane z uczeniem krytycznego czytania najmłodszych odbiorców treści literackich.

Materiał i metody. W pracy wykorzystano analizę dokumentów dotyczących poziomu umiejętności czytania, nauki krytycznego czytania oraz modelu czterech zasobów.

Wyniki. Tekst prezentuje wyniki międzynarodowych badań postępów czytelnictwa PIRLS 2016 oraz teoretyczne ustalenia dotyczące modelu krytycznego czytania autorstwa Freebody i Luke.

Wnioski. Współczesna edukacja nie może pominąć krytycznej alfabetyzacji dzieci, które są odbiorcami nie tylko słownych, ale także (a może przede wszystkim) wizualnych treści.

Słowa kluczowe: krytyczne czytanie, Model Czterech Zasobów, Freebody i Luke, edukacja czytelnicza, edukacja wczesnoszkolna, PIRLS

Summary

The paper presents the theoretical findings regarding children's critical reading skills. The article also presents the Four Resources Model (Peter Freebody, Allan Luke) as a proposal to work with the text as part of critical literacy. Referring to the results of international research on progress in reading PIRLS, it reveals dilemmas related to the teaching of critical reading of the youngest recipients of literary content.

Material and methods. The article uses the analysis of documents concerning the level of reading skills, learning critical reading and the four resources model four resources

Results. The text presents the results of international PIRLS 2016 reading progress research and the theoretical findings regarding the critical reading model by Freebody and Luke.

Conclusions. Today's education can not ignore the critical literacy of children who are recipients of not only verbal but also (and perhaps above all) visual content

Key words: early childhood education, PIRLS, critical reading, Four resources Model, Freebody & Luke, literacy education

Adres korespondencyjny: dr Patrycja Brudzińska, Katedra Podstaw Pedagogiki, Instytut Nauk Pedagogicznych UMK ul. Lwowska 1, 87- 100 Toruń
ORCID.org/ 0000-0002-7095-0082

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Patrycja Brudzińska

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wstęp

Kompetencje czytelnicze dziecka podlegają nieustannemu sprawdzaniu i kontroli. Od początku swej szkolnej pracy dzieci uczą się czytać poprawnie, starają się nie popełniać błędów, otrzymują wiele wskazówek dotyczących odpowiedniego modulowania głosem, akcentowania, bezbłędnego odczytywania wyrazów. W konstruowanych programach kształcenia wczesnoszkolnego to umiejętność czytania jest jedną z głównych i wiodących.

Na gruncie rozważań dotyczących nabywania umiejętności czytelniczych istnieje pojęcie kultury czytelniczej. Rozumiana jest, jako *integralny zespół zamiłowań, zainteresowań, nawyków, wiadomości, umiejętności i sprawności czytelniczych, które umożliwiają najkorzystniejszy dla wszechstronnego rozwoju jej osobowości i twórczego funkcjonowania w społeczeństwie - kontakt jednostki ze słowem drukowanym* (Wojciechowski K., 1986, s. 49). Jednym ze składników tej kultury są dyspozycje motywacyjne, wśród których można wymienić choćby przekonanie o wartości lektury, potrzebę czytania, zamiłowanie czy motywy czytania. Kolejnym z kluczowych pojęć jest wychowanie literackie, które posiada dwa aspekty: wychowanie przez literaturę (książka jest w takim ujęciu środkiem wychowawczym, dzięki któremu, przy użyciu artystycznego wyrazu, kształtuje się także zasób słów i umiejętność wypowiadania się) oraz wychowanie dla literatury, w kontekście prowadzonych tu rozważań, skupię się na drugim aspekcie. Wychowanie dla literatury, to budowanie pozytywnego stosunku do książki, rozbudzanie zainteresowania literaturą, a także kształtowanie dziecięcej zdolności do przeżywania dzieła literackiego (Kuliczowska K., 1972 za: Czechowski J. 2007, s. 12-13). Jednak, aby młody odbiorca treści mógł ją przeżywać, musi ją zrozumieć i odnieść do własnego doświadczenia.

Dorota Klus-Stańska i Marzena Nowicka w książce *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, w rozdziale zatytułowanym *Czy szkoła rzeczywiście uczy czytać?* zwracają uwagę na fakt, iż nauka czytania podlega rytualizacji, nieodmiennie towarzyszy jej ton ćwiczebny, a samo czytanie w krótkim czasie staje się *nudną czynnością zbiorową* (Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, s.14). Postulują by dziecko najpierw zrozumiało, po co czyta, nim przejdzie cały trening techniki czytania doskonałego. Autorki zaznaczają, iż wzorcowe czytanie tekstu przez nauczyciela wyrabia w dzieciach przekonanie, iż nie czyta się by się czegoś dowiedzieć, ale po to by czytać ładnie, a zbyt duże przywiązanie nauczyciela do ćwiczenia głośnego czytania prowadzi do skupiania się na jego aspekcie technicznym. Skutki zbyt dużego nacisku na technikę czytania mogą być negatywne i poważne. Wśród nich wymienione zostały:

- *bezmysłne odkodowywanie znaków zamiast ich odczytywania*
- *niezdolność do rozumienia tekstu w obszarze semantyki*

Introduction

Reading competences of a child constantly undergo the process of verification and control. Since the beginning of their school work, children learn to read properly, strive not to make mistakes, receive many tips on how to modulate their voice appropriately, how to stress words and read them out loud perfectly. In the constructed curriculums of early childhood education, it is the ability to read that is the main and dominant one.

In the field of considerations regarding reading abilities there is a notion of reading culture. It is understood as *an integral set of passions, interests, habits, knowledge, abilities and competences related to reading, which enable the contact of an individual with printed text, that is most beneficial for their universal development* (Wojciechowski K., 1986, p. 49). One of the components of such culture are motivational dispositions, among which one should enumerate, for instance, a belief in the value of literature, the need to read, interest or motives of reading. Another key notion is literary education, which can be divided into two aspects: education through literature (a book is, in this approach, a didactic tool thanks to which, by using artistic expression, vocabulary and the ability to express oneself is shaped), and education for literature; in the context of the deliberations conducted here, I will focus on the latter one. Education for literature means building a positive attitude towards books, evoking interest in literature, as well as shaping children's ability to experience a literary piece (Kuliczowska K., 1972 as cited in: Czechowski J. 2007, p. 12-13). However, for a young receiver of a text to experience it, they must understand it and relate it to their own experience.

Dorota Klus-Stańska and Marzena Nowicka, in the book *Wisdoms and nonsenses of early childhood education*, in the chapter titled *Does school really teach how to read?*, notice the fact that learning how to read is ritualised, always conducted in an educational tone, and reading itself becomes *a boring collective activity* (Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, p.14). They argue that a child should first understand why they read, before they undergo the whole training of the art of perfect reading. The authors underline that the model reading of a text by a teacher forms in children the belief that one does not read in order to learn something, but in order to read in a pretty way, and the exaggerated importance the teacher attaches to exercising reading out loud leads to focusing on its technical aspect. The consequences of putting too much pressure on the technique of reading can be negative and serious. Some of those enumerated among them were:

- *mindless decoding of signs instead of reading them,*
- *inability to understand the text in the area of semantics,*

– *brak nawyku jego krytycznej analizy* (Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, s. 29-31).

W kontekście wyżej przytoczonych zarzutów (wart uwagi jest fakt, iż książka została opublikowana w 2005 roku), należy postawić pytanie czy edukacja czytelnicza dziś ulega zmianie? Czy w trakcie szkolnych zajęć dzieci rozumieją cel czytania, są motywowane do tego by korzystać z tekstów we własnym życiu i w odniesieniu do swoich doświadczeń? Wreszcie czy potrafią nie tylko odczytać znaczenie liter, ale i refleksyjnie odczytać ich sens?

Krytyczne czytanie, jako podstawa w edukacji czytelniczej dziecka

Grażyna Krasowicz- Kupis opisując dojrzałość do czytania i pisania zwraca uwagę na dwa aspekty: techniczny i poznawczy, zaznaczając, iż aspekt techniczny powinien obejmować zarówno procesy percepcyjno- motoryczne, jak i umiejętności językowe (w tym między innymi odpowiedni rozwój mowy, świadomość językową na poziomach fonologicznym, morfologiczno- składniowym, semantycznym oraz pragmatycznym). Aspekt poznawczy, związany z rozwojem umiejętności językowych, obejmuje także rozumienie oraz krytyczny stosunek do odczytywanych treści (Krasowicz- Kupis G. 2004, s. 80-81, za: Jaszczyszyn E. 2010, s.20). A. Jakubowicz, K. Lenartowska i M. Pleniewicz czytanie krytyczne definiują, jako „obejmujące ocenę wartości rozpoznanych wcześniej znaczeń w kontekście właściwości tekstu i celu czytania” (za: Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, s. 18).

Eve Malmquist definiując czytanie, wymienia trzy rodzaje:

- czytanie receptywne-, czyli zdobywanie informacji, poznawanie faktów
- czytanie krytyczne-, które wymaga oceniania treści, identyfikacji ich źródeł
- czytanie twórcze- dywergencyjne i konwergencyjne, dotyczy wyodrębniania nowych, nieznanymi powiązań, ponownego definiowania poszczególnych części tekstu (Malmquist E., 1982, za: Jaszczyszyn E., 2010 s. 27-28). W powyższym przypadku widoczne jest wyodrębnienie czytania krytycznego i czytania twórczego. Jak pisze M. Pleniewicz, w tym ujęciu czytanie krytyczne to również zdolność do odświeżenia ostatecznego sądu czy pozostawienia jakiegoś problemu otwartym (Malmquist E., 1982, za: Pleniewicz M., s. 46).

Regina Pawłowska zwracając uwagę na akt komunikacyjny, samo czytanie przypisuje do aktu odbioru tekstu. Na ten akt składają się operacje przetwarzania danych, w tym: *analiza, interpretacja, ocena, generowanie pomysłów, idei, stawianie pytań, krytyczny stosunek do przedstawianych danych*. Jak pisze M. Pleniewicz, biorąc pod uwagę fakt, iż czytanie w takim ujęciu jest składową aktu komunikacji, to czytanie krytyczne (mające na celu ocenę

– *lack of a critical analysis habit* (Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, s. 29-31).

In the context of the abovementioned reproaches (it is worth noting that the book was published in 2005), one should pose the question whether reading education changes nowadays. Do children understand the aim of reading during lessons; are they motivated to use texts in their own lives and in reference to their own experiences? Finally, can they not only decode the meaning of letters, but also reflectively understand their sense?

Critical reading as a basis of literary education of a child

Grażyna Krasowicz-Kupis, while describing reading and writing maturity, draws attention to two aspects: the technical and the cognitive one, highlighting that the technical aspect should include perceptive-motoric processes as well as language skills (which includes, for example, appropriate speech development, language awareness on a phonological, morphological-syntactic, semantic, and pragmatic level). The cognitive aspect, related to the development of language skills, also includes understanding and a critical attitude to the content that one is reading (Krasowicz- Kupis G. 2004, p. 80-81, as cited by: Jaszczyszyn E. 2010, p.20). A. Jakubowicz, K. Lenartowska, and M. Pleniewicz define critical reading as „[reading] that includes an assessment of the value of meanings recognized earlier, in the context of the properties of a text and the objective of reading” (as cited by: Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, s. 18).

Eve Malmquist, in her definition of reading, distinguishes three types of it:

- receptive reading – that is, gaining information, learning facts
- critical reading – which requires assessing the content, identifying its sources
- creative reading – divergentive and convergentive, related to distinguishing new, unknown relations, redefining particular parts of the text (Malmquist E., 1982, as cited by: Jaszczyszyn E., 2010 p. 27-28). In the aforementioned case, the distinction between critical and creative reading is visible. According to M. Pleniewicz, in this respect critical reading is also the ability to postpone one's final judgment or to leave a problem open (Malmquist E., 1982, as cited by: Pleniewicz M., p. 46).

Regina Pawłowska, drawing attention to the act of communication, attributes reading itself to the act of perceiving a text. This act consists of data processing operations, such as: *analysis, interpretation, evaluation, provoking ideas, posing questions, a critical attitude to the data presented*. According to M. Pleniewicz, taking into account the fact that reading, understood in such a way, is

tekstu) jest integralną częścią samych kompetencji komunikacyjnych (Pawłowska R. 1992, s. 15-23, za Plenkiewicz M. 1996, s. 45). R. Pawłowska szczegółowo definiuje pojęcie krytycznego czytania, ujmując je jako *umiejętność oceny tekstu, pod względem spójności i stosunku do tematu, kompozycji tekstu i jej frazeologicznej do przedstawionej rzeczywistości, poprawności wyboru struktur językowych ze względu na temat, formę i funkcję tekstu, wykrywania zdań fałszywych, niepoprawności wnioskowania i uogólniania, sprzeczności racji i poglądów, rozpoznawania mechanizmów manipulacji językowej, chwytów reklamy i propagandy, rzetelności informacji* (Plenkiewicz M. 1996, s. 46).

Spośród definicji czytania na potrzeby tego tekstu wybrałam i będę się posługiwała definicją utworzoną przez Annę Brzezińską, która uważa, iż czytanie krytyczne to nie tylko umiejętność oceny informacji, ale również ich interpretowania, tworzenia uogólnień na ich podstawie, umiejętność oceny wartości przedstawionych w tekście, wykorzystanie informacji w działaniu, a także adekwatne reagowanie na odczytywane treści (Brzezińska A., 1987 za: Plenkiewicz M. 1996, s. 46). W całym procesie czytania A. Brzezińska uwzględniła trzy aspekty:

- techniczny, w którym podstawową umiejętnością jest kojarzenie znaków, zarówno graficznych z fonetycznymi, jak i odwrotnie fonetycznych z graficznymi
- semantyczny, czyli umiejętność dekodowania znaków i łączenia z własnym doświadczeniem, jest to rozumienie bezpośrednich znaczeń zapisanych w tekście
- krytyczno-twórczy, czyli umiejętność oceny tekstu w powiązaniu z własnym doświadczeniem, wyrażania opinii, wykorzystywania przeczytanych treści oraz refleksyjne ich odczytywanie (Olejnik D., 2001, s.64).

Wybrałam tę definicję ze względu na wyodrębniony przez Autorkę krytyczno-twórczy aspekt czytania. Według D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej naukę czytania należy rozpoczynać właśnie od tego aspektu, zaś kompetencje czytelnicze traktować całościowo. Autorki *Sensów i bezsensów edukacji wczesnoszkolnej* twierdzą, iż dziecko na początku ma się nauczyć rozumiejąco-przeżyciowego kontaktu z książką, by późniejsza nauka technicznych aspektów związanych z czytaniem nie odbierała sensu samego czytania (Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, s.37).

Krytyczne czytanie jest umiejętnością, którą można w toku zajęć dydaktycznych kształtować i doskonalić. M. Pleniewicz opisuje wyniki badań przeprowadzonych na grupie uczniów klas trzecich. Grupa eksperymentalna (po wcześniejszym sprawdzeniu poziomu umiejętności krytycznego czytania) przez trzy miesiące uczestniczyła w systematycznych działaniach dydaktyczno-wychowawczych, po czym kolejny raz została poddana

a component of a communicative act, it means that critical reading (whose aim is to evaluate a text) is an integral part of communicative competences themselves (Pawłowska R. 1992, s. 15-23, as cited by Plenkiewicz M. 1996, p. 45). R. Pawłowska provides a detailed definition of critical reading, treating it as *the ability to assess a text based on its contiguity and attitude towards the subject, the composition of the text and its attitude to the main idea, the relation of the lexical-phraseological layer to the reality that is presented, a correct choice of linguistic structures based on the subject, form, and function of the text, recognizing false sentences, the incorrectness of concluding and generalising, contradictions of opinions and beliefs, recognizing the mechanisms of linguistic manipulation, advertisement and propaganda tricks, reliability of information* (Plenkiewicz M. 1996, s. 46).

Among definitions of reading, for the sake of this text I have chosen and will use the definition created by Anna Brzezińska, who believes that critical reading is not only the ability to evaluate information, but also to interpret them, to create generalisations based on them, and also reacting adequately to the contents read (Brzezińska A., 1987 as cited by: Plenkiewicz M. 1996, p. 46). In the whole process, A. Brzezińska included three aspects:

- technical – in which the main ability is correlating signs, graphic ones with phonetic ones as well as the other way around, phonetic with graphic
- semantic – that is, the ability to decode signs and relate them to one's own experience, it is the understanding of direct meanings written in a text
- critically-creative – that is, the ability to evaluate a text in relation to one's own experience, express opinions using the read contents and reading them reflectively (Olejnik D., 2001, p.64).

I chose this definition because of the critically-creative aspect distinguished by the author. According to D. Klus-Stańska and M. Nowicka, teaching how to read should be started precisely with this assumption in mind, and reading competences should be treated holistically. The authors of *Wisdoms and nonsenses of early childhood education* claim that a child should first learn the understanding and experiencing contact with a book, so that later on, learning the technical aspects related to reading does not take away the meaning of reading itself (Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, p.37).

Critical reading is a skill that can be shaped and improved during the course of didactic lessons. M. Pleniewicz describes the results of studies conducted on a group of third-graders. The experimental group (having previously been examined on their critical reading skills) participated in systematic didactic-educational

testowi sprawdzającemu poziom umiejętności. W badaniu brała też udział grupa porównawcza, która rozwiązywała testy, ale nie uczestniczyła w zajęciach.

M. Plenkiewicz zaproponowała klasyfikację operacyjnych celów krytycznego czytania i jak sama zaznacza wynika ona wprost z przyjęcia czynnościowej koncepcji nauczania. Taksonomia celów składa się z trzech poziomów, możemy, więc wyodrębnić poziom informacyjny, wyjaśniający i oceniający. Autorka badań wyróżniła konkretne czynności ucznia i dostosowała je do powyższych poziomów. I tak:

Na poziomie informacyjnym uczeń powinien:

1. podawać informacje z tekstu bez ich wyjaśniania,
2. wybierać i zestawiać informacje zawarte w tekście,
3. ustalać kolejność informacji,
4. porządkować informacje ze względu na określony cel,
5. różnicować informacje ze względu na ich istotność,
6. porównywać informacje na ten sam temat,
7. rozróżniać informacje ogólne od szczegółowych.

Na poziomie wyjaśniającym uczeń:

1. wyjaśnia znaczenia pewnych całości (związków frazeologicznych, zdań, akapitów),
2. wyjaśnia relacje między wyrażonymi w tekście myślami,
3. wyjaśnia przyczyny i skutki,
4. wyjaśnia przez porównywanie informacji w tekście,
5. wyjaśnia zachowania, stanowiska, postawy,
6. podaje przypuszczalne motywy działania, zachowania lub postawy.

Poziom oceniający zakłada, iż uczeń:

1. akceptuje lub odrzuca podane w tekście informacje,
2. uogólnia informacje – formułuje główne myśli,
3. ocenia wiarygodność podanych informacji,
4. ocenia poglądy, stanowiska, zdarzenia w kontekście doświadczenia czytelniczego i pozaszkolnego,
5. ocenia treści – tworzy wnioski na podstawie informacji,
6. ocenia i uzasadnia własny pogląd i sąd,
7. ocenia nastrój tekstu,
8. ocenia przewidywane następstwa i konsekwencje,
9. ocenia możliwość dalszego (teoretycznego i praktycznego) wykorzystania informacji (Plenkiewicz M. 1996, s. 47-48).

Tak czytelna klasyfikacja celów umożliwi nauczycielowi dobór konkretnych czynności, dzięki którym sprawdzi nie tylko to czy uczeń posiada umiejętności pozwalające na krytyczne odczytanie tekstu, ale również będzie sygnałem do wdrożenia szczegółowych zadań związanych z odczytywaniem tekstu. Wyniki badań przeprowadzonych przez M. Plenkiewicz ukazują, iż rozwojowi krytycznego czytania sprzyja:

actions for three months, after which they have been examined again to check their skill levels. The study also involved a comparison group who wrote tests but did not participate in the lessons.

M. Plenkiewicz has proposed a classification of the operative goals of critical reading, and as she herself underlines, it results directly from choosing the active concept of teaching. The taxonomy of goals consists of three levels, so we can distinguish the informative level, the explanatory level, and the evaluative level. And so:

On the informative level, a student should:

1. give information from the text without explaining it,
2. choose and juxtapose pieces of information from the text,
3. put the information in order,
4. arrange the information based on a particular goal,
5. differentiate between pieces of information based on their importance,
6. compare pieces of information on the same subject,
7. distinguish between general information and detailed information.

On the explanatory level, a student:

1. explains the meanings of certain wholes (idioms, sentences, paragraphs),
2. explains relations between thoughts expressed in a text,
3. explains causes and consequences,
4. explains by means of comparing information in a text,
5. explains behaviours, stances, attitudes,
6. provides likely motives of actions, behaviours or attitudes.

The evaluative level assumes that a student:

1. accepts or rejects information given in a text,
2. generalises information – formulates main thoughts,
3. assesses credibility of the information given,
4. assesses views, stances, events, in the context of literary experience and that outside of school,
5. assesses contents – draws conclusions from information,
6. assesses and justifies their own opinion,
7. assesses the mood of a text,
8. assesses the predicted consequences,
9. assesses the possibility of further (theoretical and practical) usage of the information (Plenkiewicz M. 1996, p. 47-48).

Such a readable classification of goals allows a teacher to choose concrete activities, thanks to which not only can they check whether the student has critical reading skills, but also it can be the signal to introduce detailed tasks related to reading a text. The results of studies conducted by M. Plenkiewicz show that the development of critical reading is improved by:

- system ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych, który obejmuje zarówno poziom informacyjny, wyjaśniający i oceniający
- system krytycznych pytań
- inicjowanie sytuacji dydaktycznych, w tym:
 - » tworzenie tekstów porównawczych
 - » tworzenie spójnych reprezentacji tekstu (wyszukiwanie niezgodności, braków w tekście, tworzenie pytań do fragmentów)
 - » wykorzystywanie tekstu do własnej działalności dziecka (M. Pleniewicz, 1997 s.133).

Po przeprowadzonym cyklu zajęć uczniowie potrafili udzielić średnio o trzy dobre odpowiedzi więcej niż na początku. Wyniki grupy eksperymentalnej były lepsze niż te uzyskane w grupie porównawczej. Podjęcie systematycznych działań dydaktyczno-wychowawczych miało znaczenie dla rozwoju umiejętności krytycznego czytania badanych uczniów.

Wyniki Międzynarodowych badań postępów w czytaniu PIRLS

Instytut Badań Edukacyjnych w grudniu 2017 roku ogłosił, iż polscy czwartoklasiści biorący udział w Międzynarodowym badaniu postępów w czytaniu (PIRLS 2016) odnieśli sukces i uplasowali się w światowej czołówce. Uczniowie z polskich szkół podstawowych (uzyskując średni wynik 565 punktów) zajęli w rankingu szóste miejsce wśród uczniów z pięćdziesięciu krajów świata. Wynik uzyskany przez polskich uczniów biorących udział w badaniu okazał się być znacząco wyższy niż średnia międzynarodowa. Kraje, które uzyskały wyniki lepsze od polskiego to:

1. na pierwszym miejscu Federacja Rosyjska (średni wynik 581),
2. Singapur (średni wynik 576),
3. Hongkong (średni wynik 569),
4. Irlandia (średni wynik 567),
5. Finlandia (średni wynik 566).

Należy także podkreślić, że wyniki uzyskane przez uczniów z Hongkongu, Irlandii, Finlandii, Polski, Irlandii Północnej, Norwegii oraz Tajwanu nie różnią się znacząco statystycznie, co oznacza, że te siedem krajów w klasyfikacji uzyskuje ex aequo trzecie miejsce i ma gorsze wyniki jedynie w porównaniu z Singapurem i Federacją Rosyjską. Autorzy raportu z badań twierdzą, że polscy czwartoklasiści w równym stopniu radzą sobie zarówno z tekstami literackimi jak i użytkowymi. Lepsze rezultaty uzyskali w zadaniach dotyczących interpretacji i oceniania tekstu, niż w zadaniach związanych z bezpośrednim wnioskowaniem i wyszukiwaniem informacji (Materiały prasowe PIRLS: <http://www.ibe.edu.pl/download/PIRLS2017/brief%20PIRLS%202.pdf>). Należy ponadto zwrócić uwagę na klasyfikację poziomów osiągnięć w czytaniu, jaką utworzyli autorzy badania. W raporcie możemy

- a system of dictionary-phraseological exercises, which involves the informative level, the explanatory level, and the evaluative level
- a system of critical questions
- initiating didactic situations, such as:
 - » creating comparison texts
 - » creating coherent representations of a text (finding contradictions, gaps in the text, posing questions related to fragments)
 - » using the text for a child's own activity (M. Pleniewicz, 1997 p.133).

After finishing the cycle of lessons, students, on average, could give three more correct answers than at the beginning. The experimental group's results were better than those received by the comparison group. Taking systematic didactic-educational actions had an impact on the development of critical reading skills of the students who were examined.

The results of the International research of progress in reading PIRLS

In December 2017, the Institute of Educational Research declared that Polish fourth-graders who had taken part in the International research of progress in reading (PIRLS 2016) succeeded and made it to the world's top ranking. Students from Polish elementary schools (receiving an average result of 565 points) took the sixth place in the ranking among students from fifty countries of the world. The result of the Polish students who had taken part in the study turned out to be significantly higher than the international average. Countries that scored better than Poland were:

1. on the first place – Russian Federation (average score 581),
2. Singapore (average score 576),
3. Hongkong (average score 569),
4. Ireland (average score 567),
5. Finland (average score 566).

It is also worth noting that the results received by students in Hongkong, Ireland, Finland, Poland, Northern Ireland, Norway, and Taiwan do not differ significantly statistically, which means that these seven countries scored third place ex aequo in the classification, and only had worse results compared to Singapore and Russian Federation. The authors of the report from the study claim that Polish fourth-graders do equally well when it comes to literary, as well as utility texts. They received better results in tasks related to interpreting and assessing a text than in those connected with drawing direct conclusions and searching for information (PIRLS Press Materials: <http://www.ibe.edu.pl/download/PIRLS2017/brief%20PIRLS%202.pdf>). Furthermore, one should pay attention to the classification of reading achievement levels that the authors of the study have created. In the report, we

przeczytać, że najniższy poziom oznacza, że uczeń rozumie tylko pojedyncze zdania, kolejny poziom charakteryzuje fakt, iż uczeń znajduje proste pojedyncze informacje, wyciąga wnioski z pojedynczej przesłanki, interpretuje sekwencje zdarzeń, jest niewrażliwy na cechy języka. Trzeci poziom osiągnięć jest prezentowany przez uczniów, którzy znajdują złożone informacje, wyciągają wnioski z kilku przesłanek, interpretują przyczyny zdarzeń i zewnętrzne powody działania, rozpoznają środki językowe i graficzne. Następny poziom charakteryzuje się tym, iż uczeń oddziela informacje istotne od nieistotnych w jednym miejscu tekstu, wyciąga wnioski z wielu jawnych przesłanek, interpretuje funkcje i motywy działania, odróżnia „szuzhet” od fabuły, rozpoznaje segmentację tekstu. Najwyższy poziom osiągnięć czytelniczych został sklasyfikowany następująco- uczeń oddziela informacje istotne od nieistotnych, wyciąga wnioski z przesłanek jawnych rozsianych w tekście i domysłnych, interpretuje zachowania i interakcje postaci, ocenia wpływ zastosowanych środków na odbiór tekstu (Raport z badań PIRLS: <http://www.ibe.edu.pl/images/download/Raport-PIRLS-2016.pdf>).

Rozkład punktów polskich uczniów biorących udział w badaniu pozwala ustalić procent czwartoklasistów na każdym z wymienionych poziomów osiągnięć czytelniczych. I tak najniższy poziom reprezentuje tylko 2% badanych, 9% uczniów zostało przypisanych do drugiego poziomu, 28% do trzeciego, 41% (największa grupa) do czwartego, zaś 20% do najwyższego poziomu osiągnięć (w tym rankingu zwycięskim krajem okazał się Singapur, w którym 29% reprezentantów osiągnęło najwyższy poziom) (Raport badań PIRLS, s.31). Przyglądając się wynikom uzyskiwanym w kategorii „interpretowanie i ocenianie tekstów” między polskimi uczniami, którzy zdobyli średnio 570 punktów, a zwycięskimi uczniami Federacji Rosyjskiej różnica wynosi 12 punktów. Ciekawy jest także wynik zbadanej postawy wobec czytania. Otóż polscy czwartoklasiści są na 31 miejscu (z 50), mniej niż połowa z nich bardzo lubi czytać, a książka, jako możliwy prezent nie wywołuje u dzieci entuzjazmu. W raporcie dla próby wyjaśnienia takiej postawy wobec czytania przytoczono słowa Krzysztofa Biedrzyckiego, który twierdzi, że uczniowie na drugim poziomie edukacji przyswajają podstawową terminologię językoznawstwa, ale to wcale nie wiąże się z tym, że potrafią z niej zrobić właściwy użytek. Może wręcz prowadzić do tego, że zrozumienie tekstu jest utrudnione. Jeśli dodatkowo weźmiemy pod uwagę fakt, że zdarza się, iż nauczyciele wybierają teksty przestarzałe, nieatrakcyjne, zbyt trudne (Raport z badań PIRLS, s. 46-47), to sceptyczna postawa wobec czytania staje się bardziej zrozumiała.

can read that the lowest level means the student understands only individual sentences, the next level is characterised by the fact that the student finds simple individual pieces of information, draws conclusions from a single premise, interprets sequences of events, is insensitive to the features of language. The third level of achievements is presented by students who find complicated information, draw conclusions from several premises, interpret the causes of events and external motives of actions, recognise stylistic and graphic devices. The next level is characterized by the fact that the student distinguishes important information from redundant information in one place of a text, draws conclusions from many explicit premises, interprets functions and motives of actions, distinguishes the „szuzhet” from the plot, recognises segmentation of the text. The highest level of reading achievements was classified as follows – the student distinguishes important information from redundant information, draws conclusions from explicit premises scattered in the text and implicit ones, interprets behaviours and interactions of characters, assesses the influence of used devices on the perception of the text (Report from PIRLS research: <http://www.ibe.edu.pl/images/download/Raport-PIRLS-2016.pdf>).

The distribution of points of the Polish students who had participated in the study allows one to determine the percent of fourth-graders on each of the aforementioned achievement levels. And so, the lowest level is represented only by 2% of the participants, 9% of the students have been assigned to the second level, 28% - to the third, 41% (largest group) – to the fourth, and 20% to the highest level of achievements (in this ranking, the winning country turned out to be Singapore, where 29% of representants achieved the highest level) (Report from PIRLS research, p. 31). When we look at the results received in the category of „interpreting and assessing texts”, we can see that the difference between Polish students, who have scored 570 points on average, and the winning Russian students, equals to 12 points. The result of the examination of attitude towards reading is also interesting. All in all, Polish fourth-graders are on the 31st place (from 50), less than half of them enjoys reading very much, and a book as a potential gift does not cause enthusiasm in children. Within the report, attempting to explain such an approach to reading, Krzysztof Biedrzycki's words were mentioned – he claims that students on the second level of education acquire basic linguistic terminology, but it does not at all mean that they can make use of them in a proper way. It can even lead to difficulties in understanding the text. In addition, if we take into account the fact that sometimes teachers choose old-fashioned, unattractive, too difficult texts (Report from PIRLS research, p. 46-47) the sceptical attitude towards reading will become more understandable.

Four Resources Model/Model krytycznego odczytywania tekstu

Poszukując rozwiązań w zakresie przygotowania do krytycznego odbioru treści, warto zwrócić uwagę na model pracy z tekstem opracowany przez dwóch badaczy. Peter Freebody i Allan Luke stworzyli *Four Resources Model*, czyli model krytycznego odczytywania tekstu. Model podlegał modyfikacjom i od prostego dekodowania treści drukowanych rozwinęto go do modelu konstruowania znaczenia i analizowania tekstów w kontekście społeczno-kulturowym (Serafini F., 2012, s. 150). Autorzy uważają, iż czytanie krytyczne wymaga przyjęcia odpowiedniej roli przez czytelnika, jest to ściśle związane z praktykami społecznymi, nie są to przyjmowane z góry zestawy umiejętności. Wśród tych postaw wymieniają:

1. łamanie kodu,
2. tworzenie znaczeń,
3. użytkowanie tekstu,
4. analizowanie tekstu.

W modelu czterech zasobów, Freebody i Luke szczegółowo opisali każdą z powyższych postaw. Pierwsza z nich – łamanie kodu – to dekonstrukcja tekstu, poznawanie jego podstawowych cech oraz zasad pisowni. Czytelnik łamacz kodu rozumie gramatykę, słownictwo, rozpoznaje dźwięki (Firkins A.S., 2015), a także wie, jakie są wzorce tekstu, konwencje. Rozpoznaje związki między użytymi przez twórcę tekstu kodami, potrafi ocenić ich ważność. Podstawowe pytanie, jakie na tym etapie zadaje sobie czytelnik brzmi „jak złamać kod tego tekstu?”. Druga postawa – tworzenie znaczeń – oznacza, iż czytelnik potrafi odczytać tekst i wie, że mogą istnieć inne sposoby odczytania/zrozumienia tego samego tekstu. Wie, jakie społeczne i kulturowe umiejętności oraz jaką technologiczną wiedzę i doświadczenie musi posiadać by zrozumieć tekst. Uczestniczy w rozumieniu i komponowaniu znaczących tekstów (Luke A., 2000, s. 8). Pytanie do tej postawy brzmi, „co ten tekst oznacza dla mnie?”. Trzecia postawa – użytkowanie tekstu – dotyczy funkcjonalnego korzystania z tekstu, rozumienia stosunków społecznych i funkcji kulturowo-społecznych (Luke A., 2000). Użytkownik tekstu zadaje sobie pytania o to, „co zrobić by wykorzystać go celowo?”. Ostatnia postawa – analizowanie tekstu – to krytyczne spojrzenie na relacje języka, siły, grup społecznych i społecznych praktyk (Luke A., 2000). Analizator tekstu ma świadomość, iż nie istnieją teksty neutralne ideologicznie, potrafi rozpoznać kontekst, w jakim powstał i ma świadomość, jaki punkt widzenia autora reprezentuje dany tekst.

Pierwsze opisy Four Resources Model dotyczyły odczytywania tekstu drukowanego, jednak z biegiem lat twórcy zauważyli, iż tekstem jest także przekaz cyfrowy i multimodalny. To doprowadziło do zmiany w postrzeganiu roli czytelnika. Słowo drukowane, które miało pierwszeństwo, zostaje zastąpione przez tekst wizualny, multimodalny, wiąże

Four Resources Model

In the search of solutions in the field of preparation for the critical reception of contents, what is worth one's attention is the model of working with a text formulated by two researchers. Peter Freebody and Allan Luke have created the *Four Resources Model*, that is, a model of critical reading of a text. The model underwent modifications and from simple decoding of printed contents, it has been developed into a model of constructing meaning and analysing texts in a socio-cultural context (Serafini F., 2012, p. 150). According to the authors, critical reading requires taking an appropriate role by the reader, it is closely tied to social practices, they are not sets of skills taken in advance. Among these attitudes, they enumerate:

1. breaking the code ,
2. creating meanings,
3. using the text,
4. analysing the text.

In the four resources model, Freebody & Luke described each of the abovementioned attitudes in detail. The first of them – breaking the code – is the deconstruction of a text, learning its basic features and writing rules. The reader-code breaker understands grammar, vocabulary, recognises sounds (Firkins A.S., 2015) and also knows the patterns of the text, its conventions. They recognise relations between codes used by the author of the text, can assess their importance. The main question the reader asks on this level is „how to break the code of this text?“. The second attitude – creating meanings – means that the reader can read the text and knows that there can exist other ways to read/understand the same text. They know which social and cultural skills and which technological knowledge and experience they must possess in order to understand the text. They participate in understanding and composing meaningful texts (Luke A., 2000, p. 8). The question to this attitude is „what does this text mean for me?“. The third attitude – using the text – is related to the functional use of a text, understanding social relations and socio-cultural functions (Luke A., 2000). The user of the text asks themselves the question „what can I do to use it deliberately?“. The last attitude – analysing the text – is a critical approach towards the relations of language, power, social groups, and social practices (Luke A., 2000). The analyser of a text is aware that ideologically neutral texts do not exist, can recognise the context in which it was created and is aware of the point of view represented by a given text.

The first descriptions of the Four Resources Model were related to reading printed text, but as time passed the authors observed that digital and multimodal information is also a sort of text. It has led to a change in the perception of the role of a reader. The printed word, that had always had priority, becomes replaced with visual, multimodal

się to ze zmianą w postrzeganiu roli, jaką ma czytelnik. Frank Serafini zaproponował pewne zmiany modelu w kontekście odczytywania treści multimodalnych. Opisał cztery nowe role, jakie ma współczesny czytelnik: nawigator, tłumacz, projektant i interrogator (Serafini F., 2012, s. 153). W zakresie dekodowania główną zmianą jest przejście od rozpoznawania słów w tekstach drukowanych do rozumienia struktur, kodów nie tylko w tekście, ale również w projektach, obrazach, elementach wizualnych, wykresach czy diagramach. Serafini uważa, że nawigacja związana jest z odczytywaniem struktur nieliniowych, hipertekstów, ale również struktur kompozycyjnych. Czytelnik, który ma rolę tłumacza- generuje nowe znaczenia tekstu, które będą oparte na społeczno-kulturowych kontekstach. Projektowanie to według Autora dostrzeżenie, iż zmienia się rola tekstu. Kiedyś autor tekstu tworzył świat zamawiany przez czytelnika, dziś to czytelnik projektuje świat i potrafi konstruować znaczenia w trakcie czytania. Ostatnia z opisanych ról, to interrogator. Rola ta związana jest z umiejętnością badania obrazów, dostrzegania ich ideologicznego źródła (Serafini F., 2012, s. 154-160).

Zakończenie

Potrzeba krytycznej alfabetyzacji dzieci jest widoczna. Czytanie krytyczne ma być praktyką, dzięki której kształtuje się świadomy, kompetentny obywatel, który rozumie, iż nie ma tekstów neutralnych ideologicznie, a każdy niesie określone konsekwencje. Współczesny czytelnik to odbiorca zróżnicowanych treści. Rozumienie słów nie jest dziś wystarczającą umiejętnością, gdyż już najmłodsze dziecko otaczają nie tylko słowa, ale i obrazy, ikony, przekazy multimedialne. Grzegorz Leszczyński w książce *Literatura i książka dziecięca*, zauważa, iż kierunek następujących zmian jest niepokojący. Mamy do czynienia z daleko idącym uproszczeniem i trywializacją treści. Obrazy, którymi jesteśmy otaczani mają charakter algorytmu, a ich konwencja najczęściej jest informacyjna. Jeśli weźmiemy pod uwagę twierdzenie Leszczyńskiego, iż *za słowem kryje się interpretacja świata, sposób jego rozumienia, pojmowania, ale także kreacji* (Leszczyński 2003, s. 13), dostrzeżemy rolę jaką pełni odpowiedni przekaz.

Literatura/ References:

1. Będkowski, L., (2016) *Kształcenie nauczycieli (języka polskiego) w kontekście indywidualizacji nauczania-uczenia się oraz stosowania metod aktywizujących*, w: PEDAGOGIKA tom XXV nr 1, pod red. Rędziński, K., Łapota, M., Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza
2. Brzezińska, A., (1987) *Czytanie i pisanie- nowy język dziecka*, Warszawa: WSiP
3. Czechowski, J., (2007) *Funkcje edukacyjnej literatury dla dzieci i młodzieży*, *Kultura i Edukacja* nr 2
4. Firkins, A.S., (2015) *The Four Resources Model: A useful framework for Second Language teaching in a Military Context*. *Technical Studies Institute Journal 2015*, Royal Saudi Air Force: Kingdom of Saudi Arabia
5. Jaszczyszyn, E., (2010), *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześciolatków*, Białystok: Trans Humana

is connected with a change in perceiving the role of a reader. Frank Serafini proposed certain changes of the model in the context of reading multimodal contents. He described four new roles that a modern reader has: navigator, translator, designer, and interrogator (Serafini F., 2012, p. 153). In the area of decoding, the main change is going from recognising words in printed texts to understanding structures, codes not only in a text, but also in projects, images, visual elements, charts or diagrams. Serafini believes that navigation is connected with reading non-linear structures, hypertexts, but also compositional structures. The reader, who performs the role of a translator, generates new meanings of a text, which will be based on socio-cultural contexts. Designing, according to the author, is noticing that the role of a text changes. Back then, the author of the text created a world ordered by the reader, now it is the reader who designs the world and can construct meanings while reading. The last of the described roles is the interrogator. This role means being able to examine images, seeing their ideological source (Serafini F., 2012, p. 154-160).

Epilogue

The need of critical alphabetisation of children is visible. Critical reading must be a practice, thanks to which a conscious, competent citizen is shaped, one who understands that there are no ideologically neutral texts, and each text carries certain consequences. The modern reader is the receiver of diverse contents. Understanding words is not enough nowadays, for the youngest child is already surrounded not only with words, but also with images, icons, multimedia messages. Grzegorz Leszczyński, in his book *Children's literature and books* notes that the direction of changes that are happening is worrying. We have to deal with a far-reaching simplification and trivialisation of contents. The images we are surrounded with have an algorithmic nature and their convention is most often informative. If we take into account Leszczyński's claim that *behind words, there is a hidden interpretation of the world, a way of understanding it, grasping it, but also creating it* (Leszczyński 2003, p. 13), we will see the role that an appropriate message plays.

6. Klus-Stańska, D., Nowicka, M., (2005) *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: WSiP
7. Kuliczowska, K., (1972), *Dawne i współczesne problemy prozy dla dzieci*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
8. Leszczyński, G., (2003), *Literatura i książka dziecięca. Słowo- obieg- konteksty*, Warszawa: Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej
9. Luke, A. (2000), *Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint*, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 43 (5)
10. Kalabarczyk, T. (2014), *Nauka krytycznego myślenia*, Analiza i Egzystencja 25
11. Malmquist, E. (1982), *Nauka czytania w szkole podstawowej*, tłum. A. Thierry, Warszawa: WSiP
12. Olejnik, D. (2001), *Kształtowanie umiejętności czytania w edukacji wczesnoszkolnej*, *Nauczyciel i Szkoła* 1-2 (10-11)
13. Pietrasik-Kulińska, K., Szuba, D., Stańdo, J., (2017) *Kształtowanie umiejętności wyszukiwania, selekcji i porządkowania informacji oraz krytycznej oceny ich przydatności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
14. Pleniewicz, M., (1996), *Czytanie krytyczne w teorii i praktyce*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy- Studia Pedagogiczne*, z. 31
15. Pleniewicz, M. (1997), *Potrzeba kształtowania umiejętności krytycznego czytania w edukacji wczesnoszkolnej. Aktualny stan badań nad krytycznym czytaniem w klasach początkowych*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy- Studia Pedagogiczne*, z.33
16. Serafini, F., (2012), *Expanding the four resources model: reading visual and multi-modal texts*, *Pedagogies: An International Journal*
17. Wojciechowski, K. (red.), (1986) *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław
18. Raport z badań PIRLS: <http://www.ibe.edu.pl/images/download/Raport-PIRLS-2016.pdf>, s. 30, dostęp 24. 09. 2018