

Raport z badania rezultatów Programu „Czytające Szkoły” i „Czytające Przedszkola”

Wersja końcowa

Warszawa, czerwiec 2006

Spis treści

Spis treści	2
Wstęp	3
Założenia Programu	4
Założenia badania.....	5
Proces zbierania danych	10
Proces analizy danych.....	13
Ograniczenia badania	14
Streszczenie wyników	16
Rezultaty głośnego czytania.....	16
Różnice w osiągnięciu efektów głośnego czytania.....	18
Czynniki wpływające na efekty Programu	19
Wyniki.....	20
Wyniki analizy kontekstu realizacji Programu	21
Czytające przedszkola	21
Przedszkola nie uczestniczące w Programie	30
Szkoły podstawowe uczestniczące w Programie	35
Klasy szkół podstawowych, nie uczestniczących w Programie.....	40
Gimnazja uczestniczące w Programie	42
Gimnazja nie uczestniczące w Programie	47
Wyniki analizy zajęć badawczych	49
Dzieci z klas „0”	49
Uczniowie klas III szkół podstawowych.....	57
Uczniowie klas VI szkół podstawowych.....	67
Uczniowie klas II gimnazjów	74
Podsumowanie.....	85
Podstawy teoretyczne.....	86
Opis wyników analizy	93
Wnioski końcowe z analizy rysunków	122
Wnioski końcowe i rekomendacje.....	124
Załączniki	127
Scenariusz zajęć dla klasy „0”	128
Scenariusz zajęć dla klasy III.....	135
Scenariusz zajęć dla klasy VI.....	143
Scenariusz zajęć dla klasy II gimnazjum	152
Wywiad z bibliotekarzem: szkoła z klasami czytającą i kontrolną.....	162
Wywiad z osobą, która regularnie czyta głośno dzieciom/młodzieży	168
Wywiad z osobą, która nie czyta dzieciom/młodzieży	174
Arkusze obserwacji.....	181
Analiza wypowiedzi ustnych dzieci i uczniów	184
Klucz kodowy do analizy ilościowej prac pisemnych	201
Analiza rysunków dzieci	202

Wstęp

Niniejszy raport prezentuje wyniki ewaluacji Programu „Czytające Szkoły” i „Czytające Przedszkola”, prowadzonego przez Fundację „ABCXXI - Cała Polska czyta dzieciom”.

Ewaluację przeprowadził Ośrodek Ewaluacji we współpracy z lokalnymi koordynatorkami Programu. W przygotowanie i prowadzenie ewaluacji ze strony Ośrodka Ewaluacji zaangażowani byli: Agnieszka Borek, Tomasz Kochan, Elżbieta Borek, Agnieszka Szczurek oraz Małgorzata Leszczyńska. Analizę rysunków przeprowadziły na zlecenie Ośrodka Ewaluacji dr Grażyna Poraj i dr Ewa Marat z Zakładu Psychologii Rodziny i Rozwoju Człowieka Instytutu Psychologii Uniwersytetu Łódzkiego.

Uczestniczące w badaniu koordynatorki Programu to: Barbara Baklińska, Ewa Krawczyk – Bieleśza, Sabina Brzezowska, Agnieszka Dąbek, Barbara Drwal-Demkiewicz, Aleksandra Kornacka, Marzanna Kuszyńska, Regina Mazurkiewicz, Teresa Romaszuk oraz Danuta Wędrowska.

Autorami raportu są: Agnieszka Borek, Agnieszka Szczurek i Tomasz Kochan. Rozdział poświęcony wynikom analizy rysunków został opracowany przez dr Grażynę Poraj i dr Ewę Marat.

Raport składa się z kilku części. W pierwszej zamieściliśmy opis ewaluacji, metodologii i próby badawczej. Przedstawiliśmy też sposób realizacji badania oraz ograniczenia i problemy wynikłe w trakcie.

Druga część zawiera wyniki badania zebrane podczas obserwacji zajęć, wywiadów z nauczycielami, a także z analizy prac pisemnych i rysunków wykonanych przez uczniów.

W ostatniej części raportu zamieściliśmy wnioski oraz rekomendacje.

Wszystkie zamieszczone w raporcie cytaty pochodzą od osób objętych badaniem – uczniów i nauczycieli.

Za pomoc w realizacji badania dziękujemy wszystkim osobom, które poświęciły swój czas. Podziękowania za pomoc i współpracę kierujemy do koordynatorek, do dyrektorów placówek, w których prowadziliśmy badania, a także przedstawicielek Fundacji ABCXXI

Założenia Programu

Program „Czytające Szkoły” i „Czytające Przedszkola” jest programem edukacyjnym prowadzonym w ramach kampanii społecznej „Cała Polska czyta dzieciom”¹.

W szkołach Program może być realizowany w 2 wariantach: wariant prosty oznacza, że nauczyciel codziennie czyta uczniom przez 15 – 20 minut w trakcie zajęć lekcyjnych, najlepiej o stałej porze.. Wariant mieszany oznacza, że każdy dzień lekcyjny rozpoczyna się od 10 minut głośnego czytania przez nauczyciela, ostatnie zaś 10 minut lekcji przeznaczone jest na ciche czytanie - każdy uczeń, nauczyciel oraz pracownik administracji czyta w tym czasie przyniesioną przez siebie lekturę.

W przedszkolach Program zakłada codzienne czytanie dzieciom przez wychowawców przez co najmniej 20 minut, najlepiej o stałej porze. Można czytać kilka razy dziennie. Dzieciom, które nie mogą się skupić, można pozwolić na cichą zabawę - w tym czasie też będą słuchały. W ramach Programu do przedszkoli zapraszani są rodzice, dziadkowie, inni dorośli (seniorzy, przedstawiciele ciekawych zawodów, harcerze), aby czytali dzieciom. Inne działania to podjęcie współpracy z pobliską biblioteką i wprowadzenie regularnych wypraw przedszkolaków do biblioteki (np. raz w miesiącu), gdzie dzieciom będą czytały panie bibliotekarki. Inicjatorzy Programu zwracają uwagę, że czytaniu może towarzyszyć wiele zajęć inspirowanych lekturą. W klasach i salach powinny znajdować się półki z książkami dostępnymi dla dzieci, w przedszkolu powinno być jak najmniej oglądania telewizji.

Program, zarówno w szkołach, jak i w przedszkolach, w swoich założeniach ma sprzyjać osiągnięciu następujących rezultatów:

- doskonaleniu umiejętności językowych; wzrostowi zrozumienia tekstów i poleceń;
- nauce myślenia;
- poprawie koncentracji, wydłużeniu przedziału uwagi;
- rozwijaniu pamięci i wyobraźni;
- poprawie poziomu wypowiedzi ustnych i pisemnych uczniów;
- wyciszeniu i większej gotowości do nauki;
- zwiększeniu zdolności uczniów do refleksji i krytycznego myślenia;
- rozwojowi inteligencji emocjonalnej;
- poprawie poczucia własnej wartości uczniów;
- poprawie wzajemnych relacji pomiędzy uczniami;

¹ Informacje o Programie – na podstawie materiałów zawartych na stronie internetowej Fundacji ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom: <http://www.calapolskaczytadzieciom.pl>

- powstawaniu więzi pomiędzy nauczycielem i uczniami;
- spadkowi ilości aspołecznych i chuligańskich zachowań;
- wzrostowi zaangażowania rodziców w czytanie dzieciom w domu;
- wzrostowi czytelnictwa.

Założenia badania

Cele badania

Celem przeprowadzonego badania ewaluacyjnego było poznanie efektów głośnego czytania w szkołach i przedszkolach uczestniczących w Programie, a w szczególności:

- wskazanie, jakie osiągnięcia uczniów (zwłaszcza w obszarze kompetencji językowych) są wynikiem realizacji Programu. Istotne było tu porównanie klas realizujących Program z klasami nie uczestniczącymi w Programie;
- określenie czynników, wpływających na efekty Programu;
- sformułowanie wniosków i rekomendacji, służących podnoszeniu jakości Programu.

W związku z tak postawionymi celami, w badaniu przyjęliśmy następujące kryteria ewaluacji:

- Zgodność prowadzonych działań (w klasach) z założeniami Programu.
- Wpływ na bezpośrednich odbiorców Programu (na uczniów).

Wyniki badania dostarczają jakościowych i ilościowych informacji, dotyczących efektów Programu „Czytające Szkoły” i „Czytające Przedszkola”. Badanie miało również na celu sformułowanie rekomendacji dla przyszłych edycji Programu; rekomendacje te zostały zawarte w niniejszym raporcie.

Pytania kluczowe i wskaźniki

Zakładaliśmy, że badanie ma przynieść odpowiedź na następujące pytania kluczowe:

1. Jakie są efekty głośnego czytania w klasach?

Uwzględniliśmy efekty, które mogą być osiągane przez dzieci (poziom jednostkowy), grupę przedszkolną i klasę (poziom grupowy). Poniżej prezentujemy listę wskaźników, która brana była pod uwagę przy badaniu efektów głośnego czytania:

Poziom jednostkowy

- koncentracja uwagi u dzieci;
- umiejętności językowe u dzieci, bogactwo słownictwa, łatwość wypowiedzi;
- rozumienie tekstów, poleceń;
- rozwój wyobraźni, twórczego myślenia;
- umiejętność słuchania;
- ambicje i motywacja dzieci do działania;
- wyrobienie nawyków i gustu czytelniczego, samodzielność w sięganiu po lekturę;
- umiejętność rozwiązywania problemów emocjonalnych przez dziecko poprzez analizę problemów bohaterów literackich;
- otwartość na potrzeby innych ludzi, empatia.

Grupa przedszkolna i klasa

- więzi emocjonalne między dziećmi i nauczycielami, płaszczyzna porozumienia pomiędzy czytającymi a słuchającymi,
- integracja grupy;
- relacje w grupie;
- wyciszenie grupy;
- aktywność grupy;
- poziom agresji.

2. Jakie są różnice w badanych obszarach (osiągnięcia i umiejętności uczniów, relacje między uczniami) między klasami i grupami, realizującymi Program?

3. Jakie są różnice w badanych obszarach (osiągnięcia uczniów, relacje między uczniami) pomiędzy klasami i grupami, realizującymi Program, a tymi, które go nie realizują?

4. Jakie czynniki wpływają na efekty czytania w badanych klasach?

- Jakie czynniki sprzyjają osiągnięciu efektów Programu w klasach realizujących głośne czytanie?
- Jakie czynniki utrudniają osiągnięcie efektów Programu w klasach realizujących głośne czytanie?

- Jak można wzmocnić efekty realizacji Programu w klasach?

Jako czynniki wpływające na efekty, pod uwagę braliśmy m.in.:

- systematyczność czytania;
- dobór literatury;
- zaangażowanie nauczyciela;
- atrakcyjność miejsca i zajęć;
- dobór metod i form pracy.

Przedstawione wyżej pytania i wskaźniki wypracowaliśmy wspólnie z przedstawicielami Fundacji i lokalnymi koordynatorkami podczas spotkania ogólnopolskiego w Warszawie we wrześniu 2005 roku. Praca w formie warsztatowej pozwoliła na wykorzystanie doświadczenia zawodowego uczestników, a także na zweryfikowanie przyjętych przez nas założeń.

1. METODY

Ze względu na cele badania, przy zbieraniu danych posłużyliśmy się metodami jakościowymi, takimi jak:

- obserwacja zajęć (w tym głośnego czytania dzieciom przez koordynatora-badacza);
- analiza prac pisemnych uczniów powyżej 10. roku życia na zadany temat związany z przeczytanym przez nich samodzielnie tekstem;
- analiza rysunków dzieci poniżej 10. roku życia na zadany temat związany z przeczytanym tekstem (uczniowie szkoły podstawowej otrzymali tekst do samodzielnego czytania, natomiast dzieci przedszkolne pracowały w oparciu o tekst przeczytany im na głos);
- wywiady indywidualne z nauczycielami;
- wywiady indywidualne z osobami czytającymi na głos;
- wywiady z bibliotekarzami szkolnymi;
- dyskusja moderowana z uczniami i przedszkolakami, prowadzona podczas lekcji, na której uczniowie wysłuchali fragmentu tekstu, przeczytanego przez koordynatora-badacza.

Zastosowanie tych metod umożliwiło:

- zebranie danych ilościowych i jakościowych, pozwalających na sformułowanie wniosków, dotyczących efektów głośnego czytania w wybranych klasach i grupach przedszkolnych;

- zebranie danych jakościowych dotyczących czynników wpływających na osiągnięcie efektów głośnego czytania w szkołach i przedszkolach;
- poznanie różnorodnych perspektyw i doświadczeń oraz włączenie nauczycieli i uczniów w proces zbierania danych;
- porównanie efektów osiąganych przez różne klasy uczestniczące w Programie;
- porównanie osiągnięć klas uczestniczących w Programie z osiągnięciami innych klas;
- zebranie przykładów tzw. dobrych praktyk.

W celu zebrania jak najpełniejszego materiału badawczego, stosowana była triangulacja. Polega ona na wzajemnej weryfikacji danych na trzech poziomach ich gromadzenia. Na poziomie metod triangulacja oznacza zastosowanie różnych, komplementarnych metod zbierania danych. W opisywanym badaniu zastosowaliśmy: obserwację, wywiady grupowe w czasie zajęć w klasach oraz indywidualne wywiady pogłębione z nauczycielami, ponadto analizę treści prac pisemnych i analizę rysunków. Przyjęta strategia badawcza miała na celu zebranie jak najpełniejszej informacji, w szczególności zaś pozwoliła na wzajemne dopełnianie i weryfikowanie zgromadzonych danych.

Drugi poziom triangulacji polega na uzyskiwaniu informacji z różnych źródeł. Niniejszym badaniem objęliśmy różne klasy i grupy przedszkolne, odbyły się też wywiady z nauczycielami, którzy mieli okazję zaprezentować swój punkt widzenia na badane kwestie. Trzeci poziom triangulacji zastosowany został na poziomie badaczy – dane były zbierane i analizowane przez różne osoby, dzięki czemu zmniejszony został efekt stronniczości.

2. DOBÓR PRÓBY

Badaniem zostały objęte 22 klasy i grupy przedszkolne – każda z nich stanowiła oddzielny przypadek. Wybrane zostały zarówno klasy i grupy przedszkolne, które uczestniczą w Programie, jak i dla porównania takie, w których Program nie jest realizowany. Poniżej zamieszczamy schemat, ilustrujący dobór klas w poszczególnych typach placówek:

	Typ placówki				w sumie
	Przedszkole	szkoła podstawowa		gimnazjum	
	oddział zerowy	klasa III	klasa VI	klasa II	
liczba oddziałów/ klas	8	4	4	6	22

W doborze przypadków klas/oddziałów czytających kierowaliśmy się następującymi kryteriami głównymi:

- typ placówki (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjalna);
- wielkość miejscowości (z uwzględnieniem podziału na wieś, małe miasta, duże miasta);
- rok przystąpienia do Programu (w badaniu wzięły udział przede wszystkim szkoły i przedszkola, które realizują Program od kilku lat);

Przy wyborze przypadków do badania ważna była też opinia koordynatorek na temat placówki.

Wybierając klasy i oddziały tzw. kontrolne, w których nie jest realizowany Program, uwzględnialiśmy następujące kryteria:

- wiek uczniów i przedszkolaków (badane klasy i grupy miały być na tym samym poziomie nauczania, np. aby „czytającej” klasie trzeciej odpowiadała „nieczytająca” klasa trzecia);
- gmina lub powiat, w której się znajdują. Wybierane były te placówki, które leżą w tych samych miejscowościach lub gminach, co placówki czytające;
- typ placówki - zwracaliśmy uwagę, aby były to placówki tego samego typu, co placówki czytające.

Gdy tylko było to możliwe, do badania staraliśmy się wybierać klasy kontrolne z tej samej szkoły, co wybrana klasa czytająca. Zależało nam bowiem na maksymalnym podobieństwie klas i oddziałów, tak aby czynnikiem je różnicującym był fakt udziału w Programie.

Ostatecznie w badaniu wzięły udział klasy i oddziały przedszkolne z następujących placówek:

- Publiczne Przedszkole Nr 1 w Białobrzegach
- Publiczne Przedszkole Nr 2 w Białobrzegach
- Przedszkole Nr 126 w Łodzi
- Przedszkole Nr 75 w Łodzi
- Zerówka przy Szkole Podstawowej w Stanisławowie
- Zerówka przy Szkole Podstawowej w Stojadłach
- Przedszkole Publiczne nr 29 w Szczecinie
- Przedszkole Publiczne nr 17 w Szczecinie

- Szkoła Podstawowa w Dąbrowie Chełmińskiej
- Szkoła Podstawowa Nr 4 w Rudzie Śląskiej
- Szkoła Podstawowa Nr 4 w Przemyśle
- Szkoła Podstawowa Nr 38 w Poznaniu
- Szkoła Podstawowa Nr 60 w Poznaniu
- Państwowe Gimnazjum Nr 1 w Strzelcach Opolskich
- Państwowe Gimnazjum Nr 2 w Strzelcach Opolskich
- Katolickie Gimnazjum w Łodzi
- Państwowe Gimnazjum Nr 16 w Łodzi
- Państwowe Gimnazjum w Daszewicach

Proces zbierania danych

Badania prowadziliśmy we współpracy z Fundacją „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom” oraz z lokalnymi koordynatorkami Programu „Czytające Szkoły” i „Czytające Przedszkola”. Przedstawicielom Fundacji zależało, aby w ewaluacji wzięły udział osoby zaangażowane w realizację Programu, czyli koordynatorki. Miała to być dla nich okazja do zdobywania nowych umiejętności, a zarazem forma gratyfikacji za dotychczasową działalność na rzecz Programu.

Ze strony Ośrodka Ewaluacji wymagało to – poza opracowaniem planu badania i narzędzi badawczych – przygotowania i przeprowadzenia szkolenia dla wybranych koordynatorek, a także dostarczenia im niezbędnych materiałów szkoleniowych. Jednodniowe szkolenie odbyło się 19 listopada 2005 roku w Warszawie. Podczas spotkania zapoznaliśmy uczestniczki z założeniami badania, wytłumaczyliśmy, na czym będzie polegała ich rola. Ponadto zaprezentowaliśmy scenariusze wybranych zajęć, a we wspólnej dyskusji mogliśmy wyjaśnić wątpliwości i zebrać sugestie co do ostatecznej formy narzędzi.

Współpraca Ośrodka Ewaluacji z Fundacją obejmowała głównie fazę przygotowania projektu ewaluacji oraz narzędzi. Z tym wiązała się kwestia doboru koordynatorek, które miałyby wziąć czynny udział w ewaluacji, a także wyboru tekstów, które miały być czytane dzieciom i uczniom na głos oraz tekstów do samodzielnego czytania podczas badania. Ponadto ważna była pomoc Fundacji w ustalaniu kwestii organizacyjnych związanych z badaniem, a więc przekazanie informacji o badaniach do wybranych szkół i do organów prowadzących.

Poniżej przedstawiamy przebieg badania, procedurę zbierania danych, stosowaną w każdej klasie lub oddziale przedszkolnym.

Jednostką badania była klasa lub oddział przedszkolny. Zasadniczym elementem badań były zajęcia w klasach i oddziałach przedszkolnych, prowadzone według opracowanych wcześniej scenariuszy², dostosowanych do wieku badanych dzieci. Koordynatorki musiały w związku z tym wcześniej przygotować badanie, czyli uzyskać zgodę dyrektora placówki oraz zgodę rodziców dzieci z wybranej klasy na przeprowadzenie badania. Nie mogła to być jednak klasa, w której dana koordynatorka czyta na co dzień, ponieważ mogłoby to zakłócać przebieg badania i spowodować, że klasy czytające mogłyby wypaść podczas badania lepiej od klas „nieczytających” tylko i wyłącznie dlatego, że znały osobę badacza. Obawialiśmy się bowiem, że koordynatorka może mieć trudność z zachowaniem bezstronności i nawet nieświadomie może starać się, aby jej klasa miała dobre wyniki.

Na początku zajęć rolą koordynatorek było nawiązanie relacji z uczniami, krótkie wyjaśnienie tego, co będzie się działo w trakcie oraz zachęcenie ich do aktywnego udziału w zajęciach. Następnie odbywało się czytanie dzieciom wybranego wcześniej tekstu na głos³. Chcieliśmy, aby koordynatorki czytały ten tekst w podobny sposób w obu badanych przez siebie klasach, a więc, by dbały o tempo i intonację. Po przeczytaniu lektury, koordynatorki prowadziły dyskusję z dziećmi według scenariusza. Podczas szkolenia dla koordynatorów, zwracaliśmy im uwagę, by dyskusja przebiegała jak najbardziej zgodnie ze scenariuszem – by koordynatorki zadawały pytania w ustalonej kolejności oraz by przestrzegały ram czasowych. Ponieważ badanie w klasie/oddziale trwało dłużej niż 45 minut, zaplanowaliśmy kilka przerw w trakcie zajęć, tak aby zmęczenie uczestników nie było czynnikiem zakłócającym badanie.

Celem tej części badania było sprawdzenie, na ile dzieci są w stanie skoncentrować się na czytanim tekście i czy rozumieją go. Ważne było też zbadanie kompetencji językowych –

² Scenariusze zajęć znajdują się w załącznikach raportu.

³ Wybraliśmy następujące teksty do badania:

Przedszkola: Małgorzata Musierowicz opowiadania „Tęcza”, „Kredki” ze zbioru „Hihopter”

Klasy III szkoły podstawowej: Edmund de Amicis „Rozbicie okrętu” (tekst do głośnego czytania), Heather Amery „Mity greckie dla najmłodszych”, mit „Dedal i Ikar” (tekst do samodzielnego czytania)

Klasy VI szkoły podstawowej: Eric-Emmanuel Schmidt „Dziecko Noego” (tekst do głośnego czytania), Jack Canfield, Mark Victor Hansen „Chase” (tekst do samodzielnego czytania)

Klasy II gimnazjum: Yann Martel „Życie Pi” (fragmenty do głośnego i samodzielnego czytania)

czyli rozumienia usłyszanego tekstu, umiejętności opowiadania własnymi słowami, umiejętności myślenia abstrakcyjnego, bogactwa słownika używanego przez dzieci w dyskusji. Równolegle prowadzona była obserwacja zachowań dzieci w trakcie czytania i dyskusji grupowej oraz relacji między nauczycielem i uczniami.

W kolejnej części badania młodsze dzieci (przedszkolaki i dzieci z klas III szkoły podstawowej) miały za zadanie wykonanie rysunku na temat tego, co im się wydało najciekawsze w usłyszonym tekście, zaś uczniowie z klas VI szkoły podstawowej i II gimnazjum pisali krótką pracę pisemną, w której odpowiadali na trzy pytania. Pierwsze i drugie pytanie nawiązywało bezpośrednio do przeczytanego tekstu, trzecie pytanie było problemowe i odwoływało się do opinii ucznia.

W przypadku rysunku zbieraliśmy dane dotyczące rozwoju wyobraźni i twórczości dzieci. W przypadku prac pisemnych naszym celem było zbadanie kompetencji językowych (m.in. rozumienia tekstu czytanego samodzielnie, rozumienia poleceń), a także rozwoju twórczego myślenia i wyobraźni.

Wszystkie zajęcia były rejestrowane kamerą. Udokumentowanie przeprowadzonych badań pozwoliło nam na szczegółową analizę przypadków i porównanie uzyskanych danych. Ponadto stanowiło podstawowy materiał do zbadania zachowania dzieci i młodzieży, co bez użycia kamery nie byłoby możliwe.

Poza zajęciami z dziećmi i młodzieżą, koordynatorki prowadziły wywiady posługując się przygotowanymi przez Ośrodek Ewaluacji scenariuszami. Były to indywidualne wywiady pogłębione z nauczycielami, pracującymi z badaną klasą oraz wywiad z bibliotekarzem, a w przypadku przedszkola – z dyrektorem placówki. Poprzez wywiady chcieliśmy określić czynniki sprzyjające i utrudniające osiągnięcie efektów Programu. Zależało nam także na poznaniu opinii na temat badanych klas w kontekście ich nawyków i gustu czytelniczego.

Wywiady te były nagrywane na dyktafon, a następnie przepisywane w Ośrodku Ewaluacji w celu dokonania ich analizy.

Ważnym elementem badania była obserwacja, prowadzona w sali, gdzie odbywały się zajęcia z dziećmi. W ten sposób chcieliśmy sprawdzić, czy dzieci w codziennym życiu mają dostęp do książek, a tym samym – czy mają możliwość samodzielnego korzystania z nich.

Warto podkreślić, że we wszystkich badaniach w szkołach i przedszkolach koordynatorkom towarzyszył asystent - badacz Ośrodka Ewaluacji, który wspierał

koordynatorki podczas wywiadów i obserwacji, dbał o organizację i sprawy techniczne w czasie badania: rejestrował zajęcia kamerą, a wywiady na dyktafon, dostarczał materiały potrzebne do przeprowadzenia badań itp. Dzięki temu koordynatorki mogły skoncentrować się na kwestiach merytorycznych oraz na bieżąco wyjaśniać wszelkie wątpliwości i rozwiązywać pojawiające się problemy, zaś my zapewnialiśmy sobie poprawność w prowadzeniu badania. Dodatkową zaletą było to, że we wszystkich placówkach była to ta sama osoba, dzięki czemu materiał badawczy z lekcji i wywiadów był uzupełniony o porównywalne dane, zebrane przez asystenta podczas obserwacji.

Proces analizy danych

W tym rozdziale przedstawiamy sposób analizy danych. Uznaliśmy, że jest to ważne nie tylko ze względu na pokazanie, w jaki sposób doszliśmy do sformułowania wniosków z badania.

Po badaniach w szkołach i przedszkolach dysponowaliśmy następującym materiałem, który poddaliśmy analizie:

- Zapis video z zajęć przeprowadzonych w klasach i oddziałach – 22 dokumenty (blisko 30 godzin nagrań);
- Zapis audio z wywiadów z nauczycielami i bibliotekarzami – 37 rozmów (blisko 16 godzin nagrań);
- Prace pisemne uczniów – 204 dokumenty;
- Rysunki uczniów – 263 dokumenty;
- Notatki z obserwacji sporządzone przez koordynatorki – 22 dokumenty;
- Notatki z realizacji badania również napisane przez koordynatorki – 18 dokumentów.

Wszystkie zapisy przebiegu zajęć i prace pisemne uczniów klas starszych analizował jeden zespół badawczy, ponieważ tylko w ten sposób możliwe było dokonanie porównań i zidentyfikowanie czynników ogólnych, wykraczających poza pojedyncze klasy. Analiza całego materiału przeprowadzona przez ten sam zespół pozwoliła też na maksymalne zobiektywizowanie danych.

Dla potrzeb analizy opracowaliśmy klucze kodowe⁴, które umożliwiły usystematyzowanie analizy i zapewniły jej wynikom porównywalność. Klucze kodowe uwzględniały zarówno dane ilościowe, jak i jakościowe. Osoby kodujące nie wiedziały,

⁴ Wszystkie klucze kodowe zamieszczone zostały w Załącznikach.

jakie prace kodują, czy z klas/oddziałów czytających czy z tych, w których dzieci i młodzież nie są objęte Programem. W ten sposób chcieliśmy zapobiec stronniczości i zapewnić jak najbardziej rzetelne opracowanie materiału.

Poprzez analizę zapisu video mogliśmy zbadać: koncentrację uwagi u dzieci, umiejętność słuchania, umiejętności interpersonalne, ambicje i motywację uczniów do działania, relacje między dziećmi i nauczycielami, integracji grupy oraz jej aktywność.

Zapis przebiegu zajęć był też analizowany w warstwie językowej (w tym celu sporządziliśmy transkrypcję wypowiedzi ustnych). To pozwoliło na zbadanie kompetencji językowych dzieci i młodzieży, a także ambicji i motywacji dzieci do działania, a ponadto poznanie relacji między dziećmi i nauczycielami, integracja grupy. Także w tej części analizy wykorzystywany był klucz kodowy.

Prace pisemne uczniów były poddane analizie w kontekście kompetencji językowych oraz rozwoju wyobraźni, twórczego myślenia, umiejętności rozumienia treści.

Podobnie analizowane rysunki pozwoliły orzekać o rozwoju wyobraźni, twórczego myślenia u dzieci, tyle że odnosiło się to młodszej grupy. Analizie rysunków poświęcamy osobny rozdział.

Ograniczenia badania

Biorąc pod uwagę skalę prowadzonych działań badawczy oraz liczbę zaangażowanych w nie osób, musimy przyznać, że odbyło się ono niezwykle gładko, choć nie obyło się bez trudności, które miały wpływ na realizację badania i które chcemy tu opisać. One bowiem również stanowią kontekst przeprowadzonej ewaluacji i miały wpływ na jej przebieg i zebrane dane.

- Z powodu sezonu grypowego i opisanego poniżej zbiegu okoliczności musieliśmy wyłączyć z analizy jedną parę przedszkoli. Bezpośrednią przyczyną była nieporównywalna liczba dzieci w grupach, biorących udział w badaniu. W pierwszym badanym przedszkolu (nie biorącym udziału w Programie) z powodu dużej absencji chorobowej na dzień badania zapowiedziała udział swój w nim niewielka część uczniów zerówki. Aby stworzyć grupę liczącą co najmniej dziesięcioro dzieci, postanowiono tam połączyć w tym dniu dwa oddziały zerówki. Niespodziewanie, w dniu naszej wizyty, pojawiło się jednak więcej dzieci z obu grup i w rezultacie badanie przeprowadziliśmy z 27 uczniami (z tak

licznymi grupami spotykaliśmy się już wcześniej). Następnego dnia, w drugim z przedszkoli sytuacja się odwróciła. Z zapowiadającej się większej grupy dzieci, do przedszkola dotarło tylko dziesięcioro, w tym kilkoro osłabionych chorobą. Nie można było analogicznie do poprzedniego przypadku połączyć dwóch równoległych grup, gdyż tylko ta jedna słuchała głośnego czytania w ramach Programu. W przypadku tak dużego zróżnicowania liczebności grup nie możemy porównać zebranego w obu klasach materiału. Do analizy włączyliśmy natomiast wywiady przeprowadzone z nauczycielkami.

- Projektując badanie zakładaliśmy, że zbierzemy dane o dostępności, liczbie i różnorodności książek znajdujących się w salach zajmowanych przez badane klasy. Nie udało nam się to z kilku powodów. Tylko około połowa zajęć odbyła się w macierzystych salach klas, wybranych do badania. Szkoły znajdowały się też w różnych stadiach remontów, a w przypadku gimnazjów zdarzało się, że były świeżo zasiedlone. W szkołach często nie organizowano podręcznych biblioteczek klasowych ze względu na dużą mobilność klas, związaną z przechodzeniem od jednej pracowni przedmiotowej do innej.
- Projektując badanie zakładaliśmy, że wszystkie koordynatorki, które będą współpracowały przy badaniu, mają obowiązek uczestniczenia w szkoleniu badawczym. Niestety tego wymogu nie udało się do końca wyegzekwować. Dwie panie były nieobecne na szkoleniu, a potem prowadziły badania, zaś jedna koordynatorka, która była na szkoleniu, zrezygnowała z prowadzenia zajęć badawczych i w efekcie musiała ją zastąpić inna „nowa” osoba. Zaowocowało to drobnymi błędami, popełnianymi przez koordynatorki nie uczestniczące w szkoleniu oraz ich mniejszą pewnością w realizacji czynności badawczych. Nie miało to jednak istotnego wpływu na przebieg i wyniki badania.

Streszczenie wyników

Rezultaty głośnego czytania

Z przeprowadzonych badań wynika, że Program – zarówno w szkołach, jak i w przedszkolach – sprzyja osiągnięciu następujących rezultatów:

- Podniesieniu poziomu wypowiedzi ustnych, a także pisemnych uczniów. Świadczy o tym większa swoboda dzieci i młodzieży z grup czytających w formułowaniu myśli, lepsze radzenie sobie z dłuższymi formami wypowiedzi ustnych i pisemnych, większa umiejętność wypowiadania się pełnymi zdaniami, większa umiejętność argumentowania swoich opinii, większa płynność wypowiedzi, popełnianie mniejszej liczby błędów językowych, bogatsze słownictwo czynne i bierne. Kontakt z żywym słowem znakomicie uczy dzieci (zwłaszcza młodsze) prawidłowej wymowy i akcentowania.
- Wzrostowi zrozumienia tekstów i poleceń, o czym świadczy fakt, że podczas badania większa część uczniów grup i klas uczestniczących w Programie nie popełniała błędów w odpowiedziach na pytania dotyczące wysłuchanego lub samodzielnie przeczytanego fragmentu książki, potrafiła wymienić więcej szczegółów z treści opowiadań niż dzieci z grup nie czytających.
- Poprawie koncentracji, wydłużeniu się przedziału uwagi – dzieci i uczniowie z grup i klas uczestniczących w Programie rzadziej wykazywali znużenie i brak zainteresowania długim słuchaniem głośnego czytania; ich poziom koncentracji utrzymywał się na stałym, wysokim, poziomie przez niemal cały czas zajęć z głośnego czytania i podczas dyskusji nad wysłuchanym fragmentem książki. O lepszej umiejętności koncentracji dzieci i młodzieży z tych klas i grup świadczy także to, że podczas dyskusji potrafili przytoczyć więcej przykładów z wysłuchanego i przeczytanego opowiadania. Dowodzi to także ich lepszej pamięci.
- Zwiększeniu skłonności przedszkolaków i uczniów do refleksji oraz krytycznego myślenia, co podczas badania przejawiało się ich większym zaangażowaniem w dyskusji nad wysłuchanym fragmentem książki, częstszym wykraczaniem

w dyskusji poza tekst opowiadania i poszukiwaniem odniesień do szerszego kontekstu, częstszych polemikach z kolegami i koleżankami.

- Zwiększeniu umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego, o czym świadczy treść wypowiedzi ustnych i pisemnych, a także rysunki dzieci przedszkolnych.
- Zwiększeniu ambicji i motywacji dzieci do działania, czego przykładem jest ich większa chęć do aktywnego uczestniczenia w lekcji badawczej, wyższy poziom zaangażowania, włożenie większego wysiłku w napisanie prac pisemnych, które były zdecydowanie dłuższe od prac pisemnych uczniów klas nie uczestniczących w Programie. Dzieci młodsze są bardziej zmotywowane do nauki czytania, gdyż w grupie słuchającej głośnego czytania wytwarza się przyjazna atmosfera dla nauki, nobilitująca tę umiejętność.
- Nabywaniu umiejętności rozwiązywania problemów emocjonalnych poprzez analizę problemów bohaterów literackich. Jest to także efekt umiejętnego wykorzystywania przez nauczycieli przykładów z literatury, znanych dzieciom i młodzieży, do omawiania sytuacji, w których znajdują się przedszkolaki i uczniowie.
- Poprawie wzajemnych relacji pomiędzy uczniami, gdyż słuchając głośnego czytania uczą się również komunikować między sobą, co podczas badania można było zaobserwować poprzez rzadsze przeszkadzanie innym podczas dyskusji. Rezultat ten dostrzegają także nauczyciele pracujący w grupach i klasach, w których czyta się na głos systematycznie. Nauczyciele podczas badania wyrażali także opinie, że w klasach tych zauważają spadek agresji między dziećmi i mniej aspołecznych zachowań.
- Powstawaniu bliskich relacji i więzi emocjonalnych między czytającymi nauczycielami i słuchającymi uczniami, co poświadczają w swoich wypowiedziach nauczyciele uczący w grupach i klasach, uczestniczących w Programie.
- Większej otwartości dzieci na nowe sytuacje i nowe osoby, o czym świadczy to, iż uczniowie z klas uczestniczących w programie podchodzili z mniejszą rezerwą do badania, chętniej brali udział w lekcji, szybciej nawiązywali kontakt z badaczami.
- WYROBIENIU nawyków i gustu czytelniczego, szczególnie w przypadku młodzieży gimnazjalnej, która – jak wynika z relacji nauczycieli i bibliotekarzy – ma swoje

ulubione gatunki literackie i ulubionych autorów, a ich preferencje czytelnicze są bardzo zróżnicowane.

- Wzrostowi czytelnictwa, o czym świadczą statystyki wypożyczeń ze szkolnych bibliotek, wskazujące na to, że uczniowie klas uczestniczących w Programie wypożyczają średnio więcej książek w semestrze niż klasy spoza Programu.
- Zmianie stosunku dzieci i młodzieży do książki, podniesieniu rangi książki. Regularne głośne czytanie spowodowało z jednej strony wzrost zainteresowania treścią książek, a z drugiej większą o nie dbałość.
- Wzrostowi zaangażowania rodziców do czytania młodszym dzieciom w domu, co poświadczają relacje dzieci i rodziców, zbierane przez nauczycielki z przedszkoli.

Różnice w osiągnięciu efektów głośnego czytania

Z analizy danych, zebranych podczas badania wynika, że występują różnice w osiągnięciu rezultatów głośnego czytania pomiędzy badanymi grupami i klasami. Różnice te dotyczą przede wszystkim skali zaobserwowanych efektów. Największe różnice zaobserwowaliśmy w umiejętnościach, których rozwój wspomaga głośne czytanie, pomiędzy klasami szkół podstawowych i grupami przedszkolnymi, uczestniczącymi i nie uczestniczącymi w Programie. Świadczy to o tym, że największe efekty daje wczesne rozpoczęcie głośnego czytania i realizacja Programu w grupach przedszkolnych i w klasach szkoły podstawowej. W przypadku klas gimnazjalnych różnice te są mniejsze. Świadczy to o tym, wprowadzenie głośnego czytania na tak późnym etapie edukacji daje rezultaty, ale są one mniejsze niż w przypadku rozpoczęcia realizacji Programu wcześniej. Wynika to naszym zdaniem, z następujących przyczyn:

- Uczniowie na tym etapie edukacji są bardziej ukształtowani niż uczniowie klas młodszych i w związku z tym słuchanie głośnego czytania w mniejszym stopniu stymuluje ich rozwój (stąd różnice w umiejętnościach pomiędzy nimi a uczniami klas, nie uczestniczących w Programie są mniejsze). Ponadto obecni gimnazjaliści nie mieli możliwości udziału w Programie, gdy byli w młodszych klasach, a więc, gdy byli bardziej podatni na oddziaływanie Programu.
- Gimnazjaliści przechodzą tzw. trudny okres w rozwoju i nauczycielom trudniej jest nawiązać z nimi bliskie relacje, które sprzyjają osiągnięciu efektów głośnego czytania. Sami nauczyciele mają trudności w odnalezieniu się w sytuacji czytania młodzieży na głos i czują się skrepowani. Za bardziej naturalną uznają sytuację

czytania młodszym dzieciom niż młodzieży. Warto w tym miejscu zauważyć, że Fundacja (...) zachęca do czytania nawet starszym nastolatkom. Złota Lista rekomendowanych książek zawiera tytuły dla młodzieży powyżej 16 roku życia. Fundacja ma przykłady nauczycieli, którzy doskonale radzą sobie z czytaniem gimnazjalistom (czego dowody zebraliśmy podczas badań) i nawet uczniom zawodówek. Z tego względu problemy nauczycieli z czytaniem nastolatkom są raczej pochodną stereotypu, że czyta się tylko maluchom. Stąd też raczej bierze się skłócenie nauczycieli, a nie z nienaturalności sytuacji.

- Realizacja Programu w gimnazjum jest postrzegana przez nauczycieli jako trudniejsza niż w przypadku klas młodszych, z uwagi na trudności organizacyjne (brak czasu na lekcjach i konieczność realizacji Programu kosztem innych zajęć dydaktycznych). Poza tym, nauczycielom trudno jest dobrać odpowiedni tekst do głośnego czytania, gdyż uczniowie mają bardzo zróżnicowane gusty czytelnicze i mniej angażują się w słuchanie fragmentów książek, które są spoza preferowanych przez nich gatunków literackich.
- Brak wsparcia ze strony rodziców, którzy nie czytają swoim dorastającym dzieciom.

Czynniki wpływające na efekty Programu

Z przeprowadzonych badań wynika, że efekty realizacji Programu wspomagają następujące czynniki:

- rozpoczęcie czytania dzieciom na wczesnym etapie ich rozwoju;
- systematyczność czytania;
- dobór literatury: książki dostosowanej do wieku, atrakcyjnej graficznie;
- prowadzenie dyskusji na temat przeczytanego tekstu, by słuchacze mieli możliwość podzielenia się z innymi swoimi emocjami i wrażeniami z wysłuchanego fragmentu;
- osobowość czytającego: człowieka ciepłego, budzącego zaufanie, zapewniającego poczucie bezpieczeństwa.

- dobre samopoczucie dziecka; które zależy od dobrego stanu psychofizycznego (gdy dziecko jest zdrowe, wyspane, najedzone);
- warunki do czytania: w miejscu kojarzącym się z ciszą, skupieniem, ale też z wygodnym miejscem do siedzenia;
- wyjątkowy nastrój, pozwalający swobodnie przeżywać wzruszenia, zachwycać się;
- dostępność książek, cieszących się zainteresowaniem dzieci i młodzieży w klasie i bibliotece szkolnej;
- postawa i zaangażowanie nauczycieli i innych pracowników placówek. Z przeprowadzonych przez nas rozmów z nauczycielami wynika, że Program naturalnie wpisuje się w pracę przedszkoli i program nauczania początkowego szkół podstawowych, które go realizują. Jego wprowadzenie w starszych klasach szkół podstawowych oraz gimnazjów wymaga natomiast przełamania u nauczycieli barier w myśleniu o sensie głośnego czytania starszym dzieciom
- współpraca z rodzicami i zachęcenie ich do systematycznego głośnego czytania w domu.

Wyniki

W niniejszym rozdziale przedstawiamy wyniki badania pogrupowane następująco:

- Wyniki analizy wywiadów przeprowadzonych z pracownikami placówek, w których realizowane było badanie oraz analizy danych z obserwacji oraz danych statystycznych, dotyczących czytelnictwa w tych placówkach. W tej części raportu przedstawimy: kontekst realizacji Programu w badanych klasach i oddziałach przedszkolnych, dobre praktyki oraz czynniki wpływające na rezultaty głośnego czytania.
- Wyniki analizy przebiegu zajęć badawczych, prowadzonych w objętych badaniem klasach i grupach przedszkolnych. W tej części raportu przedstawimy wnioski, dotyczące rezultatów Programu, opracowane na podstawie badania wypowiedzi ustnych i pisemnych dzieci i młodzieży oraz obserwacji ich zachowania.

- Wyniki analizy rysunków dzieci przedszkolnych oraz uczniów klas trzecich.
- Wszystkie części tego rozdziału przedstawiają wyniki badania z uwzględnieniem podziału na grupy wiekowe.

Wyniki analizy kontekstu realizacji Programu

Czytające przedszkola

Nasi rozmówcy z przedszkoli, biorących udział w Programie „Czytające Przedszkola” to ludzie od dawna przekonani o wartości głośnego czytania dzieciom. Przed przystąpieniem do Programu też czytali głośno dzieciom i nie wyobrażają sobie, by mogli tego nie robić, gdyż – jak powiedziała jedna z nauczycielek – *inaczej nie da się chyba w przedszkolu pracować.*

Informacja o Programie docierała do przedszkoli w różny sposób. Najczęściej odbywało się to za pomocą kontaktów nieformalnych, dzięki działalności koordynatorów oraz kampanii „Cała Polska czyta dzieciom”. W jednym z przedszkoli, które odwiedziliśmy, pani dyrektor szukała kilka lat temu pomysłu na festyn z okazji dwuzestolecia swojej placówki. Pewien rodzic przyniósł wtedy folder operatora komórkowego z informacjami o programie. Włączenie się podczas festynu do obchodów Ogólnopolskiego Tygodnia Czytania Dzieciom okazało się strzałem w dziesiątkę. Na festynie bajki czytali między innymi: Burmistrz, Starosta, a nawet obcokrajowiec, zmagający się z trudnym dla niego językiem polskim. Przystąpienie do Programu stało się dodatkowym sposobem promocji przedszkola w środowisku lokalnym.

Jedna z nauczycielek zaproponowała swojej placówce przystąpienie do Programu, ponieważ spodobały jej się jego założenia. Jej zdaniem, Program przede wszystkim dowartościowuje ludzi, którzy już czytają głośno dzieciom, ale być może potrzebują wsparcia w tym, co robią. Ona sama znalazła je właśnie w tak skonstruowanej kampanii społecznej:

Uznałam to za bardzo ciekawe przedsięwzięcie. W wielu rodzinach nie czyta się dzieciom, ale w wielu się czyta. Ta kampania to ukłon w kierunku tych rodzin. Mają w niej potwierdzenie, że robią coś dobrego dla swoich dzieci. Do mnie osobiście przemówiło też to, że opisane są jasno korzyści, jakie daje głośne czytanie dzieciom.

nauczycielka z czytającego przedszkola

W rozmowach pytaliśmy nauczycieli, co się zmieniło, jeśli chodzi o czytanie dzieciom, po przystąpieniu do Programu. Najczęściej wskazywali oni na większą systematyczność głośnego czytania. Przedszkola wypracowały sobie dogodny dla swojego rytmu pracy godziny czytania i przyjęły zasadę, że dzieciom czyta się codziennie.

Organizacja czytania

Respondenci zazwyczaj nie mieli większych trudności z organizacją głośnego czytania w ramach Programu. Przebieg czytania w odwiedzonych przez nas przedszkolach, biorących udział w Programie wygląda podobnie. O określonej porze dzieci zbierają się w przeznaczonym do czytania miejscu. Pory czytania są różne – wpływa na to rytm pracy przedszkola, a także wiek dzieci, którym się czyta. Zwykle głośne czytanie związane jest z wyciszeniem po innych zajęciach lub odpoczynkiem po posiłkach. Często po bajkę sięga się *ad hoc*, np. w oczekiwaniu na jakieś wydarzenie, takie jak wyjście na plac zabaw.

Podczas sesji głośnego czytania dzieci powinny mieć możliwość swobodnego przyjęcia wygodnej dla nich pozycji. Pomagają w tym specjalnie zaaranżowane kąciaki, przeznaczone specjalnie do słuchania głośnego czytania. W jednym z przedszkoli w kącie stoi ogromna kanapa z poduszkami dla każdego dziecka. Najczęściej obok miejsca przeznaczonego do słuchania czytania znajduje się podręczna biblioteczka z zawsze dostępnymi książeczkami do czytania i zabawy. Jeśli któreś dziecko ma w czasie czytania potrzebę ruchu, to nie jest ograniczana, co zaobserwowaliśmy także podczas zajęć prowadzonych w ramach badania. Zdaniem jednej z nauczycielek, dobre efekty daje czytanie książek z pacynką, gdyż powoduje to lepsze skupienie uwagi dzieci.

W badanych przedszkolach nauczycielki deklarowały długość czytania pomiędzy 10 a 30 minut. Jak mówiły, jest to zależne od wieku dzieci, fragmentu tekstu, zachowania i nastroju grupy. Podkreślały, że sukces głośnego czytania zależy od obserwacji grupy i dostosowywania się do jej potrzeb. W zależności od tekstu jest on czytany w całości lub przerywany spontanicznymi pytaniami ze strony dzieci. Po zakończeniu czytania nauczycielki omawiają go z dziećmi, dając im okazję do podzielenia się swoimi wrażeniami.

Zdaniem badanych nauczycielek, czytana głośno literatura powinna być dostosowana do wieku i preferencji dzieci. Nauczycielki stosują różne kryteria doboru literatury do głośnego czytania. Czytane są książeczki znajdujące się w podręcznej biblioteczce, ale też te przynoszone przez dzieci z domu. Nauczycielki radzą, że jeśli dziecko przynosi swoją ulubioną książeczkę, a nie można jej przeczytać od razu, to należy ustalić z dzieckiem

termin czytania w przyszłości. Nauczyciele sięgają do kanonu lektur proponowanego przez Fundację ABCXXI, o ile dysponują tymi pozycjami. Przedszkola chętnie biorą udział w ogólnokrajowych akcjach, prowadzonych przez Fundację, np. w Ogólnopolskich Tygodniach Czytania Dzieciom lub rocznych akcjach, poświęconych autorom książek dla dzieci.

Książki w przedszkolnych biblioteczkach pochodzą z różnych źródeł. Pokazną ich część stanowią starsze wydania bajek, z którymi obcowało już wiele roczników dzieci. Są one wydane zwykle na gorszym papierze, ale najczęściej zawierają ilustracje znakomitych autorów. Z zebranych podczas badania danych wynika, że w przedszkolach biorących udział w Programie, częściej niż w pozostałych przebadanych przez nas placówkach, kupowane są nowe książki, a nauczyciele bardziej zabiegają o pozyskanie do tego celu sponsorów. Książki przynoszą i zostawiają też same dzieci oraz rodzice byłych wychowanków. Dyrektorka jednej z placówek zadeklarowała, że nauczyciele mają wolną rękę w kupowaniu potrzebnych im księgarskich nowości. Dotyczy to zarówno bajek, jak i literatury pedagogicznej. Nauczyciele, z którymi rozmawialiśmy, przyznają, że często czytają dzieciom książki ze swoich własnych zbiorów (wspominając z nostalgią w rozmowie z nami, że czytali te bajki własnym dzieciom). W jednym z przedszkoli, które odwiedziliśmy, dzieci mogą wypożyczać sobie z przedszkola książki do domu, z czego chętnie korzystają.

Rezultaty głośnego czytania

Z informacji, zebranych podczas rozmów z nauczycielami, wyłania się kilka obszarów rezultatów, jakie przynosi realizacja Programu. Najważniejsze z nich to wpływ głośnego czytania na rozwój kompetencji językowych dzieci, relacji interpersonalnych i popularyzację czytania wśród rodziców. Nasi respondenci zauważają też wzrost zainteresowania dzieci książkami.

Podczas czytania dzieci nabywają umiejętności słuchania i skupienia się na tekście. Trudnością, na którą natrafiały nauczycielki na początku prowadzenia zajęć z głośnego czytania, był różny stopień obeznania z książką dzieci, rozpoczynających edukację przedszkolną. Te dzieci, którym wcześniej w domu nie czytano, na początku roku nie są zainteresowane książkami i trudno jest im skupić się na słuchaniu. Nabycie przez dzieci umiejętności słuchania i zainteresowanie się książką, zdaniem badanych nauczycielek, zajmuje im od miesiąca do pół roku, w zależności od możliwości dziecka.

Z obserwacji nauczycielek wynika, że kontakt z żywym słowem znakomicie uczy dzieci prawidłowej wymowy i akcentowania. Poprzez codzienną pracę z dziećmi, którym nikt w domu nie czyta, nauczycielki mają okazję obserwować ich postępy w wypowiedaniu się. Podobnie jest z nabywaniem biernego słownictwa i poszerzaniem słownika.

W kolejnych miesiącach czytania zmniejsza się liczba pytań o znaczenie słów, a w razie pojawienia się takich pytań nauczycielki mogą odwołać się do grupy, by któreś z dzieci wyjaśniło znaczenie danego pojęcia. Sukcesy z tym związane nauczycielki przypisują właśnie systematycznemu udziałowi dzieci w zajęciach głośnego czytania.

Dzieci, słuchające głośnego czytania, nabywają też umiejętności argumentowania i formułowania wypowiedzi, gdyż po czytaniu jest czas na dyskusję. Z uwagi na nabywanie tych umiejętności, zdaniem nauczycielek, przeczytanego tekstu nie powinno się zostawiać bez zebrania na jego temat opinii od dzieci. Powinny one mieć możliwość podzielenia się z innymi swoimi emocjami i wrażeniami z wysłuchanego fragmentu.

Dzieci uczą się również komunikować między sobą. Pomocne im są w tym dialogi, znajdujące się w bajkach. Dzieci stają się świadkami rozmów bohaterów, przez co uczą się komunikacji z rówieśnikami i dorosłymi. Przeczytane głośno teksty stają się też inspiracją do zabaw i wykonywania różnych inscenizacji.

Słuchanie głośnego czytania wpływa na wzrost motywacji dzieci do nauki czytania. Znamienne, że spośród dwóch odwiedzonych przez nas przedszkoli, w grupie, której czyta się w ramach Programu, samodzielnie czyta dziesięcioro dzieci, a w drugiej - nie uczestniczącej w Programie - tylko jedno dziecko. Oba przedszkola znajdują się w tym samym dużym mieście i nie różnią się pod względem statusu społeczno-ekonomicznego dzieci.

Program „Czytające Przedszkola” ma też znaczenie dla przygotowania dzieci do edukacji szkolnej, co dostrzega dyrektorka szkoły, przy której znajduje się zerówka. Jeden z głównych problemów, z którym borykają się uczniowie szkoły podstawowej, to rozumienie czytanego tekstu. Dzieci, które uczęszczały do zerówki, gdzie słuchały głośnego czytania, mają z tym mniejsze trudności. Wprowadzenie z inicjatywy nauczycielki z zerówki głośnego czytania doskonale wpisuje się więc w zaspokajanie potrzeb edukacyjnych przyszłych uczniów szkoły.

Systematyczne czytanie pomaga w pracy wychowawczej z dziećmi poprzez możliwość odwoływania się do postaci literackich oraz prezentowanych w literaturze postaw i zachowań. Nauczyciele w rozmowach z nami wymienili dużo przykładów codziennego wykorzystywania odniesień do przeczytanych książek. Dobre efekty daje np. zapytanie niegrzecznie zachowującego się dziecka, co by zrobił w takiej sytuacji zółw Franklin. Dziecko znające jego przygody może odpowiedzieć na takie pytanie, że Franklin by przeprosił i w efekcie samo tak robi. Rozmawiając na temat niebezpieczeństw związanych z odłączaniem się od grupy można odwołać się do opowiadania, w którym mały chłopczyk zgubił się i nie potrafił powiedzieć, jak się nazywa i gdzie mieszka.

Nauczyciele dostrzegają pozytywny wpływ głośnego czytania na relacje między dziećmi. Jedna z respondentek z wieloletnim stażem pracy w przedszkolu zauważyła w ostatnim czasie spadek zachowań agresywnych wśród swoich wychowanków. Jej zdaniem, w dużym stopniu jest to zasługą systematycznego głośnego czytania w przedszkolu

Nasi rozmówcy obserwują zmianę stosunku dzieci do książki jako przedmiotu. Wcześniej była ona w przedszkolu traktowana jako jedna z wielu zabawek, bardziej jako zbiór ilustracji. Książeczki szybciej ulegały zniszczeniu, gdyż były traktowane w podobny sposób jak zabawki wykonane z bardziej trwałych materiałów. Regularne głośne czytanie spowodowało z jednej strony wzrost zainteresowania treściami książeczek, a z drugiej - większą o nie dbałość. Oto obserwacja jednej z nauczycielek, dotycząca zmiany podejścia dzieci do książek:

Zauważyłam, że od kiedy zaczęliśmy głośno czytać, większość dzieci jest zainteresowana literaturą. Kiedyś tak nie było: dziecko oglądało książeczkę, bawiło się nią, ale nie wiedziało do czego ona służy i po zabawie rzucało na ziemię. Teraz, kiedy zapoznajemy dzieci z ich treścią, nauczyły się szacunku do książki i wiedzą, jak można z niej korzystać.

Rezultatem realizacji Programu w przedszkolach jest podniesienie rangi książki, co zaobserwować można w zabawach dzieci. Zainstalowane w salach kąciki książki wykorzystywane są w różny sposób do zabawy. W ramach tradycyjnej zabawy w dom w przeciwnym kącie sali, dzieci wychodzą z domu by „wypożyczyć książkę z biblioteki”. Nasi respondenci wymieniają szereg, zaczerpniętych z codziennych obserwacji, przykładów zmian. Oto jedna z nich:

Podpatrzyłam raz dziecko jeszcze słabo czytające jak wzięło książeczkę z półeczki i próbowało ją przeczytać. Ponieważ w pewnym momencie czas się skończył i zacząć się miały inne zajęcia, dziecko wzięło wykonaną przez siebie na wcześniejszych zajęciach zakładkę, zaznaczyło stronę i odłożyło książkę na półkę. Nie odrzuciło, ale zaznaczyło, by później do niej wrócić.

nauczycielka przedszkola uczestniczącego w Programie

Dyrektorka przedszkola dostrzega efekty tych działań na co dzień w postaci zwiększenia zainteresowania dzieci książką. Jako ilustrację przytoczyła takie oto wydarzenie:

Przyszła do mojego pokoju mama z dziewczynką, która do nas chodzi. Ta mała z reguły jest bardzo grzeczna, bardzo cierpliwa. Natomiast tym razem krzyczała,

tupała i ciągnęła mamę za koszyk. Dlaczego? Bo szły do biblioteki wymienić książkę [i dziecko nie mogło się doczekać].

dyrektorka przedszkola uczestniczącego w Programie

Rezultatem wprowadzenia głośnego czytania do przedszkoli jest zmiana niektórych form pracy przedszkola, np. odchodzenie od wykorzystywania mediów elektronicznych. Głośne czytanie postrzegane jest jako bardziej wartościowe niż puszczenie bajek z magnetofonu lub z telewizora. W jednej z odwiedzonych przez nas placówek, po „zadomowieniu się” w nim systematycznego czytania, telewizor został wyłączony na stałe. Przyjęto zasadę, że czytanie bajki przez nauczyciela jest dla dzieci nagrodą - tym, czym niegdyś była projekcja bajki na video.

Inny punkt widzenia prezentuje kolejna nasza respondentka. Dla niej, jedną z motywacji do czytania bajek jest chęć zapoznania dzieci z ich pierwotnymi wersjami.

Respondenci podkreślają znaczenie głośnego czytania dla nawiązywania więzi emocjonalnych między dziećmi a nauczycielkami oraz dziećmi a rodzicami. Ta więź powstaje poprzez stworzenie warunków sprzyjających dużemu skupieniu się dziecka na treści i osobie czytającej. W relacji z rodzicem jest to szczególnie ważne, gdyż jest to często jedna z niewielu czynności, gdzie rodzic poświęca całą uwagę dziecku. Głośne czytanie dziecku zmusza rodziców do odłożenia w tym czasie innych czynności domowych.

Refleksją na ten temat podzieliła się też między innymi dyrektorka przedszkola. Z racji swoich obowiązków i małej liczby godzin dydaktycznych nie może ona obecnie czytać dzieciom tyle, ile by chciała. Zdarza się jednak, że obserwuje zajęcia innych nauczycielek. Jej zdaniem, w czasie głośnego czytania wytwarza się specyficzna więź między osobą czytającą i dzieckiem:

Dzieciaki w czasie czytania czują potrzebę kontaktowania się z nauczycielem - obserwowania go uważnie i fizycznego kontaktowania się. Często siedzą poprzyklejane do nauczycielki. Wtedy jest tak, że czytając trzyma ona książkę jedną ręką a drugą ogarnia dzieci. Kontakt fizyczny moim zdaniem jest ważny. Wytwarza się więź emocjonalna, którą widać po dzieciach, gdy są tak skupione, zainteresowane.

dyrektorka przedszkola uczestniczącego w Programie

Systematyczne czytanie dzieciom i organizowanie w przedszkolu uroczystości, związanych z głośnym czytaniem, wyrabia u nich umiejętność koncentrowania się i otwartość na inne osoby czytające. W opinii nauczycielki, sytuacja w której zostały postawione dzieci podczas badania, nie różniła się zasadniczo od codziennego głośnego czytania w przedszkolu. Dzieci bez problemu zaakceptowały nieznaną im osobę czytającą, ponieważ przy różnych okazjach w przedszkolu czytają im też inne osoby, między innymi rodzice i dziadkowie podczas wspomnianych już Spotkań Głośnego Czytania. Podczas badania dzieci dobrze zniosły też utrudnienia w postaci dłuższego niż zwykle, bo aż trzydziestominutowego czytania oraz wysłuchania dwóch opowiadań jednego po drugim. W dyskusji nawiązywały zarówno do pierwszego, jak i drugiego z nich.

Jedną z najważniejszych zmian, zaobserwowanych przez wszystkich naszych rozmówców z czytających przedszkoli, spowodowanych kilkuletnim funkcjonowaniem Programu, jest jego wpływ na rodziców. Efektem czytania dzieciom w przedszkolu jest wyraźna popularyzacja głośnego czytania w domach. Część naszych rozmówców zaobserwowała spadek czytania dzieciom książek przez rodziców od początku lat dziewięćdziesiątych. Spowodowane było to, ich zdaniem, wydłużeniem się czasu pracy oraz większą dostępnością mediów elektronicznych (TV, video). W przedszkolach pojawiły się populacje dzieci nie znających klasycznych bajek, choć ich rodzicom najczęściej czytano je w dzieciństwie. Aby to zmienić, obok systematycznego czytania dzieciom w placówce, przedszkola kierują swoje działania do rodziców. Podczas spotkań nauczycielki informują ich o korzyściach, jakie daje dziecku głośne czytanie w domu. Podkreślają, że bardzo przydają się do tego materiały edukacyjno - promocyjne Fundacji „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”. Rodzice są też zapraszani do przedszkoli na różnego rodzaju imprezy związane z głośnym czytaniem, podczas których sami mają okazję czytać dla szerszego audytorium. Te działania dają rezultaty. Nauczyciele w rozmowach z rodzicami bardzo często słyszą później, że dzieci same domagają się czytania popołudniami i przed snem. W jednym z przedszkoli zebrano dane na ten temat podczas realizowania programu o zdrowiu. Nauczycielki przeprowadziły z dziećmi ankiety na temat trybu życia. W pytaniu: „Co robisz przed snem” najczęściej dzieci odpowiadały: „kąpię się, myję zęby, czytam i idę spać”. Dla większości dzieci czytanie książki stało się, jak widać, codziennym rytuałem.

Akcje promujące głośne czytanie nie są kierowane tylko do rodziców przedszkolaków, ale często wychodzą na zewnątrz, zjednując sojuszników dla idei głośnego czytania. Ich odbiorcami bywa cała lokalna społeczność, tak jak w Białobrzegach, gdzie zorganizowano imprezę pod hasłem „Maj miesiącem baśni europejskiej”. W różnych placówkach oświatowych na terenie miasta zorganizowano spotkania, na których zaproszeni goście (przedstawiciele władz samorządowych, policjanci itp.) czytali dzieciom baśnie. Rozklejono plakaty z informacjami, kiedy, gdzie i o której godzinie

można przyjść i posłuchać bajek. Z inicjatywy nauczycieli, do akcji włączają się też wolontariusze. W Szczecinie do czytania dzieciom zaproszono starsze osoby z klubu seniora. Akcja przyniosła dużo satysfakcji obu stronom: starsze osoby poczuły się potrzebne, mogąc robić coś dla dzieci; a dzieci doceniły to i obce osoby nazwały swoimi babciami. Naszym zdaniem, zebranie tego typu dobrych praktyk z terenu całej Polski i opublikowanie ich na stronie internetowej Fundacji mogłoby zainspirować wielu ludzi do działania na rzecz promocji głośnego czytania.

Czynniki wpływające na efekty Programu

Respondenci wymienili szereg czynników, mających, ich zdaniem, wpływ na efekty głośnego czytania. Dotyczyły one przede wszystkim doboru literatury i stworzenia dogodnych warunków do czytania. Warunkiem koniecznym dla efektywnego czytania jest też obserwacja nastroju dzieci i potrzeb grupy. Zdaniem jednej z nauczycielek, głośne czytanie może nie dać efektów, jeśli nie współgra też z odpowiednią postawą nauczyciela. Musi on być sam zainteresowany tym, co czyta, lubić czytać i ogólnie przyjmować aktywną postawę w realizacji Programu.

Wszystkich respondentów zapytaliśmy na koniec rozmowy o słabe i mocne strony Programu. Pytanie o słabe strony powodowało u naszych rozmówców zakłopotanie. Odbierają oni akcję „Czytające Przedszkola” tak jednoznacznie pozytywnie, że nie potrafili wskazać ewentualnych rekomendacji na przyszłość. Za mocną stroną uważają najczęściej samo istnienie Programu i jego efekty.

Monografia przedszkola uczestniczącego w Programie

Opisane niżej przedszkole uczestniczy w programie głośnego czytania od czterech lat. Przystąpienie do Programu „Czytające Przedszkola” zainicjowała lokalna koordynatorka z Fundacji ABCXXI. Zwieńczeniem jej działań informacyjnych było spotkanie z radą pedagogiczną, na którym podjęto decyzję o przyłączeniu się do Programu. Wcześniej w przedszkolu też czytano dzieciom, ale w sposób mniej systematyczny i o różnych porach. Przyłączenie się do Programu „Czytające Przedszkola”, prowadzonego przez Fundację ABC XXI, doprowadziło do usystematyzowania czytania oraz do podejmowania innych działań związanych z głośnym czytaniem

Organizacja czytania

Słuchanie głośnego czytania przez dzieci w przedszkolu związane jest z pewnymi rytuałami. W badanej przez nas grupie, każdego dnia dzieci zbierają się po obiedzie w specjalnym

„kąciku ciszy”. Na dywanie czekają na nie „podusie”, dzięki którym mogą przyjąć wygodne pozycje. Wiedzą, że ten czas nie jest przeznaczony na rysowanie lub zabawy zabawkami, ale na odpoczynek i słuchanie czytanej przez nauczycielkę książki. Książka ta jest uprzednio wybrana przez dzieci z półki lub przyniesiona przez któreś z nich. Dwa razy w miesiącu odbywają się też wycieczki do zaprzyjaźnionej biblioteki, gdzie również wypożyczają się książki do głośnego czytania na forum grupy.

Pracująca w badanej grupie nauczycielka, zapytana o kryteria doboru lektur do czytania powiedziała, że nie ma reguły, ponieważ książeczki często przynoszą dzieci. Ona sama preferuje książki o przyrodzie, gdyż jej zdaniem, poprzez pokazywanie miłości do przyrody i zwierząt ludzie stają się lepsi i potrafią odróżnić dobro od zła:

Wydaje mi się, że jeżeli będą czuły miłość do zwierząt, do przyrody, to nigdy nie uderzą, nie zrobią krzywdy zwierzęciu, a przede wszystkim człowiekowi (...) Chcę dzieciom zaszcześcić miłość do przyrody także poprzez książki.

nauczycielka przedszkola uczestniczącego w Programie

Czas czytania zależy od długości wybranego fragmentu tekstu oraz od tego, jak długo dzieci wykazują nim zainteresowanie. Z relacji nauczycielek z przedszkola wynika, że zwykle jest to od 10 do 15 minut. W przedszkolu nie ma ogólnie wyznaczonych, jednakowych dla wszystkich grup godzin czytania. Nie narzuca się też nauczycielkom sposobu czytania ani aranżacji przestrzeni do tego celu. Mimo to, w różnych grupach powtarza się zwyczaj czytania po posiłkach, zwłaszcza po obiedzie. Okazją do czytania może stać się też oczekiwanie na inne zajęcia, np. wyjście do ogrodu, kiedy trzeba poczekać na opuszczenie szatni przez inną grupę ubierających się dzieci.

W czasie czytania dzieci zachowują się różnie. Najczęściej słuchają leżąc. Są także dzieci, które rozbuchają się po sali i bawią się zabawkami, nie przeszkadzając jednak innym w słuchaniu. Z obserwacji czytającej nauczycielki wynika jednak, że nawet te dzieci słuchają uważnie, ponieważ potrafią później odpowiedzieć na pytania, dotyczące przeczytanego tekstu. Zdaniem nauczycielki, mają one po prostu potrzebę ruchu, toteż nie powinno się ich zmuszać do siedzenia nieruchomo podczas głośnego czytania. Obserwacje nauczycieli potwierdzają także nasze badania. Podczas czytania dzieciom opowiadania, część z nich wykazywała się aktywnością ruchową, a następnie brała czynny udział w moderowanej dyskusji, zaś ich wypowiedzi świadczyły o tym, że wysłuchały tekstu dokładnie i zrozumiały go.

W odwiedzionym przez nas przedszkolu sześciolatki słuchały głośnego czytania regularnie od kilku lat - od początku swojego pobytu w przedszkolu. W najmłodszych grupach, leżakującym dzieciom nauczycielki czytają do snu. Po przystąpieniu przedszkola do Programu zaniechano odtwarzania leżakującym dzieciom słuchowisk z magnetofonu. Dzisiaj nauczycielki uważają, że głośne czytanie przez nauczyciela daje więcej korzyści:

Nie puszczam żadnych nagranych słuchowisk. Myślę, że ja jestem od tego, by czytać głośno dzieciom, trzymać książkę, pokazać obrazek. Czytając mogę zmienić barwę głosu reagując na potrzeby dzieci, zwrócić uwagę na jakiś fragment, czy coś powtórzyć. Na tym polega moja przewaga nad radiem czy magnetofonem.

nauczycielka przedszkola uczestniczącego w Programie

Z danych, zebranych podczas badania wynika, że przedszkole podejmuje także różne działania promujące głośne czytanie wśród rodziców. Odbywają się, między innymi, Spotkania Głośnego Czytania. Jak mówią nauczycielki, takie spotkanie jest świętem całej społeczności przedszkola. Aby uatrakcyjnić je, przygotowywane są występy dzieci, a także wspólne inscenizacje dzieci i rodziców oraz poczęstunek. Głównym celem spotkań jest promocja książki i głośnego czytania dzieciom w domach. Na spotkania przychodzą też dziadkowie i babcie, ponieważ to oni często zastępują rodziców w tej roli. Przykładem działań, promujących głośne czytanie dzieciom przez rodziców, jest zwyczaj uroczystego wręczenia wszystkim dzieciom książek na zakończenie roku szkolnego.

Przedszkola nie uczestniczące w Programie

Nauczycielki i dyrektorki z przedszkoli, nie biorących udziału w akcji „Czytające Przedszkola”, w różnym stopniu znają założenia Programu. Część z nich tylko słyszała coś na ten temat lub widziała spot reklamowy kampanii w telewizji, a niektóre z własnej inicjatywy szukały na ten temat wiadomości w Internecie. Jedna z nich, na własną rękę, realizuje już od pewnego czasu założenia Programu, ale nie dostała dotąd wsparcia w postaci materiałów z Fundacji ABCXXI. Dopiero nasze badanie stało się dla niej okazją do nawiązania kontaktu z koordynatorem. Być może, należałoby usprawnić system „kojarzenia” osób, chcących zgłosić akces do Programu, z lokalnymi koordynatorami.

Zdaniem jednej z nauczycielek, włączenie się do Programu „Czytające Przedszkola” może być dla wielu nauczycieli atrakcyjnym elementem ich awansu zawodowego. Zaproponowanie swojej placówce przyłączenia się do ogólnopolskiej, rozpoznawalnej akcji, może, jej zdaniem, przysłużyć się zarówno nauczycielowi, jak i promować placówkę w środowisku lokalnym i oświatowym. Dodatkowo skorzystać można z gotowego produktu w postaci pomysłu, spisanych założeń i materiałów promocyjnych. Nasza respondentka jest zdania, że przystąpienie do Programu pozwala uzyskać duże efekty w pracy z dziećmi przy stosunkowo małym wysiłku ze strony nauczyciela. Znamienne jest to, że żaden z nauczycieli z przedszkoli biorących udział w Programie, nie zwrócił uwagi na ten aspekt korzyści. Nauczyciele czytający dzieciom w ramach

Programu dostrzegają przede wszystkim jego korzystny wpływ na dzieci i stąd czerpią motywację do podejmowania wysiłku związanego z głośnym i regularnym czytaniem.

Wszyscy nasi rozmówcy reprezentujący grupę kontrolną (przedszkola tzw. nieczytające) deklarują, że czytają dzieciom i że doceniają znaczenie czytania jako jednej z form pracy przedszkola. Ponieważ rozmowy z nimi przeprowadzaliśmy po zajęciach z dziećmi i w kontekście badań na temat głośnego czytania - nie jesteśmy w stanie zweryfikować tych ustnych deklaracji (wyniki badań z dziećmi opisujemy w innych rozdziałach). Prawdopodobnie też rzeczywiście, nauczyciele - częściej lub rzadziej - prowadzą tego typu zajęcia. Być może więc, kluczowe dla efektywnej realizacji Programu jest nie to, czy się w ogóle czyta, ale w jaki sposób się czyta. Brak negatywnych opinii na temat głośnego czytania dzieciom, świadczy o ogólnej świadomości pozytywnych efektów stosowania tej metody pracy.

W przedszkolach nie biorących udziału w Programie zdarza się, że głośne czytanie nie stanowi oddzielnych zajęć, ale występuje obok nich. Ranga czytania jest jednak wtedy niższa, ponieważ wykorzystuje się je do wypełniania czasu między zajęciami.

Jedna z nauczycielek z grupy nie biorącej udziału w Programie przyznała, że słuchając czytanych przez badaczkę tekstów z niepokojem czekała na mającą nastąpić dyskusję. Powiedziała, że przed badaniem nie wybrałaby dla swoich dzieci tekstu o niewidzącym chłopcu, uznając go za zbyt trudny. Obawiała się bowiem, że dzieci, nie mając na co dzień styku z niepełnosprawnością, nie byłyby gotowe na rozmowę o tym. Dopiero żywiołowa dyskusja dzieci podczas badania spowodowała u niej refleksję, że nawet dla tak małych dzieci literatura może być pretekstem do wprowadzania tematów delikatnych i trudnych. Kolejnym pozytywnym zaskoczeniem było zaakceptowanie przez dzieci obcej osoby czytającej oraz wytrzymałość grupy na tak długie czytanie. Stojąc z boku, nauczycielka miała okazję zaobserwować u dzieci radość, jaką sprawiało im słuchanie opowiadań i późniejsze zaangażowanie w dyskusję. Pokazuje to z jednej strony obawy nauczycielki o to, jak wypadną dzieci, a pośrednio - jak zostanie oceniona jej dotychczasowa praca (w kontekście powszechnego w oświacie oceniania), ale też dowodzi, że niedoceniane są efekty głośnego czytania. Z tych doświadczeń badawczych wynika, że nauczyciele, unikający czytania tekstów na pozór trudniejszych i dłuższych, nie mają możliwości obserwowania reakcji dzieci na takie treści. Nie znają zatem i nie doceniają ich rzeczywistych możliwości percepcyjnych.

Rezultaty czytania

W czasie rozmów z nauczycielami nie biorącymi udziału w Programie, zauważyliśmy, że są oni mniej refleksyjni w odniesieniu do efektów swojej pracy i mają mniejszą świadomość korzyści, jakie daje głośne czytanie. Jedna z nauczycielek nie zauważa

wpływu tego, że czyta głośno, na relacje z dziećmi. W pierwszej chwili nie rozumiała w ogóle naszego pytania o to. Po zastanowieniu stwierdziła, że relacje z dziećmi nauczycielka buduje podczas całego czasu, który z nimi spędza. Nie zauważyła, by jej własne głośne czytanie wytwarzało jakąś specyficzną więź z dziećmi. Inna nauczycielka odpowiedziała, że ten wpływ jest *na pewno pozytywny*, ale uzasadniała to jedynie korzyściami, jakie dzieci wnoszą z poznanej literatury. Widać więc wyraźnie, że pytanie o efekty głośnego czytania różnicuje nauczycielki, biorące udział w Programie, od tych, które w nim nie uczestniczą, choć w obu typach przedszkoli nauczycielki deklarowały czytanie dzieciom.

Na czym więc polegają różnice w głośnym czytaniu, skoro w każdym badanym przez nas przedszkolu się czyta? Co jest kluczem do sukcesu przedszkoli, uczestniczących w Programie? Poniżej w tabeli podsumowujemy najważniejsze, naszym zdaniem, różnice w podejściu do głośnego czytania, opracowane na podstawie rozmów z nauczycielkami.

	Przedszkola biorące udział w Programie	Przedszkola nie biorące udziału w Programie
Organizacja czytania	<p>Czyta się systematycznie o stałych porach, a także w innych wolnych chwilach.</p> <p>Czytanie jest podniesione do rangi samodzielnych zajęć i traktowane na równi z innymi metodami pracy z dziećmi.</p> <p>Organizowane są uroczystości, podczas których propaguje się czytanie na głos dzieciom.</p>	<p>Czyta się nieregularnie, o różnych porach.</p> <p>Czytanie nie ma statusu samodzielnych zajęć i jest raczej sposobem na wypełnienie czasu między innymi zajęciami.</p> <p>Nie propaguje się czytania poza placówką i wśród rodziców.</p>
Sposób narracji	<p>Czyta się wybrany tekst.</p>	<p>Czytanie zastępowane jest niekiedy opowiadaniem (w 3 z 4 badanych placówek nie uczestniczących w Programie nauczycielki fragmenty tekstu opowiadają własnymi słowami).</p>

Rezultaty	Nauczyciele dostrzegają różnorodne rezultaty głośnego czytania wśród swoich podopiecznych i ich rodziców.	Nauczyciele dostrzegają niewiele rezultatów głośnego czytania lub uważają, że efektów nie ma.
------------------	---	---

Monografia przedszkola nie uczestniczącego w Programie

Nauczycielka w badanym przez nas przedszkolu, nie biorącym udziału w Programie „Czytające Przedszkola” zapytana na początku rozmowy o to, czy czyta dzieciom powiedziała, że do czytania wykorzystuje każdą wolną chwilę. Również dyrektorka deklarowała wykorzystywanie tej formy pracy dydaktycznej z dziećmi. Obie panie doceniają pozytywny wpływ czytania na rozwój dzieci i wymieniają szereg przykładów potwierdzających tę tezę. W porównaniu jednak do pracowników opisanej wcześniej placówki, biorącej udział w Programie „Czytające Przedszkola”, wskazują one na więcej trudności, związanych z organizacją głośnego czytania w placówce.

Organizacja czytania

W przedszkolu czytanie najczęściej odbywa się po drugim śniadaniu, w ramach zabaw wyciszających i relaksacyjnych. Pory na czytanie nie są jednak dokładnie określone, więc niekiedy nauczycielka czyta również przed śniadaniem. Kiedyś czytało się po obiedzie, ale obecnie rytm pracy się zmienił i czytanie odbywa się wcześniej. Ta pora ma jednak, zdaniem nauczycielki, również swoje minusy, ponieważ od kilku lat dzieci nie są już, jak kiedyś, przyprowadzane wszystkie punktualnie o godzinie ósmej. Osoby spóźnione, swoim wejściem powodują przerwanie czytania, co dekoncentruje grupę i powoduje konieczność kilkukrotnego wracania do tych samych wątków. Wynika z tego, że w przedszkolu nie udało się tak naprawdę znaleźć pory dogodnej do czytania.

W odwiedzonej przez nas grupie, dzieci włączane są w proces wyboru tekstów do głośnego czytania. Nauczycielka proponuje im najpierw kilka pozycji. Dzieci oglądają okładki książek i zawarte w nich ilustracje, a następnie poznają ich tytuły. Po wyborze książeczki zajmują wygodne dla siebie pozycje do słuchania. Jeśli, zdaniem naszej rozmówczynie, dany tekst jest za trudny dla dzieci, to zastępuje ona trudniejsze fragmenty prostszym opowiadaniem od siebie:

Ja się generalnie skłaniam w kierunku opowiadania. Czytam sobie książkę w domu i staram się ją „złapać” pamięciowo. Potem w klasie na przemian czytam trochę i opowiadam. W ten sposób łapię z dziećmi kontakt. Pozwala mi to swobodnie powtarzać trudniejsze kwestie, jeśli widzę, że dzieci czegoś nie rozumieją.

nauczycielka przedszkola nie uczestniczącego w Programie

Na podstawie powyżej wypowiedzi można wyciągnąć wniosek, że nauczycielka nie wierzy w możliwości percepcji dzieci. Upraszczając tekst własnymi słowami, nieświadomie ogranicza możliwości rozwoju dzieci, gdyż nie daje im pełnego kontaktu z literaturą piękną. Być może, rodzi to także niebezpieczeństwo, że w ten sposób dzieci uczą się korzystania w przyszłości z opracowań lektur, które będą zastępować im czytanie książek.

Bardzo często po przeczytaniu tekstu odbywa się na jego temat rozmowa. Nauczycielka stara się uzyskać od dzieci odpowiedzi na pytania, dotyczące przeczytanego fragmentu: co się wydarzyło, kto jak się zachował, co odczuwali bohaterowie, jak można by inaczej postąpić w danej sytuacji? Jednakże dzieci z tej grupy podczas badania wykazały się mniejszymi umiejętnościami dyskusowania niż grupy z przedszkoli uczestniczących w Programie. Poszukując przyczyn, zapytaliśmy nauczycielkę o opinię na temat zachowania się dzieci podczas badania. Nauczycielka stwierdziła, że zaskoczyła ją bierność dzieci podczas dyskusji nad wysłuchanym tekstem. Nie potrafiła wytłumaczyć przyczyn tego zjawiska. Jej zdaniem, nie była to obecność nie znanych im wcześniej badaczy, ponieważ do przedszkola stosunkowo często przychodzą dziennikarze z radia i telewizji. Badane dzieci nie raz występowały przy takich okazjach przed kamerą. Po chwili zastanowienia nauczycielka zaczęła doszukiwać się przyczyn tego zjawiska w cechach charakteru dzieci z tej grupy:

Ta grupa nie jest łatwa. Jest to jedna z moich trudniejszych grup, jakie miałam w swojej karierze zawodowej. Ta grupa wymaga specjalnego podejścia. Mam wrażenie, że te moje dzieci mają takie bloki myślowe, że tak im trudno się rozejrzeć, funkcjonują schematycznie. Może dlatego były bierne.

Obserwacja naszego badania przez nauczycielkę w zaskakujący sposób odbiła się na jej myśleniu o roli głośnego czytania. Po całym badaniu w klasie, pod koniec wywiadu, zapytana o wpływ głośnego czytania na rozumienie tekstów powiedziała, że musi przewartościować swoje myślenie na ten temat:

Mam kłopot, bo ta dzisiejsza obserwacja zburzyła całe moje myślenie o grupie. Bo gdyby mnie ktoś dzisiaj rano zapytał: czy głośne czytanie ma wpływ na rozumienie tekstów - to bym powiedziała: tak, olbrzymi. A dzisiaj, po tym co zaobserwowałam, mam wrażenie, że większość z nich nie wychwyciła najważniejszych rzeczy.

Z dwóch powyższych wypowiedzi wynika, że nauczycielka poszukiwała przyczyn własnych niepowodzeń w innych osobach, w tym wypadku – w sześciolletnich dzieciach. Zaskakujące jest twierdzenie, że sześciolletnie dzieci mają już „bloki myślowe” i „funkcjonują schematycznie”. Postawa poszukiwania przyczyn niepowodzeń w dzieciach, a nie w stosowanych metodach pracy, może być znacznym utrudnieniem dla wdrażania nowatorskich programów edukacyjnych, takich jak Program „Czytające Przedszkola”.

W rozmowie z nami pani dyrektor prezentowanej placówki podzieliła się refleksją, że dzieci nie potrafią tak naprawdę słuchać bajek. Sama przekonała się o tym już wiele lat temu, gdy zaczynała karierę zawodową. Jej zdaniem, dzieci są nastawione na odbiór wizualny i zamknięcie oczu podczas słuchania bajki to dla nich czysta abstrakcja. Przyznała jednak, że poprzez czytanie dzieciom można uzyskać znaczne efekty w tym zakresie.

O tym, jak trudno jest młodemu nauczycielowi wykorzystywać w swojej pracy głośne czytanie, opowiedziała nam też nauczycielka. Zdarza się jej obserwować przychodzących do przedszkola praktykantów. Jej zdaniem, nie umieją oni czytać dzieciom, ponieważ mają problemy, między innymi, z wyborem odpowiedniego tekstu - wybierają teksty za łatwe lub za trudne. Mają oni też kłopoty z techniką czytania – gubią rytm, gdy trafią na trudne słowo, które muszą na bieżąco wyjaśnić.

W kontekście przytoczonych powyżej wypowiedzi chcemy podkreślić, że wprowadzanie Programu na szerszą skalę wymaga zwrócenia szczególnej uwagi na przygotowanie dorosłych. Być może, już w trakcie studiów pedagogicznych powinny odbywać się zajęcia poświęcone głośnemu czytaniu, tak aby przyszli pedagodzy nie tylko mogli poznać zalety tej metody pracy z dziećmi, ale też by nabywali praktyczne umiejętności, takie jak modulacja głosu, właściwe akcentowanie i nadawanie rytmu.

Szkoły podstawowe uczestniczące w Programie

Szkoły w różny sposób przyłączają się do Programu „Czytające Szkoły”. Ważną rolę w tym zakresie pełnią lokalni koordynatorzy Fundacji ABCXXI, którzy za pomocą własnych kontaktów nieformalnych oraz podczas organizowanych przez siebie imprez promujących głośne czytanie, zachęcają nauczycieli. Niekiedy nauczyciele na własną rękę szukają informacji o Programie w Internecie.

Zwykle w szkole głośne czytanie rozpoczyna jedna lub kilka osób, a z czasem przyłączają się kolejne. Bywa też tak, jak w jednej z odwiedzonych przez nas szkół, że wprowadzenie głośnego czytania wynikało ze zdiagnozowania takiej potrzeby. Kilka lat temu na posiedzeniu rady pedagogicznej dyskutowano problem standardów egzaminacyjnych – w szczególności rozumienia tekstu. Z diagnozy klas szóstych wynikało, że dzieci nie radzą sobie z rozumieniem treści zadań i poleceń. Ponieważ zbiegło się to w czasie z kampanią medialną akcji „Cała Polska czyta dzieciom” (gdzie wskazywano na tego typu korzyści, wynikające z głośnego czytania) podjęto w szkole decyzję o włączeniu się do Programu. Od tego czasu w szkole czyta się we wszystkich klasach, łącznie z klasami IV-VI.

Organizacja czytania

Nauczyciele, z którymi rozmawialiśmy, często różnicują swoje opinie na temat głośnego czytania w zależności od etapów nauczania. Inaczej postrzegana jest rola głośnego czytania w nauczaniu zintegrowanym niż w klasie IV i starszych. Panuje opinia, że w klasach I – III jest dużo czasu na czytanie, a dzieci czerpią z niego najwięcej korzyści i przyjemności. Nauczyciel może też poświęcić więcej czasu każdemu uczniowi. Jedna z bibliotekarek zauważyła, że w klasie IV pojawia się swoista „bariera przejścia” spowodowana nowymi przedmiotami, ale też wzrostem „grubości” lektur. Z jej statystyk wynika, że spada wtedy znacznie ilość wypożyczeń i zainteresowanie książkami wśród uczniów.

Z organizacją głośnego czytania nie mają większych problemów nauczyciele z nauczania początkowego. Mają oni dużą swobodę w wybieraniu dogodnej dla czytania pory, gdyż spędzają z dziećmi dużo czasu. Trudności organizacyjne mogą pojawić się w klasach starszych. Jeśli w danej klasie czyta tylko jeden nauczyciel i nie jest on jednocześnie polonistą i wychowawcą, to codzienne czytanie jest prawie niemożliwe. Najlepszym w tym wypadku rozwiązaniem jest wspólna decyzja wszystkich nauczycieli o przystąpieniu do Programu. Wtedy pozostaje tylko przyjąć jednolity system organizacyjny, tak jak w jednej ze szkół, gdzie poszukiwano różnych rozwiązań w tym zakresie. W zeszłym roku szkolnym czytano dzieciom każdego dnia po 10 minut, a obecnie raz w tygodniu czyta się 10 minut na każdej lekcji. Zdaniem nauczycielki, nie ma większych trudności z organizacją głośnego czytania. Pamięta ona tylko dwa przykłady sytuacji, które zaburzyły cykl czytania. W pierwszym przypadku zapomniała wpisać jednemu nauczycielowi adnotacji w dzienniku, że ma on na swojej lekcji przeczytać fragment książki. Innym razem ktoś omyłkowo zabrał z biurka przygotowaną do czytania książkę i schował ją do szafki. Szczególnie interesujące wydaje się nam przyjęcie rozwiązania organizacyjnego, polegającego na wpisywaniu przez wychowawcę dla innych nauczycieli w dzienniku adnotacji o głośnym czytaniu. Jeśli w szkole nauczyciele podejmą wspólną decyzję o tym, że wszyscy będą czytać - pozostaje już tylko zaplanować, kto i kiedy ma to konkretnie robić.

Nauczycielka z jednej ze szkół przywiązuje dużą wagę do wcześniejszego przygotowywania się do czytania. Nawet, gdy czyta książkę przyniesioną przez dziecko, bierze ją najpierw do domu i przygotowuje się.

Podobnie jak w przypadku organizacji czytania, szkoły poszukują też dobrych rozwiązań, jeśli chodzi o dobór literatury. Z przeprowadzonych rozmów wynika, że nie jest to takie proste, szczególnie w klasach VI, w których uczniowie mają już często sprecyzowane i przez to zróżnicowane zainteresowania. Spotkaliśmy się z trzema rozwiązaniami kwestii doboru literatury: nauczyciel wybiera tekst potrzebny mu do zrealizowania lekcji, czytane są pozycje przyniesione przez uczniów, nauczyciel lub rada pedagogiczna decydują o czytaniu konkretnej książki, nie związanej z programem nauczania. Przykładowo,

w jednej ze szkół w ubiegłym roku szkolnym klasy same wybierały sobie książki do głośnego czytania. Wystąpiła znaczna rozpiętość gatunków literackich: od kryminałów (książka Agaty Christie w badanej klasie), przez książki przygodowe, do literatury współczesnej. W tym roku we wszystkich klasach czytane są książki Małgorzaty Musierowicz. Zdaniem naszej rozmówczyni, lepsze było rozwiązanie z zeszłego roku, gdy uczniowie sami wybierali książki. Obecnie czytane książki, choć ogólnie dobrze przyjmowane przez klasy, są przez niektórych uczniów uważane za zbyt infantylne. Stąd wypływa wniosek, że duże znaczenie ma w tym wypadku wpływ uczniów na sam proces wyboru książki.

Rezultaty

Głośne czytanie w klasach I – III przynosi wymierne efekty po przejściu dzieci do klasy IV. Jedna z naszych respondentek, od trzech lat czytająca dzieciom, otrzymała informację zwrotną na ten temat od kilku nauczycieli nie przejmujących wcześniej klas, którym się głośno czytało. Zauważyli oni, że dzieci obecnie lepiej rozumieją czytany tekst oraz polecenia do zadań.

Nauczyciele podają szereg przykładów, gdy dzieci inspirują się postępowaniem bohaterów z bajek. Uczą się one w ten sposób otwartości na innych ludzi i empatii. Przykładowo, jedna z respondentek zaobserwowała np. zmianę postępowania jednej z uczennic, jedynaczki, na co dzień nieskłonnej niczego pożyczać. Po głośnym czytaniu w klasie jednej z bajek Andersena na prośbę koleżanki o pożyczenie długopisu, zareagowała inaczej niż zwykle: „wiesz co, muszę ci pożyczyć ten długopis, bo potem się źle czuję, jak ci go nie pożyczę”.

Dobre efekty daje w nauczaniu początkowym połączenie programu głośnego czytania z działaniami artystycznymi, między innymi z umuzykalnianiem. Jedna z nauczycielek jeździ z dziećmi raz w miesiącu do Akademii Muzycznej na poranki muzyczne. Udział w tych zajęciach pozwala jej później nabyte umiejętności dzieci wykorzystywać podczas czytania. Szczególnie nadają się do tego wiersze, które można rytmicznie odczytywać i wyklaskiwać.

Obserwuje ona również wpływ głośnego czytania na działania plastyczne. Dzięki pobudzonej wyobraźni, dzieci w swoich rysunkach, dodają od siebie różne elementy do wysłuchanych bajek i opowiadań.

Zdaniem jednej z respondentek dzieciom słabszym, nie mającym wsparcia rodziny w nauce, głośne czytanie pomaga doskonalić własne czytanie. Dostrzega ona, szczególnie u tych dzieci, znaczne postępy w tempie i technice czytania. Jej zdaniem, w grupie słuchającej głośnego czytania wytwarza się przyjazna dla nauki czytania atmosfera, nobilitująca tę umiejętność.

Bibliotekarze, w większości przypadków, potwierdzają, że klasy biorące udział w głośnym czytaniu są również liderami pod względem ilości wypożyczanych książek, jak i pod względem różnorodności gatunków literackich. Statystyki pokazują, że w klasach biorących udział w głośnym czytaniu, uczniowie wypożyczają więcej książek z biblioteki. Przykładowo, w jednej ze szkół podstawowych, w I semestrze średnio uczniowie wypożyczyli: 4,6 książki w klasie czytającej i 3,5 w nie czytającej. W innej szkole odpowiednio: 7 książek w klasie czytającej i 6 w nie czytającej.

Tylko jedna bibliotekarka w szkole z klasami zarówno biorącymi jak i nie biorącymi udziału w Programie miała kłopot z porównaniem czytelnictwa w obu tych klasach. Jej zdaniem, istotnym czynnikiem determinującym liczbę odwiedzin w bibliotece jest jej usytuowanie. Biblioteka i czytelnia znajdują się na końcu jednego z korytarzy w dużym budynku szkoły. Jeśli dana klasa przeniesie się na inne piętro lub na przeciwny koniec korytarza, znacznie spada liczba wypożyczeń.

Czynniki wpływające na efekty Programu

W wywiadach zapytaliśmy respondentów o to, jakie czynniki mają wpływ na efekty głośnego czytania. Nie wszystkie osoby czytające dzieciom wcześniej się nad tym zastanawiały. Zdarzały się jednak osoby, które potrafiły wymienić szereg takich czynników niemal jednym tchem, tak jak jedna z pań bibliotekarek:

Na pewno musi być odpowiedni kącik do czytania, żeby było tam cicho i żeby dzieci mogły się skupić. Dzieci muszą mieć dobre samopoczucie, czyli być zdrowe, najedzone, wyspane. Literatura musi być odpowiednio dobrana, muszą być ilustracje, które można pokazać. Sam czytający musi być osobą ciepłą, stworzyć atmosferę wzajemnego zaufania, bezpieczeństwa. W czasie czytania trzeba wytworzyć taki ulotny, ciepły nastrój zbliżający do siebie słuchaczy, pozwalający przeżywać wzruszenia, zachwycać się. Coś takiego wyjątkowego, co mija, kiedy dzieci wybiegają na przerwę i zaczynają wrzeszczeć.

Reasumując wypowiedź respondentki, na efekty głośnego czytania mają wpływ następujące czynniki:

- dobre samopoczucie dziecka, na które składa się dobry stan zdrowia, wyspanie, najedzenie;
- osobowość czytającego: człowieka ciepłego, budzącego zaufanie, zapewniającego poczucie bezpieczeństwa;
- dobór literatury: książki dostosowane do wieku, atrakcyjne graficznie;
- warunki do czytania: w miejscu kojarzącym się z ciszą, skupieniem;
- wyjątkowy nastrój, pozwalający swobodnie przeżywać wzruszenia, zachwycać się usłyszana treścią.

Z przeprowadzonych rozmów wynika, że duża część nauczycieli nie traktuje głośnego czytania jako celu samego w sobie, ale bardziej jako wspomaganie procesu dydaktycznego. Stąd zapewne mniejsza jest u nich refleksyjność dotycząca przebiegu czytania, atmosfery, wyjątkowości chwili. Znamienne jest przy tym, że powyżej zacytowana wypowiedź pochodzi od bibliotekarki, osoby bardziej skupionej na samym procesie czytania.

Monografia szkoły podstawowej uczestniczącej w Programie

W jednej z odwiedzonych przez nas szkół rolę lidera Programu „Cała Polska czyta dzieciom” pełni pani pracująca w świetlicy. Choć czytała ona dzieciom już wcześniej, to przystąpienie do Programu przyniosło ze sobą wiele zmian. Obecna sytuację opisuje ona tak:

Zaczęłam czytać systematycznie i bardziej się do tego przykładać. Podjęłam też szereg działań obok samego czytania: informuję nauczycieli, rodziców, organizuję imprezy. Staram się, by do wszystkich dotarły założenia akcji, reklamówki, kalendarzyki.

nauczycielka ze szkoły podstawowej, uczestniczącej w Programie

Organizowanie na terenie szkoły imprez i akcji promocyjnych związanych z głośnym czytaniem podnosi jego rangę. W ten sposób dzieci dowiadują się, że uczestniczą w czymś ważnym, za czym stoi znana organizacja społeczna. Sami mieliśmy okazję przekonać się, jaką popularnością cieszą się zakładki do książek rozdawane w ramach Programu.

Dzięki dobrej organizacji i zaangażowaniu naszej rozmówczynie, głośnego czytania słucha

stosunkowo duża liczba dzieci w szkole. Pani ta, będąc na etacie w świetlicy, czyta dzieciom w kilku różnych sytuacjach: do kilku klas jest zapraszana systematycznie, do innych sporadycznie, czyta też w świetlicy oraz przy innych okazjach. Czytając trzeci rok w swojej świetlicy dostrzega zmiany, jakie zaszły u obecnych trzecioklasistów. Z dzieci mało zainteresowanych czytelnictwem stali się oni fanami głośnego czytania. Nasza rozmówczyni tak opisuje swoje doświadczenia, związane z czytaniem w świetlicy:

To wyglądało na początku tak, że trzeba było pewne dzieci mobilizować, zachęcać, wołać do siebie. Teraz same domagają się czytania, do tego stopnia, że czasem ja mam już dosyć. Czytam pół godziny „Koszmarnego Karolka”, a oni proszą o więcej, moje struny głosowe siadają, mówię: muszę wypić herbatę, poczekajcie, zaraz będę czytać dalej.

nauczycielka ze szkoły podstawowej, uczestniczącej w Programie

Efekty swojej pracy nasza respondentka dostrzega też w klasach, w których czyta gościnnie. Ilustruje to przykładem ucznia, który mając z nią kontakt tylko w sytuacjach jej głośnego czytania, z czasem ośmielił się do brania udziału w dyskusjach:

W jednej z klas III jest taki nieśmiały chłopak. Zaobserwowałam jak podczas mojego systematycznego czytania zaczął wreszcie podnosić rękę. Dla zachęty został bardzo pochwalony i teraz śmiało włącza się do dyskusji. Podobnych sytuacji jest bardzo wiele.

nauczycielka ze szkoły podstawowej, uczestniczącej w Programie

Przykład naszej rozmówczyni pokazuje, jak dużo satysfakcji przynoszą osobie czytającej efekty tej pracy. Kilkuletni wysiłek nagradzany jest zmianą postaw dzieci. Choć w ramach badania nie pytaliśmy nauczycieli o stosunek dyrekcji do ich zaangażowania w Program, to jednak możemy przypuszczać, że docenienie tej pracy ze strony zwierzchników też jest zapewne ważne.

Trzyletnie zaangażowanie w Program głośnego czytania, przy niewielkim wsparciu ze strony innych osób, zmusiło naszą respondentkę do określenia własnych priorytetów działań. Doszła ona do wniosku, że gdy zaczyna się organizować zbyt dużo imprez, gubi się gdzieś po drodze samo czytanie. Obecnie skupia się więc przede wszystkim na czytaniu.

Klasy szkół podstawowych, nie uczestniczących w Programie

Przeprowadziliśmy badania z czterema klasami, nie biorącymi udziału w Programie. W trzech przypadkach były to klasy ze szkół, w których badaliśmy również klasy

uczestniczące w głośnym czytaniu. W tych trzech szkołach spotkaliśmy się z życzliwością nauczycieli, którzy nie okazywali obaw o wynik badania w swoich klasach. Żaden z nich nie odmówił nam rozmowy i podzielenia się swoimi opiniami na temat głośnego czytania. Zupełnie inaczej było w czwartej szkole. Tam niewiele brakowało, a w ostatniej chwili dyrekcja nie dopuściłaby do przeprowadzenia samego badania w klasie. Z niezrozumiałych powodów nie pozwolono nam porozmawiać z nauczycielką po badaniu. Nie udało się nam przekonać dyrekcji i nauczycielki, że badanie jest anonimowe i szkoła nie będzie w żaden sposób oceniana. Naszym zdaniem problem wynikał właśnie z obawy przed gorszym wypadnięciem szkoły na tle innych szkół, biorących udział w Programie „Czytające Szkoły”. Z powodu tej odmowy nie dysponujemy opiniami na temat głośnego czytania z jedynej szkoły podstawowej, którą odwiedziliśmy, nie mającej w ogóle kontaktu z Programem.

Nauczyciele, którzy pracują w szkołach, gdzie są klasy, które realizują Program głośnego czytania, na co dzień stykają się z nim w szkole i rozmawiają na jego temat z innymi nauczycielami. Efekty, osiągane przez te klasy, zachęcają ich do przystępowania do Programu. Tak jest na przykład w przypadku dwóch naszych rozmówczyń, nauczycielek z nauczania zintegrowanego, które zamierzają przystąpić do Programu od przyszłego roku, gdy zaczną pracę z nowymi klasami pierwszymi. Już obecnie czytają na głos swoim uczniom, jednak czynią to nieregularnie, w większym stopniu bazując na czytaniu dzieci, czytają raczej lektury szkolne.

Trzecia nasza rozmówczyni, ucząca matematyki, między innymi w badanej przez nas klasie VI, dostrzega różnice w umiejętnościach między dziećmi, które słuchają głośnego czytania a tymi, którym się nie czyta. Zwraca uwagę nie tylko na umiejętności przydatne dzieciom do jej przedmiotu, takie jak rozumienie zadań, ale dostrzega też inne, takie jak lepsze relacje z nauczycielem i łatwość wyrażania własnych przekonań. Oto jej opinia na ten temat:

Różnice są bardzo duże. Dzieci z klas, w których prowadzono głośne czytanie, nie mają problemu z czytaniem zadań matematycznych, o wiele rzadziej mają problem z ich zrozumieniem, potrafią lepiej formułować odpowiedzi do zadań, mają lepiej rozwiniętą wyobraźnię. Również relacje z nauczycielem są lepsze. Dzieci łatwiej wyrażają swoje myśli i przekonania.

Nieuczestniczenie w Programie nie wyklucza podejmowania przez nauczycieli działań, promujących głośne czytanie wśród rodziców. Jedna z naszych respondentek przekonuje rodziców na zebraniach do korzyści wynikających z głośnego czytania dzieciom. Odwołuje się przy tym do doświadczeń z czytania własnemu dziecku. Przekonuje rodziców, między innymi, do czytania głośno dzieciom fragmentów lektur, by w ten sposób zachęcić ich do przeczytania całości.

Ogólny wydźwięk rozmów z nauczycielkami, nie biorącymi udziału w Programie „Czytające Szkoły” jest taki, że Program ten jest dobry i należy go promować w szkołach podstawowych. Ich przykład świadczy o tym, że mając styczność z innymi nauczycielami czytającymi głośno i organizującymi związane z tym imprezy, można łatwo przekonać się do tej idei. Zapewne można mówić o regule, że w szkołach podstawowych wystarczą na początek pojedyncze osoby promujące Program, by z czasem obejmował on coraz więcej klas i angażował coraz więcej nauczycieli.

Gimnazja uczestniczące w Programie

Nasi respondenci, czytający głośno młodzieży gimnazjalnej, przystępowali do Programu „Czytające Szkoły” za namową koordynatorek z Fundacji ABCXXI lub innych nauczycieli ze swoich szkół. W każdym wypadku, w gimnazjach, w głośnym czytaniu brała udział tylko część klas ze względu na małą liczbę nauczycieli zaangażowanych w Program. Najczęściej motywacją do przystąpienia do Programu była chęć popularyzacji czytelnictwa wśród młodzieży, która, w opinii naszych rozmówców, jest w tym wieku mało zainteresowana książkami.

Organizacja głośnego czytania

Nauczycielki, czytające głośno w gimnazjach, które odwiedziliśmy, to przede wszystkim polonistki. Rozmawialiśmy też z pedagogami, bibliotekarkami, katechetką i nauczycielką geografii. Stąd wypływa wniosek, że nauczanie języka polskiego najbardziej sprzyja zaangażowaniu się nauczyciela w Program. Nie oznacza to jednak, że realizatorami Programu w szkołach są jedynie poloniści. Z rozmów z nauczycielkami wiemy, że w szkołach także czytają – choć rzadziej – nauczyciele innych przedmiotów.

Czytanie gimnazjalistom nie każdemu nauczycielowi przychodzi łatwo. Jedna z naszych respondentek powiedziała, że natrafia u siebie na pewien rodzaj blokady, nie pozwalającej jej czytać tak swobodnie, jak w czasie przygotowywania tekstu w domu. Dla niej czytanie 30 -osobowej grupie gimnazjalistów różni się znacznie od sytuacji czytania własnym dzieciom w bezpiecznym zaciszu domowym. Jedną z wymienionych przez nią przyczyn tego stanu rzeczy jest trudność znalezienia tekstu, podobającego się tak dużej grupie młodzieży. Oto, jak opisuje ona swoje doświadczenia związane z poszukiwaniem odpowiedniej literatury do czytania gimnazjalistom:

Czasami mam wrażenie, że źle dobrałam tekst. Wydawało mi się, że tekst, który uznałam za wartościowy, trafi w ich gusta. W czasie czytania orientowałam się, że coś nie wyszło. Może tekst był zbyt prosty i infantylny i w wyniku tego mogli

poczuć się trochę urażeni. Ale stwierdziłam, że sama forma oddawania im siebie jest najważniejsza. Cały czas szukam dobrych tekstów do głośnego czytania.

nauczycielka klasy uczestniczącej w Programie

W jednym z odwiedzonych przez nas gimnazjów Program „Czytające Szkoły” znakomicie wpasował się w realizowany program nauczania „Świat Człowieka”. Zakłada on przybliżenie gimnazjalistom literatury, od starożytności do współczesności na podstawie wybranych tekstów. Najtrudniejsze z nich, takie jak „Iliada”, „Odyseja” czy fragmenty Biblii przypadają na klasę pierwszą. Aby pomóc młodzieży i zachęcić ją do samodzielnego czytania, nauczyciele czytają fragmenty tych dzieł na lekcjach. Zdaniem naszej rozmówczyni, czytanie tak trudnych dla nich tekstów, wymaga często robienia przerw na tłumaczenie niezrozumiałych pojęć. Czytanie danego fragmentu zawsze jest przyczynkiem do dyskusji na forum klasy. Ciekawym zabiegiem, inspirującym młodzież do samodzielnego czytania, jest konfrontowanie czytanych tekstów z odpowiadającymi im fragmentami adaptacji filmowych. Urządzenia audiowizualne, w które wyposażona jest klasa, pozwalają młodzieży od razu, samodzielnie wychwycić różnice. W ten sposób obala się funkcjonujący wśród uczniów mit, że wystarczy tylko obejrzeć adaptację utworu.

Rezultaty

Mówiąc o efektach głośnego czytania nasi rozmówcy wskazują przede wszystkim na popularyzację czytelnictwa wśród swoich uczniów. Mają oni natomiast kłopoty ze wskazaniem innych rezultatów. Być może, trudniej jest im dostrzec takie rezultaty u młodzieży, już w dużym stopniu, ukształtowanej.

Z opinii naszych rozmówców wynika, że Program wpisuje się w założenia podstawy programowej, w której zakłada się cztery podstawowe umiejętności: słuchanie, czytanie, pisanie i mówienie. Zdaniem respondentki, każda z tych umiejętności może być doskonalona poprzez głośne czytanie dzieciom na lekcjach. Warunkiem osiągnięcia sukcesów na tych polach jest jednak pokazywanie przez nauczyciela wzorowej techniki czytania.

Dodatkowym efektem wprowadzenia w klasach gimnazjalnych głośnego czytania jest podniesienie rangi książki w świadomości uczniów. O książkach dyskutuje się na forum klasy, a uczniowie przynoszą do szkoły swoje ulubione książki i wymieniają się nimi. W jednej ze szkół w klasie uczestniczącej w Programie działa Klub Młodego Czytelnika. W legitymacji członka Klubu zapisuje się, kto od kogo wypożycza daną książkę, a spis książek funkcjonujących w systemie buduje klasową biblioteczkę. W planach jest też stworzenie opartego na tej zasadzie Darmowego Punktu Wymiany Książek w całej

szkole. W tej placówce inicjatywa ta jest o tyle ważna, że nie ma na jej terenie biblioteki (po reformie sieci szkół, książki należące do szkoły, poprzednio zajmującej ten budynek, są tylko zmagazynowane w kartonowych pudłach).

Udział w Programie pomaga przełamywać stereotyp nudnej lektury szkolnej. Przeczytanie kilkutomowego dzieła nazwanego lekturą jest dla przeciętnego ucznia trudne. Zdaniem nauczycieli, głośne czytanie wybranych fragmentów i ciekawe dyskusje na ich temat łamią ten stereotyp i w rezultacie skutecznie zachęcają do samodzielnego przeczytania całości.

Statystyki pokazują, że w klasach biorących udział w głośnym czytaniu, uczniowie wypożyczają więcej książek z biblioteki. Dysponujemy danymi z dwóch szkół gimnazjalnych. W pierwszej z nich, gdzie badaliśmy oba typy klas („czytającą” i „nie czytającą”), wypożyczono w I semestrze, odpowiednio: w klasie czytającej średnio 3,7 książki i w klasie nie czytającej 1,2 książki. W drugiej szkole, w badanej przez nas klasie czytającej wypożyczono średnio w I semestrze 3,1 książki; średnia wypożyczeń we wszystkich klasach II wynosi 1,4 książki.

Czynniki wpływające na rezultaty Programu

Zdaniem jednej z naszych rozmówczyń, prowadzącej bibliotekę dla uczniów gimnazjum, jedynym problemem związanym z Programem „Czytające Szkoły” jest brak wystarczających funduszy na zakup książek. Aby zaspokoić rozbudzone potrzeby czytelnicze młodzieży, trzeba jej zapewnić literaturę odpowiadającą różnorodnym gustom czytelniczym. Ponieważ nigdy nie ma wystarczających funduszy, bibliotekarka stara się na własną rękę zdobywać książki poszukiwane przez uczniów. Jeśli nie ma danej pozycji w swoim prywatnym księgozborze, dzwoni do zaprzyjaźnionych bibliotek (a o przywiezienie książki prosi swojego męża). Tak oto uzasadnia swoje działania związane z pozyskiwaniem książek dla uczniów:

Ja im mówię: zapisujcie wszystkie tytuły, które chcecie przeczytać, a ja wam wszystko dostarczę – i staram się im dostarczyć. Żebyśmy jako szkoła byli w pewien sposób konkurencyjni, by z powodu braku pożądanej książki młody człowiek nie siadał przed telewizorem czy oglupiającymi gramami. Staram się wykorzystać taki istniejący w dzieciach pęd do czytania.

bibliotekarka szkoły uczestniczącej w Programie

Z powyższego przykładu wynika, że czynnikiem wspomagającym rezultaty głośnego czytania w postaci wzrostu czytelnictwa dzieci i młodzieży, jest zaangażowanie

bibliotekarzy w poznawanie gustów czytelniczych uczniów oraz w zdobywanie książek odpowiadających ich zainteresowaniom.

Zdaniem jednej z koordynatorek Programu, sukces jego realizacji zależy od autorytetu, jaki posiada wśród uczniów czytający nauczyciel:

To zależy od tego, czy uczniowie lubią swojego nauczyciela, który zaproponuje im głośne czytanie. Od ich wzajemnych relacji zależy, czy uczniowie w to wejdą. Gdy nawiązują kontakt w nowej szkole, to kierują się do nauczyciela, który jest lubiany. Żeby uczniowie chcieli z nim wejść w bliższe relacje, z jakimi związane jest głośne czytanie, muszą mieć do niego dużo zaufania.

koordynatorka Programu

Monografia gimnazjum uczestniczącego w Programie

Gimnazjum biorące udział w Programie „Czytające Szkoły”, które odwiedziliśmy w ramach badania, jest przykładem na to, że (wbrew opiniom niektórych naszych rozmówców z innych gimnazjów) można czytać uczniom na tym poziomie edukacji. Szkoła zawdzięcza to przede wszystkim osobie bibliotekarki, która swoim zaangażowaniem zachęca innych do czytania. W szkole tej przeprowadziliśmy cztery ciekawe rozmowy: ze wspomnianą bibliotekarką, polonistką czytającą w ramach Programu oraz z panią pedagog i katechetką.

Polonistkę zachęciły do wzięcia udziału w Programie jego założenia. Uważa ona Program za potrzebny, a jego cele za szczytne i „na czasie”. Twierdzi, że nie ma większych kłopotów z organizacją codziennego głośnego czytania. Poza lekcjami języka polskiego czyta również na godzinie wychowawczej. Młodzieży czyta się codziennie po dwadzieścia minut. Po czytaniu następuje pięciominutowa dyskusja, która bywa dłuższa, jeśli czytanie odbywa się na godzinie wychowawczej lub w bibliotece. Spośród innych nauczycieli, których próbuje przekonać do przyłączenia się, na największy opór natrafia ze strony „przedmiotowców”. Nauczyciele takich przedmiotów jak matematyka, biologia czy fizyka twierdzą, że trudno im jest pogodzić realizację programu nauczania z codziennym głośnym czytaniem. W kilku przypadkach udało się jej jednak ich do tego namówić.

Zdaniem polonistki, jej uczniowie nie mieli większych oporów przed włączeniem się do Programu. Na początku jedynie dziwili się, skąd pomysł czytania na języku polskim, skoro zawsze i tak się na tych lekcjach coś czytało. Młodzież szybko jednak podchwyciła ideę, kiedy zrozumiała, że czytane książki wykraczają poza lektury szkolne. Ważne było też to, że ta część zajęć szkolnych nie podlega ocenie i nie wiąże się z jakimś obowiązkiem. Aktywność uczniów w docieraniu do książek i udział w dyskusjach są brane pod uwagę

jedynie przy ocenie z zachowania. Naszym zdaniem, ten pomysł wyłączenia części zajęć szkolnych z bezpośredniego oceniania może okazać się bardzo skuteczny jako metoda pracy z młodzieżą. W ten sposób głośnemu czytaniu tworzy się aurę wyjątkowości i wyróżnia się je spośród innych obowiązków szkolnych podlegających ocenie.

Czytana głośno literatura dobierana jest pod kątem potrzeb młodzieży. Ponieważ w tym wieku wielu uczniów ma już swoje ulubione gatunki literackie, trudno jest jedną książką zadowolić wszystkich. Czytane są zarówno pozycje zaproponowane przez nauczycielkę, pozycje z kanonu lektur Fundacji ABCXXI jak i przyniesione przez uczniów. Rozpoczęcie czytania danej pozycji wywołuje entuzjazm jednej, zainteresowanej tym gatunkiem grupy i dystans pozostałych uczniów. Tym co jednak łączy wszystkich, są opisywane w literaturze problemy rówieśników. Zainteresowaniem cieszą się szczególnie książki o relacjach między kobietami i mężczyznami oraz opisy sposobów radzenia sobie z uczuciami.

Nauczycielka dostrzega różnice we wzajemnych relacjach dzieci w swojej klasie, w porównaniu do innych klas, które uczy. Swoją klasę postrzega jako bardziej zintegrowaną, bardziej wyciszoną, z mniejszym poziomem agresji. Jej zdaniem, czytanie spaja klasę i uczniowie stają się sobie bliżsi. Nauczycielka obserwuje zachowania altruistyczne i empatyczne. Klasa interesuje się np. przyczynami nieobecności swoich kolegów, co – jej zdaniem – nie jest zachowaniem typowym w gimnazjum.

W ciekawy sposób wpisała się w realizację Programu, pracująca na pół etatu pani pedagog szkolna. Odwiedza ona ze swoim programem czytania bajek terapeutycznych sześć klas w szkole. Ta działalność wynika z nadpobudliwości sporej części uczniów i potrzeby uczenia ich skupiania uwagi. W zależności od rodzaju lekcji czyta 5 – 10 minut, do 20; jeśli przychodzi na godzinę wychowawczą. Omawianie tekstów i dyskusje nad nimi odbywają się tylko w wypadku czytania na godzinie wychowawczej. Z obserwacji pani pedagog wynika, że klasy drugie i trzecie po przejściu takiego treningu słuchania głośnego czytania potrafią lepiej skupiać uwagę niż nowe klasy pierwsze. Postawy bohaterów z przeczytanych tekstów wykorzystuje też ona jako wzór podczas spotkań z uczniami w swoim gabinecie.

W pracy z dziećmi głośne czytanie wykorzystuje też katecheta. Na swoich zajęciach za pomocą głośnego czytania przybliży uczniom przede wszystkim fragmenty Pisma Świętego. Generalnie, uważa swoją pracę za trudną z powodu wieku młodzieży – okresu dojrzewania i buntu. W takim kontekście wykładanie doktryny chrześcijańskiej, mówienie o miłości, sztuce itp. wymaga wrażliwości odbiorców. Pod tym względem dostrzega różnice w pracy z młodzieżą z klas objętych Programem głośnego czytania i tych nie biorących w nim udziału. Swoje odczucia związane z pracą w tych klasach opisuje tak:

Jeśli chodzi o doznawanie wartości estetycznych, gdy prowadzę np. zajęcia na temat sztuki i piękna - to oni naprawdę potrafią się zachwycić, jakieś wnioski wyciągnąć, czują to, co chcę im przekazać. A w tamtej klasie, gdzie ten kontakt z książką jest mały, to ja czasem czuję się jak kosmitka, jakbym przybyła z innej planety.

nauczycielka klasy uczestniczącej w Programie

Gimnazja nie uczestniczące w Programie

Nauczyciele z gimnazjów, nie uczestniczących w Programie, podawali podobne argumenty na niezrealizowanie Programu w gimnazjach. Jednym z nich jest przywiązanie do tradycyjnych metod prowadzenia lekcji. Wiąże się z tym przekonanie o wyższości własnego wykładu nad ewentualnym głośnym przeczytaniem jakiegoś tekstu. Ze względu na ograniczenia czasowe nauczyciel pracujący „tradycyjnie” jest w stanie w ten sposób przekazać uczniom więcej treści. Spotkaliśmy się też z opinią, że słowo mówione mniej zapada w pamięć niż słowo czytane(!). W służbie wykładu znajdują się instrumenty pracy głosem. Jedną z respondentek przekonywała nas o tym, że dla podkreślenia najważniejszych kwestii i dla uniknięcia monotonii, może modulować swój głos podczas mówienia (tego samego argumentu jako zalety głośnego czytania używają nauczyciele „czytający”). Innej z kolei, głośne czytanie kojarzy się z działaniem bez konkretnego planu, który jest potrzebny żywołowym uczniom do siedzenia w ławkach i nierozchodzenia się. Panuje przekonanie, że młodzież w gimnazjum powinna samodzielnie pracować nad tekstem i umieć go analizować, z czym miałyby stać w sprzeczności słuchanie głośnego czytania i późniejsza dyskusja.

Zapytaliśmy jednego z nauczycieli o ewentualne możliwości wykorzystania głośnego czytania na historii lub WOS-ie, których uczy. Po dłuższym zastanowieniu znalazł on taki przykład. Na uroczystość szkolną jego klasa przygotowuje do odczytania trzy komunikaty dotyczące zbrodni Katyńskiej: strony polskiej, niemieckiej i radzieckiej. Przyznaje, że na tej podstawie słuchacze powinni od razu wyciągnąć wnioski o zafałszowywaniu historii, ale ta metoda nadaje się tylko do niektórych zagadnień. Drugi przykład, jaki dał, dotyczy zadania uczniowi przygotowania i odczytania na lekcji fragmentów Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela. Argumentem, przemawiającym za użyciem w tej sytuacji metody głośnego czytania na lekcji jest fakt, że nie każdy dałby radę dotrzeć do tego tekstu samodzielnie. Jeszcze lepszy efekt byłby wtedy, gdyby podczas głośnego czytania wszyscy pozostali uczniowie mieli dany tekst przed oczami, ponieważ, jego zdaniem, większość uczniów jest wzrokowcami. Podsumowując rozmowę, zapytaliśmy naszego respondenta o możliwość wprowadzenia programu głośnego czytania do gimnazjów. Jego zdaniem, nie ma to sensu:

Szczerze mówiąc uważam, że szkoda na to czasu. W gimnazjum są inne naprawdę ważniejsze rzeczy, nad którymi trzeba pracować. Trzeba wykształcić ucznia

i odpowiedzieć mu troszeczkę. A głośne czytanie to bardziej poziom podstawówki. Tam się wykształca inne umiejętności, to jest inny etap.

nauczyciel szkoły nie uczestniczącej w Programie

Z analizy wywiadów z nauczycielami z różnych poziomów nauczania wynika, że najtrudniej jest przekonać do głośnego czytania tych pracujących z gimnazjalistami. Naszym zdaniem, warto by zebrać przykłady dobrych praktyk związanych z głośnym czytaniem w gimnazjach i upowszechnić je w szkołach. Nasze badanie pokazuje, że Program natrafia w gimnazjach przede wszystkim na bariery mentalne nauczycieli. Skierowany specjalnie do nich folder z ciekawymi pomysłami wykorzystania głośnego czytania mógłby je przełamać.

Głośne czytanie może też natrafić w gimnazjum na inne trudności. W jednej ze szkół nie biorących udziału w Programie, w sali, w której przeprowadzaliśmy badanie, wisiał dziesięciopunktowy kontrakt zawarty między nauczycielami a jedną z klas pierwszych. Punkt ósmy brzmiał: „nie dyskutuje się z nauczycielem”. Filozofia tak sformułowanego punktu umowy z nauczycielem stałaby zapewne w sprzeczności z zasadami dyskusji po głośnym czytaniu.

Pomimo opisanych powyżej barier i trudności, niektórzy nauczyciele z klas gimnazjalnych, nie biorących udziału w Programie, stosują czasami głośne czytanie w swojej pracy. Różni się ono jednak zasadniczo od tego rekomendowanego przez Fundację ABC XXI. Różnice dotyczą fundamentalnych założeń:

- czytają uczniowie, a nie nauczyciele;
- czytanie odbywa się od czasu do czasu, a nie codziennie;
- czyta się znacznie krócej niż 10 minut (ok. 5 minut);
- czyta się materiały związane z daną lekcją, a nie literaturę piękną.

Spośród wyżej wymienionych różnic najważniejsza jest pierwsza. Czytanie przez uczniów na lekcji ma ćwiczyć, zdaniem naszych rozmówców, umiejętność samego czytania oraz czasami – dodatkowo - występowanie przed klasą. Czytanie takie nie jest jednak na ogół wzorowe, więc nie stanowi przykładu dla pozostałych uczniów i nie zachęca ich do doskonalenia własnego czytania.

Wyniki analizy zajęć badawczych

W tej części raportu przedstawimy wyniki analizy zachowania uczniów i przedszkolaków podczas lekcji, na których słuchali oni głośnego czytania i uczestniczyli w moderowanej dyskusji. Wnioski z badania pochodzą z analizy zapisu video wszystkich przeprowadzonych lekcji i obejmują m.in.: koncentrację uwagi u dzieci, umiejętność słuchania, kompetencje językowych dzieci i młodzieży, umiejętności interpersonalne, ambicje i motywację uczniów do działania, relacje między dziećmi i nauczycielami, integrację grupy oraz jej aktywność. Przedstawiamy je z uwzględnieniem podziału na cztery grupy wiekowe: dzieci z zerówki, uczniów klas III, klas VI szkoły podstawowej i gimnazjalistów II klas.

Dzieci z klas „0”

Badaniem objęliśmy trzy pary klas zerowych. W każdej parze była klasa uczestnicząca w Programie „Czytające Przedszkola” lub „Czytające Szkoły” oraz tzw. klasa kontrolna, która nie realizuje Programu. Z analizy porównawczej wynika, że występują dość duże różnice pomiędzy badanymi grupami, na które wpływ miał udział w Programie lub nieuczestniczenie w nim.

Aktywność klas

Podczas lekcji badawczych większą aktywnością wykazały się dzieci z grup, w których prowadzone jest głośne czytanie w ramach Programu: większa ich liczba wypowiadała się na forum, dzieci te również częściej zabierały głos w dyskusji. Różnice w aktywności poszczególnych grup przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Aktywność badanych grup przedszkolnych

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Podobna liczba dzieci, co w klasie kontrolnej wzięła aktywny udział w dyskusji po przeczytaniu opowiadań. Dzieci z grupy uczestniczącej w Programie częściej wypowiadały się na forum - podczas badania udzieliły ponad 2 razy więcej wypowiedzi niż dzieci w grupie kontrolnej.	Nieco więcej dzieci wypowiedziało się przynajmniej jeden raz na forum niż w grupie uczestniczącej w Programie, jednak część z nich nie zrozumiała treści opowiadań

	<p>Podczas dyskusji w obu grupach porównywalna część dzieci nie angażowała się w dyskusję. W grupie uczestniczącej w Programie zdecydowana większość tych dzieci zachowywała się w taki sposób, że nie utrudniała prowadzenia zajęć.</p>	<p>Blisko połowa niezaangażowanych w dyskusję, utrudniała jej prowadzenie poprzez rozmowy, poszturchywanie się, wzajemne przewracanie na podłogę. W grupie tej szczególnie pod koniec dyskusji większość dzieci wykazywała znużenie i brak chęci do udziału w rozmowie.</p>
II	<p>Dzieci z grupy uczestniczącej w Programie były bardziej aktywne podczas dyskusji: zdecydowanie więcej z nich wypowiadało się na forum i czyniło to częściej, o czym świadczy większa liczba wypowiedzi udzielonych podczas dyskusji (22 w grupie uczestniczącej w Programie, 13 w kontrolnej).</p>	
III	<p>Dzieci były bardziej aktywne podczas dyskusji i bardziej skupione na słuchaniu.</p>	<p>Podczas słuchania głośnego czytania, większa część grupy przejawiała oznaki znużenia i braku zainteresowania.</p> <p>Więcej dzieci nie wzięło udziału w dyskusji po wysłuchaniu opowiadania niż w grupie „czytającej”.</p> <p>Nieco więcej dzieci w tej grupie swoim zachowaniem utrudniało prowadzenie dyskusji (głośne rozmowy, poszturchywanie się).</p> <p>W trakcie dyskusji część dzieci była już wyraźnie znudzona. Utworzyły własną grupę dyskusyjną, nie zainteresowaną lekcją. Miało to wpływ na inne dzieci i doprowadziło do zakończenia dyskusji już po 4 minutach od jej rozpoczęcia. Natomiast w grupie czytającej dyskusja była prowadzona przez prawie 14 minut (nie licząc w trakcie krótkiej przerwy).</p>

Relacje interpersonalne

Relacje między dziećmi w obu typach grup były dobre: dzieci odnosiły się do siebie grzecznie i z szacunkiem. Jedyna różnica, jaką zaobserwowaliśmy między grupami, dotyczyła słuchania siebie nawzajem. Dzieci z grup uczestniczących w Programie wykazały się większą umiejętnością słuchania się nawzajem, o czym świadczy fakt, że częściej nawiązywały do wypowiedzi poprzedników i rozwijały wątki, które już pojawiły się podczas dyskusji. Podczas badania można było zaobserwować także rzadsze przeszkadzanie innym podczas dyskusji. Różnice między poszczególnymi grupami przedstawia tabela 2.

Tabela 2. *Relacje w grupie*

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Dzieci współpracowały ze sobą, kontynuując wypowiedzi poprzednika. Umiejętnością taką wykazało się siedmioro dzieci, czyli ponad 3 razy więcej niż dzieci z grupy kontrolnej.	Większość dzieci nie nawiązywała do wypowiedzi poprzedników. Zdarzało się, że mówiły nie na temat.
	W obu grupach dzieci były dla siebie grzeczne, nie przejawiały żadnych zachowań agresywnych.	
II	Dzieci w grupie uczestniczącej w Programie nieco częściej nawiązywały w swoich wypowiedziach do wypowiedzi innych dzieci lub polemizowały z nimi.	
	Relacje interpersonalne między dziećmi w obu klasach były dobre.	
III	W obu grupach dzieci odnosiły się do siebie z szacunkiem, nie wykazując żadnych zachowań agresywnych. Dzieci w obu grupach nawiązywały do wypowiedzi poprzedników.	

Kompetencje językowe

Wypowiedzi dzieci z grup, uczestniczących w Programie były dłuższe, co świadczy o większej swobodzie w formułowaniu myśli i lepszym radzeniu sobie z dłuższymi

formami wypowiedzi ustnych. Dzieci z tych grup częściej formułowały swoje wypowiedzi pełnymi zdaniami, a ich wypowiedzi były bardziej płynne. Popęłniały nieco mniej błędów językowych czynnych i biernych. Miały także bogatsze słownictwo. Różnice między poszczególnymi grupami przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Kompetencje językowe

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Większa liczba odpowiedzi pełnymi zdaniami. Umiejętnością tą wykazało się nieco więcej uczniów niż w grupie kontrolnej. Tylko w grupie uczestniczącej w Programie pojawiła się jedna wypowiedź kilkuzdaniowa.	Większość wypowiedzi krótkich zaczynających się od: <i>Jak, Że, No bo</i> .
II	Słownictwo dużo bogatsze. Wypowiedzi o wiele dłuższe. W grupie czytającej było prawie o połowę więcej wypowiedzi pełnymi zdaniami. Umiejętnością mówienia pełnymi zdaniami wykazała się większa część dzieci wypowiadających się na forum grupy. Tylko dzieci z grupy czytającej formułowały kilkuzdaniowe wypowiedzi. Umiejętnością taką wykazało się 5 dzieci.	Słownictwo uczniów uboższe. Wypowiedzi krótkie. Dzieci nieco częściej popełniały błędy językowe niż dzieci z grupy uczestniczącej w Programie.
III	Większa liczba wypowiedzi pełnymi zdaniami: aż siedmioro dzieci wykazało się podczas badania taką umiejętnością, natomiast w grupie kontrolnej tylko dwoje. W grupie uczestniczącej w Programie wszystkie wypowiedzi były poprawne pod względem językowym.	Większość wypowiedzi krótkich, jednowyrazowych. W wypowiedziach dzieci z grupy kontrolnej zdarzały się błędy językowe.

Umiejętność refleksji i wieloaspektowego myślenia

W grupach realizujących Program dzieci bardziej wnikliwie podchodziły do analizy wysłuchanych opowiadań, zwracały uwagę na więcej szczegółów. Wykazały się także większą umiejętnością argumentowania swoich opinii i wychodzenia z wnioskami poza usłyszane opowiadania niż dzieci z grup kontrolnych. Świadczy to o ich większej skłonności do refleksji oraz poszukiwania odniesień do szerszego kontekstu. Dzieci objęte Programem częściej wykazywały się umiejętnością myślenia przyczynowo-skutkowego. Różnice między poszczególnymi grupami przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Refleksja i wieloaspektowe myślenie

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	<p>Tylko w grupie czytającej dzieci z własnej inicjatywy uzasadniały swoje wypowiedzi (3 dzieci). Wszystkie dzieci, poproszone o to, potrafiły uzasadnić swoje odpowiedzi.</p> <p>Dwa razy więcej dzieci z grupy czytającej potrafiło podać argumenty spoza czytanych opowiadań na poparcie swoich opinii. W czterech wypowiedziach dzieci nawiązały do przykładów z kultury i sztuki.</p> <p>W grupie czytającej dwukrotnie doszło do polemiki między dziećmi.</p>	<p>Trzech uczniów nie potrafiło uzasadnić swojej odpowiedzi.</p> <p>Brak polemik.</p>
II	<p>Większość wypowiadających się dzieci sama argumentowała swoje odpowiedzi (8 dzieci) i podała ponad dwa razy więcej argumentów, wykraczających poza wysłuchane opowiadania niż dzieci w grupie kontrolnej.</p> <p>Nie było dziecka, które nie potrafiło podać argumentów na prośbę prowadzącej.</p>	<p>W grupie kontrolnej tylko jedno dziecko z własnej inicjatywy argumentowało swoją wypowiedź. Prowadząca, po większości odpowiedzi dzieci w grupie kontrolnej, zdecydowanie częściej musiała dopytywać dzieci lub prosić o uzasadnienie wypowiedzi. W grupie kontrolnej zadała im 57 pytań szczegółowych, a w grupie uczestniczącej w Programie tylko 8. Pomimo to, w grupie czytającej padło</p>

		więcej wypowiedzi popartych przykładami z opowiadania lub argumentami spoza tekstu. Czterokrotnie, mimo prośby osoby prowadzącej, dzieci nie wymieniły żadnych argumentów.
III	Dzieci z grupy uczestniczącej w Programie zdecydowanie lepiej radziły sobie z przytaczaniem argumentów spoza tekstu. Troje dzieci podało 5 argumentów.	W grupie kontrolnej tylko jedno dziecko podało jeden argument.

Koncentracja uwagi

Dzieci z grup uczestniczących w Programie dłużej potrafiły skoncentrować się na słuchaniu czytanych opowiadań oraz na prowadzonej dyskusji. Rzadziej wykazywały znużenie i brak zainteresowania długim słuchaniem niż dzieci z grup kontrolnych. O lepszej umiejętności koncentracji dzieci i młodzieży z tych klas i grup świadczy także to, że uczestnicy dyskusji potrafili przytoczyć więcej przykładów z wysłuchanego i przeczytanego opowiadania. Świadczy to także o ich lepszej pamięci. Różnice między poszczególnymi grupami przedstawia tabela 5.

Tabela 5. Koncentracja uwagi i wyciszenie grupy

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Dzieci były dłużej wyciszone i skupione na słuchaniu.	W grupie kontrolnej większa część dzieci była znużona pod koniec czytania (szczególnie po 20. minucie czytania).
II	W grupie uczestniczącej w Programie żadne dziecko nie zachowywało się w sposób, który utrudniałby prowadzenie zajęć przez cały czas czytania, czyli przez 23 minuty. W grupie czytającej prawie wszystkie dzieci przez większą część głośnego czytania siedziały spokojnie. Najwięcej dzieci w tej grupie wykazało się aktywnością pod koniec czytania (1/4	Podczas czytania opowiadań, część dzieci z grupy kontrolnej (co trzecie dziecko z grupy) zachowywało się tak, że utrudniało prowadzenie zajęć. Pierwsze takie zachowania pojawiły się po 10 minutach czytania i utrzymały do końca tej części zajęć. W ostatnich 5 minutach lekcji zachowywała się tak 1/3 grupy, natomiast w grupie uczestniczącej w Programie tylko dwoje dzieci rozmawiało ze sobą, przeszkadzając

	grupy).	innym. W grupie kontrolnej prawie wszystkie dzieci nie potrafiły skupić uwagi tylko na czytanej treści i np. wierzęły się, rozglądały dookoła – im dłużej trwało czytanie, tym więcej dzieci wykazywało się aktywnością ruchową.
III	W obu grupach podobna część dzieci miała trudności ze skupieniem uwagi w drugiej części czytania opowiadań: dzieci rozmawiały cicho ze sobą lub wykazywały znużenie (rozglądały się po Sali, kładły się na podłodze itp.).	
	Dzieci w grupie uczestniczącej w Programie na początku głośnego czytania bardziej się wyciszyły. Dzieci, które były poza grupą dołączyły same do niej. Nieco większa część grupy czytającej żywo reagowała na usłyszane treści opowiadań.	

Rozumienie testu i poleceń

Dzieci z obu typów badanych grup wykazały się wysokim poziomem rozumienia wysłuchanych fragmentów książki. Jednak w grupach regularnie czytających w ramach Programu, dzieci rzadziej popełniały błędy w odpowiedziach na pytania dotyczące wysłuchanych opowiadań, co wskazuje na to, że mniej z nich miało trudności w zrozumieniu ich treści oraz pytań. Różnice między poszczególnymi grupami przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Rozumienie tekstu i poleceń

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	W grupie uczestniczącej w Programie tylko jedno wypowiadające się dziecko nie rozumiało w pełni czytanego opowiadania. Dzieci z grupy czytającej podały ponad dwa razy więcej przykładów z czytanych	Troje dzieci nie zrozumiało treści opowiadań w części, a jedno w całości.

	opowiadań.	
II	100% uczniów wypowiadających się zrozumiało opowiadanie. W grupie czytającej dzieci podczas dyskusji podały 3 razy więcej przykładów z przeczytanych opowiadań.	29% uczniów wypowiadających się zrozumiało opowiadanie, ponad połowa zrozumiała tekst nie w pełni (8 dzieci), a dwoje nie zrozumiało go w ogóle.
III	Wypowiedzi dzieci z grupy uczestniczącej w Programie świadczą o tym, że prawie wszystkie zrozumiały czytany tekst – tej grupie opowiadanie nie w pełni zrozumiało jedno dziecko. Dzieci z grupy czytającej potrafiły podać nieco więcej faktów z wysłuchanego tekstu.	Jedno z wypowiadających się dzieci nie zrozumiało opowiadania, a jedno zrozumiało je nie w pełni.

Otwartość na nowe sytuacje i osoby

Dzieci z grup czytających wykazały się nieco większym zainteresowaniem. Zapewne miało to także wpływ na to, że grupy te bardziej angażowały się podczas dyskusji nad tekstem, były aktywne, gdyż dzieci były bardziej ośmielone. Różnice między poszczególnymi grupami przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Otwartość na sytuację badawczą

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Prawie wszystkie dzieci z grupy uczestniczącej w Programie wykazały większe zainteresowanie kamerą i badaczami: machały do kamery, uśmiechały się do obiektywu.	W grupie kontrolnej zainteresowanie takie wykazało mniej niż 1/3 grupy.
II	Dzieci z grupy czytającej były bardziej	

	otwarte na kontakt z badaczami, wykazywały między innymi większe zainteresowanie kamerą: same podchodziły do kamery, machały do obiektywu, robiły miny, nawiązywały rozmowę.
III	Dzieci w obu grupach wykazały podobne zainteresowanie kamerą i osobami badaczy. Z podobnym zainteresowaniem zareagowały na zapowiedź czytania im książki.

*

Z powyższej analizy wynika, że realizacja Programu w grupie przedszkolnej wspomaga u dzieci przedszkolnych rozwój następujących umiejętności: płynnego i prawidłowego mówienia, słuchania, rozumienia i zapamiętywania szczegółów wysłuchanych treści, wyrażania własnych sądów i argumentowania opinii, koncentracji uwagi i wyciszenia się. Wpływa także na wzrost ich aktywności i chęci do działania. Wniosek taki opieramy o powtarzające się różnice w przypadku niemal wszystkich badanych umiejętności i cech.

Warto podkreślić, że różnice w rozwoju tych umiejętności zaobserwowaliśmy między grupami realizującymi Program a grupami kontrolnymi, chociaż we wszystkich grupach kontrolnych dzieciom także czyta się na głos. Mając to na uwadze, możemy sformułować wniosek, że osiąganiu rezultatów głośnego czytania sprzyja systematyczność – jedynie w grupach uczestniczących w Programie, zajęcia z głośnego czytania odbywają się codziennie i o stałych porach dnia. Drugim ważnym czynnikiem, wpływającym na efekty czytania na głos, jest podniesienie rangi czytania, co uzyskuje się poprzez uczynienie z głośnego czytania pełnowartościowych zajęć, a nie przypadkowego przerywnika czy też sposobu na wypełnienie *ad hoc* czasu między innymi zajęciami w przedszkolu. Trzecim czynnikiem jest wierne odczytywanie tekstu dzieła literackiego, bez zastępowania go opowiadaniem przez osobę czytającą, gdyż to upraszcza i zubaża przekaz, a przez to ogranicza dzieciom możliwości rozwoju ich kompetencji językowych.

Uczniowie klas III szkół podstawowych

Badaniem objęliśmy dwie pary klas trzecich. W każdej parze była klasa uczestnicząca w Programie „Czytające Szkoły” oraz tzw. klasa kontrolna, która nie realizuje Programu. Z analizy porównawczej wynika, że występują różnice pomiędzy badanymi grupami, na które wpływ miało uczestniczenie lub nie w Programie, ale przede wszystkim osobowość

nauczycielek oraz ich relacje z uczniami. Z tego względu wyniki na poziomie klas III nie są jednoznaczne w kontekście wpływu Programu na rozwój dzieci. Szczegóły analizy przedstawiamy poniżej.

Aktywność klas

Uczniowie klas uczestniczących w Programie wykazywali zróżnicowany poziom aktywności podczas lekcji. W przypadku pierwszej analizowanej pary klas, większą aktywnością wykazały się dzieci z klasy, w której prowadzone jest głośne czytanie w ramach Programu: większa ich liczna wypowiadała się na forum, częściej zabierały głos w dyskusji. Odmiennie wyglądała sytuacja w przypadku dwóch innych badanych klas: tutaj zdecydowanie bardziej aktywni byli uczniowie klasy kontrolnej. Uczniowie klasy uczestniczącej w Programie byli bardzo onieśmieleni i niewielu z nich wypowiadało się podczas dyskusji. Z kontekstu realizacji badania i z informacji zebranych podczas wywiadów z nauczycielkami, uczącymi w tych klasach, wynika, że decydujący wpływ na zachowanie uczniów miały następujące czynniki:

- bardzo duże zaangażowanie w pracę z dziećmi nauczycielki z klasy kontrolnej;
- duże oczekiwanie nauczycielki klasy uczestniczącej w Programie, by uczniowie dobrze zaprezentowali się podczas lekcji badawczej. Dzieci były tego świadome i w związku z tym odebrały tę sytuację jako sytuację oceny, co ograniczyło ich ekspresję i onieśmieliło.

Przykład tych obu klas pokazuje, jak ważną rolę w rozwoju ekspresji dzieci i ich motywacji do działania odgrywa nauczyciel.

Różnice w aktywności poszczególnych grup przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Aktywność badanych klas

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Klasa bardzo aktywna. Niektóre dzieci aż wstawały z krzeseł, żeby prowadząca je zauważyła i poprosiła do odpowiedzi. Uczniowie bardzo chętnie wyrażali swoje opinie, bardzo chętnie wymyślali	Klasa mało aktywna. Zauważalna była nieśmiałość większości dzieci - nawet wyznaczone do odpowiedzi nie chciały mówić lub mówiły cicho, 2 - 3 słowami. Dopytywane, nie odpowiadały na pytania bardziej szczegółowe.

	<p>nowe zakończenia opowiadania (byli bardzo twórczy i wykazali się dużą wyobraźnią).</p> <p>W klasie uczestniczącej w Programie wypowiadała się większa część klasy. Liczba wypowiedzi uczniów była o 2/3 większa niż w klasie kontrolnej.</p>	<p>Podczas drugiej części dyskusji, część uczniów zaktywizowała się i bardzo chętnie się wypowiadała. Wyglądała na "oswojoną" z nową sytuacją.</p> <p>Mimo to, w klasie kontrolnej mniej uczniów wzięło aktywny udział w dyskusji.</p>
II	<p>Klasa mało aktywna, onieśmielona. Mała liczba uczniów wypowiadała się podczas dyskusji.</p> <p>W klasie czytającej wypowiadają się tylko pojedynczy uczniowie. Ich aktywność jest bardzo mała i prowadzącej nie udało się zachęcić wielu uczniów do wypowiedzi, choć zadała im niemal dwa razy więcej pytań dodatkowych niż w klasie kontrolnej. Aż 28 razy zapadała cisza po pytaniu prowadzącej, ponieważ żadne dziecko nie zgłaszało się do odpowiedzi.</p> <p>Dzieci w tej klasie przez cały czas sprawiały wrażenie spiętych. Po badaniu okazało się, że ich zachowanie było prawdopodobnie rezultatem rozmowy, jaką odbyła z nimi ich nauczycielka przed badaniem. Nauczycielce bardzo zależało na tym, aby dzieci dobrze zaprezentowały się i – jak sama przyznała po badaniu w klasie – za bardzo podkreślała to przed lekcją, co onieśmieliło dzieci podczas badania</p>	<p>Klasa chętnie współpracowała i wypowiadała się, często kontynuując wypowiedzi poprzedników. W różnych momentach lekcji wypowiada się 1/3-1/2 uczniów.</p> <p>Dyskusja była płynna, uczniowie bardzo chętnie wypowiadali swoje opinie na temat opowiadania. Cały czas kilkoro uczniów było chętnych do wypowiedzi. Widoczne było, że lubią z sobą rozmawiać i wymieniać się opiniami.</p> <p>Tylko raz zapadła cisza, po pytaniu prowadzącej.</p>

Relacje interpersonalne

Relacje między dziećmi w obu typach grup były dobre: dzieci odnosiły się do siebie grzecznie i z szacunkiem. Widoczne były jednak nieznaczne różnice w umiejętności nawiązywania w swoich wypowiedziach do wypowiedzi poprzedników. W przypadku pierwszej badanej pary dzieci z klasy uczestniczącej w Programie częściej powoływały się na wypowiedzi poprzedników i rozwijały wątki, które już pojawiły się podczas

dyskusji, co wskazuje na dobrą współpracę w grupie i na otwartość na opinie innych. W drugiej badanej parze takimi umiejętnościami wykazali się przede wszystkim uczniowie klasy kontrolnej. Zachowanie uczniów klasy uczestniczącej w Programie mogło być wynikiem ich onieśmienia, o czym pisaliśmy wcześniej.

Różnice między poszczególnymi grupami przedstawia tabela 9.

Tabela 9. *Relacje w grupie*

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	<p>Uczniowie pomagali sobie w formułowaniu wypowiedzi - jeżeli któreś dziecko zapomniało jakiegoś faktu lub popełniło błąd językowy (przejęczyło się), to reszta klasy mu pomagała.</p> <p>Umiejętnością słuchania i nawiązywania do wypowiedzi innych wykazała się ponad połowa klasy.</p>	<p>Uczniowie bardzo aktywne słuchali wypowiedzi innych. Nie przerywali wypowiedzi, dopowiadali po poprzedniku wypowiedź, ale czasami mówili to samo co poprzednik.</p> <p>Umiejętnością słuchania i nawiązywania do wypowiedzi innych wykazała się nieco ponad 1/5 uczniów</p>
II	<p>Trudno jest stwierdzić, jakie relacje panowały między uczniami, gdyż byli bardzo onieśmieleni i tym samym zamknięci w sobie. W związku z tym, nie było sytuacji, na podstawie której można by stwierdzić, jak się do siebie odnoszą.</p>	<p>Uczniowie klasy kontrolnej o 30 proc. częściej nawiązywali w swoich wypowiedziach do poprzedników. Uczniowie tej klasy częściej też wdawali się w polemiki między sobą (odnotowaliśmy 4 polemiki w tej klasie i jedną w klasie uczestniczącej w Programie).</p> <p>Uczniowie wspólnie ułożyli 6 optymistycznych zakończeń, kontynuując wypowiedzi poprzedników i rozwijając wątki nakreślone przez kolegów i koleżanki (umiejętnością słuchania innych i nawiązywania do</p>

		wcześniejszych wypowiedzi wykazało się aż 11 uczniów) Uczniowie dwukrotnie poprawiali błędy językowe kolegów.
--	--	--

Kompetencje językowe

Dzieci z tych klas realizujących Program częściej mówiły pełnymi zdaniami. W przypadku pierwszej pary badanych klas, uczniowie z klasy „czytającej” formułowali wypowiedzi w sposób bardziej płynny i popełniali mniej błędów językowych. Mieli także bogatsze słownictwo. Natomiast w przypadku drugiej badanej pary różnice były pod tym względem minimalne.

Różnice między poszczególnymi grupami przedstawia tabela 10.

Tabela 10. Kompetencje językowe

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	<p>Bardzo duża liczba wypowiedzi pełnymi zdaniami. Słownictwo uczniów bogate.</p> <p>Więcej uczniów z klasy uczestniczącej w Programie wypowiedziało się na temat wysłuchanego fragmentu książki, używając określeń nawiązujących do przeżywanych przez nie emocji. Na przykład, dzieci mówiły: <i>Opowiadanie było bardzo smutne.</i></p> <p>Podczas zajęć w klasie uczestniczącej w Programie, dzieci sformułowały 3 razy więcej wypowiedzi pełnymi zdaniami i 5 razy więcej wypowiedzi kilkuzdaniowych niż uczniowie klasy kontrolnej.</p> <p>Umiejętnością formułowania wypowiedzi pełnymi zdaniami wykazała się ponad połowa uczniów tej klasy.</p>	<p>Wypowiedzi uczniów były krótkie, często były to pojedyncze wyrazy.</p> <p>Umiejętnością formułowania wypowiedzi pełnymi zdaniami wykazała się nieco mniej niż 1/3 uczniów klasy kontrolnej.</p>

	<p>Uczniowie klasy uczestniczącej w Programie popełnili mniej błędów językowych w swoich wypowiedziach.</p> <p>4/5 uczniów, biorących aktywny udział w dyskusji, wykazało się umiejętnością płynnego mówienia.</p>	<p>Umiejętnością płynnego mówienia wykazała się nieco ponad 1/3 wypowiadających się uczniów.</p>
II	<p>Zestawienie liczby wypowiedzi pełnymi zdaniami i wszystkich wypowiedzi, udzielonych podczas lekcji w obu klasach, pokazuje, że uczniowie z klasy uczestniczącej w Programie stosunkowo częściej wypowiadali się pełnymi zdaniami.</p>	<p>W klasie kontrolnej podczas zajęć padło więcej wypowiedzi pełnymi zdaniami (w liczbach bezwzględnych).</p>
	<p>W obu klasach liczba wypowiedzi kilkuzdaniowych była podobna.</p> <p>W obu klasach pojawiła się porównywalna liczba wypowiedzi z błędami językowymi.</p>	

Umiejętność refleksji i wieloaspektowego myślenia

Dzieci z pierwszej badanej klasy, uczestniczącej w Programie, wykazały się większą umiejętnością argumentowania swoich opinii i wychodzenia z wnioskami poza usłyszane opowiadania niż dzieci z klasy kontrolnej. Bardziej wnikliwie analizowały temat (np. *Ale on nie mógł tam płynąć, bo jeżeli tam była góra lodowa, to on by zamarł w tej wodzie...*)

Zdecydowanie mniejsze różnice zaobserwowaliśmy między drugą parą badanych klas. Uczniowie klasy kontrolnej odważniej formułowali swoje opinie, podczas gdy uczniowie klasy uczestniczącej w Programie byli wyraźnie stremowani (o przyczynach ich onieśmienia pisaliśmy wcześniej). Natomiast wypowiedzi uczniów klasy uczestniczącej w Programie były bardziej logiczne. W obu klasach uczniowie wykazali się myśleniem przyczynowo-skutkowym.

Wszystkie badane klasy podały przykłady alternatywnych zakończeń, z tym, że klasy kontrolne podawały zakończenia bardziej realistyczne (np. *Razem wsiedli do tej łodzi, później Julitta, za kilka lat, by poślubiła Mania...; Julitta go wciągnęła do tej łódki...*) Zakończenia uczniów objętych Programem były bardziej fantastyczne i opisowe (np. *By płynęli, płynęli i by statek powoli się napętniał wodą. I dopłynęliby do takiej wyspy, gdzie są drzewa kokosowe i by jedli kokosy..., Zobaczyli statek opuszczony i tam by był tylko*

jeden człowiek i by ich wszystkich zobaczył i zapalił światło. Oni by zobaczyli i podплыnęli...; Wskoczył do beczki i się uratował). Świadczy to o rozwiniętej wyobraźni uczniów, co zapewne jest także efektem Programu.

Różnice i podobieństwa między poszczególnymi klasami przedstawia tabela 11.

Tabela 11. Refleksja i wieloaspektowe myślenie

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Uczniowie tej klasy przytoczyli więcej argumentów spoza tekstu. Sześć razy częściej w swoich wypowiedziach nawiązywali do wypowiedzi kolegów i koleżanek lub wchodzili w polemikę niż uczniowie klasy kontrolnej.	
II	W obu klasach uczniowie podali taką samą liczbę argumentów spoza usłyszanego tekstu. W klasie kontrolnej większość argumentów dzieci podały z własnej inicjatywy, natomiast w klasie uczestniczącej w Programie, na prośbę prowadzącej (co zapewne związane było z dużym onieśmieniem dzieci).	
	W obu klasach pojawiły się wypowiedzi uczniów, świadczące o dużym poruszeniu emocjonalnym, związanym z czytaniem opowiadaniem: <i>Ta bajka jest bardzo wzruszając; Było bardzo, bardzo smutne.</i>	Uczniowie nie mieli problemu z wyrażaniem swojej opinii, nawet jeżeli było to zdanie odmienne od reszty kolegów i koleżanek. Potrafili bronić swojego zdania jeżeli byli przekonani, że mają rację, nie wycofywali się.

Koncentracja uwagi

Uczniowie klas uczestniczących w Programie wykazali się większą umiejętnością koncentracji uwagi na czytanim fragmencie książki. Widoczne są nieznaczne różnice pod tym względem w przypadku obu badanych par, jednak pomimo tego można mówić o prawidłowości w zachowaniu dzieci.

Różnice i podobieństwa między poszczególnymi klasami przedstawia tabela 12.

Tabela 12. Koncentracja uwagi i wyciszenie grupy

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Prawie wszyscy uczniowie w klasie uczestniczącej w Programie przez cały czas głośnego czytania byli skupieni tylko na słuchaniu, pojedynczy uczniowie żywo reagowali przy niektórych fragmentach opowiadania. Nikt się nie rozglądał, wszyscy patrzyli w stronę prowadzącej, która czytała książkę. Pod koniec czytania jedynie dwóch uczniów okazywało oznaki znużenia. Żaden z uczniów nie zachowywał się w sposób utrudniający prowadzenie dyskusji.	Więcej dzieci wyglądało na znużone podczas czytania niemal przez cały czas: ponad 1/3 dzieci podczas słuchania zajmowała się innymi czynnościami lub wierciła się na krzesłach. Trzech uczniów rozmawiało, przeszkadzając w prowadzeniu lekcji.
II	Podczas czytania pojedynczy uczniowie swoim zachowaniem utrudniali prowadzenie lekcji. Porównywalna część uczniów obu klas wykazywała znużenie podczas czytania.	
	W klasie czytającej kilku uczniów rozmawiało podczas dyskusji. Jednak w porównaniu z klasą kontrolną, dzieci zachowujących się w ten sposób było o ponad połowę mniej.	Podczas dyskusji dwa razy więcej uczniów niż w klasie uczestniczącej w Programie rozmawiało, utrudniając prowadzenie lekcji.

Rozumienie tekstu i poleceń

Uczniowie wszystkich badanych klas wykazali się wysokim poziomem rozumienia wysłuchanego fragmentu książki. Raz zdecydowanie więcej szczegółów z tekstu przytoczyli uczniowie klasy uczestniczącej w Programie (pierwsza badana para), raz uczniowie z klasy kontrolnej (druga badana para). Warto jednak podkreślić, że uczniowie klasy „czytającej” byli w tym przypadku bardzo onieśmieleni i w ogóle rzadko się wypowiadali.

Różnice między poszczególnymi klasami przedstawia tabela 13.

Tabela 13. Rozumienie tekstu i poleceń

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	<p>Wszyscy wypowiadający się na forum klasy zrozumieli przeczytane opowiadanie.</p> <p>Dzieci z klasy czytającej przytoczyły w swoich wypowiedziach o 44% więcej przykładów z przeczytanego opowiadania.</p>	<p>Wszyscy wypowiadający się na forum klasy zrozumieli przeczytane opowiadanie.</p>
II	<p>Wszyscy wypowiadający się uczniowie zrozumieli czytane im opowiadanie.</p>	<p>Dwóch spośród wypowiadających się uczniów nie w pełni zrozumiało czytany tekst.</p> <p>Uczniowie z klasy kontrolnej podali o 1/5 więcej przykładów z usłyszanego opowiadania.</p>

Otwartość na nowe sytuacje i osoby

Nie zaobserwowaliśmy różnic w otwartości uczniów na nową sytuację, które mogłyby być wynikiem prowadzenia w klasie Programu głośnego czytania. Różnice w otwartości uczniów z klas z drugiej badanej pary, wynikały przede wszystkim z obawy przed oceną, jaką miały dzieci z klasy „czytającej”.

Różnice i podobieństwa między poszczególnymi klasami przedstawia tabela 14.

Tabela 14. *Otwartość na sytuację badawczą*

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Uczniowie obu klas wykazywali podobne zainteresowanie nową dla nich sytuacją.	
II	<p>Dzieci z klasy czytającej sprawiają wrażenie onieśmiałych kamerą: tylko jedno dziecko zadaje pytanie na jej temat.</p> <p>Dzieci z klasy czytającej sprawiały wrażenie bardziej zaciekawionych zapowiedzią czytania im fragmentu książki na głos.</p>	W klasie kontrolnej wszystkie dzieci były zainteresowane kamerą, podchodziły do niej, machały rękami, stroiły miny.

*

Z powyższej analizy wynika, że realizacja Programu w pierwszych klasach szkoły podstawowej wspomaga u uczniów rozwój koncentracji i wyobraźni. Można też mówić o rozwoju płynnego i prawidłowego wsławiania się, słuchania, rozumienia i zapamiętywania szczegółów wysłuchanych treści, wyrażania własnych sądów i argumentowania opinii oraz myślenia przyczynowo-skutkowego. Na takie efekty wskazują jednakże tylko wyniki osiągnięte przez jedną z badanych klas, uczestniczących w Programie. Drugą badaną parę klas należy potraktować jako szczególny przypadek, ze względu na:

- specyficzny kontekst badania w klasie „czytającej”, której uczniowie pod wpływem wysokich oczekiwań ich nauczycielki, zablokowali się na kontakt z badaczami;
- wybitny talent pedagogiczny nauczycielki z klasy kontrolnej, która wykazała się dużą otwartością na potrzeby uczniów, bardzo dobrym kontaktem z nimi, wiarą w ich możliwości i motywowaniem do działania. Dzięki temu jej uczniowie byli odważni, bezpośredni i aktywni.

Przypadek ten pozwala nam sformułować wniosek, iż wpływ na rezultaty głośnego czytania mają relacje między uczniami a nauczycielem oraz budowanie w uczniach

poczucia, że podczas zajęć, na których czyta się na głos i prowadzi dyskusję, nie są poddawani ocenie. Uczniowie potrzebują poczucia bezpieczeństwa i akceptacji. Natomiast stres czy też lęk, związany z ocenianiem, może ograniczyć pozytywny wpływ głośnego czytania na dzieci.

Uczniowie klas VI szkół podstawowych

Badaniem objęliśmy dwie pary klas szóstych. W każdej parze była klasa uczestnicząca w Programie „Czytające Szkoły” oraz tzw. klasa kontrolna, która nie realizuje Programu⁵. Przeprowadziliśmy analizę porównawczą wypowiedzi ustnych i pisemnych uczniów z badanych klas. Jej wyniki wskazują na pozytywny wpływ realizacji Programu na objętych nim uczniów, szczególnie w obszarze kompetencji językowych, rozumienia przekazów pisemnych i ustnych oraz umiejętności refleksji i wieloaspektowego myślenia. Szczegóły analizy prezentujemy poniżej.

Aktywność klas

Uczniowie klas uczestniczących w Programie wykazywali wyższy poziom aktywności podczas lekcji niż uczniowie klas kontrolnych. Przejawiało się to w częstszym zabieraniu głosu w dyskusji i udziale w niej większej części klasy.

Różnice w aktywności poszczególnych klas przedstawia tabela 15.

Tabela 15. Aktywność badanych klas VI

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	<p>Uczniowie klasy uczestniczącej w Programie byli bardziej aktywni podczas dyskusji. Przynajmniej jeden raz wypowiedziało się w tej klasie 2/3 uczniów, natomiast w klasie kontrolnej połowa.</p> <p>W klasie uczestniczącej w Programie podczas dyskusji padło o 25% więcej wypowiedzi niż w klasie kontrolnej.</p>	<p>W klasie kontrolnej przynajmniej jeden raz wypowiedziała się nieco ponad połowa uczniów w klasie. Aktywnych uczestników dyskusji było tylko czterech.</p>

⁵ Szczegółowe informacje na temat doboru klas do badania zamieściliśmy we „Wstępie” w podrozdziale „Dobór Próby”.

II	<p>Klasa była dość aktywna. Uczniów trochę trzeba było namawiać do odpowiedzi, ale potem wypowiadali się chętnie.</p> <p>Podczas dyskusji zabrało głos $\frac{3}{4}$ uczniów.</p>	<p>Klasa była mniej aktywna od klasy biorącej udział w Programie: w dyskusji wzięła udział połowa uczniów.</p>
-----------	--	--

Relacje interpersonalne

Relacje między dziećmi w obu typach klas były dobre. Jedynie w przypadku pierwszej klasy kontrolnej niektórzy uczniowie rozmawiali, utrudniając tym prowadzenie lekcji. Mogło to być to oznaką niechęci do dyskusji z prowadzącą lub nieposzanowaniem uczniów wypowiadających się. Różnice i podobieństwa między poszczególnymi grupami przedstawia tabela 16.

Tabela 16. Relacje w grupie

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Uczniowie słuchali swoich wypowiedzi, nie przerywali sobie i nie przeszkadzali.	Zauważyć można było ciche rozmowy uczniów między sobą podczas dyskusji.
II	Uczniowie obu klas odnosili się do siebie i do osób prowadzących z szacunkiem. Nie byli agresywni, sprawiali wrażenie bardzo miłych i spokojnych.	

Kompetencje językowe

Wypowiedzi ustne i pisemne uczniów klas objętych Programem były dłuższe niż prace uczniów klas kontrolnych. Uczniowie „czytający” częściej mówili pełnymi zdaniami. Świadczy to o większej swobodzie wypowiedzi. Z analizy prac pisemnych wynika, że uczniowie, którym systematycznie czyta się na głos, mają bogatsze słownictwo. Podczas badania nie zaobserwowaliśmy żadnych prawidłowości, dotyczących częstości popełniania błędów językowych przez uczniów obu typów klas.

Różnice i podobieństwa między poszczególnymi klasami przedstawia tabela 17.

Tabela 17. Kompetencje językowe

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	<p>Wypowiedzi uczniów były długie.</p> <p>Ponad 1/3 uczniów z klasy uczestniczącej w programie wykazała się umiejętnością formułowania swoich myśli pełnymi zdaniami.</p> <p>Jedynie w klasie biorącej udział w programie odnotowaliśmy pojedyncze wypowiedzi, w których uczniowie ujawniali swój emocjonalny stosunek do usłyszanego fragmentu książki.</p> <p>Prace pisemne uczniów klasy uczestniczącej w Programie były dłuższe. Uczniowie wykazali się większym bogactwem słownictwa w swoich pracach pisemnych (np. częściej używali różnorodnych przymiotników, przysłówków).</p>	<p>Wypowiedzi uczniów były krótkie.</p> <p>W klasie kontrolnej tylko dwie wypowiedzi dwóch uczniów świadczyły o umiejętności wysławiania się pełnym zdaniem na szerszym forum.</p> <p>Uczniowie w klasie kontrolnej popełnili mniej błędów językowych niż uczniowie z klasy biorącej udział w Programie.</p> <p>W klasie kontrolnej większa liczba prac pisemnych uczniów była krótka.</p>
	<p>W obu klasach podobna część wypowiadających się uczniów wykazała się umiejętnością płynnego formułowania myśli.</p> <p>Uczniowie obu klas rzadko używali w pracach pisemnych słów w niewłaściwym znaczeniu. Różnice w częstości popełnianych błędów tego typu były między klasami nieznaczne.</p>	

<p>II</p>	<p>Prace pisemne uczniów z klasy czytającej były średnio o 2/3 dłuższe niż prace uczniów z klasy kontrolnej. Uczniowie tej klasy częściej stosowali zdania złożone.</p> <p>Większość wypowiadających się uczniów mówiła w sposób płynny.</p> <p>Uczniowie klasy uczestniczącej w Programie częściej formułowali swoje wypowiedzi pełnymi zdaniami. Częściej także ich wypowiedzi były kilkuzdaniowe.</p> <p>W dwóch wypowiedziach uczniów klasy uczestniczącej w Programie pojawiły się błędy językowe.</p> <p>Uczniowie klasy czytającej rzadziej popełniają błędy stylistyczne w pracach pisemnych</p> <p>Uczniowie klasy uczestniczącej w Programie mieli bogatsze słownictwo, o czym świadczy większa liczba przymiotników i przysłówków w ich pracach.</p>	<p>Umiejętnością płynnego wypowiadania się wykazało się ponad dwa razy mniej uczniów niż w klasie uczestniczącej w Programie.</p> <p>Uczniowie klasy kontrolnej nie popełnili ani jednego błędu językowego</p> <p>Uczniowie klasy kontrolnej popełnili więcej błędów stylistycznych w pracach pisemnych</p>
<p>Uczniowie obu klas rzadko używali słów w niewłaściwym znaczeniu. Różnice w częstości popełnianych błędów tego typu są między klasami nieznaczne.</p>		

Umiejętność refleksji i wieloaspektowego myślenia

Uczniowie z obu badanych klas, uczestniczących w Programie, wykazali się zdecydowanie większymi umiejętnościami argumentowania swoich opinii i wychodzenia z wnioskami poza usłyszane opowiadania niż uczniowie z klas kontrolnych. Wykazali się bardziej rozwiniętym myśleniem przyczynowo-skutkowym. Ich rozważania były bardziej wieloaspektowe, co widoczne była na przykład podczas zastanawiania się, czy opowiadanie było smutne, czy wesołe. Uczniowie uważali, że było smutne, choć były wesołe momenty, które potrafili wymienić. Jest to najbardziej różnicująca uczniów obu typów klas umiejętność, obok rozumienia treści przekazu ustnego i pisanego. Różnice te szczegółowo przedstawiamy tabeli 18.

Tabela 18. Refleksja i wieloaspektowe myślenie

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	<p>Prawie wszyscy uczniowie klasy uczestniczącej w Programie, którzy zabrali głos z dyskusji, potrafili uzasadnić swoją opinię i przytoczyć argumenty.</p> <p>W pracach pisemnych uczniowie klasy uczestniczącej w Programie podają więcej argumentów na poparcie swoich opinii.</p>	<p>W klasie kontrolnej uzasadnienia swoich opinii potrafiło podać (z własnej inicjatywy lub na prośbę prowadzącej) jedynie 3 uczniów.</p>
II	<p>Uczniowie klasy uczestniczącej w Programie podali 4 razy więcej argumentów spoza usłyszanego fragmentu książki.</p> <p>Także w pracach pisemnych podali więcej argumentów na poparcie swoich opinii.</p> <p>Uczniowie tej klasy częściej też pisali bardziej osobiste prace, w których odwoływali się do doświadczeń własnych.</p>	

Koncentracja uwagi

Różnice w poziomie koncentracji uczniów klas uczestniczących w Programie i klas kontrolnych nie są duże. W obu typach klas podobna część uczniów była skupiona na słuchaniu tekstu i na dyskusji. Jedynie w jednej klasie kontrolnej nieco większa część klasy utrudniała prowadzenie zajęć pod koniec badania. Różnice i podobieństwa w zachowaniu uczniów badanych klas przedstawia tabela 19.

Tabela 19. Koncentracja uwagi i wyciszenie klas

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)

I	Na słuchaniu skoncentrowana była większa część klasy niż w przypadku klasy kontrolnej. Uczniowie, którzy byli znużeni długim czytaniem, swoim zachowaniem nie przeszkadzali innym.	W klasie kontrolnej w porównaniu z „czytającą”, więcej uczniów zachowuje się w sposób utrudniający prowadzenie lekcji.
	W obu klasach uczniowie żywo reagują na niektóre fragmenty opowiadania.	
II	Uczniowie obu klas byli w podobnym stopniu skupieni na słuchanym opowiadaniu. W żadnej klasie nikt nie przeszkadzał w czytaniu, jednak pod koniec w klasie kontrolnej więcej uczniów wykazywało oznaki znużenia	

Rozumienie tekstu i poleceń

Pomimo podobnego stopnia skupienia uczniów na słuchanym opowiadaniu, uczniowie klas uczestniczących w Programie zrozumieli go lepiej i zapamiętali więcej szczegółów. Uczniowie jednej z klas kontrolnych nie zrozumieli na przykład fragmentu, jak Joseph przyjął, że jest szlachcicem (padały odpowiedzi: *Joseph się nie przejął*). Także w przypadku tekstu czytanego samodzielnie wykazali się większą umiejętnością rozumienia czytanego tekstu. Szczegółowe różnice między poszczególnymi klasami przedstawia tabela 20.

Tabela 20. Rozumienie tekstu i poleceń

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Z analizy wypowiedzi uczniów wynika, że wszyscy uczniowie klasy uczestniczącej w Programie, którzy zabrali głos na forum, zrozumieli treść opowiadania.	Jeden uczeń nie zrozumiał (...) w pełni treści opowiadania. W pracach pisemnych nieco więcej uczniów klasy kontrolnej, w odpowiedziach na pytania, dotyczące samodzielnie przeczytanego tekstu zamieściło elementy niezgodne z jego treścią, świadczące o niepełnym zrozumieniu czytanego samodzielnie fragmentu książki.

	Uczniowie obu klas podali podobną liczbę przykładów z czytanych tekstów zarówno w wypowiedziach ustnych, jak i pisemnych.	
II	<p>Z analizy wypowiedzi uczniów wynika, że wszyscy zrozumieli treść opowiadania.</p> <p>Uczniowie klasy uczestniczącej w Programie podali niemal 3 razy więcej przykładów z wysłuchanego opowiadania niż uczniowie klasy kontrolnej.</p>	<p>Tylko jeden wypowiadający się uczeń zrozumiał treść w pełni; połowa uczniów, którzy zabrali głos w dyskusji, zrozumiała przeczytane opowiadanie częściowo, a pozostali w ogóle.</p> <p>Większa część uczniów klasy kontrolnej, w odpowiedziach pisemnych na pytania dotyczące samodzielnie przeczytanego tekstu, zamieściła elementy niezgodne z jego treścią, świadczące o niepełnym zrozumieniu przeczytanego samodzielnie opowiadania.</p>

Otwartość na nowe sytuacje i osoby

Początkowo uczniowie wszystkich badanych klas zachowywali się z dystansem wobec badaczy. Zaobserwowaliśmy natomiast, że uczniowie z klas uczestniczących w Programie szybciej ośmielali się i w konsekwencji bardziej angażowali się w dyskusję. Zapewne wiązało się to z jednej strony, z większą śmiałością i szybszym otworzeniem się na nową sytuację; z drugiej – także z ich większą chęcią do wypowiedzenia się. Różnice między poszczególnymi klasami przedstawia tabela 21.

Tabela 21. Otwartość na sytuację badawczą

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Na początku zajęć uczniowie byli onieśmieleni. Niechętnie odpowiadali na zadane pytania. Po niedługim czasie coraz bardziej się aktywizowali i wypowiadali się odważniej.	Część klasy była onieśmielona. Uczniowie byli skrępowani, nie chcieli się wypowiadać. Raczej nie byli zainteresowani rozmową na temat opowiadania, jedynie kilku uczniów wzięło aktywny udział w dyskusji na forum klasy pozostali albo się przysłuchiwali, albo cicho rozmawiali

		<p>między sobą.</p> <p>Uczniowie wypowiadali się cicho. Byli zamknięci w sobie. Wypowiadali się dopiero, kiedy prowadząca zadała bardziej szczegółowe pytania.</p>
II	<p>Uczniowie początkowo zachowywali dystans wobec sytuacji badawczej, w jakiej się znaleźli. Jednak z czasem zaktywizowali się.</p>	<p>Przez większość dyskusji uczniowie nie chcieli odpowiadać na zadawane pytanie, prowadząca musiała typować ich do odpowiedzi. Kilka razy częściej zapadała cisza po pytaniu prowadzącej niż w klasie uczestniczącej w Programie.</p>

*

Z powyższej analizy wynika, że realizacja Programu w starszych klasach szkoły podstawowej wspomaga przede wszystkim rozumienie usłyszanych treści. Poza tym, kształtuje umiejętność argumentowania własnych sądów oraz wieloaspektowego analizowania zagadnień. Trzecim ważnym obszarem umiejętności, na który ma wpływ słuchanie literatury, są kompetencje językowe. Uczniowie objęci programem lepiej radzą sobie z wypowiedziami ustnymi i pisemnymi oraz mają bogatsze słownictwo.

Uczniowie klas II gimnazjów

Badaniem objęliśmy trzy pary drugich klas gimnazjum. W każdej parze była klasa uczestnicząca w Programie „Czytające Szkoły” oraz tzw. klasa kontrolna, która nie realizuje Programu⁶. Pierwsza badana para pochodziła z tej samej szkoły, dwie natomiast z różnych gimnazjów mieszczących się w tych samych miastach.

Przeprowadziliśmy analizę porównawczą wypowiedzi ustnych i pisemnych uczniów tych klas. Jej wyniki wskazują na pozytywny wpływ realizacji Programu na uczniów nim objętych w obszarze kompetencji językowych, rozumienia przekazów ustnych oraz umiejętności refleksji i wieloaspektowego myślenia. Szczegóły analizy prezentujemy poniżej.

⁶ Szczegółowe informacje na temat doboru klas do badania zamieściliśmy we „Wstępie” w podrozdziale „Dobór Próby”.

Aktywność klas

W większości przypadków większą aktywnością podczas lekcji badawczej wykazali się uczniowie klas uczestniczących w Programie: większa ich część przynajmniej raz zabrała głos na forum, a podczas dyskusji w klasach tych padło więcej wypowiedzi. Wyjątek stanowi jedna para, w której bardziej aktywną okazała się klasa kontrolna.

Różnice i podobieństwa w aktywności poszczególnych klas przedstawia tabela 22.

Tabela 22. Aktywność badanych klas II

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	W obu klasach w dyskusji wzięła udział podobna część uczniów.	
	Uczniowie klasy uczestniczącej w Programie wzięli bardziej aktywny udział w dyskusji i częściej zabierali głos. W klasie uczestniczącej w Programie podczas dyskusji pojawiło się o 25 proc. więcej wypowiedzi niż w klasie kontrolnej.	
II	Uczniowie chętnie się wypowiadali, choć początkowo byli nieco skrepowani nową sytuacją. W klasie – uczestniczącej w Programie, przynajmniej raz wypowiedziało się ponad 2/3 uczniów, Podczas dyskusji nad wysłuchanym fragmentem książki, padło dwa razy więcej wypowiedzi uczniów niż w klasie kontrolnej.	Klasa mało aktywna, uczniowie niechętnie się wypowiadają W dyskusji wzięła udział mniej niż połowa uczniów.
III	Uczniowie wypowiadali się niechętnie, choć prowadząca wielokrotnie zachęcała ich do wypowiedzi. Ostatecznie podczas lekcji wypowiedziało się nieco mniej niż 50 proc. klasy. Uczniowie sprawiali wrażenie zdeprymowanych	Klasa bardziej aktywna. W klasie kontrolnej podczas dyskusji przynajmniej raz wypowiedziało się ponad połowa uczniów. Uczniowie nie bali się mieć swojego

	nauczyciela, co mogło być przyczyną stosunkowo małej ich aktywności. Kiedy nauczyciel opuścił klasę, dyskusja nieznacznie się ożywiła.	zdania.
--	--	---------

Relacje interpersonalne

We wszystkich badanych klasach uczestniczących w Programie relacje między uczniami były przyjazne i ciepłe. Nieco odmiennie na tym tle wypadły klasy kontrolne, gdzie relacje te były bardziej zróżnicowane: od bardzo zażyłych w III klasie kontrolnej, do braku kontaktu między dziewczętami a chłopcami w II klasie kontrolnej. Na tej podstawie możemy domyślać się, że realizacja Programu wsparła uczniów klas „czytających” z budowaniem bliskich relacji z kolegami i koleżankami w klasie, czego efektem jest podobny poziomy zażyłości, jaki zaobserwowaliśmy w tych klasach podczas badania.

Tabela 23. Relacje w grupie

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Uczniowie nawiązywali w wielu swoich wypowiedziach do wypowiedzi poprzedników lub polemizowali z nimi.	
	Uczniowie akceptowali się nawzajem i z życzliwością odnosili się do wypowiedzi koleżanek i kolegów.	Polemiki w klasie kontrolnej niekiedy zabarwione były odrobiną agresji. Kilka razy uczniowie odnieśli się z wyraźną dezaprobatą do wypowiedzi kolegi lub koleżanki (komentując je np. słowami: <i>następna się odezwiała, a może ci się wydaje</i>)
II	Uczniowie chętnie się wypowiadali, często kontynuowali wypowiedzi poprzedników lub polemizowali ze sobą W klasie, która bierze udział w Programie, uczniowie zachowywali się wobec siebie przyjaźnie. W klasie panowała swobodna atmosfera. Uczniowie sprawiali wrażenie, że akceptują się wzajemnie. Uczestnicy dyskusji skupiali się na uzasadnianiu	W klasie kontrolnej widoczny był podział na dziewczęta i chłopców. Grupy w zasadzie nie miały ze sobą kontaktu podczas całego badania. Dziewczęta zachowywały się spokojnie i swobodnie. Tolerowały kolegów, ale traktowały ich z dystansem. Chłopcy wygłupiali się i sprawiali wrażenie, że swoją niepewność pokrywają błazenadą i prowokacyjnym zachowaniem. Poproszeni o opinię byli bardzo speszeni,

	swoich poglądów, nie negowali opinii przeciwnych. Mimo szybkiego tempa dyskusji, każdy uczeń wypowiadał się oddzielnie, uczniowie nie przerywali sobie .	nie byli w stanie zająć stanowiska, ani zbudować poprawnej wypowiedzi.
III	<p>Relacje w grupie były dobre, choć mniej zażyłe niż w klasie kontrolnej.</p> <p>Uczniowie często kontynuowali wypowiedzi poprzedników.</p>	<p>Grupa była żywiłowa i spontaniczna.</p> <p>Uczniowie często odwoływali się do wcześniejszych wypowiedzi swoich kolegów i koleżanek, dwa razy weszli w polemikę ze sobą nawzajem, a także z prowadzącą.</p> <p>Uczniowie komentowali swoje wypowiedzi, byli wobec siebie nieco zaczepni. Ci, którzy chcieli wypowiadać swoje zdanie bez żartów, wyglądali, jakby bali się reakcji ze strony reszty klasy. Wypowiedzi uczniów często były niedbałe i lekceważące.</p>

Kompetencje językowe

Wyniki analizy porównawczej wypowiedzi ustnych i pisemnych wskazują na zróżnicowanie kompetencji językowych między uczniami klas uczestniczących w Programie a uczniami klas kontrolnych. Różnice te polegają przede wszystkim na większej swobodzie wypowiedzi, lepszym radzeniu sobie z dłuższymi formami zarówno wypowiedzi ustnych, jak i pisemnych, bogatszym słownictwie prac pisemnych uczniów klas „czytających”.

Różnice i podobieństwa między poszczególnymi klasami przedstawia tabela 24.

Tabela 24. Kompetencje językowe

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	W obu klasach większość wypowiadających się uczniów mówiła pełnymi zdaniem.	

	<p>W klasie „czytającej” większa część uczniów udzielała wypowiedzi kilkudzaniowych. Większa część wypowiadających się mówiła w sposób płynny i swobodny.</p> <p>Prace pisemne uczniów objętych Programem były dłuższe i z większą liczbą zdań złożonych.</p> <p>Uczniowie klasy czytającej wykazali się bogatszym słownictwem w pracach pisemnych.</p>	<p>W klasie kontrolnej uczniowie nieco częściej popełniali błędy językowe i mniejsza ich część wykazała się umiejętnością płynnego wyrażania myśli.</p> <p>Prace pisemne uczniów były mniej rozbudowane pod względem ich długości, słownictwa. Uczniowie rzadziej posługiwali się zdaniami złożonymi.</p>
II	<p>W klasie uczestniczącej w programie więcej uczniów wypowiadało się płynnie niż w klasie kontrolnej.</p> <p>Podczas dyskusji w klasie tej padło 3 razy więcej wypowiedzi pełnymi zdaniami.</p> <p>Popełnili nieco mniej błędów językowych.</p> <p>Uczniowie klasy uczestniczącej w Programie stosowali w pracach pisemnych nieco częściej zdania złożone niż uczniowie klasy kontrolnej.</p>	<p>Wypowiedzi uczniów były mniej płynne i krótsze.</p> <p>Uczniowie z klasy kontrolnej słabiej radzili sobie z posługiwaniem się zdaniami złożonymi. Ich wypowiedzi pisemne były mniej płynne pod</p>
	<p>Różnice w długości wypowiedzi pisemnych uczniów obu typów klas były nieznaczne (choć prace uczniów z klasy „czytającej” są nieco dłuższe).</p> <p>Uczniowie wykazali się podobnym zasobem słownictwa.</p>	
III	<p>W obu klasach tylko nieliczni uczniowie wykazali się umiejętnością formułowania wypowiedzi pełnymi zdaniami.</p> <p>Uczniowie obu klas wykazali się w pracach pisemnych podobnym zasobem słownictwa: liczba i zróżnicowanie wyrazów abstrakcyjnych, przysłówków i przymiotników była z pracach uczniów obu klas podobna.</p>	

<p>W klasie uczestniczącej w Programie padło podczas dyskusji więcej wypowiedzi dłuższych – kilkuzdaniowych.</p> <p>Tylko uczniowie z klasy uczestniczącej w Programie wykazali się umiejętnością płynnego wysławiania się.</p> <p>Prace pisemne uczniów z klasy „czytającej” były dłuższe: zawierały o 20 proc. słów więcej niż prace uczniów z klasy kontrolnej.</p> <p>Uczniowie w swych pracach częściej stosowali zdania złożone.</p>	<p>Więcej wypowiedzi krótkich, jednozdaniowych.</p> <p>Prace pisemne uczniów z klasy kontrolnej były krótsze. Uczniowie rzadziej stosowali w nich zdania złożone.</p>
--	---

Umiejętność refleksji i wieloaspektowego myślenia

Uczniowie z klas, uczestniczących w Programie, wykazali się większymi umiejętnościami argumentowania swoich opinii i wychodzenia z wnioskami poza usłyszane opowiadania niż uczniowie z klas kontrolnych. Różnice mają jednak nieco inną skalę w przypadku poszczególnych badanych par klas: w przypadku dwóch pierwszych są dość duże, natomiast w przypadku trzeciej pary są mniejsze i dotyczą przede wszystkim prac pisemnych.

Co prawda, wszystkie klasy traktowały problem w mniejszym lub większym stopniu wieloaspektowo, jednak częściej bardziej w głąb tematu wchodzili uczniowie objęci Programem. Świadczą o tym ich wypowiedzi na temat wolności oraz prowadzone polemiki (*My jesteśmy niby wolni, a niektóre rzeczy są nam z góry nakazane*. Inni kontynuują: *Wiele rzeczy: np. szkoła*). Także ZOO jako symbol dzieciństwa potraktowali wieloaspektowo. W klasach tych pojawiły się nawiązania do religii (stawiali np. pytania czy religia ogranicza wolność: *Tak, w piątek nie można jeść mięsa; Wiara to jest wolność*), porównania zwierząt na wolności do ludzi podróżujących, zwiedzających świat, a także do ludzi bezdomnych.

Biorąc pod uwagę wyniki tej części analizy, można mówić o pozytywnym wpływie Programu na refleksyjność i wieloaspektowe myślenie młodzieży gimnazjalnej.

Bardziej szczegółowo różnice i podobieństwa przedstawiamy w tabeli 25.

Tabela 24. Refleksja i wieloaspektowe myślenie

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	<p>Uczniowie obu klas uzasadniali swoje wypowiedzi z własnej inicjatywy lub na prośbę prowadzącej.</p> <p>W pracach pisemnych uczniowie obu klas przytoczyli podobną liczbę argumentów na poparcie swoich opinii. Podobna była także liczba odwołań do doświadczeń własnych i innych osób.</p>	
	<p>W przypadku analizy tekstu wysłuchanego, uczniowie klasy uczestniczącej w Programie potrafili spojrzeć bardziej w głąb tematu. Podali też o 2/3 więcej argumentów spoza opowiadania. W dyskusji wyszli poza czytany tekst i np. zaczęli zastanawiać się, czy religia ogranicza ludzi.</p>	<p>Uczniowie podali mniej odwołań do szerszego kontekstu.</p>
II	<p>Uczniowie sami często argumentowali swoje wypowiedzi.</p> <p>Odwoływali się do literatury. Uczniowie klasy „czytającej” przytoczyli podczas dyskusji dwa razy więcej argumentów spoza opowiadania niż uczniowie w klasie kontrolnej.</p>	<p>Uczniowie rzadziej argumentowali swoje opinie.</p>
III	<p>W obu badanych klasach liczba podanych argumentów spoza usłyszanego fragmentu książki była podobna.</p> <p>Podobna część uczniów obu klas uzasadniała swoje opinie z własnej inicjatywy lub na prośbę prowadzącej.</p>	
	<p>W pracach pisemnych uczniowie z klasy uczestniczącej w Programie przytoczyli więcej argumentów na poparcie swoich opinii niż uczniowie z klasy kontrolnej.</p>	

Koncentracja uwagi

Różnice w poziomie koncentracji uczniów klas uczestniczących w Programie i klas kontrolnych nie były duże. Nieco większym poziomem skupienia uwagi i wyciszenia wykazali się uczniowie klas „czytających”. Różnice i podobieństwa w zachowaniu uczniów badanych klas przedstawia tabela 26.

Tabela 25. Koncentracja uwagi i wyciszenie klas

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Uczniowie obu klas wysłuchali czytanego fragmentu książki w skupieniu.	
II	Uczniowie klasy, która uczestniczy w programie byli bardziej skupieni podczas czytania na głos fragmentu książki.	W klasie kontrolnej 1/3 uczniów okazywała oznaki znużenia lub braku zainteresowania (wierciła się na krześle, rozmawiała). W czasie dyskusji część uczniów tej klasy zachowywała się w sposób utrudniający prowadzenie zajęć; widoczne było także to, iż niemal 1/3 uczniów trudno było skupić się na dyskusji. Przeszkadzali głównie chłopcy.
III	Uczniowie klasy, która uczestniczy w Programie, byli bardziej skupieni podczas czytania na głos fragmentu książki.	W klasie kontrolnej część uczniów okazywała oznaki znużenia lub braku zainteresowania (wierciła się na krześle, rozmawiała).

Rozumienie tekstu i poleceń

Rozumienie tekstu i poleceń

Wszyscy uczniowie klas uczestniczących w Programie zrozumieli wysłuchany tekst w pełni, natomiast w klasach kontrolnych byli uczniowie, którzy mieli z tym trudności. Można więc sformułować wniosek, że czytanie na głos sprzyja rozwijaniu u gimnazjalistów umiejętności rozumienia tekstu.

Sporadycznie uczniowie obu typów klas w swoich pracach pisemnych popełnili błędy, świadczące o niepełnym zrozumieniu tekstu, który samodzielnie czytali. Różnice w

częstości popełniania tych pomyłek są nieznaczne, choć częściej występują one w pracach uczniów z klas kontrolnych.

Szczegółowe różnice między poszczególnymi klasami przedstawia tabela 20.

Tabela 26. Rozumienie tekstu i poleceń

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	<p>Wszyscy wypowiadający się w obu klasach uczniowie zrozumieli w pełni czytany fragment książki.</p> <p>W obu klasach uczniowie podali dokładnie taką samą liczbę przykładów z wysłuchanego fragmentu książki</p> <p>W pracach pisemnych uczniów obu badanych klas z podobną częstością pojawiały się popraw(…)nie wyciągnięte wnioski z samodzielnie przeczytanego tekstu.</p>	
	<p>Widoczna była nieznaczna różnica w liczbie przytaczanych przykładów z tekstu samodzielnie przeczytanego: więcej przykładów wymienili uczniowie klasy „czytającej”.</p>	<p>W pracach pisemnych uczniów klasy kontrolnej, w odpowiedziach na pytania dotyczące samodzielnie przeczytanego tekstu, częściej pojawiały się elementy niezgodne z jego treścią.</p>
II	<p>Wszyscy wypowiadający się podczas zajęć uczniowie klasy uczestniczącej w programie, zrozumieli czytany fragment książki.</p> <p>Uczniowie klasy czytającej przytoczyli podczas dyskusji więcej przykładów z czytanego fragmentu książki niż uczniowie w klasie kontrolnej.</p> <p>W pracach uczniów z klasy uczestniczącej w Programie częściej pojawiały się treści, świadczące o wyciąganiu prawidłowych wniosków na podstawie przeczytanego tekstu.</p>	<p>W klasie kontrolnej dwoje uczniów nie w pełni zrozumiało opowiadanie.</p>
	<p>Podobna część uczniów obu badanych klas popełniła małe błędy w pracach pisemnych, świadczące o niepełnym zrozumieniu czytanego samodzielnie tekstu.</p>	

III	<p>W obu klasach treść czytanego na głos tekstu zrozumieli wszyscy wypowiadający się uczniowie.</p> <p>W pracach uczniów obu klas nie było różnic w liczbie przytaczanych przykładów z samodzielnie tekstu przeczytanego, co świadczy o podobnym poziomie zapamiętania szczegółów</p>	
	<p>Podobna jest także liczba odwołań do doświadczeń własnych i innych osób.</p>	<p>Uczniowie klasy kontrolnej podali prawie 3 razy więcej przykładów z czytanego opowiadania.</p> <p>W pracach pisemnych większa część uczniów niż w klasie objętej Programem, wyciągnęła prawidłowe wnioski z samodzielnie przeczytanego fragmentu książki.</p> <p>Nieco mniejsza część uczniów niż w klasie „czytającej” zamieściła w swoich pracach elementy niezgodne z treścią opowiadania.</p>

Otwartość na nowe sytuacje i osoby

Uczniowie badanych klas bardzo różnie podchodzili do sytuacji badawczej i trudno jest tu mówić o jakichkolwiek prawidłowościach, a co za tym idzie – o wpływie Programu na kształtowanie postawy uczniów gimnazjum wobec nowych sytuacji. Różnice i podobieństwa między poszczególnymi klasami przedstawia tabela 21.

Tabela 27. Otwartość na sytuację badawczą

Para	Grupa uczestnicząca w Programie	Grupa nie uczestnicząca w Programie (kontrolna)
I	Uczniowie obu klas wykazali się podobną otwartością na badaczy i udział w badaniu. Weszli w tę sytuację bez oporów, ale i bez entuzjazmu.	
II	Uczniowie byli otwarci na dyskusję.	Uczniowie, szczególnie chłopcy, zachowywali się z dystansem wobec sytuacji badawczej, co przejawiało się ich błazenadą. Najprawdopodobniej była to ich forma obrony przed „nowym”.

III	Uczniowie sprawiali wrażenie nieśmiałych i stłumionych. Zabrakło w klasie osób, które miałyby odwagę przełamać opór klasy przed dyskusją.	Uczniowie sprawiali wrażenie, jakby nie traktowali dyskusji poważnie.
------------	---	---

*

Z powyższej analizy wynika, że realizacja Programu w klasach gimnazjalnych wspomaga przede wszystkim rozumienie usłyszanych treści i rozwija refleksyjność oraz umiejętność patrzenia na problem z wielu perspektyw. Wpływa także na rozwój kompetencji językowych, a w szczególności na swobodę wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz bogactwo słownictwa. Jednak w przypadku klas gimnazjalnych różnice w umiejętnościach uczniów klas „czytających” i kontrolnych są mniejsze niż w przypadku dzieci młodszych. Świadczy to o tym, że wprowadzenie głośnego czytania dopiero w gimnazjum daje rezultaty, lecz są one mniejsze niż w przypadku rozpoczęcia realizacji Programu na wcześniejszych etapach edukacji.

W przypadku gimnazjów, najwyraźniejsze różnice pomiędzy klasami uczestniczącymi w Programie, a klasami kontrolnymi ujawniły się, gdy obie badane klasy pochodziły z jednej szkoły. Uczniowie przebywali więc w tym samym otoczeniu: mieli kontakt z tą samą grupą nauczycieli, korzystali z tej samej, prężnie działającej biblioteki, pochodzili z tego samego środowiska. Z tego względu możemy zakładać, że najważniejszą zmienną różnicującą dwie badane klasy był udział w Programie jednej z nich. Na tej podstawie możemy wyciągnąć wniosek, że większa umiejętność rozumienia treści, wieloaspektowego myślenia, większa refleksyjność, większa swoboda wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz większe bogactwo słownictwa uczniów z klasy „czytającej” jest dużym stopniu wynikiem realizacji Programu „Czytające Szkoły”.

W pozostałych badanych dwóch parach klas, gdzie różnice okazały się mniejsze, było inaczej – były to różne szkoły, które znajdowały się w różnych częściach miast. Pomimo dodatkowych analiz, nie znaleźliśmy istotnych czynników zewnętrznych, które różnicowałyby badane klasy w poszczególnych szkołach. Szkoły te nie odróżniały się, z punktu widzenia badania niczym szczególnym, z jednym wyjątkiem - gdy klasa uczestnicząca w Programie pochodziła ze szkoły, w której nie ma biblioteki. Uczniowie tej klasy wykazali też najmniejsze różnice w badanych umiejętnościach w porównaniu do klasy kontrolnej. W tym przypadku można więc powiedzieć, że brak szkolnej biblioteki wpływał negatywnie na osiąganie i utrwalanie efektów Programu u uczniów klasy „czytającej”.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonej analizy wypowiedzi ustnych oraz prac pisemnych dzieci i młodzieży możemy wycisnąć wniosek, iż systematyczne głośne czytanie wpływa na:

- rozwój umiejętności wypowiadania się ustnie i pisemnie oraz komunikowania się w grupie,
- rozwój zrozumienia tekstów i poleceń,
- stymulowanie rozwoju refleksyjnego i wieloaspektowego myślenia, myślenia przyczynowo-skutkowego;
- zwiększenie ambicji i motywacji dzieci i młodzieży do działania;
- kształtowanie ciekawości świata i otwartości na nowe sytuacje;
- wydłużenie się przedziału uwagi i umiejętność koncentracji.

Występują jednak różnice w skali zaobserwowanych efektów w poszczególnych grupach wiekowych. Można mówić o większym wpływie systematycznego głośnego czytania na uczniów szkół podstawowych i dzieci przedszkolne. W przypadku klas gimnazjalnych wpływ ten jest mniejszy, gdyż uczniowie na tym etapie rozwoju są już osobami bardziej ukształtowanymi niż młodsi uczniowie i dzieci przedszkolne, a na ich rozwoju zaważyły doświadczenia z poprzednich etapów edukacji, które podczas tego badania nie były analizowane. Ponadto nauka w gimnazjum przypada na specyficzny okres burzliwego rozwoju osobowości, charakteru młodych ludzi. Trudno jest więc badać np. ich relacje społeczne, bo one są zaburzone przez fazę dojrzewania (młodzi ludzie się wstydzą albo popisują itp.).

WYNIKI ANALIZY RYSUNKÓW

Podstawy teoretyczne⁷

Rysunek sprawdzał się przez lata jako wyraz komunikacji międzyludzkiej. Jest wyrazem myśli, wiedzy, emocji. Ma charakter uniwersalny, co więcej – wiąże się z rozwojem gatunkowym, bowiem dzieci rysują wcześniej niż nauczą się pisać. Także bardzo wcześnie posługują się graficzną formą komunikowania się. Nawet powierzchowna analiza rysunków dziecięcych pokazuje bogactwo obecnych w nich elementów, co wskazuje jednoznacznie na różnorodne przeżycia psychiczne autorów. Rysunki pozwalają dzieciom odtwarzać otaczającą je rzeczywistość na poziomie odpowiadającym ich rozwojowi. Są wyrazem wpływu najbliższego otoczenia, własnego zdobytego już doświadczenia oraz nagromadzonej wiedzy. Pokazują zainteresowania dzieci, ich spostrzeżenia, pragnienia. Równocześnie pomagają ujawnić różnego rodzaju przeżycia psychiczne, napięcia, konflikty, często nieuświadomiane, a wywierające głęboki wpływ na funkcjonowanie dzieci. Wielość informacji odkryta w pracach graficznych, była inspiracją do konstruowania różnorodnych technik badawczych: diagnostycznych i terapeutycznych. Było to możliwe dzięki wykorzystaniu zjawiska projekcji.

Dla potrzeb prowadzonych badań wykorzystaliśmy koncepcję analizy i oceny twórczości plastycznej Stanisława Popka (1985). Jest to koncepcja wyrosła na gruncie wieloletnich obserwacji i krytyki wyników badań autorów europejskich, skonstruowana na podstawie własnych gruntownych badań twórczości plastycznej polskich dzieci w różnym wieku. W środowisku psychologicznym, odwołującym się do wytworów dziecięcych

⁷ Literatura:

1. Braun-Gałkowska M. (1985). Test Rysunku Rodziny. Zakład Psychologii Wychowawczej KUL. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
2. Frydrychowicz A. (1984). Rysunek rodziny. Projekcyjna metoda badania stosunków rodzinnych. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
3. Hornowski B. (1982). Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
4. Oster G. D., Gould P. (2001). Rysunek w psychoterapii. Gdańsk: GWP.
5. Poraj G. (2000). Rola rysunku w diagnozie psychologicznej. A. Gmitrowicz, I. W. Karolak (red.). Znaczenie arteterapii w psychiatrii polskiej. Łódź: PK In SEA, s. 28 – 31.
6. Popek St. (1985). Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży. Warszawa: WSiP.
7. Rembowski J. (1975). Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży. Warszawa: PWN.

w diagnostyce i psychoterapii, jest to teoria ciesząca się dużym uznaniem i wiarygodnością.

Zaletą wykorzystywania wytworów dziecięcych do różnych celów jest to, że jest to technika uniwersalna, łatwa w stosowaniu i nie wymagająca oprzyrządowania. Dzieci rysują chętnie i najczęściej bez oporów. Problem pojawia się natomiast przy ocenie i analizie prac. Dzieci mają prawo do nieograniczonej ekspresji przy rysowaniu, stąd duża trudność przy strukturalizowaniu oceny. Rysunek jest kopalnią informacji o autorze, jego osobowości, temperamencie, poziomie umysłowym, poziomie procesów poznawczych, stanie psychicznym, rozwoju społecznym czy jego więziach emocjonalnych z osobami z najbliższego otoczenia. Pokazuje wiedzę dziecka o otaczającym świecie, jego uczuciach, planach, zainteresowaniach czy postawach. Poważną trudność jednak sprawia odczytanie tych treści. Aby tego dokonać, potrzebna jest głęboka wiedza psychologiczna o rozwoju małego człowieka. Oczywiście, chodzi także o wiedzę z zakresu rozwoju aktywności rysunkowej u dzieci na różnych poziomach rozwoju. Ważne jest też doświadczenie i duża wprawa w ocenie prac. Dużym ułatwieniem w interpretacji i ocenie rysunków będzie ustalenie szczegółowych kryteriów, odpowiadających celom badań. Zanim jednak przejdziemy do zaproponowania kryteriów, zaprezentujemy najważniejsze informacje o rozwoju twórczości rysunkowej oraz podamy i omówimy w skrócie elementy rysunku podlegające ocenie.

1. Fazy rozwoju twórczości rysunkowej dzieci

Profesjonalna analiza rysunków dzieci wymaga, w pierwszej kolejności, uwzględnienia stadialności dziecięcej twórczości rysunkowej. Zgodnie ze stanowiskiem badaczy, zajmujących się tym zagadnieniem, w rozwoju rysunku wyodrębnia się:

Stadium bazgroł to najprostsza forma rysunku, a pojawia się około 2. roku życia. Dzieci wykonują swoje prace graficzne bez świadomości formalnej i artystycznej. Daje im to duże zadowolenie, a ma ono swoje źródła choćby w ruchu ołówkiem. Około 3. roku życia rysowane linie wydłużają się, pogrubiają, zmieniają kształty, zaokrąglają się i wreszcie zamykają koło. Wkrótce też dzieci wchodzi w kolejne stadium.

Stadium schematu uproszczonego w rysunku zaczyna się między 3. a 4. rokiem życia dziecka i przejawia się próbami rysowania postaci ludzkiej. Rysunki te mają często formę głowonogów. Po ukończeniu 4 lat dziecko wzbogaca swój rysunek o inne jeszcze elementy. Przede wszystkim poszerza swój rysunkowy świat o postacie zwierząt, domy, pojazdy. Są to formy uproszczone, symboliczne i hierarchiczne. Dziecko w rysunku wyraża swoją wiedzę o świecie, a także swój stosunek emocjonalny do otaczających je zjawisk. Pierwszy uproszczony schemat wyrażony jest konturem (**schemat konturowy**)

Stosunkowo szybko dziecko próbuje wypełnić go kolorem (**schemat płaszczyznowy**). Przygotowuje się też do następnego stadium.

Stadium bogacenia się schematu rozpoczyna się około 7. roku życia dziecka, należy do bardzo ciekawych (i trwa aż do okresu dorastania) . Podejmuje ono próbę uchwycenia przestrzeni na płaszczyźnie. Posługuje się schematem, ale dba o szczegóły. Rysunki są często wieloelementowe, dopracowane. Pojawiają się układy **pasowe, topograficzne i kulisowe płaskie**. Zaczyna się naśladowanie natury, rysunki są trójwymiarowe, bogate w szczegóły. Istotną rolę pełni w nich treść. Jest to okres rozwoju realizmu w rysunku, a badacze zgodnie uważają, że jest mało atrakcyjny dla badań. Jest też słabo opracowany naukowo. Uważa się jednak, że poważnym ograniczeniem rysunkowej aktywności dziecka jest proces uczenia i zjawisko naśladowania. Zanika tym samym ekspresja, wdzięk i naturalna spontaniczność aktywności rysunkowej. Ich miejsce zajmują rysunki według wyuczonych schematów. Zaczyna się kryzys. Dotyczy to jednak starszych dzieci, więc nie będzie obiektem naszych zainteresowań.

Rysunki młodzieży i osób dorosłych bywają bardzo zróżnicowane: od formy prostego schematu, przez formy realistyczne aż do formy symbolicznej. O tym, jaki jest rysunek, decydują zwykle szeroko rozumiane indywidualne preferencje osoby rysującej. Doskonalenie się rysunku z kolei może mieć związek z indywidualnymi uzdolnieniami i zainteresowaniami dzieci. Jeśli się pojawiają, decydują o tym, że rysunek bogaci się o wprowadzenie perspektywy, światłocieni, trójwymiarowości.

Wprowadzenie stadialności rysunku nie oznacza jednak sztywnego podziału na okresy, bowiem proces rozwoju rysunku jest ciągły. Nie da się dokładnie określić, kiedy kończy się jedna faza, a zaczyna druga. Zbyt wiele jest uwarunkowań tego procesu, aby dało się ściśle określić ich granice. W opinii wielu badaczy rozwój zdolności rysunkowych to wypadkowa:

- struktury anatomiczno-fizjologicznej,
- rozwoju procesów poznawczych i motywacyjnych,
- zgromadzonego doświadczenia,
- zdobytej wiedzy o otaczającym świecie,
- wpływów środowiskowych i kulturowych.

Małe dziecko, gdy rysuje, przedstawia w swojej pracy nie to, co widzi, ale przede wszystkim to, co wie. Jeśli rysunki bogacą się i doskonalą, to dzięki współdziałaniu procesów dojrzewania i uczenia się. Z analizy rysunków wynika bowiem jasno, że ich treść i forma zmieniają się pod wpływem dojrzewania intelektualnego. W początkowej fazie dziecięce rysowanie jest wyrazem rozwijających się procesów percepcyjnych i motorycznych. W kolejnej fazie znaczenia nabiera proces tworzenia się pojęć. Ich intensywny rozwój wynika z doskonalącej się percepcji wzrokowej. To dzięki niej rysunki stają się coraz bardziej dokładne i bogate w szczegóły. Proces rysowania ulega jednak zahamowaniu, a dzieje się tak, gdy rozwój pojęć przewyższa techniczne umiejętności graficzne. Zwykle towarzyszy temu krytyczny stosunek do własnej twórczości.

Rysunek jako forma wyrażania przeżyć wraca u osób, które opanowały pewne umiejętności i sprawności rysunkowe. W toku uczenia się udoskonalily technikę rysowania. Rysunek spontaniczny ustępuje wtedy miejsca wytworom artystycznym. Nie są one jednak przedmiotem naszych zainteresowań (B. Hornowski i St. Popek).

2. Interpretacja rysunków dzieci

W literaturze psychologicznej, odwołującej się do stuletniej tradycji badań twórczości rysunkowej dzieci, proponuje się interpretację formalną oraz interpretację treści pracy rysunkowej.

A. Interpretacja formalna rysunku

1. Poziom formalny

Oznacza ustalenie, czy poziom wykonania rysunku odpowiada wiekowi życia. Uwzględniamy tu teorię stadialnego rozwoju rysunku opisaną powyżej (stadium bazgrot, stadium schematu uproszczonego, schematu wzbogaconego). Rysunek dziecka może nie odpowiadać wiekowi. Taka sytuacja wymaga dodatkowego zdiagnozowania problemu przez specjalistę. Jeśli rysunek jest zbyt ubogi i na niskim poziomie graficznym, analiza jego treści jest mocno ograniczona.

2. Typ rysunku

Rysunek emocjonalny - charakteryzuje się krzywymi liniami, licznymi zaokrągleniami, zaznaczoną dynamiką: obecne w pracy postacie wchodzą ze sobą w interakcje, są zaangażowane w jakieś działanie. Rysują go zwykle osoby spontaniczne, witalne, skoncentrowane na ciepłych relacjach z innymi.

Rysunek racjonalny - charakteryzuje się prostymi i sztywnymi liniami rysunek jest statyczny, postacie w nim są nieruchome i odizolowane, stereotypowe, choć zaopatrzone w liczne szczegóły. Rysują go osoby podporządkowane regułom, wewnętrznym cenzurom. Taki racjonalny rysunek może być efektem przystosowania szkolnego, a w nim myślenia racjonalnego i dyscypliny umysłowej.

3. Elementy graficzne

To sposób rysowania (posługiwanie się kreską), który najmniej poddaje się kontroli zewnętrznej. Zwraca się uwagę na rozmach i siłę kreski.

Kreska rozmachowa jest długa, powstaje od jednego ruchu, zajmuje znaczną część kartki – oznacza rozmach, odwagę, energię.

Kreska krótka, wahająca się lub złożona z wielu krótkich elementów wskazuje na zahamowanie osoby rysującej.

Duży nacisk kredki to odwaga, ale i silne napięcie, czasem gwałtowność w reakcjach.

Słaby nacisk kredki to znak nieśmiałości, łagodności, czasem mówi o wysokim niepokoju.

4. Symbolika barw

Barwa charakteryzuje emocjonalność rysującego. Gdy w rysunku jest wiele kolorów, wskazuje to na bogatą emocjonalność osoby: brak kolorów lub ich wyraźne ograniczenie wskazują na zahamowanie emocjonalne i niepokój.

W diagnostyce psychologicznej szczególnie przydatna okazała się teoria barw z testu Luschera. Oto przykłady krótkiego orientacyjnego znaczenia barw:

Szara – jest neutralna, wskazuje na ostrożność, umiarkowanie rysującego.

Niebieska – oznacza spokój, potrzebę harmonii, uporządkowanego środowiska.

Zielona – mówi o zdecydowaniu i potrzebie bycia niezależnym od wpływów z zewnątrz.

Czerwona – to barwa ludzi aktywnych, czasem agresywnych, pełnych życia.

– Żółta – oznacza spontaniczność, pogodne rozluźnienie, otwartość.

Fioletowa – symbolizuje niezdecydowanie.

Brązowa – symbolizuje poczucie bezpieczeństwa, umiarkowanie.

Czarna – to potrzeba wyzwań, trudnych zadań, wymagań.

5. Symbolika przestrzeni

Dotyczy rozmieszczenia rysunku na kartce i jest bardzo ważna. Najbardziej oczekiwane i poprawne jest wykorzystanie całej powierzchni kartki. Wszelkie przesunięcia rysunku mogą bowiem wskazywać na różne tendencje dziecka, na przykład:

Rysowanie w dolnym lewym rogu kartki – mówi o koncentracji na sobie, tendencji do wycofywania się do wcześniejszych etapów rozwoju, skłonności do regresji;

Rysowanie w dolnym prawym rogu kartki – kojarzy się z porażką, ciężarem, przeciążeniem.

Rysowanie w górnym lewym rogu kartki – mówi o niechęci do angażowania się, braku odwagi do działania, tendencji do bierności.

– *Rysowanie w górnym prawym rogu kartki* – mówi o chęci angażowania się, nastawieniu na realizację celów, podejmowaniu wyzwań.

Rysowanie tylko w górze kartki – wyraża marzenia, odwoływanie się do wyobraźni;

Rysowanie tylko w środku kartki – wskazuje na sprawy centralne, ważne dla rysującego;

Rysowanie w dole kartki – sygnalizuje zmęczenie, depresję, napięcia;

Rysowanie na lewej stronie kartki – to wskazanie na przeszłość;

Rysowanie na prawej stronie kartki – to wskazanie na przyszłość.

W interpretacji ważne są przestrzenie wypełnione, a także puste.

Symboliki barw i przestrzeni nie należy traktować zbyt poważnie i dosłownie. Ich wykorzystanie może być bardzo pomocne w pracy diagnostycznej i terapeutycznej, ale wymaga wysokich kompetencji oceniającego.

B. Interpretacja treści rysunku

Interpretacja treści rysunków wymaga odniesienia się do celu badań. W sytuacji, gdy rysunki inspirowane są czytaniem tekstem, należy znać jego treść. Elementy podlegające ocenie podajemy poniżej:

- Treść rysunku odpowiada treści opowiadania - rysunek ma wyraźny związek z przeczytanym tekstem (oddaje akcję, przedstawia bohaterów, ważne przedmioty).
- Tytuł ma wyraźny związek z treścią - tytuł rysunku oddaje jego treść, jest logiczny.
- Rysunek zawiera elementy dodane (przez autora) - w rysunku pojawiają się
 - elementy, które nie występowały w tekście, są dodane (jednak
 - wkomponowane w całość).
- Rysunek zawiera elementy fantastyczne (postawa kreatywna autora, jest oryginalny). W rysunku pojawiają się postacie lub przedmioty fantastyczne (dodane), wskazujące na dużą wyobraźnię autora.
- Jest wyraźny związek pomiędzy poszczególnymi elementami zawartymi w rysunku - rysunek stanowi logiczną całość, a poszczególne elementy są ze sobą powiązane treściowo.
- Rysunek wskazuje na poczucie kompozycji i harmonii autora - widać wyraźną kompozycję w rysunku. Poszczególne elementy są logicznie rozmieszczone, proporcje pomiędzy nimi są prawidłowe. Całość kompletna, wypełniona.
- Rysunek przedstawia akcję, jest dynamiczny - w rysunku jest wyraźnie zaznaczony ruch. Dotyczy to różnych elementów: postaci ludzkich czy zwierzęcych, także przedmiotów.

- Rysunek prezentuje dbałość o szczegóły w elementach zastosowanych – poszczególne elementy rysunku są dokładnie dopracowane. Widoczne liczne szczegóły wybranych lub wszystkich fragmentów pracy.

Opis wyników analizy

Analizie poddałyśmy prace rysunkowe dzieci z klas „zerowych” i trzecich. Dzieci przedszkolne stworzyły je podczas zajęć badawczych po wysłuchaniu dwóch opowiadań Małgorzaty Musierowiczowej „Tęcza” i „Kredki” oraz po dyskusji nad nimi. Dzieci z klas trzecich samodzielnie przeczytały mit o Dedalu i Ikarze, po czym zostały poproszone o wykonanie rysunku. We wszystkich grupach polecenie dla dzieci było takie samo: „Narysujcie to, co was najbardziej zaniepokoiło w przeczytanych opowiadaniach”. Koordynatorka nie mogła podczas badania sugerować, co i jak dzieci narysują, jakich kolorów kredek użyją. Dzieci nie miały narzuconych ram czasowych rysowania. Wszystkie dzieci zostały poproszone o zatytułowanie rysunku.

Łącznie analiza objęła 267 prac:

- W klasach i grupach, objętych Programem: 78 dzieci przedszkolnych i 50 dzieci szkolnych
- W klasach kontrolnych: 97 dzieci przedszkolnych i 42 dzieci szkolnych

Badanie miało charakter ilościowy i jakościowy: wszystkie rysunki dzieci zostały poddane analizie formalnej oraz analizie treści. W celu usystematyzowania i zobiektywizowania analizy, zostały stworzone dwa arkusze oceny, które prezentujemy w tabeli 29 i 30.

Tabela 28. INDYWIDUALNY ARKUSZ OCENY RYSUNKU Część I - analiza formalna

1.	Wiek życia dziecka	<i>wpisać rok, miesiąc</i>			Uwagi
2.	Faza rozwoju twórczości rysunkowej	Stadium bazgrot	<i>Nagromadzenie kresek, kropek</i>		<i>Czy wiek życia odpowiada fazie rozwoju rysunku?</i>
		Schemat prosty konturowy	<i>Obrysowywane figury, przezroczyste</i>		
		Schemat prosty konturowo-płaszczynowy	<i>Próba wypełnienia konturów</i>		
		Schemat płaszczynowy	<i>Wypełnione płaszczyzny</i>		

		Schemat wzbogacony: układy pasowe	<i>Imitowanie przestrzeni na płaszczyźnie w układzie planów</i>		
		Schemat wzbogacony: układy topograficzne	<i>Ujmowanie głównego planu obrazu z lotu ptaka (dookolnie)</i>		
		Schemat wzbogacony: układy kulisowe płaskie	<i>Przejsie do trójwymiarowości</i>		
3.	Typ rysunku	Emocjonalny	<i>Krzywe, zaokrąglone linie, dynamika, postacie w interakcji</i>		
		Racjonalny	<i>Proste, sztywne linie, rysunek statyczny</i>		
4.	Kreski	Kreska rozmachowa	<i>Długa, od jednego ruchu</i>		
		Kreska krótka	<i>Jedna lub z wielu elementów, krótka</i>		
		Duży nacisk kredki	<i>Silny ślad na kartce</i>		
		Słaby nacisk kredki	<i>Słaby znak na kartce</i>		
5.	Kolory	Szara			<i>Czy w rysunku jest wiele barw, czy tylko niektóre lub ich brak?</i>
		Niebieska			
		Zielona			
		Czerwona			
		Żółta			
		Fioletowa			
		Brązowa			
		Czarna			
6.	Przestrzeń	Dolny lewy róg kartki			<i>W jakim zakresie wykorzystana jest przestrzeń? Najlepiej, gdy cały rysunek jest zabudowany.</i>
		Dolny prawy róg			
		Górny lewy róg			
		Górny prawy róg			
		Rysunek w górze kartki			
		Rysunek w środku kartki			
		Rysunek w dole kartki			
		Rysunek przesunięty w lewo			
		Rysunek przesunięty w prawo			
		Zabudowana cała przestrzeń			
7.	Elementy graficzne	Postacie ludzkie			<i>Czy są konturowe</i>

		Zwierzęta			czy wypełnione, czy mają zaznaczone szczegóły?
		Przedmioty			
		Elementy fantastyczne			

Tabela 29. INDYWIDUALNY ARKUSZ OCENY RYSUNKU Część II - analiza treści

1.	Treść rysunku odpowiada treści opowiadania	<i>Rysunek ma wyraźny związek z przeczytanym tekstem (oddaje akcję, przedstawia bohaterów, ważne przedmioty)</i>	<i>Uwagi osoby oceniającej</i>
2.	Tytuł ma wyraźny związek z treścią	<i>Tytuł rysunku oddaje jego treść, jest logiczny</i>	
3.	Rysunek zawiera elementy dodane przez autora	<i>W rysunku pojawiają się elementy, które nie występowały w tekście, są dodane (jednak wkomponowane w całość)</i>	
4.	Rysunek zawiera elementy fantastyczne (jest oryginalny)	<i>W rysunku pojawiają się postacie lub przedmioty fantastyczne(dodane), wskazujące na dużą wyobraźnię autora</i>	
5.	Jest wyraźny związek pomiędzy poszczególnymi elementami zawartymi w rysunku	<i>Rysunek stanowi logiczną całość, a poszczególne elementy są ze sobą powiązane treściowo</i>	
6.	Rysunek wskazuje na poczucie harmonii i kompozycji autora	<i>Widać wyraźną kompozycję w rysunku. Poszczególne elementy są logicznie rozmieszczone, proporcje pomiędzy nimi są prawidłowe. Całość kompletna, wypełniona.</i>	
7.	Rysunek przedstawia akcję, jest dynamiczny	<i>W rysunku zaznaczony jest wyraźnie ruch. Dotyczy to różnych elementów: postaci ludzkich czy zwierzęcych, także przedmiotów.</i>	
8.	Rysunek prezentuje dbałość o szczegóły	<i>Poszczególne elementy rysunku są dokładnie dopracowane. Widoczne liczne szczegóły wybranych lub wszystkich fragmentów pracy.</i>	

Poniżej przedstawiamy wyniki analizy i wypływające z niej wnioski.

Rysunki dzieci przedszkolnych

Widać wyraźną różnicę w poziomie wykonania prac rysunkowych na korzyść dzieci przedszkolnych z grup uczestniczących w Programie głośnego czytania.

Dzieci z grupy „czytającej” prezentują wyższą fazę rozwoju twórczości rysunkowej. Dominujące w tej grupie są: schemat prosty konturowo-płaszczyznowy (47%) oraz schemat płaszczyznowy (40%). Tylko 4% rysunków to stadium bazgroł, zaledwie 8% pokazuje prosty schemat konturowy. W grupie kontrolnej wprawdzie mamy 42% prac

wyrażających prosty schemat konturowy, ale jednocześnie 18% zatrzymało się w stadium bazgot, a 16% na poziomie konturowym. Można zatem przyjąć, że dzieci przedszkolne z grup realizujących Program, mają większą niż ich rówieśnicy z grup kontrolnych wyobraźnię, lepiej koncentrują się przy wykonywaniu pracy graficznej i wykazują lepszą sprawność manualną. Mogą także być zainteresowane aktywnością rysunkową. Ta sprawność podlega wyćwiczeniu. Efektem wyćwiczenia może być wyższa faza rozwoju twórczości rysunkowej.



Rysunek 1. Przykład rysunku o schemacie prostym konturowo-płaszczyznowym (CZ⁸)

⁸ Rysunki dzieci z grup czytających oznaczyliśmy symbolem CZ, zaś z grup nie czytających, kontrolnych – symbolem (NCZ).



Rysunek 2. Przykład rysunku o schemacie płaszczyznowym (CZ)



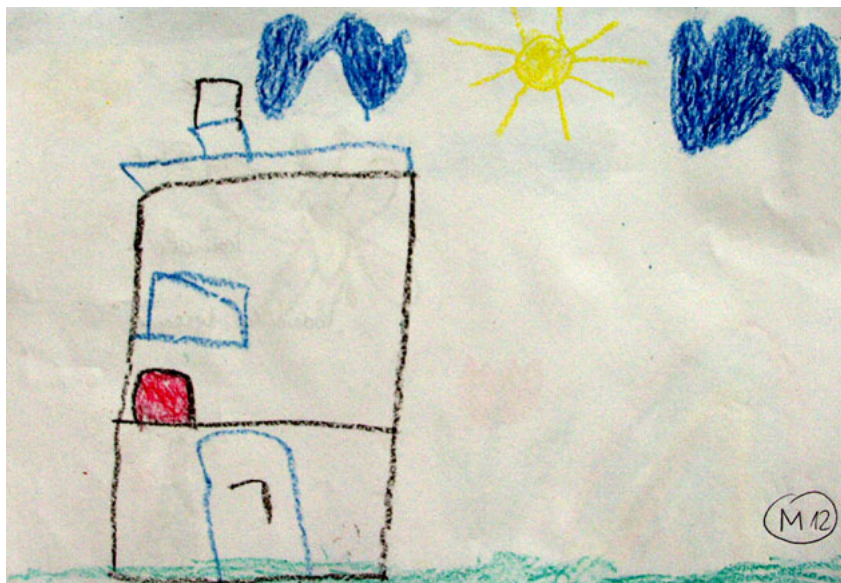
Rysunek 3. Przykład studium bazgot (CZ)



Rysunek 4. Przykład studium bazgrot (CZ)



Rysunek 5. Przykład rysunku o schemacie konturowym (CZ)



Rysunek 6. Przykład rysunku o schemacie konturowym (CZ)

W obu grupach rysunki najczęściej mają charakter racjonalny, statyczny, jednakże aż 29% prac dzieci z grupy „czytającej” zostało zakwalifikowanych do typu emocjonalnego, dynamicznego. W grupie kontrolnej takich prac jest istotnie mniej (13%). Świadczy to o wyższym poziomie rozwoju twórczości rysunkowej w grupach objętych Programem, a także o większej spostrzegawczości, lepszej orientacji w otaczającym świecie i umiejętności dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, a więc myślenia – to może być skutek kontaktu z tekstem czytany, który wzbogaca wiedzę dziecka o świecie i związkach pomiędzy różnymi obiektami.



Rysunek 7. Przykład rysunku o charakterze racjonalnym (CZ)



Rysunek 8. Przykład rysunku o charakterze racjonalnym (CZ)



Rysunek 9. Przykład rysunku o typie emocjonalnym, dynamicznym (CZ)



Rysunek 10. Przykład rysunku o typie emocjonalnym, dynamicznym (CZ)

W obu analizowanych grupach rysunków można zaobserwować kreskę krótką i rozmachową oraz duży nacisk przy rysowaniu - (63% prac z grup realizujących Program i 60% prac z grup kontrolnych). Być może, ma to związek z dużą dynamiką i reaktywnością układu nerwowego u badanych przedszkolaków. Można także przyjąć, że dzieci nie rysują zbyt często i mają słabo wykształconą sprawność grafomotoryczną i melodię kinetyczną ręki. Czynność rysowania pełni w rozwoju dziecka szczególną rolę. Wymaga jednak wieloletniego i systematycznego treningu.



Rysunek 11. Przykład rysunku o krótkiej kresce (CZ)



Rysunek 12. Przykład rysunku o krótkiej kresce (CZ)



Rysunek 13. Przykład rysunku o kresce rozmachowej (CZ)



Rysunek 14. Przykład rysunku o kresce rozmachowej (CZ)



Rysunek 15. Przykład rysunku o dużym nacisku przy rysowaniu (CZ)

Wszystkie dzieci najczęściej używały pięciu kolorów: niebieskiego, zielonego, czerwonego, żółtego i czarnego. Widoczny jest brak różnic pomiędzy grupami.

Dzieci z grup, które realizują Program głośnego czytania, najczęściej zabudowywały całą powierzchnię kartki (60%). Dzieci z grup kontrolnych czyniły to rzadziej (tylko 44%). W rysunkach obu grup zwykle pojawiają się przedmioty (83%, w grupie I i 63% w grupie II) oraz postacie ludzkie (odpowiednio, 56% w I i 36% w II grupie). Elementy graficzne w pracach dzieci to najczęściej elementy przyrody: kwiaty, drzewa, słońce, chmury, niebo zaznaczone zamalowaną płaszczyzną w górnej części kartki. W grupach uczestniczących z Programie zaobserwowaliśmy dwukrotnie więcej rysunków zawierających elementy dodane (31%) niż w grupach kontrolnych (16%). Zatem rysunki dzieci objętych Programem zawierają istotnie więcej elementów graficznych, są więc bardziej rozbudowane. To wynik większej koncentracji na zadaniu, staranności w wykonywaniu pracy rysunkowej, a także spostrzegawczości i wiedzy o otaczającym świecie.

Większość rysunków odpowiada treści opowiadania (72% w I i 78% w II grupie).



Rysunek 16. Przykład rysunku o zabudowanej całej powierzchni kartki (CZ)



Rysunek 17. Przykład rysunku o zabudowanej całej powierzchni kartki (CZ)



Rysunek 18. Przykład rysunku z elementami przyrody (CZ)



Rysunek 19. Przykład rysunku z elementami przyrody (CZ)



Rysunek 20. Przykład rysunku z elementami dodanymi (CZ)



Rysunek 21. Przykład rysunku z elementami dodanymi (CZ)

W 94% rysunków dzieci z grup czytających w ramach Programu widać wyraźny związek tytułu z treścią. W grupie kontrolnej jest ich nieco mniej – 86%.

Elementy fantastyczne pojawiały się w rysunkach wszystkich dzieci sporadycznie. Widoczne jest, że odwołują się one raczej do treści; brak rysunków oryginalnych, z fantazją. Jest to informacja o słabej postawie kreatywnej u dzieci i braku myślenia magicznego, tak typowego dla wieku przedszkolnego. Wyobraźnia jest władzą umysłu wymagającą stymulacji, a okres przedszkolny jest dla tej aktywności najlepszym momentem.



Rysunek 22. Przykład rysunku z elementami fantastycznymi (CZ)



Rysunek 23. Przykład rysunku z elementami fantastycznymi (CZ)



Rysunek 24. Przykład rysunku z elementami fantastycznymi (CZ)

W rysunkach dzieci z grup, w których czyta się w ramach Programu, widać większy związek pomiędzy poszczególnymi elementami graficznymi (45%) niż w rysunkach dzieci z grup kontrolnych (26%). Świadczy to o większym poziomie wiedzy dzieci objętych Programem o otaczającym świecie, zdolności obserwacji otoczenia i ujmowania

związków pomiędzy obiektami. Istotną rolę odgrywa tu także myślenie przyczynowo-skutkowe, które jest kształtowane przez kontakt z literaturą.



Rysunek 25. Przykład rysunku z widocznym związkiem pomiędzy elementami rysunku u dzieci, które słuchają głośnego czytania w ramach Programu (CZ)



Rysunek 26. Przykład rysunku z widocznym związkiem pomiędzy elementami rysunku u dzieci, które słuchają głośnego czytania w ramach Programu (CZ)



Rysunek 27. Przykład rysunku z brakiem związku pomiędzy elementami rysunku u dzieci z grupy kontrolnej (NCZ)



Rysunek 28. Przykład rysunku z brakiem związku pomiędzy elementami rysunku u dzieci z grupy kontrolnej (NCZ)



Rysunek 29. Przykład rysunku z brakiem związku pomiędzy elementami rysunku u dzieci z grupy kontrolnej (NCZ)



Rysunek 30. Przykład rysunku z brakiem związku pomiędzy elementami rysunku u dzieci z grupy kontrolnej (NCZ)



Rysunek 31. Przykład rysunku z brakiem związku pomiędzy elementami rysunku u dzieci z grupy kontrolnej (NCZ)

Dynamikę, choć w tym wieku życia dzieci pojawia się rzadko, także częściej widać w rysunkach dzieci objętych Programem (13%) niż dzieci z grup kontrolnych (4%). Dynamika jest wyrazem postrzegania i przedstawiania świata w ruchu. Pojawienie się jej w rysunkach dzieci świadczy o wnikliwej obserwacji, analizie i umiejętności graficznego rejestrowania ruchu.



Rysunek 32. Przykład rysunku z widoczną dynamiką (CZ)



Rysunek 33. Przykład rysunku z widoczną dynamiką (CZ)

Troska o szczegóły jest udziałem tylko dzieci z grup objętych Programem (23%). Świadczy to o tym, iż więcej dzieci z tych grup posiada umiejętność koncentrowania się na zadaniu graficznym, niż dzieci z grupy kontrolnej. Jest to wyraźny sygnał, że systematyczne czytanie pomaga w koncentracji na zadaniu, ćwicząc bardzo ważną dla rozwoju funkcję poznawczą.



Rysunek 34. Przykład rysunku z widoczną troską o szczegóły (CZ)



Rysunek 35. Przykład rysunku z widoczną troską o szczegóły (CZ)



Rysunek 36. Przykład rysunku z widoczną troską o szczegóły (CZ)



Rysunek 37. Przykład rysunku z widoczną troską o szczegóły (CZ)

Rysunki uczniów klas trzecich

W rysunkach dzieci z klas trzecich brak jest widocznych różnic w poziomie wykonania prac rysunkowych pomiędzy grupami.

Dominują prace o charakterze schematu płaszczyznowego, mamy także rysunki przedstawiające schemat konturowo-płaszczyznowy i schemat wzbogacony w układzie pasowym (po 9% w I i 13 % w II grupie). Przystępując do analizy rysunków w tej grupie wiekowej oczekiwaliśmy większej liczby rysunków przedstawiających schemat wzbogacony. Tymczasem takich przypadków było bardzo niewiele. Wiek badanych dzieci tego nie uzasadnia. W wieku szkolnym wprawdzie pojawia się tendencja do rysowania schematycznego, bez szczegółów, co nie jest objawem słabego poziomu rozwoju, lecz syntetycznego przedstawiania świata w rysunkach. Jednakże następuje to u dzieci starszych, jeszcze nie u dzieci 10-letnich.



Rysunek 38. Przykład rysunku o schemacie płaszczyznowym (CZ)



Rysunek 39. Przykład rysunku o schemacie konturowo-płaszczyznowym (CZ)



Rysunek 40. Przykład rysunku o schemacie wzbogaconym o układ pasowy (CZ)

W obu grupach podobna jest liczba rysunków o typie racjonalnym i emocjonalnym, dynamicznym. Charakter emocjonalny, dynamiczny prac wyrażony jest przez postacie w ruchu (głównie przez wątek skrzydeł u Dedala i Ikara). Więcej jest rysunków racjonalnych, statycznych (41% w I i 40% w II grupie). Może to świadczyć o małym zainteresowaniu aktywnością rysunkową i małym „rozrysowaniu” dzieci szkolnych. Wraz z wiekiem aktywność rysunkowa dzieci maleje. Wypiera je narastające zainteresowanie komputerem i różne formy aktywności ruchowej. Równocześnie, w zreformowanych szkołach w I etapie edukacji (klasy I – III), uczniowie stracili kontakt ze specjalistami – plastykami. Zajęcia plastyczne są elementem zajęć zintegrowanych. Rysowanie pozostaje tylko dzieciom uzdolnionym, często korzystającym z zajęć dodatkowych w specjalistycznych pracowniach poza szkołą.



Rysunek 41. Przykład rysunku o schemacie racjonalnym (CZ)



Rysunek 42. Przykład rysunku o schemacie racjonalnym (CZ)



Rysunek 43. Przykład rysunku o schemacie emocjonalnym, dynamicznym (CZ)



Rysunek 44. Przykład rysunku o schemacie emocjonalnym, dynamicznym (CZ)



Rysunek 45. Przykład rysunku o schemacie emocjonalnym, dynamicznym (CZ)



Rysunek 46. Przykład rysunku o schemacie emocjonalnym, dynamicznym (CZ)

Dzieci szkolne posługują się zróżnicowaną kreską: krótką lub rozmachową, różny jest też nacisk kredki na kartkę. Zróżnicowanie dotyczy obu grup i brak jest różnic pomiędzy nimi. Różnice te to wynik dynamiki układu nerwowego i zainteresowania aktywnością rysunkową. Wskazują one na różnice indywidualne pomiędzy dziećmi. To naturalne zjawisko w tym wieku.

Zastosowane w rysunkach kolory powtarzają się w wielu pracach. Należą do nich: niebieska, zielona, czerwona, czarna i żółta. Na da się wskazać wyraźnej dominacji któregoś z nich.

Najczęściej w rysunkach obu grup zabudowana jest cała powierzchnia, choć często tło nie jest wypełnione. W rysunkach dzieci w bardzo podobnych proporcjach widoczne są przedmioty (44% i 45%) oraz postacie ludzkie (39% i 36%). Rzadziej pojawiają się zwierzęta (10% i 13%). *Dzieci rysują obiekty mało skomplikowane, jakby nie były zainteresowane samym rysowaniem, a przez to i rozbudowywaniem pracy. Jest to typowa postawa zadaniowa..* Najczęściej pojawiające się elementy graficzne w rysunkach to: postacie ze skrzydłami, symbole przyrody (kwiaty, drzewa, morze, słońce, chmury), budowle, ptaki. Tylko jeden rysunek w całej grupie szkolnej (184 osoby) zawiera elementy oryginalne. **Jest to sygnał o braku stymulowania wyobraźni dziecięcej w strukturach szkolnych.** Nauka szkolna ma bowiem charakter przede wszystkim odtwórczy i uczniowie koncentrują się na gromadzeniu i reprodukowaniu wiedzy. Nie ma tu miejsca na wyobraźnię, która ma olbrzymią rolę w kształtowaniu postawy kreatywnej u dzieci.



Rysunek 47. Przykład rysunku z elementami oryginalnymi (CZ)

Rysunki dzieci szkolnych raczej mają związek z opowiadaniem. Część dzieci (46% i 45%) nadało swoim pracom tytuł, logicznie oddający ich treść. Są to jednak prace mało skomplikowane w treści i słabo rozbudowane. Sporadycznie pojawiają się w nich elementy dodane. Zaledwie 20% rysunków w grupach uczestniczących w Programie i tylko 15% w kontrolnych uznano za dokładnie dopracowane, prezentujące dbałość autora o szczegóły i rozbudowaną kompozycję. To, biorąc pod uwagę wiek i możliwości graficzne dzieci, bardzo niewiele.

*

Podsumowując tę część analizy chcemy zwrócić uwagę, iż rysunki dzieci przedszkolnych są bardziej rozbudowane, kolorowe, mają większą ilość szczegółów niż rysunki dzieci szkolnych. Potwierdza to wcześniej sformułowany wniosek, że aktywność rysunkowa maleje wraz z wiekiem dzieci (ze szkodą dla ich rozwoju). Niebagatelna rola ograniczenia naturalnej aktywności i ekspresji rysunkowej przypada szkole. Wyodrębniona przez lata lekcja plastyki, prowadzona przez wykształconych w tym kierunku nauczycieli, stała się w zreformowanej szkole elementem kształcenia zintegrowanego. W tajniki sztuki rysunkowej wprowadzają dzieci, przy okazji kształcenia ogólnego, pedagodzy, nie plastycy. Uczniowie nie uczą się rysować, malować, tworzyć, ale ilustrować. Jest to poważna przeszkoda dla kształcenia wyobraźni, ekspresji, postawy kreatywnej dzieci. Widać tego skutki w analizowanych rysunkach dzieci szkolnych.

Wnioski końcowe z analizy rysunków

Dostarczone do analizy prace graficzne dzieci wskazują na ich prawidłową umiejętność graficznego wypowiedzenia się, ale jednocześnie pokazują słabą ekspresję plastyczną. Pozwala to na zdiagnozowanie u dzieci słabo rozwiniętej wyobraźni i braku inwencji twórczej. Równocześnie na podstawie podanych wcześniej analiz prac graficznych, popartych wskaźnikami liczbowymi i przykładami można stwierdzić, że w grupie dzieci przedszkolnych jest wyraźna różnica w poziomie wykonania rysunków na korzyść grupy czytającej. Ta grupa dzieci wykazała się w swoich pracach wyższym poziomem rozwoju twórczości rysunkowej, większą koncentracją (troska o szczegóły), umiejętnością obserwacji otoczenia, ujmowania związków pomiędzy obiektami, lepszą sprawnością w zakresie myślenia przyczynowo-skutkowego. Trudno jest wnioskować o poziomie myślenia twórczego u badanych dzieci, znikoma ilość oryginalnych rysunków nie pozwala na żadne konstruktywne wnioski. Chyba tylko taki, że istnieje pilna potrzeba stymulowania aktywności twórczej dzieci w sferze myślenia i działalności plastycznej. Jednakże nie jest to łatwe: twórcza postawa dziecka to rezultat oddziaływania twórczych wychowawców(rodziców i nauczycieli).

Wśród prac graficznych poddanych analizie niewiele rysunków dzieci przedszkolnych oraz dzieci szkolnych można ocenić jako kompletne, rozbudowane, wyraźnie zakomponowane i prezentujące dbałość o szczegóły. Taki rozkład wyników budzi niepokój, bowiem oczekiwano, że dzieci zainspirowane treścią tekstu zaprezentują go graficznie w sposób dynamiczny, oryginalny, wykorzystując do tego barwę i różnorodne elementy graficzne.

W przeważającej większości rysunki dzieci ze wszystkich grup wiekowych prezentują schemat prosty konturowo-płaszczyznowy. Są więc odpowiedzią na sytuację zadaniową bez zaangażowania się w jej rozbudowywanie. Prace są przeważnie na temat i poprawne, ale często statyczne, bez fantazji, uruchamiania wyobraźni, myślenia magicznego, tak przecież typowych dla wieku dziecięcego. Rysunki są podobne do siebie, brak w nich elementów dodanych, oryginalnych. To wskazuje na brak zaangażowania się dzieci w aktywność rysunkową, co może skutkować obniżaniem się poziomu wypowiedzi plastycznej.

Tymczasem czynność rysowania angażuje wiele procesów poznawczych dziecka. Rysowanie do tekstu jest tego najlepszym przykładem:

- Po pierwsze ćwiczy koncentrację uwagi, gdyż dziecko musi w skupieniu gromadzić informacje o akcji i bohaterach.
- Ćwiczy spostrzeganie, myślenie i kojarzenie, ponieważ dziecko dokonuje analizy związku pomiędzy elementami, a także myśli, jak zakomponować rysunek.
- Stymuluje wyobraźnię i myślenie kreatywne. To pozwala mu na swobodną wypowiedź, wkraczającą poza otrzymane informacje.
- Dodatkowa korzyść z rysowania to ćwiczenie poziomu graficznego i sprawności grafomotorycznej, niezbędnych do nauki pisanie.

Niedocenie w stymulowaniu rozwoju małych dzieci aktywności plastycznej to błąd, który skutkować może różnymi ograniczeniami w wykształceniu się u nich oczekiwanych umiejętności. Może to być nie tylko obniżona sprawność graficzna, ale także osłabiona koncentracja uwagi, wyobraźnia, myślenie kreatywne. Przez wzmożone zainteresowanie komputerem i telewizją, wykształca się u dzieci zapotrzebowanie na silne i dynamiczne bodźce zewnętrzne; gubimy okazję do harmonijnego rozwoju wszystkich funkcji.

Wnioski końcowe i rekomendacje

Program „Czytające Szkoły” i „Czytające Przedszkola” wpływa na rozwój dzieci i młodzieży poprzez: podniesienie poziomu wypowiedzi ustnych i pisemnych uczniów, wzrost zrozumienia tekstów i poleceń, poprawę koncentracji i wydłużenie się przedziału uwagi, zwiększenie skłonności przedszkolaków i uczniów do refleksji oraz krytycznego myślenia, zwiększenie umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego, zwiększenie ambicji i motywacji dzieci do działania, nabywanie umiejętności rozwiązywania problemów emocjonalnych poprzez szukanie odniesień do literatury, kształtowanie umiejętności interpersonalnych i komunikacyjnych, zwiększenie otwartości dzieci na nowe sytuacje, wyrobienie nawyków i gustu czytelniczego oraz wzrost zaangażowania rodziców do czytania młodszym dzieciom w domu, co poświadczają relacje dzieci i rodziców, zbierane przez nauczycielki z przedszkoli.

Mając na uwadze bogactwo korzyści, jakie daje głośne czytanie dzieciom i młodzieży rekomendujemy:

- Objęcie Programem wszystkich przedszkolaków oraz uczniów szkół podstawowych i gimnazjów po to, aby korzyści te były odnoszone przez jak największą grupę dzieci i młodzieży.
- Objęcie systematycznym głośnym czytaniem jak najmłodszych dzieci, z uwagi na to, że Program daje największe korzyści, gdy jest wprowadzany na jak najwcześniejszym etapie edukacji.
- Kontynuowanie realizacji Programu na kolejnych etapach edukacji po to, by rozwijać i utrwalać jego efekty oraz wspomagać budowanie dobrych relacji między uczniami oraz uczniami i nauczycielami poprzez wspólne obcowanie z literaturą piękną i dyskusje. Budowanie relacji w grupie i z nauczycielami jest szczególnie ważne w przypadku młodzieży gimnazjalnej, która przechodzi trudny okres rozwoju, a nauczycielom trudno jest nawiązać z nią bliski kontakt.
- Stopniowe wprowadzanie zajęć z głośnego czytania do wszystkich szkół i przedszkoli. Ważne jest, aby nie robić tego gwałtownie i nakazowo, gdyż wtedy można osiągnąć efekt odwrotny do zamierzonego i zniechęcić nauczycieli i uczniów do tych zajęć i do samego czytania.

Wyniki badania pokazały, że na efekty głośnego czytania wpływ mają, m.in. następujące czynniki: systematyczność czytania; warunki w jakich obywają się czytanie; stworzenie

nastroju bezpieczeństwa; prowadzenie dyskusji na temat przeczytanego tekstu, postawa czytającego nauczyciela i jego relacje z klasą, dostęp do książek. Z tego względu rekomendujemy:

- Regularne prowadzenie zajęć z głośnego czytania, najlepiej o stałych porach, gdyż dzięki temu podnoszona jest ranga czytania, a dzieci i młodzież dostają wyraźny sygnał, iż kontakt z literaturą jest ważny, co pozytywnie wpływa na kształtowanie ich stosunku do książek.
- Oddzielenie zajęć głośnego czytania od tej części lekcji, podczas której uczniowie są oceniani, by stworzyć atmosferę bezpieczeństwa i braku oceny, co sprzyja osiągnięciu lepszych rezultatów czytania.
- Prowadzenie dyskusji (nawet niedługiej) na temat wysłuchanego fragmentu książki, by dzieci przedszkolne i młodzież mieli okazję do podzielenia się swoimi refleksjami oraz ćwiczenia umiejętności komunikowania się, budowania wypowiedzi, argumentowania opinii.
- Stworzenie dzieciom przedszkolnym i uczniom młodszych klas szkoły podstawowej możliwości ekspresji rysunkowej, by poprzez różne formy pracy ćwiczyć koncentrację uwagi, spostrzeganie, myślenie i kojarzenie oraz stymulować wyobraźnię i myślenie kreatywne. Wszystkie te umiejętności kształtuje systematyczne słuchanie głośnego czytania oraz rysowania. Warto więc doprowadzić do synergii korzyści.
- Zapewnienie uczniom wszystkich szkół dostępu do książek z możliwością ich wypożyczenia. Wyniki badania pokazują bowiem, że ważnym czynnikiem wpływającym na osiągnięcie i utrwalanie efektów głośnego czytania jest posiadanie przez szkołę własnego, bogatego księgozbioru, z którego mogą korzystać uczniowie. Tymczasem nie wszystkie szkoły posiadają biblioteki, a tam gdzie one są, dyrekcja nie zawsze rozumie potrzebę wspierania biblioteki i wzbogacania jej księgozbioru.

Ponieważ, jak wynika z badania, ważną rolę w realizacji Programu w szkołach i przedszkolach odgrywają ludzie (nauczyciele, bibliotekarze, pracownicy świetlic), oddani idei głośnego czytania, warto rozważyć wprowadzenie dodatkowych działań, w celu wsparcia ich wysiłków. Z tego względu rekomendujemy:

- Nawiązanie bliższej współpracy z dyrektorami szkół w celu uświadomienia im korzyści, jakie daje realizacja Programu, pokazania sposobów jego realizacji oraz

roli, jaką może odegrać w nim dyrektor (przede wszystkim poprzez uznanie wartości czytania i pracy nauczycieli czytających uczniom na głos oraz doposażanie biblioteki szkolnej). Większe zaangażowanie dyrektorów pałacówek w Program i docenienie ich roli podniosłoby zapewne rangę głośnego czytania w placówkach, którymi zarządzają, co przyczyniłoby się do łatwiejszego wdrażania Programu w szkołach.

- Wprowadzenie zajęć na temat głośnego czytania do programu studiów pedagogicznych, po to, by przygotowywać nauczycieli do tego typu pracy z dziećmi i młodzieżą. Ważne bowiem jest, aby nauczyciele byli świadomi pozytywnego wpływu głośnego czytania na rozwój dzieci i uczniów. Poza tym powinni posiadać umiejętność zachwycenia uczniów czytaniem tekstem i tworzenia dobrej atmosfery wokół czytania. Zaangażowanie osoby czytającej i jej entuzjastyczne nastawienie do zajęć z głośnego czytania ma kluczowe znaczenie w pozytywnym nastawieniu dzieci i młodzieży do czytania oraz może mieć decydujący wpływ na osiągnięte rezultaty Programu. Jak wynika z badań, wpływ na rezultaty głośnego czytania mają relacje między uczniami a nauczycielem oraz budowanie w uczniach poczucia, że podczas zajęć, na których czyta się na głos i prowadzi dyskusję, nie są poddawani ocenie. Uczniowie potrzebują poczucia bezpieczeństwa i akceptacji. Natomiast stres czy też lęk, związany z ocenianiem, a także sceptyczny stosunek nauczyciela do Programu, może ograniczyć pozytywny wpływ głośnego czytania dzieciom na ich rozwój.

Rekomendujemy także szerokie rozpowszechnienie niniejszego raportu po to, by z efektami głośnego czytania mogło zapoznać się jak najszersze grono odbiorców, w nadziei, że znajomość rezultatów Programu przyczyni się do jego większej jego popularyzacji w placówkach oświatowych i edukacyjnych.

Załączniki

W tej części znajdują się scenariusze zajęć prowadzonych w ramach badania, scenariusze wywiadów, które były prowadzone z nauczycielami w szkołach. Ponadto zamieściliśmy arkusze analizy wypowiedzi ustnych, rysunków i prac pisemnych.

Scenariusz zajęć dla klasy „0”

Praca z rozdziałem książki Małgorzaty Musierowicz „Hihopter” (dawniej tytuł „Znajomi z zerówki”)

Tytuły rozdziałów: „Kredki” i „Tęcza”.

Książka wydana przez wydawnictwo „Akapit Press”. Dział zamówień: ul. Beczkowska 30/3, Łódź.

Strony” 14 – 20 i 60 – 68.

Czas badania: maksymalnie 2 x 45 min.

Cel	Opis działań	Uwagi	Co badamy?	Czas
Nawiązanie relacji z nauczycielem	Ważne jest, aby jeszcze przed zajęciami <u>porozmawiać z nauczycielem</u> uczącym klasę i ustalić z nim jego rolę: <ul style="list-style-type: none">– Prośba o przedstawienie badaczy,– Prośba o bierne uczestniczenie w zajęciach, ale obserwowanie tego co się dzieje (później będzie z nim przeprowadzony wywiad).– Udzielenie odpowiedzi na inne pytania nauczyciela związane z badaniem. <u>Kwestia do uzgodnienia:</u> jak siedzą dzieci podczas zajęć, czy są w ławkach,	<u>Kamera</u> jest zainstalowana w klasie, gdy zaczynają się zajęcia. Umieszczona jest na statywie, tak, aby obejmowała wszystkich uczniów, badacza i nauczyciela.		

	przy stolikach, czy np. robimy krąg na podłodze?			
Wprowadzenie do zajęć. Nawiązanie kontaktu z dziećmi	<p>Powitanie dzieci</p> <p>Przedstawienie się osoby prowadzącej badanie (koordynatorki) i asystenta (będzie on odpowiedzialny za obsługę techniczną zajęć oraz będzie służyć pomocą merytoryczną w razie potrzeby).</p>		Interakcje w grupie	do 10 minut
Zmotywowanie dzieci do aktywnego udziału w zajęciach	<p><u>Koordinator</u>: <i>Chcę wam powiedzieć, że jesteście szczęściarzami, bo zostaliście wybrani do udziału w wyjątkowych zajęciach. Będę wam czytał(a) i będziemy dużo rozmawiali. Cały czas będzie nam towarzyszył pan operator kamery. Nasze spotkanie będziecie mogli obejrzeć potem, o ile zechcecie. Czy macie jakieś pytania?</i></p>	Prosimy uważać na pytania, jakie będą zadawać dzieci i umiejętnie je zakończyć po 3-4 pytaniach, tak by nie przedłużać tej części spotkania.	Interakcje w grupie	
Oswojenie dzieci z kamerą	<p><u>Koordinator</u>: <i>Jeśli chcecie, możecie podejść do kamery. Ktoś chce zajrzeć i zobaczyć kolegów przez obiektyw? Zapraszam.</i></p>	Warto zachęcić dzieci, aby podeszły do kamery, obejrzały ją z bliska, pozdrowiły kogoś. Dzięki temu nie będą się na niej koncentrować później.	Interakcje w grupie	

<p>Czytanie opowiadania</p>	<p>Dzieci siadają.</p> <p>Wprowadzenie</p> <p><i>Koordinator: Przeczytam wam dwa rozdziały książeczki Małgorzaty Musierowicz „Hihopetr”, tytuły rozdziałów to „Kredki” i Tęcza”. Potem będziemy rozmawiali o dzieciach występujących w tych opowiadaniach.</i></p> <p><u>Czytanie tekstu</u></p> <p>Koordinator czyta głośno tekst (2 opowiadania)</p>		<p>Koncentracja uwagi, interakcje w grupie</p>	<p>20 minut</p>
<p>Przerwa śródlekyjna</p>	<p>Koordinator: W opowiadaniu „Kredki” dzieci rysują jesień. My zaśpiewamy piosenkę o jesieni.</p>	<p>Prowadzący ustala z nauczycielem, jaką piosenkę o jesieni dzieci znają i zaśpiewają. Najlepiej żeby to była piosenka, w której dzieci mogą się poruszać, np. naśladują np. opadanie liści.</p>	<p>Interakcja w grupie</p>	<p>Do 5 minut.</p>
<p>Dyskusja nad tekstem</p>	<p>Dyskusja, podczas której są zadawane następujące pytania:</p> <p><i>Co podobało się wam w przeczytanych</i></p>	<p>Badacz powinien tu pełnić rolę moderatora: zadaje pytania, dopytuje, dba o to, by</p>	<p>Badanie umiejętności przedstawiania swoich poglądów.</p>	<p>Ok. 10 minut</p>

	<p><i>opowiadaniach?</i></p> <p><i>Dlaczego?</i></p> <p><i>Kto chciałby jeszcze się wypowiedzieć?</i></p> <p><i>Kto ma inne zdanie?</i></p> <p><u>Pytanie szczegółowe:</u></p> <p><i>Które z opowiadań podobało się wam bardziej?</i></p> <p><i>Dlaczego? Kto chciałby jeszcze się wypowiedzieć?</i></p> <p><i>Jakie imiona mają dzieci występujące w opowiadaniach?</i></p> <p><i>Co wydarzyło się w klasie Paulinki?</i></p> <p><i>Kogo spotkała Kasia i Sylwia?</i></p>	<p>uczniowie mogli się swobodnie wypowiadać.</p> <p>Prosimy zadawać pytania otwarte (które zostały pogrubione w tekście) i czekać na spontaniczne wypowiedzi dzieci. Jeśli uczniowie milczą dłuższy czas (min. 30 sek.) prosimy zadawać pytania szczegółowe. Jeśli dzieci same się chętnie wypowiadają, prosimy nie zadawać już pytań szczegółowych.</p>	<p>Sposób argumentowania, słownictwo, budowanie wypowiedzi, relacje w grupie.</p> <p>Opowiadanie własnymi słowami.</p> <p>Poprawność wypowiedzi pod względem gramatycznym.</p>	
<p>Przerwa na toaletę 10 minut</p>				

<p>Rozumienie treści</p>	<p><i>Które dzieci występujące w opowiadaniach były koleżeńskie?</i></p> <p><i>Dlaczego?</i></p> <p><i>Czy jeszcze któreś dziecko było koleżeńskie?</i></p> <p><i>Dlaczego? Kto chciałby jeszcze się wypowiedzieć? Kto ma inne zdanie?</i></p> <p><u>Pytania szczegółowe:</u></p> <p><i>Czy Wioletka była dobrą koleżanką?</i></p> <p><i>Dlaczego?</i></p> <p><i>Czy Paulina była dobrą koleżanką?</i></p> <p><i>Dlaczego?</i></p> <p><i>Czy Jarek był dobrym kolegą?</i></p> <p><i>Dlaczego?</i></p> <p><i>Czy Sylwia i Kasia były koleżeńskie?</i></p> <p><i>Dlaczego?</i></p>	<p>Zadajemy pytania otwarte (pogrubione w tekście).</p> <p>Jeżeli brak odpowiedzi przez ok. 30 sekund, zadajemy dzieciom pytania szczegółowe.</p>	<p>Badanie umiejętności przedstawiania swoich poglądów, umiejętność opowiadania własnymi słowami, umiejętność wychwycenia istotnych elementów.</p> <p>Sposób argumentowania, słownictwo, budowanie wypowiedzi, relacje w grupie.</p>	<p>Do 10 minut</p>
---------------------------------	--	---	--	--------------------

	<p><i>Co potrafił zrobić Jasio, czego nie potrafili zrobić inni?</i></p> <p>Ewentualnie pytamy: <i>co jeszcze?</i></p> <p><i>Czy znacie kogoś, kto potrafi zrobić coś, czego nie potrafią inni?</i></p> <p><u>Pytanie szczegółowe:</u></p> <p><i>A może znacie kogoś, kto potrafi naśladować głos ptaków, albo głos zwierząt, albo mówić wyrazy od końca?</i></p> <p><i>Kto z was ma przyjaciela?</i></p> <p><i>Dlaczego uważasz ją, jego za swojego przyjaciela?</i></p>	<p>Jeśli pada jedna odpowiedź, pytamy: <i>co jeszcze?</i></p> <p>(otworzył po ciemku kłódkę i czytał po ciemku).</p> <p>Koordynator nie zadaje szczegółowych pytań.</p>	<p>Ilość zapamiętanych szczegółów.</p> <p>Umiejętność logicznego myślenia, abstrahowania.</p> <p>Umiejętność logicznego myślenia, argumentowania.</p>	do 10 minut
Przerwa śródlekcyjna. Dzieci bawią się w ciuciubabkę lub przez dotyk rozpoznają przedmioty.			Interakcja w grupie	5 minut
Zakończenie tej części zajęć	<u>Koordynator:</u> <i>Dziękuję za ciekawe wypowiedzi i za zabawę.</i>			

<p>Rysowanie</p>	<p><u>Koordinator:</u> <i>Teraz dostaniecie kredki i kartony, na których narysujecie ilustrację do któregoś z opowiadań.</i> lub Narysujcie to, co was najbardziej zaniepokoiło w przeczytanych opowiadaniach.</p> <p>Dzieci rysują, aż skończą. Nie narzucamy im czasu rysowania.</p>	<p>Koordinator nie może sugerować, co i jak dzieci narysują, jakich kolorów kredek użyją.</p> <p>Ewentualnie zachęca dzieci do rysowania.</p>	<p>Interakcja w grupie.</p>	<p>Ok. 15 minut</p>
<p>Zebranie prac</p>	<p><u>Koordinator:</u> <i>Jeśli ktoś skończył rysować, niech podniesie rękę, a ja wtedy podejde i porozmawiamy o rysunku.</i></p>	<p>Pytamy każde dziecko o tytuł pracy i zapisujemy go na odwrocie. Zapisujemy też imię i wiek dziecka. Można skorzystać z pomocy nauczycielki i asystenta.</p> <p>Ważne: należy zaznaczyć rysunki tych dzieci, które mają orzeczone trudności grafomotoryczne lub z innego powodu są pod opieką psychologa.</p>		<p>do 10 minut</p>

Zakończenie	<i>Koordinator: Dziękuję Wam za wspólnie spędzony czas i za piękne rysunki. Do widzenia.</i>			2 minuty

Scenariusz zajęć dla klasy III

Praca z opowiadaniem:

- Edmunda de Amicisa „Rozbicie okrętu” (tekst do głośnego czytania przez koordynatora-badacza),
- Heather Amery "Mity greckie dla najmłodszych", Podsiadlik, Raniowski i Spółka, Poznań, 1999; mit „Dedał i Ikar” (tekst do samodzielnego czytania przez uczniów)

Czas badania: maksymalnie 3 x 45 min.

Cel	Opis działań	Uwagi	Co badamy?	Czas
Nawiązanie relacji z nauczycielem	<p>Ważne jest, aby jeszcze przed zajęciami <u>porozmawiać z nauczycielem</u> uczącym klasę i ustalić z nim jego rolę:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prośba o przedstawienie badacza, - prośba o bierne uczestniczenie w zajęciach, ale obserwowanie tego co się dzieje (później badacz 	<p><u>Kamera</u> jest zainstalowana w klasie, gdy zaczynają się zajęcia. Umieszczona jest na statywie, tak, aby obejmowała wszystkich uczniów, badacza i nauczyciela.</p>		

	<p>przeprowadzi z nim wywiad),</p> <ul style="list-style-type: none"> – udzielenie odpowiedzi na inne pytania nauczyciela związane z badaniem. <p><u>Kwestia do uzgodnienia:</u> jak siedzą uczniowie podczas zajęć, czy są w ławkach, czy robimy krąg?</p>			
<p>Wprowadzenie do zajęć. Nawiązanie kontaktu z uczniami</p>	<p>Powitanie uczniów</p> <p>Przedstawienie się osoby prowadzącej badanie (koordynatorki) i asystenta (będzie on odpowiedzialny za obsługę techniczną zajęć oraz będzie służyć pomocą merytoryczną w razie potrzeby).</p>		<p>Interakcje w grupie</p>	<p>do 10 minut</p>
<p>Zmotywowanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach</p>	<p><u>Koordinator:</u> <i>Chcę wam powiedzieć, że jesteście szczęściarzami, bo wasza klasa została wybrana do udziału w lekcji innej niż zwykle. W czasie tej lekcji będę wam czytał(a) i będziemy dużo rozmawiali. Cały czas będzie nam towarzyszył pan operator kamery. Nasze spotkanie będziecie mogli potem obejrzeć, o ile zechcecie. Czy macie jakieś pytania dotyczące naszej lekcji?</i></p>	<p>Prosimy uważać na pytania, jakie będą zadawać dzieci i umiejętnie je zakończyć po 3-4 pytaniach, tak by nie przedłużać tej części spotkania.</p>	<p>Interakcje w grupie</p>	

<p>Oswojenie dzieci z kamerą</p>	<p><u>Koordinator</u>: <i>Jeśli chcecie, możecie podejść do kamery. Ktoś chce zajrzeć i zobaczyć kolegów przez obiektyw? Zapraszam.</i></p>	<p>Warto zachęcić dzieci, aby podeszły do kamery, obejrzały ją z bliska, pozdrowiły kogoś.</p>	<p>Interakcje w grupie</p>	
<p>Czytanie opowiadania</p>	<p>Wprowadzenie <u>Koordinator</u>: <i>Przeczytam wam opowiadanie Edmunda de Amicisa pt. „Rozbicie okrętu”. Potem będziemy rozmawiali na temat tego opowiadania.</i> <u>Czytanie tekstu</u> Koordinator czyta głośno tekst</p>		<p>Koncentracja uwagi, interakcje w grupie</p>	<p>20 minut</p>
<p>Dyskusja nad tekstem</p>	<p>Dyskusja, podczas której są zadawane następujące pytania: <i>Co myślicie o tym opowiadaniu?</i> (ewentualnie dopytać, o ile uczniowie sami nie porusza tego tematu) <i>Czy waszym zdaniem, jest ono wesołe, czy smutne?</i> <i>Dlaczego tak uważacie? Czy ktoś z was ma inne zdanie?</i></p>	<p>Badacz powinien tu pełnić rolę moderatora: zadaje pytania, dopytuje; dba o to, by uczniowie mogli się swobodnie wypowiadać. Prosimy zadawać pytania otwarte (które zostały pogrubione w tekście) i czekać na spontaniczne wypowiedzi uczniów. Jeśli</p>	<p>Badanie umiejętności przedstawiania swoich poglądów. Sposób argumentowania, słownictwo, budowanie wypowiedzi, relacje w grupie.</p>	<p>15 minut</p>

		uczniowie milczą dłuższy czas (min. 30 sek.), prosimy zadawać pytania szczegółowe. Jeśli uczniowie sami się chętnie wypowiadają, prosimy nie zadawać już pytań szczegółowych.		
<p>W tym miejscu można zakończyć lekcję i zrobić przerwę. Można także kontynuować, jeśli jest czas.</p> <p>W przypadku przerwy, prosimy powiedzieć uczniom, że po przerwie rozmowa na temat tego opowiadania będzie kontynuowana.</p>				
	<p><i>Jakie osoby występują w opowiadaniu?</i></p> <p><i>Co wiemy o Manio i Juliette?</i></p> <p><u>Pytania szczegółowe:</u></p> <p><i>Ile lat miał Manio?</i></p> <p><i>Jak wyglądał?</i></p> <p><i>W co był ubrany?</i></p> <p><i>Czy Julietta miała tyle samo lat co Manio?</i></p> <p><i>Jak wyglądała?</i></p> <p><i>Jak była ubrana?</i></p>	Po przerwie należy wrócić do dyskusji.	Rozumienie wysłuchanego tekstu, zwracanie uwagi i zapamiętywanie szczegółów. Słownictwo, budowanie wypowiedzi, relacje w grupie.	20 minut

	<p>Ważne jest, aby dzieci powiedziały: Czy Manio miał rodziców? Czy ktoś na niego czekał i tęsknił za nim?</p> <p>Czy Julietta miała rodziców? Czy ktoś na nią czekał i tęsknił za nią?</p>	<p>Jeśli dzieci same to powiedzą, prosimy nie zadawać tych pytań,</p> <p>Jeśli zaś te kwestie się nie pojawią w wypowiedziach, to należy zadać pytania.</p>		
<p>W tym miejscu można zakończyć lekcję i zrobić przerwę. Można także kontynuować, jeśli jest czas.</p> <p>W przypadku przerwy, prosimy powiedzieć uczniom, że po przerwie rozmowa na temat tego opowiadania będzie kontynuowana.</p>				
	<p>Co wydarzyło się wieczorem i w nocy na statku?</p> <p>Co myślicie o tym, jak postąpił Manio?</p> <p><u>Pytanie szczegółowe:</u></p> <p><i>Czy Manio postąpił dobrze, oddając swoje miejsce w szalupie Juliette?</i></p> <p>Dlaczego tak uważacie?</p> <p>Kto ma inne zdanie na ten temat?</p>		<p>Badanie umiejętności przedstawiania swoich poglądów,</p> <p>Sposób argumentowania, słownictwo, budowanie wypowiedzi, relacje w grupie.</p> <p>Umiejętność rozwiązywania problemów.</p>	<p>20 minut</p>

	<p><i>Dlaczego?</i></p> <p><i>Jakie inne zakończenie może mieć to opowiadanie?</i></p>		Badanie wyobraźni.	
<p>Zakończenie tej części zajęć</p>	<p><u>Koordinator</u>: <i>Dziękuję Wam za wysłuchanie opowiadania i za rozmowę.</i></p> <p><u>Koordinator</u> zapowiada, co się będzie działo podczas następnej części zajęć: <i>Dostaniecie opowiadanie do samodzielnego czytania i poproszę was o jego przeczytanie, a potem narysowanie rysunku na jego temat.</i></p>			5 minut
<p>W tym miejscu można zakończyć lekcję i zrobić przerwę. Można także kontynuować, jeśli jest czas.</p> <p>W przypadku przerwy, prosimy powiedzieć uczniom, że po przerwie rozmowa na temat tego opowiadania będzie kontynuowana.</p>				
<p>Czytanie tekstu samodzielnie</p>	<p>Dzieci otrzymują do przeczytania tekst: Heather Amery "Mity greckie dla najmłodszych", Podsiadlik, Raniowski i Spółka, Poznań, 1999; mit "Dedał i</p>	<p>Każde dziecko czyta i rysuje we własnym tempie (aż skończy).</p>		Ok. 10 minut

	<p>Ikar", str.50 - 54.</p> <p>Od razu dajemy też zestaw do rysowania (kartkę i kredki).</p> <p><u>Koordinator:</u> <i>Poproszę was teraz, byście najpierw przeczytały tekst, a potem narysowały to, co było waszym zdaniem najciekawsze w tym opowiadaniu.</i></p>	<p>Zbieramy teksty przeczytane przez dzieci.</p>		
<p>Rysowanie</p>	<p>Dzieci rysują (aż skończą).</p> <p><u>Koordinator:</u> <i>jeśli ktoś skończy rysować, proszę, niech podniesie rękę, a ja albo wasza pani podejdzie, żeby odebrać rysunek.</i></p>	<p>Materiały do badań rysunkiem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kartka A4 z bloku rysunkowego - nie wolno dawać dzieciom gumki!!! <p>Dzieci powinny mieć dużo miejsca przy rysowaniu, nie powinny siedzieć zagęszczone.</p> <p>Koordinator nie może sugerować, co i jak dzieci narysują, jakich kolorów kredek użyją.</p>	<p>Testy rysunkowe badają między innymi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ekspresję plastyczną - umiejętność graficznego wypowiedzenia się - wiedzę o świecie i zależnościach między obiektami - umiejętność rozplanowania rysunku na stronie - bogactwo wypowiedzi rysunkowej (ilość i jakość 	<p>Ok. 20 minut</p>

		<p>Ewentualnie zachęca dzieci do rysowania.</p> <p>Kredek nie zbieramy, dzieci dostają je na pamiątkę.</p>	<p>szczegółów, tło, dynamikę, akcję)</p> <ul style="list-style-type: none"> - wyobraźnię, postawę kreatywną (oryginalność, elementy dodane) - spostrzegawczość, kojarzenie, myślenie - zgodność treści rysunku z nadanym tytułem 	
Zebrań prac	<p>Pytamy każde dziecko o tytuł pracy i zapisujemy go na odwrocie. Zapisujemy też imię i wiek dziecka. Można skorzystać z pomocy nauczycielki i asystenta.</p>	<p>Ważne: należy zaznaczyć rysunki tych dzieci, które mają orzeczone trudności grafomotoryczne lub z innego powodu są pod opieką psychologa.</p>		10 minut
Zakończenie	<p><u>Koordinator:</u> <i>Dziękuję Wam za rysunki i udział z zajęciach. Do widzenia.</i></p>			5 minut

Scenariusz zajęć dla klasy VI

Praca z fragmentami książek:

- Erica-Emmanuela Schmitta „Dziecko Noego”, Znak, Kraków 2005; strony 7-31, do słów „Odstawił rower...” (tekst do głośnego czytania przez koordynatora-badacza),
- Jack Canfield, Mark Victor Hansen "Chase", Rebis, Poznań 2001; str. 148 - 152 (tekst do samodzielnego czytania przez uczniów)

Czas badania: maksymalnie 3 x 45 min.

Cel	Opis działań	Uwagi	Co badamy?	Czas
Nawiązanie relacji z nauczycielem	<p>Ważne jest, aby jeszcze przed zajęciami <u>porozmawiać z nauczycielem</u> uczącym klasę i ustalić z nim jego rolę:</p> <ul style="list-style-type: none"> – prośba o przedstawienie badacza, – prośba o bierne uczestniczenie w zajęciach, – udzielenie odpowiedzi na inne pytania nauczyciela związane z badaniem. <p><u>Kwestia do uzgodnienia:</u> jak siedzą uczniowie podczas zajęć, czy są w ławkach, czy robimy krąg?</p>	<p><u>Kamera</u> jest zainstalowana w klasie, gdy zaczynają się zajęcia. Umieszczona jest na statywie, tak, aby obejmowała wszystkich uczniów, badacza i nauczyciela.</p>		
Wprowadzenie do zajęć. Nawiązanie	Powitanie uczniów		Interakcje w grupie	do 10 minut

<p>kontaktu z uczniami</p>	<p>Przedstawienie się osoby prowadzącej badanie (koordynatora) i asystenta (będzie on odpowiedzialny za obsługę techniczną zajęć oraz będzie służyć pomocą merytoryczną w razie potrzeby).</p>			
<p>Zmotywowanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach</p>	<p><u>Koordinator</u>: <i>Chcę wam powiedzieć, że jesteście szczęściarzami, bo wasza klasa została wybrana do udziału w lekcji innej niż zwykle. W czasie tej lekcji będę wam czytał(a) i będziemy dużo rozmawiali. Cały czas będzie nam towarzyszył Pan operator kamery. Nasze spotkanie będziecie mogli potem obejrzeć, o ile zechcecie. Czy macie jakieś pytania dotyczące naszej lekcji?</i></p>	<p>Prosimy uważać na pytania, jakie będą zadawać dzieci i umiejętnie je zakończyć po 3-4 pytaniach, tak by nie przedłużać tej części spotkania.</p>	<p>Interakcje w grupie</p>	
<p>Oswojenie dzieci z kamerą</p>	<p><u>Koordinator</u>: <i>Jeśli chcecie, możecie podejść do kamery. Czy ktoś chce zajrzeć i zobaczyć kolegów przez obiektyw? Zapraszam.</i></p>	<p>Warto zachęcić dzieci, aby podeszły do kamery, obejrzały ją z bliska, pozdrowiły kogoś.</p>	<p>Interakcje w grupie</p>	
<p>Czytanie opowiadania</p>	<p>Wprowadzenie <u>Koordinator</u>: <i>Przeczytam wam fragment książki Erica-Emmanuela Schmitta</i></p>		<p>Koncentracja uwagi, interakcje w grupie</p>	<p>20 minut</p>

	<p>„Dziecko Noego”. Chciałabym, abyśmy potem porozmawiali na jego temat.</p> <p><u>Czytanie tekstu</u></p> <p>Koordinator czyta głośno tekst</p>			
<p>Dyskusja nad tekstem</p>	<p>Dyskusja, podczas której są zadawane następujące pytania:</p> <p><i>Co myślicie o fragmencie książki, który przeczytałam?</i></p> <p><u>Pytanie szczegółowe:</u></p> <p><i>Czy jest coś, na co zwróciliście uwagę?</i></p> <p><i>A może coś was poruszyło?</i></p> <p><i>Czy jest coś co wam się podobało?</i></p> <p><i>Dlaczego tak uważacie? Czy ktoś z was ma inne zdanie?</i></p>	<p>Badacz powinien tu pełnić rolę moderatora: zadaje pytania, dopytuje, dba o to, by uczniowie mogli się swobodnie wypowiedzieć.</p> <p>Prosimy zadawać pytania otwarte (które zostały pogrubione w tekście) i czekać na spontaniczne wypowiedzi uczniów. Jeśli uczniowie milczą dłuższy czas (min. 30 sek.) prosimy zadawać pytania szczegółowe. Jeśli uczniowie sami się chętnie wypowiadają, prosimy nie zadawać już pytań szczegółowych.</p>	<p>Badanie umiejętności przedstawiania swoich poglądów.</p> <p>Sposób argumentowania, słownictwo, budowanie wypowiedzi, relacje w grupie.</p>	<p>15 minut</p>
<p>W tym miejscu można zakończyć lekcję i zrobić przerwę. Można także kontynuować, jeśli jest czas.</p>				

W przypadku przerwy, prosimy powiedzieć uczniom, że po przerwie rozmowa na temat tego fragmentu książki będzie kontynuowana.				
Opowiadanie treści	<p><i>Dlaczego Joseph trafił do hrabiego i hrabiny de Sully?</i></p> <p><u>pytanie szczegółowe:</u></p> <p><i>Kim był Joseph?</i></p> <p><i>Kiedy toczy się akcja tego fragmentu książki?</i></p>		<p>Badanie umiejętności przedstawiania swoich poglądów, umiejętność opowiadania własnymi słowami, umiejętność wychycenia istotnych elementów wysłuchanej historii.</p> <p>Sposób argumentowania, słownictwo, budowanie wypowiedzi, relacje w grupie.</p>	10 min.
<p>W tym miejscu można zakończyć lekcję i zrobić przerwę. Można także kontynuować, jeśli jest czas.</p> <p>W przypadku przerwy, prosimy powiedzieć uczniom, że po przerwie będzie kontynuowana rozmowa na temat tego fragmentu książki.</p>				
	<p><i>Jak Joseph przyjął to, że zamieszkał u hrabiego i hrabiny de Sully?_</i></p> <p><u>pytanie szczegółowe:</u></p> <p><i>Dlaczego Joseph uważał, że jest szlachcicem?</i></p>	<p>Po przerwie należy wrócić do dyskusji.</p> <p>Koordinator nie zadaje żadnych pytań szczegółowych. Jedynie, gdy uzna, że temat nie</p>	<p>Rozumienie wysłuchanego tekstu, zwracanie uwagi i zapamiętywanie szczegółów.</p> <p>Analiza myślenia przyczynowo-skutkowego</p>	10 minut

	<p><i>Joseph powiedział, że przyjemnie jest być szlachcicem. Jak myślicie, dlaczego tak powiedział?</i></p> <p><i>Czy coś jeszcze?</i></p>	<p>został wyczerpany, zadaje pytanie: <i>Czy coś jeszcze?</i></p>	<p>Słownictwo, budowanie wypowiedzi, relacje w grupie.</p>	
<p>W tym miejscu można zakończyć lekcję i zrobić przerwę. Można także kontynuować, jeśli jest czas.</p> <p>W przypadku przerwy, prosimy powiedzieć uczniom, że po przerwie rozmowa na temat tego opowiadania będzie kontynuowana.</p>				
	<p><i>Czy hrabia i hrabina de Sully postąpili właściwie, ukrywając w czasie wojny żydowskie dziecko?</i></p> <p><i>Dlaczego tak uważacie?</i></p> <p><i>Kto ma inne zdanie na ten temat?</i></p> <p><i>Dlaczego?</i></p>		<p>Badanie umiejętności przedstawiania swoich poglądów.</p> <p>Analiza myślenia przyczynowo-skutkowego.</p> <p>Sposób argumentowania, słownictwo, budowanie wypowiedzi, relacje w grupie.</p> <p>Umiejętność rozwiązywania problemów.</p>	<p>10 minut</p>
			<p>Badanie wyobraźni.</p>	<p>10 minut</p>

	<p><i>Jak, waszym zdaniem, potoczyły się dalsze losy Josepha?</i></p> <p><i>Kto ma inny pomysł?</i></p>		<p>Badanie umiejętności przedstawiania swoich poglądów.</p> <p>Analiza myślenia przyczynowo-skutkowego.</p> <p>Sposób argumentowania, słownictwo, budowanie wypowiedzi, relacje w grupie.</p> <p>Umiejętność rozwiązywania problemów.</p>	
<p>Zakończenie tej części zajęć</p>	<p><u>Koordinator</u>: <i>Dziękuję Wam za wysłuchanie opowiadania i za rozmowę.</i></p> <p><u>Koordinator</u> zapowiada, co się będzie działo podczas następnej części zajęć: <i>Dostaniecie opowiadanie do samodzielnego czytania. Poproszę was o jego przeczytanie i pracę pisemną na jego temat. Wasza praca nie będzie oceniana. Nie musicie jej podpisywać.</i></p>			<p>5 minut</p>

<p>W tym miejscu można zakończyć lekcję i zrobić przerwę. Można także kontynuować, jeśli jest czas.</p> <p>W przypadku przerwy, prosimy powiedzieć uczniom, że po przerwie rozmowa na temat tego opowiadania będzie kontynuowana.</p>				
Czytanie tekstu samodzielnie	<p>Dzieci otrzymują do przeczytania tekst:</p> <p><i>Jack Canfield, Mark Victor Hansen</i></p> <p><i>"Chase", Rebis, Poznań 2001; str. 21- 25</i></p>			10 minut
Praca pisemna	<p><u>Koordinator:</u> <i>Czy wszyscy skończyli już czytać?</i></p> <p><i>Poproszę was teraz, byście odpowiedzieli na pytania, które otrzymaliście na kratkach.</i></p> <p>Dzieci piszą.</p>			25 minut
Zebranie prac				5 minut
Zakończenie	<p><u>Koordinator:</u> (zbiera prace) <i>Dziękuję Wam za udział w zajęciach. Do widzenia.</i></p>			5 minut

Pytania dla uczniów klasy VI do fragmentu książki Jacka Confielda, Marka Viktora Hansena „Balsam dla Duszy. 101 opowieści otwierających serce i kojących duszę”.

Po samodzielnym przeczytaniu rozdziału „Niech spoczywa w pokoju – pogrzeb *nie potrafię*”, odpowiedz, proszę, na poniższe pytania.

1. Co się wydarzyło na lekcji, która prowadziła nauczycielka Dona z udziałem wizytatora?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Co uczestnicy lekcji zapisywali na swoich kartkach? Jeśli możesz, podaj przykłady.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Scenariusz zajęć dla klasy II gimnazjum

Praca z fragmentami książki:

- Jan Hovyrteell „Życie Pi” rozdział IV

Czas badania: maksymalnie 3 x 45 min.

Cel	Opis działań	Uwagi	Co badamy?	Czas
Nawiązanie relacji z nauczycielem	Ważne jest, aby jeszcze przed zajęciami <u>porozmawiać z nauczycielem</u> uczącym klasę i ustalić z nim jego rolę: <ul style="list-style-type: none">– czy chce uczestniczyć w zajęciach,– prośba o przedstawienie badaczy,– prośba o bierne uczestniczenie w zajęciach,– udzielenie odpowiedzi na inne pytania nauczyciela związane z badaniem. <u>Kwestia do uzgodnienia:</u> jak siedzą uczniowie podczas zajęć, czy są w	<u>Kamera</u> jest zainstalowana w klasie, gdy zaczynają się zajęcia. Umieszczona jest na statywie, tak, aby obejmowała wszystkich uczniów, badacza i nauczyciela.		

	ławkach, czy robimy krąg?			
Wprowadzenie do zajęć. Nawiązanie kontaktu z uczniami	<p>Powitanie uczniów</p> <p>Przedstawienie się osoby prowadzącej badanie (koordynatora) i asystenta (będzie on odpowiedzialny za obsługę techniczną zajęć oraz będzie służyć pomocą merytoryczną w razie potrzeby).</p>		Interakcje w grupie	do 10 minut
Zmotywowanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach	<p><u>Koordinator</u>: <i>Chcę was zaprosić do udziału w lekcji innej niż zwykle. W czasie tej lekcji będę wam czytał(a) i będziemy dużo rozmawiali. Nikt nie będzie was oceniał na stopnie. Podczas dyskusji, jaka mam nadzieję wywiąże się, nie będzie złych odpowiedzi. Wszystkie będą dla nas dobre i ważne.</i></p> <p><i>Ta lekcja jest częścią ogólnopolskiego badania, którego celem jest podnoszenie jakości programów edukacyjnych. Wasz udział w zajęciach jest ważny dla tego badania. Jest także ważny dla mnie osobiście, gdyż bardzo mi zależy na tym, aby polskie szkoły lepiej przygotowywały uczniów do współczesnych wyzwań, (do</i></p>	<p>Prosimy uważać na pytania, jakie będą zadawać uczniowie i umiejętnie je zakończyć po 3-4 pytaniach, tak by nie przedłużać tej części spotkania.</p>	Interakcje w grupie	

	<p><i>dalszej nauki, do rozwiązywania problemów i radzenia sobie w życiu. Cały czas będzie nam towarzyszył Pan operator kamery.</i></p> <p><i>Nasze spotkanie będziecie mogli obejrzeć potem, o ile zechcecie.</i></p> <p><i>Czy macie jakieś pytania, dotyczące naszej lekcji?</i></p> <p>Koordynator proponuje ustawienie krzeseł w kręgu, po to by wszyscy się widzieli i mogli ze sobą swobodnie rozmawiać. Jeśli uczniowie się sprzeciwią, koordynator nie nalega.</p>			
<p>Czytanie opowiadania</p>	<p>Wprowadzenie</p> <p><i>Koordynator: Przeczytam wam IV rozdział książki Jana Martella „Życie Pi” – Bohaterem tej książki jest chłopak w waszym wieku, który przybrał sobie imię Pi i opowiada o swoim życiu. Potem porozmawiamy na jego temat.</i></p> <p><u>Czytanie tekstu</u></p> <p>Koordynator czyta głośno tekst, w</p>		<p>Koncentracja uwagi, interakcje w grupie</p>	<p>20 minut</p>

	<p>którym bohater wspomina swoje dzieciństwo, gdy mieszkał na terenie ogrodu zoologicznego i przedstawia refleksje na temat życia zwierząt w ogrodzie zoologicznym i porównuje pracę hotelarza do pracy pracownika ogrodu zoologicznego.</p>			
<p>Dyskusja nad tekstem</p>	<p>Dyskusja, podczas której są zadawane następujące pytania:</p> <p><i>Co myślicie o rozdziale książki, który przeczytałam?</i></p> <p><u>Pytanie szczegółowe:</u></p> <p><i>Na co zwróciliście uwagę?</i></p> <p><i>Co was poruszyło?</i></p> <p><i>Co wam się podobało?</i></p> <p><i>Co wam się nie podobało?</i></p> <p><i>Dlaczego tak uważasz? Czy ktoś z was ma inne zdanie?</i>(o ile pojawiają się inne opinie, to warto zrobić 3-4 rundy, zadając te pytania)</p>	<p>Badacz powinien tu pełnić rolę moderatora: zadaje pytania, dopytuje, dba o to, by uczniowie mogli się swobodnie wypowiadać.</p> <p>Prosimy zadawać pytania otwarte (które zostały pogrubione w tekście) i czekać na spontaniczne wypowiedzi uczniów. Jeśli uczniowie milczą dłuży czas (min. 30 sek.), prosimy zadawać pytania szczegółowe. Jeśli uczniowie sami się chętnie wypowiadają, prosimy nie zadawać już pytań</p>	<p>Badanie umiejętności przedstawiania swoich poglądów.</p> <p>Sposób argumentowania, słownictwo, budowanie wypowiedzi, relacje w grupie.</p>	<p>15 minut</p>

		szczegółowych.		
<p>W tym miejscu można zakończyć lekcję i zrobić przerwę. Można także kontynuować, jeśli jest czas.</p> <p>W przypadku przerwy, prosimy powiedzieć uczniom, że po przerwie rozmowa na temat tego fragmentu książki będzie kontynuowana.</p>				
Rozumienie treści	<p><i>Jakie podobieństwa dostrzegł Pi między pracą hotelarza a pracą pracownika ogrodu zoologicznego?</i></p> <p><i>Jakie jeszcze podobieństwa dostrzegł Pi? (o ile pojawiają się inne opinie, to warto zrobić 3-4 rundy, zadając te pytania)</i></p> <p><u>Pytania szczegółowe:</u></p> <p><i>Kto zdaniem Pi ma pracę cięższą?</i></p> <p><i>Dlaczego?</i></p>	<p>Prosimy zadawać pytania otwarte (które zostały pogrubione w tekście) i czekać na spontaniczne wypowiedzi uczniów. Jeśli uczniowie milczą dłuższy czas (min. 30 sek.), prosimy zadawać pytania szczegółowe. Jeśli uczniowie sami się chętnie wypowiadają, prosimy nie zadawać już pytań szczegółowych.</p>	<p>Badanie umiejętności przedstawiania swoich poglądów, umiejętność opowiadania własnymi słowami, umiejętność wychwycenia istotnych elementów.</p> <p>Sposób argumentowania, słownictwo, budowanie wypowiedzi, relacje w grupie.</p>	do 5 min.
<p>W tym miejscu można zakończyć lekcję i zrobić przerwę. Można także kontynuować, jeśli jest czas.</p> <p>W przypadku przerwy, prosimy powiedzieć uczniom, że po przerwie rozmowa na temat tego fragmentu książki będzie kontynuowana.</p>				
	<p><i>Dlaczego Pi porównywał życie zwierząt do życia ludzi?</i></p> <p><i>Dlaczego tak uważasz? Czy ktoś z was</i></p>		<p>Badanie umiejętności przedstawiania swoich poglądów, umiejętność</p>	do 10 min.

	<p><i>ma inne zdanie?</i>(o ile pojawiają się inne opinie, to warto zrobić 3-4 rundy, zadając te pytania)</p>		<p>opowiadania własnymi słowami, umiejętność wychwycenia istotnych elementów.</p> <p>Sposób argumentowania, słownictwo, budowanie wypowiedzi, relacje w grupie.</p>	
<p>W tym miejscu można zakończyć lekcję i zrobić przerwę. Można także kontynuować, jeśli jest czas.</p> <p>W przypadku przerwy, prosimy powiedzieć uczniom, że po przerwie rozmowa na temat tego fragmentu książki będzie kontynuowana.</p>				
	<p><i>Dlaczego Pi uważa, że zwierzętom w ZOO jest lepiej niż na wolności?</i></p> <p><u>Pytania szczegółowe:</u></p> <p><i>Na co Pi zwraca uwagę, mówiąc, że zwierzętom jest lepiej w ZOO?</i></p> <p><i>Czy zgadzacie się ze stwierdzeniem Pi: „...gdyby zwierzę było obdarzone inteligencją i potrafiło dokonać wyboru, wybrałoby życie w ZOO”.</i></p> <p><i>Dlaczego tak uważasz? Czy ktoś z was ma inne zdanie?</i>(o ile pojawiają się inne</p>	<p>Prosimy zadawać pytania otwarte (które zostały pogrubione w tekście) i czekać na spontaniczne wypowiedzi uczniów. Jeśli uczniowie milczą dłuższy czas (min. 30 sek.), prosimy zadawać pytania szczegółowe. Jeśli uczniowie sami się chętnie wypowiadają, prosimy nie zadawać już pytań szczegółowych.</p>	<p>.</p>	<p>Do 20 minut</p>

	opinie, to warto zrobić 3-4 rundy, zadając te pytania)			
	<p><i>Czego symbolem jest ZOO w tym rozdziale książki?</i></p> <p><i>Dlaczego tak uważasz? Czy ktoś z was ma inne zdanie?</i>(o ile pojawiają się inne opinie, to warto zrobić 3-4 rundy, zadając te pytania)</p>	<p>Prosimy zadawać pytania otwarte (które zostały pogrubione w tekście) i czekać na spontaniczne wypowiedzi uczniów. Jeśli uczniowie milczą dłuższy czas (min. 30 sek.), prosimy zadawać pytania szczegółowe. Jeśli uczniowie sami się chętnie wypowiadają, prosimy nie zadawać już pytań szczegółowych.</p>		do 10 min.
Zakończenie tej części zajęć	<p><u>Koordinator</u>: <i>Dziękuję Wam za wysłuchanie opowiadania i za rozmowę.</i></p> <p><u>Koordinator</u> zapowiada, co się będzie działo podczas następnej części zajęć: <i>Dostaniecie opowiadanie do samodzielnego czytania. Poproszę was o jego przeczytanie i pracę pisemną na jego temat. Wasza praca nie będzie</i></p>			do 5 minut

	<i>oceniana.</i>			
<p>W tym miejscu można zakończyć lekcję i zrobić przerwę. Można także kontynuować, jeśli jest czas.</p> <p>W przypadku przerwy, prosimy powiedzieć uczniom, że po przerwie rozmowa na temat tego opowiadania będzie kontynuowana.</p>				
Czytanie tekstu samodzielnie	Uczniowie otrzymują do przeczytania tekst:			10 minut
Praca pisemna	<p><u>Koordinator</u>: <i>Czy wszyscy skończyli już czytać?</i></p> <p><i>Poproszę was teraz, byście napisali</i></p> <p>Dzieci piszą</p>			25 minut
Zebranie prac				5 minut
Zakończenie	<p><u>Koordinator</u>: <i>Dziękuję Wam za udział w zajęciach. Do widzenia.</i></p>			5 minut

Pytania dla uczniów II klasy gimnazjum do fragmentu książki Jacka Confielda, Marka Viktora Hansena „Balsam dla Duszy. 101 opowieści otwierających serce i kojących duszę”.

Po samodzielnym przeczytaniu rozdziału „Ja wrócę”, odpowiedz, proszę, na poniższe pytania.

1. Jakie były okoliczności wypadku, w którym uczestniczył Chris?.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Jak przebiegała rehabilitacja Chrisa?.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wywiad z bibliotekarzem: szkoła z klasami czytającą i kontrolną

- **Prosimy o głośne czytanie tych pytań, które są napisane czcionką zwykłą.**
- ***Kursywą są napisane informacje tylko dla osoby prowadzącej wywiad.***

Uwaga: Przed rozpoczęciem wywiadu z bibliotekarzem, należy zapowiedzieć, jakich klas będzie dotyczyła rozmowa. Trzeba podkreślić też, że wywiad ma na celu zebranie jak najwięcej informacji o tych klasach, które są objęte badaniem.

1.	Czy wie Pan/i, że w szkole są prowadzone zajęcia, podczas których czyta się uczniom na głos?
2.	Co Pan/i sądzi o tego typu zajęciach? Co, Pani zdaniem, jest ich największą zaletą? A czy, Pan/i zdaniem, są jakieś minusy? Czy uczestniczył/a Pan/i kiedyś w takich zajęciach w szkole lub poza nią?
3	Jak Pan/i ocenia czytelnictwo książek w klasie <i>(tu proszę wymienić nazwę klasy czytającej, biorącej udział w badaniu)</i> ? Jak ono wygląda na tle innych klas, które są na tym samym poziomie nauczania? A jak to wygląda w porównaniu do klasy <i>(prosimy wymienić klasę nieczytającą, która brała udział w badaniu)</i> ? <i>Jeśli są różnice:</i> Jak Pan/i sądzi, z czego mogą wynikać te różnice?
4	Co uczniowie klasy <i>(czytającej biorącej udział w badaniu)</i> lubią czytać, co wypożyczają najchętniej? <i>Jeśli rozmówca nie pamięta, należy poprosić, by zajrzał/a do kart wypożyczeń danej klasy (dobrze by było, by miał przygotowane wcześniej, więc warto zapowiedzieć swoją wizytę u bibliotekarza).</i> A co wypożyczają najchętniej uczniowie klasy <i>(nieczytającej, biorącej udział w badaniu)</i> ? Czy widzi Pan/ i jakąś różnicę w stylu czytelnictwa albo w tematyce książek między tymi dwiema klasami?

5	Co, Pana/i zdaniem, wpływa na liczbę książek wypożyczanych przez klasę/y biorące udział w badaniu?
6	Czy uczniowie klasy (<i>biorących udział w badaniu</i>) pożyczają <u>coś poza</u> lekturami? Jeśli tak, to czy może Pan/i wymienić kilka tytułów?
7	Czy wypożyczając książki, uczniowie klasy (<i>biorącej/biorących udział w badaniu</i>) pytają Pana/ią o radę? Czy między tymi dwiema klasami, o których rozmawiamy, jest jakaś różnica w wypożyczaniu książek? Jakie różnice Pan/i dostrzega?
8	Czy często się zdarza, że uczniowie klasy (<i>biorącej/biorących udział w badaniu</i>) chcą pożyczyć akurat tę pozycję, której biblioteka nie posiada?
9	Od czego, Pan/i zdaniem, zależy to, czy uczniowie dużo czytają? Która klasa w szkole czyta najczęściej? Jak Pan/i myśli, od czego to zależy, że akurat ta klasa?
10	Jak można zachęcać uczniów do czytania książek? Czy ma Pan/i jakiś sprawdzony sposób?
11	Czy, Pana/i zdaniem, fakt, że część tych uczniów uczestniczy w głośnym czytaniu, wpływa na Pana/i wybór książek? Jeśli tak, to jaki wpływ Pan/i dostrzega?
12	Jak Pan/i sądzi, czy warto wprowadzać do szkół głośne czytanie? Dlaczego? Dla uczniów w jakim wieku? Czy jest jakaś granica wieku dla głośnego czytania? Czy, Pana/i zdaniem, uczniowie mogą być za młodzi lub za duzi, aby im głośno czytać?
13	<i>Gdy rozmówca skończy odpowiedź na poprzednie pytanie, proszę dać mu do ręki kartę pomocniczą (nr 1) i poprosić, by odniósł się do tych efektów, które są na niej wymienione lub dopisał własne. Proszę też głośno przeczytać pytanie:</i> Czy głośne czytanie ma, Pana/i zdaniem, wpływ na rozwój dzieci/uczniów, które uczestniczą w tego typu zajęciach? W odpowiednich kolumnach przy każdym wskaźniku (zachowań/umiejętności) proszę zaznaczyć jedną odpowiedź. Prosimy też o podanie przykładów tam, gdzie ten wpływ, Pana/i zdaniem, można zauważyć (czyli w przypadku wybrania odpowiedzi <i>ma duży wpływ, ma średni wpływ, ma mały wpływ</i>). .

	<p style="text-align: center;">RESPONDENT SAMODZIELNIE WYPEŁNIA KARTĘ nr 1.</p> <p style="text-align: center;">PROSZĘ DOPYTYWAĆ O PRZYKŁADY</p> <p><i>Uwaga! Proszę pamiętać, by <u>po skończonym wywiadzie</u> napisać na odwrocie karty z pytaniem numer szkoły, nazwę miejscowości oraz datę przeprowadzania wywiadu. Całość oddać asystentowi.</i></p>
14	<p>Jak Pan/i sądzi, co ma wpływ na efekty głośnego czytania?</p> <p><i>Poczekać na samodzielną odpowiedź respondenta, potem dopytać:</i></p> <p>Czy są to czynniki związane np. z samopoczuciem dzieci i wydarzeniami w szkole, czy z doborem lektur, sposobem czytania, czy może jeszcze z innymi czynnikami?</p> <p>Co można zrobić w Pana/i szkole, żeby głośne czytanie przynosiło większe efekty? Co należałoby zmienić?</p> <p>Proszę powiedzieć, jakie, Pana/i zdaniem, są mocne, a jakie słabe strony programu „Czytające Szkoły”/„Czytające Przedszkola”.</p>
15	<p>Chciałabym teraz porozmawiać o wybieraniu książek do biblioteki.</p> <p>Kto decyduje o tym, jakie książki będą kupowane do biblioteki?</p> <p>Jakie kryteria są brane pod uwagę przy wyborze książek do biblioteki?</p>
16	<p>Z kim jest konsultowana lista książek do kupienia?</p>
17	<p>Proszę powiedzieć, czy nauczyciele kontaktują się z Panem/Panią w sprawie czytelnictwa książek przez uczniów?</p> <p>Czy są zainteresowani, co i ile uczniowie czytają? Jeśli tak, to kto konkretnie się kontaktuje?</p>
18	<p>Czy jest w szkole kółko czytelnicze albo inne zajęcia związane z literaturą (może kółko teatralne)? Kto je prowadzi (<i>prosimy dopytać, czy może jest to ta sama osoba, która czyta dzieciom</i>)?</p>
19	<p>Na koniec naszej rozmowy proszę Pana/ią o wypełnienie karty nr 2.</p> <p><i>Prosimy podać kartę danych nr 2 i poprosić bibliotekarza o jej wypełnienie.</i></p> <p>Uwaga: wcześniej, przed wywiadem, w pytaniach 4 i 5 na tej karcie proszę wstawić numery/nazwy klas – czytającej i nieczytającej, tak aby bibliotekarz wiedział, której klasy dotyczy pytanie.</p> <p><i>Proszę pamiętać, by po skończonym badaniu podpisać kartę na odwrocie i wypisać na niej te same informacje, co na karcie pomocniczej nr 1. Całość proszę oddać asystentowi.</i></p>

Po wypełnieniu karty nr 2 przez respondenta: Dziękuję za rozmowę i pomoc w badaniu.

Karta pomocnicza nr 1 (do pytania nr 13)

Czy głośne czytanie ma Pana/i zdaniem wpływ na rozwój dzieci/uczniów, które uczestniczą w tego typu zajęciach? W odpowiednich kolumnach przy każdym wskaźniku (zachowań/umiejętności) proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Prosimy też o podanie przykładów tam, gdzie ten wpływ Pana/i zdaniem można zauważyć (czyli w przypadku wybrania odpowiedzi *ma duży wpływ*, *ma średni wpływ*, *ma mały wpływ*).

l.p.	Wskaźniki (zachowanie, umiejętność)	Ma duży wpływ	Ma średni wpływ	Ma mały wpływ	P r o s z ę p o d a ć p r z y k ł a d y	Nie ma wpływu	Trudno powiedzieć
1	koncentracja uwagi u dzieci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	umiejętności językowe u dzieci, bogactwo słownictwa, łatwość wypowiedzi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	rozumienie tekstów, poleceń	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	rozwój wyobraźni, twórczego myślenia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	umiejętność słuchania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	ambicje i motywacja dzieci do działania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	wyrobienie nawyków i gustu czytelniczego, samodzielność w sięganiu po lekturę	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	umiejętność rozwiązywania problemów emocjonalnych przez dziecko poprzez analizę problemów bohaterów literackich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9	otwartość na potrzeby innych ludzi, empatia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	więzi emocjonalne między dziećmi i nauczycielami, płaszczyzna porozumienia pomiędzy czytającymi a słuchającymi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	poprawa relacji w grupie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	wyciszenie grupy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	aktywność grupy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	zmniejszenie poziomu agresji	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Inne, jakie.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Inne, jakie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeśli jeszcze jakieś przykłady wpływu głośnego czytania przypominają się Panu/i, proszę je podać.

Karta nr 2 (karta danych do pytania nr 19)

l.p.	Pytanie	
1	Jak duży jest księgozbiór biblioteki? Proszę podać stan na koniec roku szkolnego 2004/2005	✍
2	Ile książek zostało zakupionych do biblioteki w roku szkolnym 2004/2005?	✍
3	Jaki jest budżet biblioteki na zakup książek i czasopism w tym roku szkolnym (2005/2006)?	✍
4	Średnia liczba książek wypożyczonych przez jednego ucznia w I semestrze roku szkolnego 2005/2006 w klasie	✍
5	Średnia liczba książek wypożyczonych przez jednego ucznia w I semestrze roku szkolnego 2005/2006 w klasie	✍
6	Średnia liczba książek wypożyczonych przez jednego ucznia w I semestrze roku szkolnego 2005/2006 we wszystkich klasach.....	✍
7	Liczba uczniów wypożyczających książki w I semestrze roku szkolnego 2005/2006 we wszystkich klasach	

Wywiad z osobą, która regularnie czyta głośno dzieciom/ młodzieży

- **Prosimy o głośne czytanie tych pytań, które są napisane czcionką zwykłą.**
- ***Kursywą są napisane informacje tylko dla osoby prowadzącej wywiad.***

<i>Pytania na początek</i>	
1	Od jak dawna i w jakich klasach czyta Pan/i dzieciom/uczniom? Dlaczego czyta Pani właśnie w tych klasach?
2	Jak to się stało, że wprowadził/a Pan/i głośne czytanie w szkole/przedszkolu? <i>Proszę chwilę poczekać na odpowiedź i dopiero potem zadać następne pytanie.</i> Czyj to był pomysł? Czy w placówce są jeszcze inne osoby, które czytają uczniom/ dzieciom?
3	Czy łatwo było zorganizować głośne czytanie, czy też były z tym jakieś trudności? Jeśli tak, to jakie? Jak sobie Pan/i z nimi poradził/a?
4	Co sprawia, bądź sprawiało początkowo, trudność podczas głośnego czytania? <i>Proszę chwilę poczekać na odpowiedź i dopiero potem ewentualnie zadać następne pytanie (o ile rozmówca sam nie powie na temat trudności, jakie miały lub mają dzieci/uczniowie).</i> Czy coś sprawia lub sprawiało dzieciom/uczniom trudności podczas głośnego czytania?
<i>1. Przebieg czytania</i>	
5	Jak zwykle wyglądają zajęcia, na których Pan/i czyta? <i>Jeśli rozmówca sam nie powie, proszę dopytać o następujące kwestie:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Jak często Pan/i czyta dzieciom/uczniom? - Kiedy Pan/i czyta? Czy jest to stała pora? - Od jak dawna Pan/i czyta? - Ile czasu zwykle trwa czytanie? - Czy dzieci siadają w ławkach, czy jakoś inaczej? - Co robią, jak się zachowują podczas czytania? - Czy na przykład przerywają Panu/i czytanie, by zadać pytanie albo

	<p>podzielić się na gorąco jakimiś refleksjami?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Czy tak samo przebiega czytanie w tej innych grupach wiekowych? <i>Po chwili, jeśli rozmówca nie odpowiada:</i> Czy np. w młodszych grupach musi Pan/i robić przerwy? Jeśli nie, to czy są jakieś inne różnice? Na czym polegają te różnice, od czego zależą? - Czy wprowadza Pan/i dzieci/młodzież w lekturę? Jeśli tak, to w jaki sposób? Czy za każdym razem?
6	<p>Co się dzieje, gdy skończy Pan/ i czytać?</p> <p><i>Dopytać:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Czy rozmawiacie na temat tego, co zostało przeczytane? Jeśli nie, to dlaczego? - A może ktoś robi podsumowanie? Jeśli tak, to proszę powiedzieć, w jaki sposób – czy to Pan/i prosi kogoś o podsumowanie, czy sam/a to robi? - Ile czasu mniej więcej trwa dyskusja/ podsumowanie? - Czy podsumowujecie każdy przeczytany fragment, czy dopiero całą książkę?
7	<p>Czy o tym, co czytaliście na zajęciach głośnego czytania, rozmawia Pan/i z uczniami także przy innych okazjach? Jeśli tak, proszę opisać jedno z takich zdarzeń.</p>
8	<p><i>Pytanie do nauczyciela, który brał udział w lekcji – badaniu:</i></p> <p>Jakie są Pana/i wrażenia z lekcji, podczas której prowadziliśmy badanie?</p> <p>Czy coś Pana/ią zaskoczyło?</p>
9	<p>W jaki sposób dobiera Pan/i książki?</p> <p><i>Dopytać:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Czym się Pan/i kieruje? - Proszę powiedzieć, co w tym roku szkolnym Pan/i czytał/a uczniom/dzieciom? - Czy z kimś konsultuje Pani/i swój wybór? - Czy zdarza się, że dzieci same proszą o przeczytanie jakichś książek – jeśli tak, to proszę podać przykłady. - Czy zna Pan/i kanon lektur Fundacji ABCXXI? Czy czytała Pani coś dzieciom/ młodzieży z tego kanonu? - Skąd bierze Pan/i książki do czytania? Czy ma Pan/jakieś trudności ze zdobyciem wybranych książek? Jeśli tak, to jak sobie Pan/i z nimi radzi?

10	<p>Czy poza głośnym czytaniem, ma Pan/i kontakt z uczniami/dziećmi, którym Pan/i czyta? Jeśli tak, to jaki, kiedy?</p> <p>Uwaga!</p> <p><i>Jeśli rozmówca powiedział „nie” → proszę przejść do pytania nr 11</i></p> <p><i>Jeśli rozmówca powiedział „tak” → proszę zadać pytanie:</i></p> <p>Czy dostrzega Pan/i jakieś różnice między uczniami/dziećmi, którym czyta się regularnie a dziećmi/uczniemi, którzy nie biorą udziału w takich zajęciach?</p>
<i>To znowu pytania dla wszystkich</i>	
11	<p>Czy dostrzega Pan/i wpływ głośnego czytania na uczniów/dzieci? Jeśli tak, to jaki?</p> <p><i>Dopytać:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proszę opisać, na czym ten wpływ polega? - I dlaczego Pan/i zdaniem jest to wpływ głośnego czytania?
12	<p>Czy dostrzega Pan/i jakieś różnice między uczniami z klas czytających i nie czytających? Jeśli tak, to jakie? Proszę podać przykłady.</p>
13	<p>Czy Pana/i zdaniem fakt, że czyta Pan/i tym uczniom/dzieciom, wpływa na Pana/i relacje z nimi? Jeśli tak, to jaki wpływ Pan/i dostrzega?</p>
14	<p>Czy od czasu, gdy prowadzi Pan/i czytanie z klasami/oddziałami, zauważył/a Pan/i jakąś zmianę w ich kontaktach między sobą, bądź z uczniami/dziećmi z innych klas/oddziałów?</p> <p><i>Dopytać:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeśli tak, proszę opisać, dać przykłady, na czym polega ta zmiana.
15	<p>Czy zauważył/a Pan/i inne zmiany w zachowaniu dzieci/uczniów, od kiedy Pan/i im czyta?</p> <p>Jeśli tak, to jakie to zmiany? Proszę podać przykład/y.</p>
16	<p><i>W tym pytaniu poprosimy rozmówcę o wypełnienie karty pomocniczej. Proszę powiedzieć rozmówcy:</i></p> <p>Przygotowaliśmy kartę, w której wypisane są zachowania/umiejętności, na które może mieć wpływ głośne czytanie.</p> <p><i>Teraz proszę dać do ręki rozmówcy kartę pomocniczą i przeczytać głośno pytanie:</i></p> <p>Czy głośne czytanie ma Pana/i zdaniem wpływ na rozwój dzieci/uczniów, które uczestniczą w tego typu zajęciach? W odpowiednich kolumnach przy każdym wskaźniku (zachowań/umiejętności) proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.</p>

	<p>Prosimy też o podanie przykładów tam, gdzie ten wpływ Pana/i zdaniem można zauważyć (czyli w przypadku wybrania odpowiedzi ma <i>duży wpływ</i>, ma <i>średni wpływ</i>, ma <i>mały wpływ</i>).</p> <p style="text-align: center;">RESPONDENT SAMODZIELNIE WYPEŁNIA KARTĘ.</p> <p style="text-align: center;">PROSZĘ DOPYTYWAĆ O PRZYKŁADY</p> <p>Uwaga! Proszę pamiętać, by <u>po skończonym wywiadzie</u> napisać na odwrocie karty pomocniczej nazwę placówki, miejscowość oraz datę przeprowadzania wywiadu. Całość oddać asystentowi.</p>
17	<p>Jak Pan/i sądzi, co ma wpływ na efekty głośnego czytania?</p> <p><i>Poczekać na samodzielną odpowiedź respondenta, potem dopytać:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Czy są to czynniki związane np. z samopoczuciem dzieci i wydarzeniami w szkole, czy z doбором lektur, sposobem czytania, czy może jeszcze z innymi czynnikami?
18	<p>Co można zrobić w Pana/i klasie, żeby głośne czytanie przynosiło większe efekty? Co należałoby zmienić?</p>
Na zakończenie	
19	<p>Podsumowując rozmowę, proszę powiedzieć, jakie Pana/i zdaniem są mocne, a jakie słabe strony programu „Czytające Szkoły”/„Czytające Przedszkola”.</p>

Dziękuję za rozmowę! ☺

Karta do pytania nr 16

Czy głośne czytanie ma Pana/i zdaniem wpływ na rozwój dzieci/uczniów, które uczestniczą w tego typu zajęciach? W odpowiednich kolumnach przy każdym wskaźniku (zachowań/umiejętności) proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Prosimy też o podanie przykładów tam, gdzie ten wpływ Pana/i zdaniem można zauważyć (czyli w przypadku wybrania odpowiedzi *ma duży wpływ*, *ma średni wpływ*, *ma mały wpływ*).

l.p.	Wskaźniki (zachowanie, umiejętność)	Ma duży wpływ	Ma średni wpływ	Ma mały wpływ	Proszę podać przykłady	Nie ma wpływu	Trudno powiedzieć
1	koncentracja uwagi u dzieci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	umiejętności językowe u dzieci, bogactwo słownictwa, łatwość wypowiedzi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	rozumienie tekstów, poleceń	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	rozwój wyobraźni, twórczego myślenia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	umiejętność słuchania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	ambicje i motywacja dzieci do działania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	wyrobienie nawyków i gustu czytelniczego, samodzielność w sięganiu po lekturę	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	umiejętność rozwiązywania problemów emocjonalnych przez dziecko poprzez analizę problemów bohaterów literackich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	otwartość na potrzeby innych ludzi, empatia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10	więzi emocjonalne między dziećmi i nauczycielami, płaszczyzna porozumienia pomiędzy czytającymi a słuchającymi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	poprawa relacji w grupie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	wyciszenie grupy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	aktywność grupy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	zmniejszenie agresji w grupie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Inne, jakie.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Inne, jakie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeśli jeszcze jakieś przykłady wpływu głośnego czytania przypominają się Panu/i, proszę je podać.

Wywiad z osobą, która nie czyta dzieciom/młodzieży

- **Prosimy o głośne czytanie tych pytań, które są napisane czcionką zwykłą.**
- *Kursywą są napisane informacje tylko dla osoby prowadzącej wywiad.*

<i>Pytania na początek</i>	
1	<p>Jakie zajęcia prowadzi Pan/i z klasą, która brała udział w zajęciach z głośnego czytania w ramach badania, które prowadzimy?</p> <p>Od jak dawna?</p> <p>Ile razy w tygodniu?</p>
2	<p>Proszę powiedzieć, czy był/a Pan/i obecny/a podczas czytania dzieciom/uczniom?</p> <p><i>Uwaga!</i></p> <p><i>Jeśli rozmówca powiedział „nie” – proszę przejść do pytania nr 6</i></p>
3	<p>Czy to był pierwszy raz, kiedy był/a Pan/ obecny/a na tego typu zajęciach?</p> <p>Jeśli nie, proszę powiedzieć:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Czy sam/a Pan/i czytał/a dzieciom/uczniom? Kiedy i przez jaki okres? - Dzieciom/uczniom w jakim wieku? - Jeśli sam/a Pan/i nie czytała to przy jakiej okazji uczestniczył/a Pan/i w takich zajęciach?
4	<p>Czy było coś, co Pana/ią zaskoczyło w zachowaniu/reakcji dzieci/uczniów podczas czytania? Co to było i dlaczego?</p>
5	<p>Jak Pan/i sądzi, czy było coś, co sprawiało trudność dzieciom/uczniom? Co?</p> <p>Jak Pan/i sądzi, dlaczego to było dla nich trudne?</p> <p>Czy były dzieci, dla których nie było to trudnością? Jak Pan/i sądzi, dlaczego?</p>
6	<p>Czy zna Pan/i Program „Czytające szkoły/przedszkola”? Co Pan/i o nim wie?</p>
7	<p>Czy w Pana/i szkole/przedszkolu są klasy/oddziały, które biorą udział w głośnym czytaniu?</p> <p><i>Uwaga!</i></p> <p><i>Jeśli rozmówca odpowiedział „nie” – proszę przejść do pytania 10</i></p>
8	<p>Proszę powiedzieć, czy widzi Pan/i jakieś różnice w umiejętnościach lub zachowaniu</p>

	<p>tych dzieci podczas Pana/i lekcji, w porównaniu do dzieci/uczniów innych klas/oddziałów, z którymi ma Pan/i zajęcia, a które nie mają głośnego czytania? Jeśli tak, to jakie? Proszę podać przykłady</p> <p>Czy zauważa Pan/i różnice w ich kontaktach między sobą? Jeśli tak, to jakie?</p>
9	<p>Czy Pana/i zdaniem fakt, że część tych dzieci/uczniów uczestniczy w głośnym czytaniu, wpływa na Pana/i relacje między nimi? Jeśli tak, to jaki wpływ Pan/i dostrzega?</p>
10	<p><i>Gdy rozmówca skończy odpowiedź na poprzednie pytanie, proszę dać mu do ręki kartę pomocniczą i poprosić, by odniósł się do efektów głośnego czytania, które są na niej wymienione lub dopisał własne. Proszę też głośno przeczytać pytanie:</i></p> <p><i>Dla rozmówców, którzy nie czytają głośno dzieciom/uczniom, <u>ale mają</u> z nimi inne zajęcia:</i></p> <p>Czy głośne czytanie ma Pana/i zdaniem wpływ na rozwój dzieci/uczniów, które uczestniczą w tego typu zajęciach i brały udział w badaniu? W odpowiednich kolumnach przy każdym wskaźniku (zachowań/umiejętności) proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.</p> <p>Jeśli zauważyła/a Pan/i wpływ głośnego czytania na dzieci/uczniów w swojej szkole/przedszkolu – proszę też o podanie przykładów przy tych zachowaniach/umiejętnościach, na które, Pana/i zdaniem, głośne czytanie ma wpływ. (czyli w przypadku wybrania odpowiedzi <i>ma duży wpływ, ma średni wpływ, ma mały wpływ</i>).</p> <p><i>Dla rozmówców, którzy nie czytają głośno dzieciom/uczniom, <u>i nie mają</u> z nimi żadnych zajęć:</i></p> <p>Czy głośne czytanie Pana/i zdaniem może mieć wpływ na rozwój dzieci/uczniów, które uczestniczą w tego typu zajęciach? W odpowiednich kolumnach przy każdym wskaźniku (zachowań/umiejętności) proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.</p> <p style="text-align: center;"><i>RESPONDENT SAMODZIELNIE WYPEŁNIA KARTĘ.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>PROSZĘ DOPYTYWAĆ O PRZYKŁADY</i></p> <p><i>Uwaga!</i> Proszę pamiętać, by <u>po skończonym wywiadzie</u> napisać na odwrocie karty pomocniczej nazwę placówki, miejscowość oraz datę przeprowadzania wywiadu. Całość oddać asystentowi.</p>
11	<p>Jak Pan/i sądzi, czy warto wprowadzać do szkół/przedszkoli głośne czytanie?</p> <p>Dlaczego?</p>

	Dla dzieci/uczniów w jakim wieku?
--	-----------------------------------

	W jaki sposób można by prowadzić głośne czytanie w szkole/w przedszkolu?
--	--

Dziękuję za rozmowę ☺

Karta do pytania nr 10

Dla rozmówców, którzy nie prowadzą zajęć głośnego czytania dzieciom/uczniom, ale mają z nimi inne zajęcia

Czy głośne czytanie ma Pana/i zdaniem wpływ na rozwój dzieci/uczniów, które uczestniczą w tego typu zajęciach i brały udział w badaniu? W odpowiednich kolumnach przy każdym wskaźniku (zachowań/umiejętności) proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

Jeśli zauważyła/a Pani wpływ głośnego czytania na dzieci/uczniów w swojej szkole/przedszkolu – proszę też o podanie przykładów przy tych zachowaniach/umiejętnościach, na które, Pana/i zdaniem, głośne czytanie ma wpływ (czyli w przypadku wybrania odpowiedzi ma duży wpływ, ma średni wpływ, ma mały wpływ).

l.p.	Wskaźniki (zachowanie, umiejętność)	Ma duży wpływ	Ma średni wpływ	Ma mały wpływ	P r o s z ę p o d a ć p r z y k ł a d y	Nie ma wpływu	Trudno powiedzieć
1	koncentracja uwagi u dzieci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	umiejętności językowe u dzieci, bogactwo słownictwa, łatwość wypowiedzi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	rozumienie tekstów, poleceń	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	rozwój wyobraźni, twórczego myślenia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	umiejętność słuchania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	ambicje i motywacja dzieci do działania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7	wyrobienie nawyków i gustu czytelniczego, samodzielność w sięganiu po lekturę	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	umiejętność rozwiązywania problemów emocjonalnych przez dziecko poprzez analizę problemów bohaterów literackich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	otwartość na potrzeby innych ludzi, empatia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	więzi emocjonalne między dziećmi i nauczycielami, płaszczyzna porozumienia pomiędzy czytającymi a słuchającymi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	poprawa relacji w grupie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	wyciszenie grupy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	aktywność grupy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	zmniejszenie agresji w grupie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Inne, jakie.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Inne, jakie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeśli jeszcze jakieś przykłady wpływu głośnego czytania przypominają się Panu/i, proszę je podać.

Karta do pytania nr 10

dla rozmówców, którzy nie czytają głośno dzieciom i nie mają zajęć z klasami/dziećmi uczestniczącymi w głośnym czytaniu

Czy głośne czytanie ma Pana/i zdaniem wpływ na rozwój dzieci/uczniów, które uczestniczą w tego typu zajęciach? W odpowiednich kolumnach przy każdym wskaźniku (zachowań/umiejętności) proszę zaznaczyć jedną odpowiedź.

l.p.	Wskaźniki (zachowanie, umiejętność)	Ma duży wpływ	Ma średni wpływ	Ma mały wpływ	Nie ma wpływu	Trudno powiedzieć
1	koncentracja uwagi u dzieci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	umiejętności językowe u dzieci, bogactwo słownictwa, łatwość wypowiedzi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	rozumienie tekstów, poleceń	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	rozwój wyobraźni, twórczego myślenia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	umiejętność słuchania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	ambicje i motywacja dzieci do działania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	wyrobienie nawyków i gustu czytelniczego, samodzielność w sięganiu po lekturę	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	umiejętność rozwiązywania problemów emocjonalnych przez dziecko poprzez analizę problemów bohaterów literackich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	otwartość na potrzeby innych ludzi, empatia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10	więzi emocjonalne między dziećmi i nauczycielami, płaszczyzna porozumienia pomiędzy czytającymi a słuchającymi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	relacje w grupie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	wyciszenie grupy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	aktywność grupy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	poziom agresji	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Inne, jakie.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Inne, jakie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Arkusz obserwacji

Możesz go wypełnić, podczas gdy dzieci/uczniowie wykonują pracę indywidualną (rysunek lub praca z tekstem). Po wypełnieniu, prześlij arkusz naszemu asystentowi.

Godzina rozpoczęcia badania w klasie: ✍

Godzina zakończenia badania w klasie: ✍

<i>Pytania do obserwatora:</i>	<i>Informacje szczegółowe</i>	<i>Uwagi obserwatora</i>
Liczba dzieci/uczniów biorących udział w badaniu.	<p>Ilu uczniów wzięło udział w badaniu? <i>(Jeśli byli obecni uczniowie, którzy nie brali udziału, napisz, ile ich było i dlaczego nie uczestniczyli oraz co robili w czasie badania)?</i></p>	<p>Liczba uczniów/ przedszkolaków, którzy wzięli udział w badaniu ✍.....</p> <p>Liczba uczniów/ przedszkolaków, którzy NIE wzięli udziału w badaniu ✍.....</p> <p>Dlaczego uczniowie nie wzięli udziału w badaniu? <i>(wybierz odpowiedź z menu lub podaj inny powód)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> rodzice nie wyrazili zgody na badanie <input type="checkbox"/> uczniowie odmówili udziału w zajęciach <input type="checkbox"/> inny <i>(jaki?)</i> ✍..... <p>.....</p>

<i>Pytania do obserwatora:</i>	<i>Informacje szczegółowe</i>	<i>Uwagi obserwatora</i>
	
Jak wygląda sala, klasa, w której odbywa się czytanie?	Czy jest dobre, jasne światło (naturalne lub sztuczne)?	☒
	Czy jest przestrzeń, aby dzieci/uczniowie mogli swobodnie siedzieć i słuchać?	☒
	Czy w klasie/sali są książki? Jeśli są, napisz proszę, ile ich jest (orientacyjnie, np. ok. 10, 20)	☒
	Gdzie znajdują się książki? Czy są łatwo dostępne dla uczniów/dzieci?	☒
Inne dodatkowe uwagi, wnioski z obserwacji		

Imię i nazwisko osoby przeprowadzającej badanie ☒.....

Nazwa placówki (która klasa) ✎.....

Data realizacji badania ✎.....

Analiza wypowiedzi ustnych dzieci i uczniów

klasy „0”		Para I				Para II				Para III									
		klasa uczestnicząca w Programie	Klasa kontrolna	klasa uczestnicząca w Programie	klasa kontrolna	klasa uczestnicząca w Programie	klasa kontrolna	klasa uczestnicząca w Programie	klasa kontrolna										
Kolejne jednostki lekcji (liczone co 10 minut)																			
Ilu uczniów się wypowiada po zadaniu pytania ogólnego?	liczba uczniów	3	5	1	4	2	1	3	1	4	1	2	2	2	2	4	1	1	1
	liczba wypowiedzi	3	5	1	7	3	1	3	1	4	1	2	2	2	2	4	1	1	1
Ile pytań szczegółowych zadaje prowadzący?		11	8	5	1	1	1	2	1	5	1	8	8	7	3	6	4	5	5
Ilu uczniów się wypowiada po zadaniu pytań szczegółowych?	liczba uczniów	8	7	9	1	3	9	1	7	5	8	9	5	7	8	7	6	4	8

		liczba wypowiedzi	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
Ilu uczniów wypowiada się w ogóle podczas całej lekcji?			8	7	13	14	13	16											
Ilu uczniów zrozumiało tekst?			7	5	13	4	12	12											
Ilu uczniów zrozumiało tekst nie w pełni?			1	1	0	8	1	3											
Ilu uczniów nie zrozumiało tekstu w ogóle?			0	1	0	2	0	1											
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z tekstu	liczba uczniów		13	10	63	21	28	13											
	liczba wypowiedzi		6	6	8	8	9	8											
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się argumentów spoza tekstu	liczba uczniów		5	1	16	7	10	8											
	liczba wypowiedzi		3	1	5	5	10	5											

Liczba wypowiedzi w których uczniowie odwoływali się do wypowiedzi kolegów/ koleżanek z tej lekcji/ lub kontynuowali wypowiedź poprzednika	liczba uczniów	0	0	4	2	18	2
	liczba wypowiedzi	0	3	3	2	7	2
Liczba relacji wspierających między uczniami		0	0	0	0	0	0
Liczba relacji wykluczających między uczniami		0	0	0	0	0	0
Liczba wypowiedzi polemicznych z wypowiedziami poprzedników		0	0	2	1	2	0
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z ich własnego doświadczenia	liczba uczniów	0	0	0	2	0	0
	liczba wypowiedzi	0	0	0	2	0	0
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z innych książek lub nawiązań do książek		0	0	0	0	0	0
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z kultury sztuki lub nawiązań do nich		0	0	0	0	4	0

Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z doświadczenia innych osób		0	0	1	0	0	0
Liczba wypowiedzi, w których uczniowie mówią o swoich uczuciach i emocjach	liczba uczniów	0	0	0	0	0	0
	liczba wypowiedzi	0	0	0	0	0	0
Liczba wypowiedzi pełnymi zdaniami	liczba uczniów	0	0	0	0	4	0
	liczba wypowiedzi	0	0	0	0	3	0
Liczba wypowiedzi kilkuzdaniowych	liczba uczniów	0	0	0	0	0	0
	liczba wypowiedzi	0	0	0	0	0	0
Liczba wypowiedzi z błędami językowymi	liczba uczniów	11	3	17	12	9	0
	liczba wypowiedzi	7	2	12	8	4	0

Ilu uczniów z własnej inicjatywy uzasadnia swoją opinię (podając argumenty)?	1	0	0	7	0	1
Ilu uczniów potrafi uzasadnić swoją opinię na prośbę prowadzącego (podając argumenty)?	3	0	0	5	0	1

III klasa szkoły podstawowej		Para I								Para II							
		klasa uczestnicząca w Programie				Klasa kontrolna				klasa uczestnicząca w Programie				klasa kontrolna			
Kolejne jednostki lekcji (liczone co 10 minut)		I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Ilu uczniów się wypowiada po zadaniu pytania ogólnego?	liczba uczniów	1	1	1	1	4	6	2	8	1	1	1	1	1	1	1	6
	liczba wypowiedzi	1	1	1	1	5	7	2	10	1	1	1	1	1	1	1	6

Ile pytań szczegółowych zadaje prowadzący?		30	3	6	9	16	3	1	2	25	12	7	6	27	3	12	5
Ilu uczniów się wypowiada po zadaniu pytań szczegółowych?	liczba uczniów	6	4	2	3	13	5	2	6	16	8	7	16	11	1	7	5
	liczba wypowiedzi	23	4	3	6	39	9	2	7	35	16	7	24	30	1	13	6
Ilu uczniów wypowiada się w ogóle podczas całej lekcji?		6			16			19			13						
Ilu uczniów zrozumiało tekst?		6			14			19			13						
Ilu uczniów zrozumiało tekst nie w pełni?		0			2			0			0						
Ilu uczniów nie zrozumiało tekstu w ogóle?		0			0			0			0						
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z tekstu	liczba uczniów	33			40			65			45						
	liczba wypowiedzi	6			13			19			11						

Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się argumentów spoza tekstu	liczba uczniów	3	3	10	7
	liczba wypowiedzi	3	2	8	3
Liczba wypowiedzi w których uczniowie odwoływali się do wypowiedzi kolegów/ koleżanek z tej lekcji/ lub kontynuowali wypowiedź poprzednika	liczba uczniów	11	18	35	6
	liczba wypowiedzi	4	9	16	4
Liczba relacji wspierających między uczniami		0	0	1	0
Liczba relacji wykluczających między uczniami		0	1	1	0
Liczba wypowiedzi polemicznych z wypowiedziami poprzedników		1	4	2	0
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z ich własnego doświadczenia	liczba uczniów	0	0	0	0
	liczba wypowiedzi	0	0	0	0

Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z innych książek lub nawiązań do książek		0	0	0	0
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z kultury sztuki lub nawiązań do nich		0	1	0	0
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z doświadczenia innych osób		0	0	0	0
Liczba wypowiedzi, w których uczniowie mówią o swoich uczuciach i emocjach	liczba uczniów	2	2	4	1
	liczba wypowiedzi	2	2	4	1
Liczba wypowiedzi pełnymi zdaniami	liczba uczniów	9	12	37	11
	liczba wypowiedzi	6	5	15	6
Liczba wypowiedzi kilkuzdaniowych	liczba uczniów	3	2	6	1
	liczba wypowiedzi	2	2	5	1

Liczba wypowiedzi z błędami językowymi	liczba uczniów	4	5	3	6
	liczba wypowiedzi	4	5	2	4
Ilu uczniów z własnej inicjatywy uzasadnia swoją opinię (podając argumenty)?		2	5	4	3
Ilu uczniów potrafi uzasadnić swoją opinię na prośbę prowadzącego (podając argumenty)?		4	3	1	3

VI klasa szkoły podstawowej	Para I				Para II											
	klasa uczestnicząca w Programie		Klasa kontrolna		klasa uczestnicząca w Programie		klasa kontrolna									
Kolejne jednostki lekcji (liczone co 10 minut)	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV

Ilu uczniów się wypowiada po zadaniu pytania ogólnego?	liczba uczniów	1	2	2	1	2	3	2	5	1	1	5		1	3	2	
	liczba wypowiedzi	1	2	2	1	2	3	2	5	1	1	5		1	3	2	
Ile pytań szczegółowych zadaje prowadzący?		21	1	4	3	17	2	3	4	2	6	8		9	2	8	
Ilu uczniów się wypowiada po zadaniu pytań szczegółowych?	liczba uczniów	5	1	4	2	13	4	4	3	5	5	8		7	2	5	
	liczba wypowiedzi	28	1	7	4	31	7	7	5	14	6	16		13	3	11	
Ilu uczniów wypowiada się w ogóle podczas całej lekcji?		9				17				11				8			
Ilu uczniów zrozumiało tekst?		8				17				10				1			
Ilu uczniów zrozumiało tekst nie w pełni?		1				0				1				4			
Ilu uczniów nie zrozumiało tekstu w ogóle?		0				0				0				3			

Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z tekstu	liczba uczniów	19	17	26	9
	liczba wypowiedzi	5	6	6	6
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się argumentów spoza tekstu	liczba uczniów	12	4	12	3
	liczba wypowiedzi	5	3	5	2
Liczba wypowiedzi w których uczniowie odwoływali się do wypowiedzi kolegów/ koleżanek z tej lekcji/ lub kontynuowali wypowiedź poprzednika	liczba uczniów	7	3	6	0
	liczba wypowiedzi	6	3	4	0
Liczba relacji wspierających między uczniami		0	0	0	0
Liczba relacji wykluczających między uczniami		0	0	0	0
Liczba wypowiedzi polemicznych z wypowiedziami poprzedników		1	0	0	0

Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z ich własnego doświadczenia	liczba uczniów	1	0	0	0
	liczba wypowiedzi	1	0	0	0
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z innych książek lub nawiązań do książek		0	2	1	0
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z kultury sztuki lub nawiązań do nich		0	1		0
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z doświadczenia innych osób		0	0	0	0
Liczba wypowiedzi, w których uczniowie mówią o swoich uczuciach i emocjach	liczba uczniów	2	0	0	0
	liczba wypowiedzi	2	0	0	0
Liczba wypowiedzi pełnymi zdaniami	liczba uczniów	2	14	12	8
	liczba wypowiedzi	2	7	3	5

Liczba wypowiedzi kilkudzaniowych	liczba uczniów	0	1	6	1
	liczba wypowiedzi	0	1	3	1
Liczba wypowiedzi z błędami językowymi	liczba uczniów	1	3	2	0
	liczba wypowiedzi	1	3	2	0
Ilu uczniów z własnej inicjatywy uzasadnia swoją opinię (podając argumenty)?		2	4	2	2
Ilu uczniów potrafi uzasadnić swoją opinię na prośbę prowadzącego (podając argumenty)?		1	7	2	0

II klasy gimnazjum	Para I		Para II		Para III	
	klasa uczestnicząca w Programie	Klasa kontrolna	klasa uczestnicząca w Programie	klasa kontrolna	klasa uczestnicząca w Programie	klasa kontrolna

Kolejne jednostki lekcji (liczone co 10 minut)		I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Ilu uczniów się wypowiada po zadaniu pytania ogólnego?	liczba uczniów	1	3	1	1	1	6	1	2	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	4	2
	liczba wypowiedzi	1	5	1	1	1	6	1	2	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	5	2
Ile pytań szczegółowych zadaje prowadzący?		12	25	33	16	12	19	13	9	13	12	17	11	5	3	24	25	10	10	4	19	7	12	3	9
Ilu uczniów się wypowiada po zadaniu pytań szczegółowych?	liczba uczniów	7	10	8	9	7	14	7	8	6	11	9	11	5	2	7	7	7	3	5	7	6	7	3	9
	liczba wypowiedzi	27	65	79	42	24	95	37	12	14	31	32	17	6	2	18	22	13	4	7	20	10	18	7	17
Ilu uczniów wypowiada się w ogóle podczas całej lekcji?		13				15				17				10				9				15			
Ilu uczniów zrozumiało tekst?		13				15				17				8				9				15			
Ilu uczniów zrozumiało tekst nie w pełni?		0				0				0				2				0				0			

Ilu uczniów nie zrozumiało tekstu w ogóle?		0	0	0	0	0	0
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z tekstu	liczba przykładów z tekstu	17	17	10	7	5	14
	liczba uczniów, którzy je podali	5	8	5	3	6	7
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się argumentów spoza tekstu	liczba argumentów z poza tekstu	50	33	31	16	17	16
	liczba uczniów, którzy je przytoczyli	12	13	12	7	8	8
Liczba wypowiedzi w których uczniowie odwoływali się do wypowiedzi kolegów/ koleżanek z tej lekcji/ lub kontynuowali wypowiedź poprzednika	liczba odwołań do wypowiedzi kolegów	40	71	42	6	1	12
	liczba uczniów	8	15	14	3	1	7
Liczba relacji wspierających między uczniami		0	0	0	0	0	1
Liczba relacji wykluczających między uczniami		0	0	1	2	1	1

Liczba wypowiedzi polemicznych z wypowiedziami poprzedników		6	4	6	2	0	2
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z ich własnego doświadczenia	liczba przykładów	0	0	0	0	0	0
	liczba uczniów, którzy je przytoczyli	0	0	0	0	0	0
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z innych książek lub nawiązań do książek		1	0	0	0	0	0
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z kultury sztuki lub nawiązań do nich		0	0	1	0	0	0
Liczba przytoczonych przez wszystkich wypowiadających się przykładów z doświadczenia innych osób		1	0	0	0	2	2
Liczba wypowiedzi, w których uczniowie mówią o swoich uczuciach i emocjach	liczba wypowiedzi	0	0	1	0	0	0
	liczba uczniów	0	0	1	0	0	0
Liczba wypowiedzi pełnymi zdaniami	liczba wypowiedzi	41	61	25	7	7	6

	liczba uczniów	9	12	10	4	3	5
Liczba wypowiedzi kilkudzaniowych	liczba wypowiedzi	12	12	8	8	9	3
	liczba uczniów	7	5	5	5	4	3
Liczba wypowiedzi z błędami językowymi	liczba wypowiedzi	2	5	5	7	4	1
	liczba uczniów	2	3	3	4	2	1
Ilu uczniów z własnej inicjatywy uzasadnia swoją opinię (podając argumenty)?		9	13	9	5	6	8
Ilu uczniów potrafi uzasadnić swoją opinię na prośbę prowadzącego (podając argumenty)?		6	3	3	5	4	6

Klucz kodowy do analizy ilościowej prac pisemnych

Klucz kodowy	
liczba wyrazów	
liczba zdań pojedynczych	
liczba zdań złożonych	
liczba elementów opisanych zgodnie z treścią opowiadania	
liczba elementów niezgodnych z treścią opowiadania	
liczba elementów świadczących o poprawnym wyciągnięciu wniosków	
liczba błędów stylistycznych	
liczba przymiotników	
liczba przysłówków	
liczba liczebników	
liczba porównań	
liczba określeń opisujących emocje	
liczba metafor	
liczba wyrazów użytych nie zgodnie z ich znaczeniem	
częściowe rozumienie treści tekstu	
brak rozumienia treści tekstu	
liczba wyrazów nieczytelnych	

Analiza rysunków dzieci

Ocenie poddałyśmy rysunki w dwóch grupach:

1. Realizujących Program: łącznie 78 dzieci przedszkolnych i 50 dzieci szkolnych

Dzieci przedszkolne w podgrupach: F (22 osoby)

G (10 osób)

L (24 osoby)

M (22 osoby)

Dzieci szkolne w podgrupach: B (22 osoby)

D (28 osób)

2. Kontrolnych: łącznie 97 dzieci przedszkolnych i 42 dzieci szkolnych

Dzieci przedszkolnych w podgrupach: E (22 osoby)

H (28 osób)

K (21 osób)

N (26 osób)

Dzieci szkolnych w podgrupach: A (23 osoby)

C (19 osób)

Poniżej, w kolejnych tabelach zaprezentowane są wyniki analizy rysunków w porównywanych grupach: najpierw dzieci z przedszkoli uczestniczących w Programie i z grup kontrolnych, następnie dzieci ze szkół podstawowych (także w obu grupach).

1. INDYWIDUALNY ARKUSZ OCENY RYSUNKU Część I - analiza formalna

Miejsce badania: Przedszkola

			Grupy realizujące Program (N = 78)		Grupy nie realizujące Programu (kontrolne) (N = 97)	
1.	Wiek życia		liczba	%	liczba	%
2.	Faza rozwoju twórczości rysunkowej	Stadium bazgrot	3	4	18	18
		Schemat prosty konturowy	6	8	16	16
		Schemat prosty konturowo - płaszczynowy	37	47	41	42
		Schemat płaszczynowy	31	40	9	9
		Schemat wzbogacony: układy pasowe	-	-	1	1
		Schemat wzbogacony: układy topograficzne	-	-	-	-
		Schemat wzbogacony: układy kulisowe płaskie	-	-	-	-
3.	Typ rysunku	Emocjonalny	23	26	13	13
		Racjonalny	55	70	78	80
4.	Kreski	Kreska rozmachowa	36	46	44	45
		Kreska krótka	39	50	40	41
		Duży nacisk kredki	49	63	58	60
		Słaby nacisk kredki	29	37	47	48
5.	Kolory	Szara	2	2	-	-
		Niebieska	75	96	93	95
		Zielona	75	96	91	94
		Czerwona	72	92	89	92
		Żółta	69	88	91	94
		Fioletowa	-	-	-	-
		Brązowa	-	-	-	-
		Czarna	65	83	73	75
6.	Przestrzeń	Dolny lewy róg kartki	3	4	-	-
		Dolny prawy róg	2	2	1	1
		Górny lewy róg	1	1	1	1
		Górny prawy róg	-	-	-	-

		Rysunek w górze kartki	7	9	11	11
		Rysunek w środku kartki	13	17	9	9
		Rysunek w dole kartki	11	14	13	13
		Rysunek przesunięty w lewo	4	5	2	2
		Rysunek przesunięty w prawo	-	-	3	3
		Zabudowana cała przestrzeń	47	60	43	44
7.	Elementy graficzne	Postacie ludzkie	44	56	35	36
		Zwierzęta	5	6	1	1
		Przedmioty	65	83	61	63
		Elementy fantastyczne	-	-	1	1

2. INDYWIDUALNY ARKUSZ OCENY RYSUNKU Część II - analiza treści

Przedszkola c.d.

		Grupy realizujące Program (N=78)		Grupy nie realizujące Programu (kontrolne) (N=97)	
		liczba	%	liczba	%
1.	Treść rysunku odpowiada treści opowiadania	56	72	76	78
2.	Tytuł ma wyraźny związek z treścią	73	94	84	86
3.	Rysunek zawiera elementy dodane przez autora	24	31	16	16
4.	Rysunek zawiera elementy fantastyczne (jest oryginalny)	1	1	4	4
5.	Jest wyraźny związek pomiędzy poszczególnymi elementami zawartymi w rysunku	35	45	25	26
6.	Rysunek wskazuje na poczucie harmonii i kompozycji autora	33	42	9	9

7.	Rysunek przedstawia akcję, jest dynamiczny	10	13	4	4
8.	Rysunek prezentuje dbałość o szczegóły	18	23	-	-

3. INDYWIDUALNY ARKUSZ OCENY RYSUNKU Część I - analiza formalna

Miejsce badania: Szkoła

			Grupy realizujące Program (N = 100)		Grupy nie realizujące Programu (kontrolne) (N = 84)	
1.	Wiek życia		liczba	%	liczba	%
2.	Faza rozwoju twórczości rysunkowej	Stadium bazgrot	-	-	-	-
		Schemat prosty konturowy	-	-	-	-
		Schemat prosty konturowo-płaszczynowy	10	10	6	7
		Schemat płaszczynowy	31	31	22	26
		Schemat wzbogacony: układy pasowe	9	9	11	13
		Schemat wzbogacony: układy topograficzne	-	-	1	1
		Schemat wzbogacony: układy kulisowe płaskie	-	-	1	1
3.	Typ rysunku	Emocjonalny	41	41	34	40
		Racjonalny	59	59	50	60
4.	Kreski	Kreska rozmachowa	12	12	14	17
		Kreska krótka	33	33	24	28
		Duży nacisk kredki	15	15	11	13
		Słaby nacisk kredki	34	34	30	36
5.	Kolory	Szara	2	2	1	1
		Niebieska	44	44	41	49
		Zielona	38	38	31	37
		Czerwona	40	40	30	36
		Żółta	43	43	37	44
		Fioletowa	1	1	-	-
		Brązowa	1	1	-	-
6.	Przestrzeń	Czarna	44	44	41	49
		Dolny lewy róg kartki	-	-	-	-

		Dolny prawy róg	-	-	-	-
		Górny lewy róg	-	-	-	-
		Górny prawy róg	-	-	-	-
		Rysunek w górze kartki	4	4	1	1
		Rysunek w środku kartki	7	7	1	1
		Rysunek w dole kartki	4	4	2	2
		Rysunek przesunięty w lewo	2	2	2	2
		Rysunek przesunięty w prawo	-	-	-	-
		Zabudowana cała przestrzeń	83	83	89	94
7.	Elementy graficzne	Postacie ludzkie	39	39	30	36
		Zwierzęta	10	10	11	13
		Przedmioty	44	44	38	45
		Elementy fantastyczne	-	-	1	1

4. INDYWIDUALNY ARKUSZ OCENY RYSUNKU Część II - analiza treści

Szkoły c.d.

		Grupy realizujące Program (N=100)		Grupy nie realizujące Programu (kontrolne) (N=84)	
		liczba	%	liczba	%
1.	Treść rysunku odpowiada treści opowiadania	42	42	37	44
2.	Tytuł ma wyraźny związek z treścią	46	46	38	45
3.	Rysunek zawiera elementy dodane przez autora	8	8	2	2
4.	Rysunek zawiera elementy fantastyczne (jest oryginalny)	1	1	1	1
5.	Jest wyraźny związek pomiędzy poszczególnymi elementami zawartymi w rysunku	38	38	36	42
6.	Rysunek wskazuje na poczucie	31	31	31	37

	harmonii i kompozycji autora				
7.	Rysunek przedstawia akcję, jest dynamiczny	41	41	34	40
8.	Rysunek prezentuje dbałość o szczegóły	20	20	13	15

5. INDYWIDUALNY ARKUSZ OCENY RYSUNKU Część I - analiza formalna

Grupy realizujące Program: Przedszkola i Szkoły

		Przedszkola (N = 78)		Szkoły (N = 100)		
1.	Wiek życia	liczba	%	liczba	%	
2.	Faza rozwoju twórczości rysunkowej	Stadium bazgrot	3	4	-	-
		Schemat prosty konturowy	6	8	-	-
		Schemat prosty konturowo-płaszczynowy	37	47	10	10
		Schemat płaszczynowy	31	40	31	31
		Schemat wzbogacony: układy pasowe	-	-	9	9
		Schemat wzbogacony: układy topograficzne	-	-	-	-
		Schemat wzbogacony: układy kulisowe płaskie	-	-	-	-
3.	Typ rysunku	Emocjonalny	23	29	41	41
		Racjonalny	55	70	59	59
4.	Kreski	Kreska rozmachowa	36	46	12	12
		Kreska krótka	39	50	33	33
		Duży nacisk kredki	49	63	15	15
		Słaby nacisk kredki	29	37	34	34
5.	Kolory	Szara	2	2	2	2
		Niebieska	75	96	44	44
		Zielona	75	96	38	38
		Czerwona	72	92	40	40
		Żółta	69	88	43	43
		Fioletowa	-	-	1	1
		Brązowa	-	-	1	1
		Czarna	65	83	44	44
6.	Przestrzeń	Dolny lewy róg kartki	3	4	-	-
		Dolny prawy róg	2	2	-	-
		Górny lewy róg	1	1	-	-

		Górny prawy róg	-	-	-	-
		Rysunek w górze kartki	7	9	4	4
		Rysunek w środku kartki	13	17	7	7
		Rysunek w dole kartki	11	14	4	4
		Rysunek przesunięty w lewo	4	5	2	2
		Rysunek przesunięty w prawo	-	-	-	-
		Zabudowana cała przestrzeń	47	60	83	83
7.	Elementy graficzne	Postacie ludzkie	44	56	39	39
		Zwierzęta	5	6	10	10
		Przedmioty	65	83	44	44
		Elementy fantastyczne	-	-	-	-

6. INDYWIDUALNY ARKUSZ OCENY RYSUNKU Część II - analiza treści

Grupy realizujące Program: Przedszkola i Szkoły

		Przedszkole (N=78)		Szkoła (N=100)	
		liczba	%	liczba	%
1.	Treść rysunku odpowiada treści opowiadania	56	72	42	42
2.	Tytuł ma wyraźny związek z treścią	73	93	46	46
3.	Rysunek zawiera elementy dodane przez autora	24	31	8	8
4.	Rysunek zawiera elementy fantastyczne (jest oryginalny)	1	1	1	1
5.	Jest wyraźny związek pomiędzy poszczególnymi elementami zawartymi w rysunku	35	45	38	38
6.	Rysunek wskazuje na poczucie harmonii i kompozycji autora	33	42	31	31
7.	Rysunek przedstawia	10	13	14	14

	akcję, jest dynamiczny				
8.	Rysunek prezentuje dbałość o szczegóły	18	23	20	20

7. INDYWIDUALNY ARKUSZ OCENY RYSUNKU Część I - analiza formalna

Grupy nie realizujące Programu (kontrolne) : Przedszkola i Szkoły

1.	Wiek życia		Przedszkola (N = 97)		Szkoły (N = 84)	
			liczba	%	liczba	%
2.	Faza rozwoju twórczości rysunkowej	Stadium bazgrot	18	18	-	-
		Schemat prosty konturowy	16	16	-	-
		Schemat prosty konturowo-płaszczynowy	41	42	6	7
		Schemat płaszczynowy	9	9	22	26
		Schemat wzbogacony: układy pasowe	1	1	11	13
		Schemat wzbogacony: układy topograficzne	-	-	1	1
		Schemat wzbogacony: układy kulisowe płaskie	-	-	1	1
3.	Typ rysunku	Emocjonalny	13	13	34	40
		Racjonalny	78	80	66	60
4.	Kreski	Kreska rozmachowa	44	45	14	17
		Kreska krótka	40	41	24	28
		Duży nacisk kredki	58	60	11	13
		Słaby nacisk kredki	47	48	30	36
5.	Kolory	Szara	-	-	1	1
		Niebieska	93	95	41	49
		Zielona	91	94	31	37
		Czerwona	89	92	30	36
		Żółta	91	94	37	44
		Fioletowa	-	-	-	-
		Brązowa	-	-	-	-
Czarna	73	75	41	49		
6.	Przestrzeń	Dolny lewy róg kartki	-	-	-	-
		Dolny prawy róg	1	1	-	-
		Górny lewy róg	1	1	-	-

		Górny prawy róg	-	-	-	-
		Rysunek w górze kartki	11	11	1	1
		Rysunek w środku kartki	9	9	1	1
		Rysunek w dole kartki	13	13	2	2
		Rysunek przesunięty w lewo	2	2	2	2
		Rysunek przesunięty w prawo	3	3	-	-
		Zabudowana cała przestrzeń	43	44	89	94
7.	Elementy graficzne	Postacie ludzkie	35	36	30	36
		Zwierzęta	1	1	11	13
		Przedmioty	61	63	38	45
		Elementy fantastyczne	1	1	1	1

8. INDYWIDUALNY ARKUSZ OCENY RYSUNKU Część II - analiza treści

Grupy nie realizujące Programu (kontrolne): Przedszkola i Szkoły

		Przedszkola (N=97)		Szkoły (N=84)	
		liczba	%	liczba	%
1.	Treść rysunku odpowiada treści opowiadania	76	78	37	44
2.	Tytuł ma wyraźny związek z treścią	84	86	38	45
3.	Rysunek zawiera elementy dodane przez autora	16	16	2	2
4.	Rysunek zawiera elementy fantastyczne (jest oryginalny)	4	4	1	1
5.	Jest wyraźny związek pomiędzy poszczególnymi elementami zawartymi w rysunku	25	26	36	42
6.	Rysunek wskazuje	9	9	31	37

	na poczucie harmonii i kompozycji autora				
7.	Rysunek przedstawia akcję, jest dynamiczny	4	4	34	40
8.	Rysunek prezentuje dbałość o szczegóły	-	-	13	15