

**Barbara Murawska**  
*Uniwersytet Warszawski*  
*Wydział Pedagogiczny*  
ORCID: 0000-0002-3576-2051

## **Kształcenie rozumienia tekstu pisanego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wybrane zagadnienia**

### **Summary**

EARLY PRIMARY LITERACY DEVELOPMENT. SELECTED ISSUES

Reading is a complex and difficult cognitive activity which involves acquiring reading comprehension skills. The teacher's task is to support students in this process. The article analyses selected opportunities how it can be done. An interesting area investigated by psychologists is the role of working memory in the effectiveness of reading. While there is agreement on the existence of such a dependence, there is no certainty that it is possible to shape it and if so, to what extent. The second task the teacher has to face is to present various strategies helpful in reading comprehension. While the strategies mentioned in this text are the subject of considerations of many authors, the role of metacognitive strategies is worth paying attention to. Supporting the ability to control own learning process, organisation of this process and evaluation of the obtained results, refers not only to learning reading, but also to the quality of learning in general. The last factor necessary for reading comprehension raised in this text is motivation. Developing motivation to read is not an easy task, but it can be achieved in many different ways.

**Key words:** reading comprehension, teaching reading comprehension, determinants comprehension

red. Paulina Marchlik

### **Wprowadzenie**

Nauka czytania to uczenie czytania ze zrozumieniem. Nabywanie umiejętności czytania to uczenie się, jak zrozumieć język pisany, a nauczanie czytania

polega na wspieraniu rozwoju umiejętności rozumienia. Rozwój umiejętności czytania ze zrozumieniem przebiega w trakcie procesu wykorzystywania języka pisanego do „zbudowania znaczenia” (Goodman, Goodman 2009: 92). Umiejętność czytania polega na wieloaspektowym rozumieniu czytanego tekstu. Bez umiejętności wydobywania z tekstu informacji w nim zawartych bezpośrednio, bez możliwości wiązania tych informacji, ich oceniania i poszukiwania ukrytych sensów, nie można mówić o czytaniu. Wymienione aspekty czytania powinny być kształcone od początku nabywania tej umiejętności. Aby było to możliwe, warto przemyśleć oprócz aspektu technicznego, na czym polega rozumienie tekstu, od czego zależy oraz w jaki sposób można wspomagać dziecko w osiągnięciu umiejętności czytania na najwyższym poziomie.

### Co to znaczy rozumieć tekst

Problem rozumienia czytanego tekstu jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy od co najmniej półwiecza. Chociaż pojęcie rozumienia ulega przekształceniom wraz z pojawiającymi się nowymi formami tekstu, można powiedzieć, że istnieje zgodność co do tego, że jest procesem, którego przebieg zależy od trzech elementów: czytającego, rodzaju tekstu i typu aktywności w zależności od celu i kontekstu czytania. Rozumienie zatem jest efektem interakcji między czytającym a językową warstwą tekstu i działaniem podporządkowanym wewnętrznemu celowi czytającego. Wynik rozumienia w takim znaczeniu ma charakter budowania poznawczej reprezentacji. Ta reprezentacja jest względnie trwała, chociaż może być też krótkotrwała, niepewna i trudna do zakomunikowania (Fox, Alexander 2009). Kenneth S. Goodman twierdzi, że źródłem informacji o naturze konstruowania czytanego tekstu jest analiza błędów popełnianych przez czytającego. Psycholingwista Thomas Bever (za Goodman, Goodman 2009) nazywa konstruowanie znaczenia „analizą przez syntezę” i sugeruje, że odnosi się ona w równym stopniu do budowania znaczenia w języku mówionym, bowiem w języku mówionym i pisanym mózg wykorzystuje ściśle ze sobą związane i podobne do siebie metody tworzenia znaczeń. Badania nad funkcjonowaniem mózgu wskazują, że ludzka inteligencja opiera się na zdolności mózgu do przewidywania tego, co wiąże się z konkretnym znaczeniem w oparciu o dane zawarte w pamięci. Czytanie ze zrozumieniem – jak twierdzi K.S. Goodman – jest przykładem rozumienia całościowego. Mózg wykorzystuje wcześniej zdobytą wiedzę i przeżycia 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 Michaela Hallidaya (1985). Każda z tych warstw w trakcie czytania staje się źródłem informacji wydobywanych przy pomocy strategii psycholingwistycznych.

Pierwsza warstwa języka wyróżniona przez Hallidaya to *poziom sygnał*. Język jest dostępny wzrokowo i słuchowo poprzez kontakt z tekstem pisany. Strategia, która jest uruchamiana na tym poziomie, to *próbki i selekcja*: czytający „pobiera próbki” informacji 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 omawianemu 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*. Omawiana warstwa języka wiąże się ze strategią *potwierdzenie i zaprzeczenie*. Czytający rozumie język pisany dzięki wykorzystaniu sygnałów płynących z tych trzech poziomów jednocześnie. 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 poczucia 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 znaczenia w inny, nowy w stosunku do poprzedniego, sposób (Goodman, Goodman 2009: 95–96).

Dynamiczne podejście do rozumienia tekstu lub wydobywania znaczenia sugeruje, że proces rozumienia polega na konstruowaniu znaczenia. Rezultatem tego działania powinno być stworzenie poznawczej reprezentacji tekstu. Proces rozumienia i budowanie wewnętrznej reprezentacji rozumienia jest efektem mentalnych działań czytającego związanych z tekstem. W dużej mierze zależy od wiedzy osobistej, motywacji czytającego, przystępności tekstu, jakości działań związanych ze strukturą tekstu i oceny treści tekstu oraz sytuacji związanej z obecnością osób współpracujących i charakterem zadania

(Fox, Alexander 2009). Biorąc pod uwagę wymienione uwarunkowania, można opisać pewne modele rozumienia tekstu.

Można mówić co najmniej o trzech takich modelach, które Emily Fox i Patricia A. Alexander opisały przy pomocy czterech elementów: obraz tekstu, typ tekstu, działania czytającego oraz rezultat czytania. Pierwszy model, nazwany *Text Comprehension In Extraction-Assembly Models*, został opisany w latach 70. ubiegłego wieku. Ujmuje rozumienie tekstu jako wydobywanie i zgromadzenie albo rekonstruowanie informacji zawartych w tekście, przy czym tekst ma charakter tradycyjny, jest pisany dokumentem w postaci np. opowiadania, bajki czy artykułu. To wydobywanie wiadomości zależy od indywidualnej aktywności czytelnika, jego możliwości intelektualnych, zdolności i doświadczeń oraz treści tekstu. Rozumienie tekstu w tym modelu pozwala na generowanie wewnętrznych reprezentacji poznawczych, które zależą od posiadanych przez czytającego możliwości poznawczych.

Drugi model rozumienia został opisany w ciągu ostatnich dwudziestu lat. Nosi nazwę *Text Comprehension in Constructive-Integrative Models*. Jego istotą jest takie opanowanie tekstu, jakie 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, z wykorzystaniem posiadanej wiedzy oraz zastosowaniem integracji i interpretacji. W rezultacie powstaje umysłowa reprezentacja tekstu, 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 niezwykłą ekspansją w świecie. Został nazwany *Text Comprehension in Transitional Extensions*. Tekst, który zawiera informacje, jest komunikatem, ma obecnie różny charakter. Może być tekstem nietradycyjnym 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 w wielu formach. Pojmowanie 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 (Fox, Alexander 2009).

Tym, do czego powinna zmierzać w uczeniu rozumienia tekstu polska szkoła, jest model drugi i z pewnością trzeci. Jakie można podjąć działania, aby zbudować u uczniów rozumienie tekstu? Uwaga badaczy koncentruje się na kilku aspektach zagadnienia procesu nabywania umiejętności rozumienia czytanych tekstów. Przedmiotem rozważań i badań są m.in. strategie czytania, motywacja do czytania oraz szeroko rozumiane procesy poznawcze.

## Wybrane elementy budowania rozumienia tekstu

### Rola funkcji wykonawczych w konstruowaniu znaczenia tekstu

Czytanie i rozumienie tekstu jest bardzo złożonym działaniem poznawczym, które wymaga równoczesnego procesu wydobywania i konstruowania znaczeń. Dzięki procesom poznawczym możliwe jest przechowywanie informacji, które zostały odkodowane tak, aby mogły być wykorzystane w procesie konstruowania znaczeń. Aby wyodrębnić i skonstruować znaczenie, czytelnik musi uruchomić proces aktywizowania wiedzy osobistej i korzystania z niej w kontekście nowych informacji. Funkcje wykonawcze odgrywają główną rolę w przechowywaniu pośrednich i końcowych wyników ocen dokonywanych przez czytającego oraz koordynują procesy konstruowania oraz integrowania reprezentacji semantycznej tekstu. Zatem budowanie rozumienia polega na aktywnym przetwarzaniu nowych informacji w kontekście wiedzy osobistej. Dużą rolę odgrywa w tym procesie kontrola uwagi. Czytanie i rozumienie tekstów wymaga od czytelnika zastosowania wszystkich funkcji wykonawczych:

- skupienia uwagi na zadaniach czytania,
- przełączania uwagi między różnymi informacjami tekstowymi a wymaganymi zadaniami poznawczymi,
- aktywizowania wiadomości z pamięci długotrwałej,
- aktualizowania zintegrowanej reprezentacji znaczenia tekstu,
- hamowania możliwych reprezentacji,
- odrzucania informacji nieistotnych (Garcia-Madruga 2013).

Szczególne znaczenie dla sprawności poznawczej ma pamięć robocza, która jest definiowana jako system utrzymujący w stanie dostępności aktualnie przetwarzane dane i różni się od pamięci krótkotrwałej złożonością funkcjonowania. Dobrym zadaniem na funkcjonowanie pamięci roboczej jest zadanie polegające na zapamiętywaniu sekwencyjnym pewnych elementów w trakcie

przetwarzania, gdy towarzyszą im inne elementy pozornie podobne, które trzeba ignorować. Przykład takiego zadania pokazują autorzy polskiego Testu Pamięci Roboczej: Izabela Krejtz, Klara Rydzewska i Grzegorz Sędek. Dziecko otrzymuje dwie plansze, na których są narysowane pudełka z piłkami. Przelicza piłki w kolorze pudełka, w którym się znajdują, ignoruje piłki innego koloru, ale tej samej wielkości, zapamiętuje ich liczbę. Następnie na innej planszy liczy piłki w jednym kolorze, ignoruje inne i zapamiętuje ich liczbę. Na koniec podaje w prawidłowej kolejności liczbę przeliczonych piłek na pierwszej i drugiej planszy (Krejtz i in. 2014: 195). Poprawne wykonanie zadania uzależnione jest od zdolności do zapamiętywania odpowiednich elementów w trakcie przetwarzania, przy obecności konkurujących procesów.

Badania prowadzone Testem Pamięci Roboczej wykazały, że związek między wiekiem dziecka a umiejętnością czytania jest zapośredniczony przez rozwój pamięci roboczej. Autorzy testu przyjęli za teoretyczną podstawę pamięci roboczej model opisany przez Klause Oberauera, zakładający trzy funkcje pamięci roboczej: przechowywanie w trakcie przetwarzania, nadzór oraz koordynację elementów struktury (Krejtz i in. 2014: 194–203). Wszystkie te funkcje są wykorzystywane w czasie konstruowania rozumienia tekstu. Czy można wpływać na ich rozwijanie i doskonalenie? Jest to pytanie, które stawia obecnie wielu badaczy. Nie ma jednak wśród nich jednomyślności co do możliwości i zakresu wpływania na rozszerzanie i udoskonalanie funkcjonowania pamięci roboczej. Badania opisane przez Juana Garcia-Madrugę pokazują, że taka możliwość istnieje w odniesieniu do pamięci roboczej zaangażowanej w czytanie. Warto jednak zachować ostrożność w zakresie stosowania treningów pamięci roboczej z wykorzystaniem różnych, obecnych na rynku edukacyjnym programów do ćwiczeń funkcji poznawczych, bowiem skuteczność wielu z nich nie została udokumentowana naukowo (Krejtz i in. 2014: 203). Ważnym wnioskiem z badań Garcia-Madrugi jest uwaga, że największe zyski w czytaniu ze zrozumieniem po zastosowaniu treningu pamięci roboczej były wyższe dla uczniów o niskich umiejętnościach początkowych. Oznacza to, że warunkiem osiągnięcia pewnego poziomu umiejętności czytania może być dobre funkcjonowanie funkcji wykonawczych. Zadaniem nauczyciela zatem jest wspieranie ich rozwoju poprzez planowanie i stawianie uczniów wobec zadań te funkcje rozwijających.

### **Strategie czytania i ich rola w rozumieniu tekstu**

Pojęcie strategii czytania jako ogólnego podejścia do tego procesu odnosi się do strategii wstępującej oraz strategii zstępującej (Beard 2010). Strategia

wstępująca, historycznie pierwsza, to efekt przekonania, że czytanie jest bezpośrednim przejawem percepcji. Strategia ta na początku lat 60. ubiegłego wieku została przedstawiona przez Philipa 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, zgodnie z tą strategią, budowany jest z małych elementów.

Druga strategia pojawiła się na początku lat 70. ubiegłego wieku jako odmienne od dotychczas stosowanego spojrzenie na naukę czytania. Kenneth Goodman, stwierdził, że nabywanie umiejętności czytania, nazwane później całościowym, jest elementem posługiwania się językiem. Składa się z ciągu etapów – od wzrokowego, przez percepcyjny, leksyko-gramatyczny, aż do uzyskania znaczenia. Każdy z nich następuje po innym, lecz także poprzedza inne, w czasie gdy czytający zagłębia się coraz bardziej w tekst, a jego mózg przez cały czas dąży do zbudowania znaczenia, czyli zrozumienie tekstu (Goodman, Goodman 2009: 95).

Pojęcie strategii rozumienia tekstu może sprowadzać się do techniki działania mentalnego, wykorzystywanej w trakcie czytania. Czytający może wzmocnić swoją dyspozycję do rozumienia tekstu, jeśli stosuje takie strategie jak:

1. przewidywanie/wnioskowanie w trakcie czytania, czyli aktywne czytanie, w trakcie którego na bieżąco poddaje analizie otrzymane informacje, przewiduje ciąg dalszy, formułuje wnioski;
2. wizualizacja, czytający uruchamia wyobraźnię i generuje obrazy, jakie nasywa tekst;
3. poszukiwanie związków, czyli budowanie powiązań między informacjami, dostarczonymi przez tekst na bieżąco w trakcie czytania;
4. zadawanie (sobie) pytań, czyli dostrzeganie luk w dostarczanych informacjach, które to braki skłaniają do sformułowania i postawienia problemu;
5. określanie głównej idei, poszukiwanie przesłania tekstu, celu, w którym tekst został napisany;
6. podsumowywanie, zbieranie informacji płynących z aktualnie czytanego tekstu, dokonywane wiele razy w trakcie czynności czytania danego tekstu;
7. sprawdzanie przewidywań, testowanie w czasie czytania antycypowanych rozwiązań, jakie niesie tekst;

8. ocenianie, konfrontowanie informacji płynących z tekstu z wiedzą osobistą (Ortlieb 2013).

Każda z tych strategii może być stosowana osobno, jednak, jak można zauważyć, wiele z nich wiąże się w naturalne całości. Zakres i sposób ich wykorzystywania zależy od rodzaju tekstu, celu czytania oraz preferencji czytającego. Wymienione tutaj strategie mogą być stosowane przez nauczyciela w czasie lekcji w pracy nad rozwijaniem umiejętności czytania przez dzieci, podsuwane przez nauczyciela zaawansowanym czytelnikom lub indywidualnie wykorzystywane przez dojrzałych czytających. Samodzielny wybór strategii prowadzących najskuteczniej do pełnego rozumienia tekstu wiąże się ze świadomością metakognitywną. Wiedza na temat strategii, jakie można zastosować do pełnego rozumienia tekstu, znacznie ułatwia to rozumienie, ale jest efektem doświadczenia w stosowaniu różnych technik i strategii rozumienia (Cantrell 2010). Im więcej okazji do czytania i stosowania oraz modelowania strategii w czasie zajęć aranżowanych celowo przez nauczyciela, tym łatwiej o wybór odpowiedniej strategii, a tym samym o osiągnięcie pełnego rozumienia czytanego tekstu.

Świadomość metakognitywna, nazywana też strategią (Othman, Mahamud 2014), polega na świadomym konstruowaniu rozumienia tekstu z uwzględnieniem trzech poziomów czytania: przed rozpoczęciem czytania, w trakcie czytania oraz po przeczytaniu tekstu. Przed rozpoczęciem czytania uczeń słucha wprowadzenia i formułuje pytania poznawcze. W czasie czytania tekstu wyjaśnia niezrozumiałe słowa, odpowiada na poszukiwawcze, pogłębiające pytania, zestawia wiedzę osobistą z informacjami płynącymi z tekstu. Po przeczytaniu tekstu znajduje ideę tekstu, formułuje konkluzję i przeprowadza ocenę. Badania pokazały jednak, że strategia metakognitywna nie zawsze poprawia rozumienie czytanego tekstu, ale z pewnością rozwija u uczniów kompetencje niezbędne do uczenia się: wspiera rozwój myślenia, ułatwia uczenie się języka oraz zwiększa możliwości kontrolowania własnych metod uczenia się języka (Othman 2014). Czy nauczyciel może wspomagać ucznia w opanowaniu strategii i technik sprzyjających rozumieniu tekstu? Przytoczone tu wyniki badań pokazują, że tak. Podstawowym zadaniem powinno być stwarzanie licznych dydaktycznych sytuacji pracy z tekstem w różnym celu, z zastosowaniem różnych strategii. To jednak nie wystarczy, ważne jest, aby uczniowie nazywali operacje mentalne, jakie muszą wykonać w trakcie budowania rozumienia tekstu i mieli świadomość celu ich stosowania.

## Motywacja do czytania

Motywacja do czytania jest jednym z głównych uwarunkowań czytania w ogóle. Bez motywacji nie można mówić o kształceniu tej umiejętności. Często jest wymieniana jako podstawowe zadanie szkoły (Wigfield, Guthrie 1995; Raphael i in. 2009; Huang i in. 2015). Najczęściej budowanie motywacji uczniów do czytania jest traktowane jako wspólne zadanie powiązania wielu elementów składających się na opanowanie czytania przez małe dzieci. Należą do nich: urządzenie szkoły i jej polityka w promowaniu czytania, sposób nauczania czytania przez nauczycieli, ich wiedza zawodowa i umiejętności, rodzina jako miejsce promowania czytelnictwa oraz zachowania czytelnicze rówieśników (Huang i in. 2015). Każdy z tych czynników zawiera element zachęcania do sięgania po teksty do czytania z różnych powodów.

Amerykańscy badacze czytania wymieniają motywację jako jeden z trzech czynników koniecznych dla ukształtowania umiejętności rozumienia tekstu. Są to motywacja do uczenia się, skład społeczny klasy szkolnej oraz rodzaj zadań, które mają być wspierane zawartością czytanego tekstu (Raphael i in. 2009). 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. Oczywistą zachętą są kontakty społeczne, które mogą być nawiązywane na forach internetowych. Taki sposób motywowania prowadzi głównie do czytania tekstów krótkich, na ogół informacyjnych, kształci umiejętność czytania hipertekstów. Co jednak z motywacją do czytania długich tekstów literackich czy popularnonaukowych? Budzenie motywacji w tym zakresie nie jest już takie łatwe. Badacze niemieccy wyodrębnili trzy wymiary motywacji do czytania uczniów w klasach I–III. Są to: **ciekawość** – chęć czytania w celu nauczenia się czegoś interesującego lub nowego, **zaangażowanie** – czytanie powodowane chęcią odczuwania pozytywnych stanów uczuciowych i **konkurencja** jako bodziec do czytania, gdyż robi się to lepiej niż inni koledzy z klasy (Stutz i in. 2017). Te same wymiary motywacji do czytania zostały również opisane w przypadku starszych uczniów. Co ciekawe, sprawdzanie funkcjonowania tych trzech wymiarów motywacji w ramach badań pokazało, że zaangażowanie i konkurencja wiążą się z ilością czytanych tekstów. Nie została jednak badawczo potwierdzona waga ciekawości dla częstotliwości czytania. To pokazuje, że czytanie dla zdobywania informacji w przypadku początkujących czytelników jest mniej ważne niż czytanie dla przyjemności czy czytanie dla doświadczenia konkurencji, swego rodzaju współzawodnictwa.

Wynik ten jest trudny do interpretacji w kontekście pracy szkoły. Jeśli chcemy, by uczniowie czytali, powinniśmy proponować im te teksty, które sprawią im przyjemność, natomiast jak motywować do czytania dla zdobywania informacji, celu nadrzędnego z punktu widzenia uczenia się w przyszłości? Jest to z pewnością problem do rozwiązania nie tylko przez nauczycieli na wczesnym etapie edukacyjnym, ale również zadanie szkoły na wyższych poziomach nauczania.

### Podsumowanie

Czytanie to niewątpliwie złożona czynność i trudna poznawczo. Jest również działaniem indywidualnym, zależnym w dużej mierze od cech osobniczych czytającego. Trudno w takiej sytuacji formułować jednolite zasady wspierające nabywanie tej umiejętności i jej rozwijanie. Warto jednak rozważyć kilka możliwości wspierania dzieci w budowaniu rozumienia czytanych tekstów. Ciekawym obszarem, penetrowanym badawczo przez psychologów, jest rola pamięci roboczej w efektywności czytania. O ile istnieje absolutna zgodność co do istnienia takiej zależności, to nie ma pewności co do możliwości i zakresu jej kształtowania. W praktyce szkolnej warto jednak najpierw dobrze poznać jej specyfikę, a następnie zaplanować zadania, które mogą wspomagać jej rozwój. Drugim zadaniem szkoły w zakresie kształcenia umiejętności czytania jest uruchomienie różnych strategii w budowaniu rozumienia tekstu. Warto zwrócić uwagę na rolę strategii metakognitywnych. Wspieranie umiejętności kontrolowania własnego procesu uczenia się, organizacja tego procesu i ocena uzyskiwanych rezultatów odnosi się nie tylko do nauki czytania, ale do jakości uczenia się w ogóle. To ważne zadanie szkoły, które powinno być kształcone od pierwszych lat pobytu dziecka w szkole. Zbudowanie celowej, przemyślanej strategii nauczania powinno umożliwić osiągnięcie oczekiwanych rezultatów. Ostatni z czynników wspierających naukę rozumienia tekstów poruszony w tym tekście to motywacja. Kształcenie motywacji do czytania może odbywać się bardzo różnymi drogami. Daje zatem wiele możliwości, a jednocześnie jest bardzo trudne. Zależy bowiem od wielu czynników, także pozaszkolnych.

### Bibliografia

Beard R. 2010. *Uncovering the key skills of reading*, [w:] *Handbook of Early Childhood Literacy*, red. N. Hall, J. Larson, J. Marsh, SAGE, London.

- Brzezińska A. 1987. *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Filipiak E. 2002. *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Fox E., Alexander P.A. 2009. *Text comprehension. A retrospective, perspective and prospective*, [w:] S.E. Israel, G.G. Duffy, *Handbook of Research on Reading Comprehension*, Routledge, New York–London.
- García-Madruga J., Elosúa M., Gil L., Gómez-Veiga I., Vila J.O., Orjales I., Contreras A., Rodríguez R., Ángeles Melero M., Duque G. 2013. *Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students*, „Reading Research Quarterly”, nr 48 (2).
- Goodman K.S., Goodman Y.M. 2009. *Helping Readers Make Sense of Print. Research that Supports a Whole Language Pedagogy*, [w:] S.E. Israel, G.G. Duffy, *Handbook of Research on Reading Comprehension*, Routledge, New York–London.
- Halliday M. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*, Arnold, London.
- Huang H., Tsai Y., Huang S. 2015. *The relevant factors in promoting reading activities in elementary schools*, „International Journal of Evaluation and Research in Education”, nr 4 (2).
- Klus-Stańska D. 2000. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Krasowicz-Kupis G. 1999. *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Krejtz I., Rydzewska K., Sędek G. 2014. *Test Pamięci Roboczej (TPR) – podstawy teoretyczne*, [w:] *Metody diagnozy na pierwszym etapie edukacyjnym*, red. R. Kaczan, P. Rycielski, K. Rzeńca, K. Sijko, IBE, Warszawa.
- Marzano R.J., Paynter D.E. 2004. *Trudna sztuka pisania i czytania*, tłum. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Ortlieb E. 2013. *Using anticipatory reading guides to improve elementary students' comprehension*, „International Journal of Instruction”, nr 6 (2).
- Othman Y., Mahamud Z., Jaidi N. 2014. *The effects of metacognitive strategy in reading expository text*, „International Education Studies”, nr 7 (13).
- Raphael T.E., George M.A., Weber C.M., Nies A. 2009. *Approaches to teaching reading comprehension*, [w:] S.E. Israel, G.G. Duffy, *Handbook of Research on Reading Comprehension*, Routledge, New York–London.
- Stutz F., Schaffner E., Schiefele U. 2017. *Measurement invariance and Validity of a brief questionnaire on reading motivation in elementary students*, „Journal of Research in Reading”, nr 40 (4).