

***Małgorzata Marzec-Stawiarska***

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej,  
Kraków*

---

**TECHNIKI ROZWIJAJĄCE  
WYŻSZE POZIOMY  
PRZETWARZANIA TEKSTU  
W KSZTAŁCENIU SPRAWNOŚCI  
CZYTANIA WŚRÓD DOROSŁYCH**

**Abstract**

The article is devoted to reading skills development among adult students of English. It presents parameters of the techniques which, according to the contemporary theories of reading processes, should teach text comprehension efficiently. The article also shows how to incorporate these techniques into a classroom setting and presents the results of the research in which students, who used these techniques in practice, expressed their opinions about their motivational value and efficiency.

**1. Wstęp**

Artykuł poświęcony jest skutecznemu rozwijaniu sprawności czytania w języku obcym wśród dorosłych. W części teoretycznej omawia istotę procesu rozumienia tekstu, wskazując na te operacje, które prowadzą do odkrycia i konstruowania jego znaczenia. Przedstawiane modele rozumienia tekstu pozwalają na sformułowanie kryteriów, które powinny spełniać techniki rozwijające czytanie, aby uczyć tej sprawności w efektywny sposób. Artykuł przedstawia także implikacje dydaktyczne dotyczące praktycznego zastosowania omawianych przez mnie technik oraz pokazuje wyniki kwestionariusza, w którym dorośli, którzy stosowali te formy pracy z tekstem, ocenili je pod względem wartości motywacyjnej oraz efektywności.

## 2. Niższe i wyższe poziomy przetwarzania tekstu

Rozumienie tekstu jest operacją, która odbywa się na wielu poziomach i na którą składają się liczne procesy. Dlatego też konstrukcja znaczenia tekstu jest zadaniem stanowiącym duże wyzwanie kognitywne i często tak z pozoru proste pytania jak „O czym jest ten tekst?” lub „O czym jest ten akapit?” okazują się problematyczne i wymagają dłuższego zastanowienia. W wielu przypadkach zdarza się, że osoby dorosłe nie potrafią na nie odpowiedzieć. Badania prowadzone przez Day (1986) Garner i McCaleb (1985) oraz Johns (1985), wykazały, że 50 procent badanych nie było w stanie skonstruować myśli przewodniej tekstu i miało problemy z identyfikacją najważniejszych informacji w tekście.

Podczas czytania zachodzi wiele zależnych od siebie procesów, które można podzielić według poziomów przetwarzania tekstu (Grabe i Stoller, 2002, Grabe, 2009). Pierwszą grupę stanowią procesy mające miejsce na niższym poziomie (*lower level proceses*). Należą do nich rozpoznanie słów, przetwarzanie składni zdania oraz utworzenie sądów na poziomie zdania. Sądy (określane także jako propozycje lub mikropropozycje, Kintsch i van Dijk, 1978) to jednostki znaczenia, które tworzą sieć znaczeniową pokazującą relacje między poszczególnymi informacjami z tekstu. Na skutek tego procesu w naszym umyśle powstaje baza tekstowa, która jest abstrakcyjnym tworem pozbawionym formy językowej i składającym się z samych idei (Kurcz, 1987, Dakowska, 2001).

Procesy na niższym poziomie w języku pierwszym przebiegają automatycznie. Natomiast w języku obcym wymagają wielu godzin nauki oraz praktyki. Opanowanie nowego systemu pisma, nauka słownictwa oraz reguł gramatycznych trwa lata i nie zawsze kończy się oczekiwanym sukcesem. Dlatego Koda (2004) i Grabe (2009) podkreślają, że określenie tych procesów jako „niższe” nie oznacza, że są łatwe lub mniej ważne w rozwijaniu sprawności czytania w języku obcym. Są one podstawą, bez której generowanie znaczenia tekstu nie miałoby miejsca. Jednakże, należy podkreślić, że nie są wystarczające, aby wykształcić sprawności rozumienia tekstu.

Druga grupa operacji składających się na czytanie to procesy przetwarzania tekstu na wyższym poziomie (*higher level proceses*), lub według Kody (2004) procesy „przetwarzania dyskursu”. Zalicza się do nich tworzenie tekstowego modelu rozumienia tekstu, sytuacyjnego modelu interpretacji tekstu oraz strategię i operacje związane z kontrolą rozumienia dyskursu (Grabe, 2009). To właśnie te procesy stanowią, czym jest rozumienie tekstu (Grabe i Stoller, 2002) i dlatego wydaje się, że powinny być wyjątkowo intensywnie rozwijane na lekcjach języka obcego.

Tekstowy model rozumienia tekstu to sieć sądów, które reprezentują znaczenie tekstu. To mapa umysłowa, która pokazuje relacje między informacjami z tekstu, usystematyzowane w hierarchiczny sposób. Podczas czytania na podstawie informacji semantycznej i syntaktycznej konstruowane jest znaczenie poszczególnych fraz; wraz z przetwarzaniem kolejnych fragmentów powstaje główna idea tekstu z podporządkowanymi jej informacjami ważnymi, równocześnie eliminowane są zbędne

szczegóły. Taka sieć znaczeniowa cały czas się zmienia i rozrasta, jednakże w jej centralnym punkcie pozostaje teza tekstu oraz najważniejsze informacje.

W sytuacyjnym modelu interpretacji tekstu zostają uwzględnione indywidualne cechy odbiorcy tekstu (Singer i Leon, 2007). Tworzenie sytuacyjnego modelu tekstu zależy od wiedzy, jaką czytelnik ma dany temat, jego doświadczenia w czytaniu, znajomości podobnego typu tekstów, stopnia zainteresowania tekstem, zdolności wnioskowania oraz przyjemności, płynącej z lektury tekstu (Kintsch i Rawson, 2005, Grabe, 2009). Na podstawie charakterystyki sytuacyjnego modelu można wnioskować, że znaczenie tekstu w tym modelu odzwierciedla nasze emocje, stosunek do danego autora lub nawet fizyczne zmęczenie. Tworząc sytuacyjny model interpretacji tekstu, tak jak nazwa wskazuje, interpretujemy tekst, czyli wnosimy do niego element subiektywności.

Reasumując przetwarzanie tekstu na wyższym poziomie prowadzi do utworzenia mentalnego streszczenia (*mental summary*) czytanego tekstu (Grabe i Stoller, 2000, Singer i Leon, 2007, Grabe 2009), które zawiera zhierarchizowane mapy, bądź sieci mikro i makrosądów, utworzone jako rezultat trzech różnych procesów. Pierwszym będzie generowanie „obiektywnego” znaczenia tekstu, które konstruowane jest głównie zgodnie z wytycznymi autora tekstu. Drugi to subiektywna interpretacja znaczenia, podczas której identyfikujemy ważne i zbędne informacje na podstawie własnej wiedzy i postaw afektywnych oraz innych indywidualnych cech. Ponadto podczas odkrywania obiektywnego i subiektywnego znaczenia tekstu czytelnicy stosują strategie czytania, monitorują rozumienie tekstu, określają i zmieniają cele czytania oraz rozwiązują problemy z rozumieniem powstające w trakcie lektury (Koda 2007).

### 3. Mentalne streszczenie tekstu

Jako że celem czytania jest utworzenie mentalnego streszczenia tekstu należy przedstawić tutaj model rozumienia tekstu Kintscha i van Dijka (1978), którzy dokładnie przedstawili operacje prowadzące do jego utworzenia. Autorzy podzielili strukturę dyskursu na dwa poziomy: poziom podstawowy – mikrostrukturę (powstającą dzięki niższym poziomom przetwarzania tekstu), z której derywowana jest makrostruktura, poziom przedstawiający ogólne i globalne znaczenie dyskursu.

Makrostruktura tekstu, w przeciwieństwie do mikrostruktury, która zawiera wszystkie szczegóły występujące w tekście, ma uchwycić esencję dyskursu i reprezentować najważniejsze informacje z tekstu. Makrostruktura ma charakter globalny i przedstawia dyskurs całościowo. Uchwycenie sedna tekstu sprawia, iż makrostruktura powstaje na skutek redukcji treści tekstu źródłowego (van Dijk i Kintsch, 1983). Innymi słowy, tworzenie makrostruktury to właśnie rozumienie tekstu, ponieważ makrostruktura to synonim znaczenia tekstu, jego sedna i esencji (*gist of a text*) (Kintsch, 1998).

Proces tworzenia makrostruktury odbywa się za pomocą trzech makroreguł (Kintsch and van Dijk, 1978, van Dijk i Kintsch, 1983). Pierwsza to elimina-

cja. Podczas tworzenia mentalnego streszczenia tekstu eliminujemy informacje, które nie są związane z tematem lub które zostały już w tekście wcześniej wspomniane. W zdaniu: „kiedy szedłem do pracy, czarny kot przebiegł mi drogę” możemy usunąć informację „kiedy szedłem do pracy”, o ile nie jest ona relewantna w kontekście myśli przewodniej tekstu.

Druga makroreguła to uogólnienie. Podczas konstrukcji makrostruktury informacje zostają pozbawione szczegółów, jednakże ich ślad pozostaje w makropropozycji. Zdanie „Jacek grał w piłkę, a Zosia bawiła się lalkami” może zostać uogólnione do „dzieci bawiły się”, a data „1998 rok” zamieniona na „lata dziewięćdziesiąte” lub do „XX wiek”.

Trzecią makrooperacją odpowiedzialną za tworzenie znaczenia tekstu jest konstrukcja. Konstrukcja jest regułą w największym stopniu opartą na wnioskowaniu, przez co jest najbardziej wymagającą i trudną operacją. Konstrukcja ma największy potencjał związany z „ekstrakcją” znaczenia, na przykład na podstawie zdania „Adam kupił piasek, cement, bale i drut” można dokonać konstrukcji nowej idei: „Adam rozpoczął budowę domu” pod warunkiem, że będzie ona implikowana przez tekst. W praktyce konstrukcja oznacza często sformułowanie zdania bądź tytułu, który reprezentuje główną ideę całego akapitu lub grupy akapitów poświęconych jednej myśli. Konstrukcja będzie także konieczna, aby sformułować myśl przewodnią tekstu.

Eliminacja, uogólnienie i konstrukcja to strategie, których opanowanie jest fundamentalnym warunkiem poprawnego rozumienia tekstów. Jednakże stanowią ogromne wyzwanie dla osób czytających teksty nie tylko w języku obcym. W literaturze przedmiotu określane są jako „wysoce wymagające pod względem kognitywnym” (np. Taylor, 1984, Johns i Mayes, 1990). Dzieje się tak dlatego, że makroreguły wymagają głębokiej analizy i głębokiego przetworzenia treści, wysokiego stopnia wnioskowania oraz umiejętności identyfikacji treści ważnych i treści zbędnych, które są zadaniami bardzo trudnymi i, których nie potrafią wykonać nawet dorośli.

#### **4. Techniki rozwijające rozumienie tekstu na wyższym poziomie przetwarzania**

Analiza teorii opisujących wyższe procesy przetwarzania tekstu oraz makroreguły generujące znaczenie tekstu pozwala na wyodrębnienie parametrów technik, które będą rozwijać czytanie na wyższych poziomach, stanowiących istotę procesu rozumienia tekstu. Techniki te będą miały za zadanie aktywować uczniów do następujących operacji:

- Selekcji najważniejszych informacji z tekstu.
- Identyfikacji szczegółów dopełniających najważniejsze informacje.
- Eliminacji nieważnych i niepotrzebnych informacji.
- Uogólniania informacji.

- Rozpoznania myśli przewodniej w akapicie.
- Konstrukcji myśli przewodniej jednego akapitu lub paru akapitów.
- Rozpoznania lub konstrukcji myśli przewodniej tekstu.

W praktyce oznacza to, że będą one miały na celu zaktywizowanie uczniów do utworzenia mentalnej, zhierarchizowanej sieci informacji poprzez tworzenie planu tekstu, rysowanie map umysłowych tekstu oraz pisanie streszczeń. W rezultacie uczniowie będą w stanie w logiczny sposób opowiedzieć, o czym jest tekst.

## 5. Techniki pracy z tekstem oparte na rozpoznaniu

Ze względu na fakt, że generowanie znaczenia tekstu jest trudne i sprawia problemy nawet dorosłym, postanowiłam podzielić opisywane przez mnie techniki<sup>1</sup> na dwa rodzaje. Pierwsza grupa to techniki oparte na rozpoznaniu: przedstawiają uczniom szereg opcji, w celu rozpoznania ich poprawności lub odpowiedniego uszeregowania. Ćwiczenia te są nieco mniej wymagające, jednakże konieczne. Bardzo dobrze sprawdzają się w praktyce jako te, które poprzedzają drugą grupę ćwiczeń opartych na produkcji.

1. Nauczyciel przedstawia dwa lub trzy tytuły do tekstu. Uczniowie rozpoznają, który tytuł jest najlepszy.
2. Nauczyciel przygotowuje tytuły akapitów z tekstu i miesza je. Uczniowie dopasowują tytuły do akapitów. Aby ćwiczenie stanowiło większe wyzwanie można przygotować jeden lub dwa dodatkowe tytuły, tzw. „rozpraszacze”.
3. Nauczyciel przygotowuje tytuły do akapitów, niektóre z nich zawierają błędy, uczniowie je poprawiają
4. Nauczyciel przygotowuje plan tekstu w punktach. Kolejność punktów zostaje pomieszana. Uczniowie porządkują punkty.
5. Nauczyciel przygotowuje dwa streszczenia czytanego tekstu i uczniowie rozpoznają, które jest bardziej poprawne.
6. Nauczyciel przedstawia uczniom streszczenie tekstu. Uczniowie podkreślają informacje, które nie zostały uwzględnione w streszczeniu.

---

<sup>1</sup> Pragnę zaznaczyć, że bardzo trudno jest mi ustalić autorstwo opisywanych przez mnie technik. Niektóre z nich to ogólnie znane techniki pracy z tekstem (np. plan, streszczenie), inne poznałam jeszcze jako uczeń języka angielskiego, o jeszcze innych dowiedziałam się od własnych studentów lub od innych nauczycieli. Tworzenie tytułów w grupach to moja próba uatrakcyjnienia ćwiczenia, w którym uczeń ma za zadanie zastanowić się nad myślą przewodnią akapitu. Podejrzewam, że wiele nauczycieli w podobny sposób modyfikuje to ćwiczenie. Reasumując, nie chciałabym stworzyć wrażenia, że jestem autorką opisywanych przeze mnie technik.

## 6. Techniki pracy z tekstem oparte na produkcji

Techniki oparte na produkcji wymagają od uczniów samodzielnej identyfikacji najważniejszych informacji z tekstu oraz przeprowadzenia makroreguly konstrukcji. Są to ćwiczenia, które wydają się w maksymalny sposób aktywizować uczniów do czynnego generowania znaczenia tekstu.

1. Plan tekstu zaproponowany przez nauczyciela może zawierać luki. Uczniowie uzupełniają je.
2. Uczniowie tworzą samodzielnie plan tekstu.
3. Uczniowie czytają tekst i tworzą tytuły do akapitów w tekście.
4. Powyżej przedstawione ćwiczenie może zostać urozmaicone. Uczniowie w grupach tworzą tytuły akapitów. Tytuły zapisywane są na paskach papieru. Po tym wymyślają dodatkowy jeden lub dwa tytuły, tzw. „rozpraszacze”. Tytuły zostają wymieszane, po czym grupy wymieniają się zestawami pasków i dopasowują tytuły do akapitów. Ćwiczenie można także urozmaić i zaproponować uczniom, aby odtworzyli kolejność tytułów bez konsultacji z tekstem.
5. Uczniowie otrzymują samoprzylepne karteczki, na których mają wypisać kluczowe frazy z tekstu. Następnie na ławce nalepią karteczki w taki sposób, aby odtworzyć strukturę tekstu i być w stanie opowiedzieć, o czym jest tekst.
6. Głuchy telefon. Uczniowie pracują w czteroosobowych grupach. Tylko pierwsza osoba czyta tekst i opowiada go „na ucho” drugiej osobie, ma na to 3 minuty. Druga osoba opowiada, co usłyszała, trzeciej osobie, ma na to 2 minuty. Trzecia osoba opowiada, co usłyszała, czwartej osobie i ma na to minutę. Następnie ostatnia osoba opowiada, co usłyszała na forum grupy.
7. Nauczyciel przygotowuje dla uczniów mapę tekstu w formie tabeli, diagramu bądź kół i uczniowie rozrysowują najważniejsze informacje z tekstu.
8. Uczniowie piszą streszczenie tekstu, które nauczyciel zabiera. Na następnych zajęciach nauczyciel prosi uczniów o napisanie streszczenia jeszcze raz. Uczniowie otrzymują wcześniej napisane przez siebie streszczenia i porównują je.
9. Uczniowie piszą streszczenie bez zerkania do tekstu. Następnie w czteroosobowych grupach podają sobie kolejno streszczenia i czytają je po cichu. Na końcu wybierają najlepsze lub tworzą wspólne streszczenie.

## 7. Opis badań

Autorka artykułu przez dwa semestry (60 godzin) prowadziła kurs czytania dla 18 studentów pierwszego roku filologii angielskiej w wieku 19-23 lat. Teksty wykorzystywane na zajęciach pochodziły z książek przygotowujących do egzaminu FCE. Podczas kursu studenci wykonywali ćwiczenia typowe dla egzaminu FCE (testy wyboru, pytania prawda/fałsz, dopasowanie do tekstu wyciętych z

niego fragmentów) oraz ćwiczenia promujące wysokie poziomy przetwarzania tekstu. Były to (1) wybór najbardziej właściwego tytułu, (2) dopasowanie tytułów do akapitów, (3) karteczki ze słowami kluczami, (4) mapa tekstu, (5) tworzenie tytułów do akapitów w grupach, (6) uzupełnianie planu tekstu, (7) tworzenie planu tekstu, (8) tworzenie streszczeń i wybór najlepszego streszczenia na forum grupy i (9) głuchy telefon.

W badaniu wykorzystano trzy instrumenty badawcze. Pierwszy to obserwacja studentów stosujących poszczególne techniki pracy z tekstem wykonana przez autorkę artykułu, która prowadziła zajęcia. Metodą zapisu danych była obserwacja w czasie rzeczywistym (*real time observation*) (Wallace, 1998), połączona z kolejnym narzędziem badawczym – notatkami (*field notes*) (Wallace, 1998), które pozwoliły na bieżące zapisywanie spostrzeżeń i obserwacji dotyczących praktycznego wykorzystania określonej techniki. Zastosowano nieustrukturyzowaną metodę analizy obserwowanych danych, podczas której zapisywano przede wszystkim odpowiedzi na poniższe pytania:

- Czy zadanie przebiega według planu?
- Czy sprawia studentem trudności?
- Czy jest angażujące?
- Jakie problemy występują podczas wykonywania zadania?
- Jak można im zapobiec?

Nieustrukturyzowany format obserwacji pozwolił prowadzącej notować także inne elementy, które autorka uznała za wartościowe dla późniejszego sformułowania implikacji dydaktycznych dotyczących praktycznego wykorzystania omawianych technik pracy z tekstem.

Ostatnim narzędziem był bardzo krótki kwestionariusz, składający się z czterech pytań zamkniętych. W pierwszych dwóch pytaniach typu tak/nie respondenci wypowiadali się, czy znają daną technikę pracy z tekstem, i czy kiedyś uczyli się z jej wykorzystaniem. Kolejne dwa pytania oparte były na skali werbalno-numerycznej. W nich studenci oceniali, czy technika jest interesująca, w skali od 0 (nudna) do 3 (bardzo interesująca); oraz, czy jest efektywna w rozwijaniu ich sprawności rozumienia tekstu, w skali od 0 (nieefektywna) do 3 (bardzo efektywna).

Celem tego badania w działaniu było sformułowanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jak wygląda praktyczny aspekt wykorzystania technik rozwijających wyższe poziomy rozumienia tekstu podczas zajęć z dorosłymi?
- Czy badani znają techniki rozwijające wyższe poziomy rozumienia tekstu?
- Jaka jest wartość motywacyjna tych technik?
- Jak dorośli oceniają ich efektywność?

## 8. Praktyczne aspekty związane z wykorzystaniem technik promujących wysokie poziomy przetwarzania

Możliwość wykorzystania w praktyce przez mnie technik, które zakwalifikowałam jako rozwijające rozumienie tekstu na wyższych poziomach pozwoliła mi na sformułowania następującego raportu z zajęć:

Wybór najbardziej właściwego tytułu przebiegał bez problemu. Studenci rozmawiali w trzyosobowych grupach, a następnie na forum klasy uzasadniali swój wybór. Ćwiczenie to jest krótkie, studenci chętnie brali w nim udział.

Dopasowanie tytułów do akapitów oraz uzupełnianie planu tekstu odbyło się także w planowany sposób. Studenci nie zgłaszali żadnych zastrzeżeń. Odpowiedzi były poprawne.

Techniki, które wzbudziły największy entuzjazm, to głuchy telefon oraz tworzenie tytułów akapitów w grupach. Pierwsza przebiegła według planu, nie zaobserwowane żadnych problemów. Druga technika okazała się bardzo dużym wyzwaniem dla studentów. Studenci bardzo intensywnie pracowali i można było zaobserwować liczne konsultacje i wymianę poglądów dotyczących, o czym był dany akapit. Pytania: „o czym to właściwie jest”, albo „o co tu chodzi” padały dość często. Bardzo dużo propozycji było odrzucanych lub zmienianych.

Ostatnią techniką, która przebiegła zgodnie z planem było pisanie streszczeń oraz wybieranie jego najlepszej wersji w grupach. Przed rozpoczęciem czytania studenci zapoznali się z definicją streszczenia oraz przedstawiono im reguły streszczania wraz z przykładami. Ćwiczenie wraz z czytaniem tekstu trwało aż ponad 90 minut, natomiast przebiegło zgodnie z planem. Tylko jedna grupa wybrała streszczenie, która wyróżniała formą językową a nie zawartość merytoryczną. Dlatego warto podczas formułowania instrukcji podkreślić, że najlepsze streszczenie to takie, które najwierniej kondensuje znaczenie tekstu.

Techniką, która okazała się nieco trudna do przeprowadzenia były słowa kluczowe. Po udzieleniu instrukcji podczas ćwiczenia zaczął panować chaos. Niektóre pary wybrały pięć słów, inne piętnaście, były też takie, które miały ponad dwadzieścia i karteczek nie dało umieścić się na lawkach, przez co sieć informacji nie była widoczna. Dlatego nauczyciel powinien przygotować ramę, według której uczniowie będą organizować słowa kluczowe oraz zasugerować orientacyjną liczbę karteczek.

Ze względu na opisane problemy technikę zastosowałam ponownie tydzień później. Tym razem podałam główne idee, według których będą aranżowane karteczki na tablicy. Studenci zapisali je na karteczkach i położyli w centralnym miejscu ławki. Liczba kartek została ograniczona do 4-6 odnośnie jednego wątku. Tym razem ćwiczenie zostało wykonane bez problemu. Bardzo ciekawym pomysłem okazała się propozycja, aby ćwiczenie zakończyć pracą w czteroosobowych grupach. Zamiast opowiadać tekst na podstawie zaaranżowanych przez siebie karteczek, studenci opowiadali tekst według karteczek przygotowanych przez inną parę. Po tym nastąpiła zmiana.



Plan tekstu okazał się także nieco problematycznym zadaniem. Po poproszeniu studentów o samodzielne napisanie planu tekstu można było zaobserwować pewne zamieszanie. Studenci nie byli pewni, co powinni zapisać, zerkali do osób siedzących obok. Można było zaobserwować bardzo zróżnicowaną liczbę punktów wśród studentów. Dlatego w stosowaniu tej techniki, należy sprecyzować, z ilu punktów ma składać się plan tekstu.

Mapa umysłowa jest także techniką, która także wymaga pewnego doświadczenia ze strony nauczyciela oraz uczniów. Podczas pierwszego jej wykorzystania rozrysowałam na tablicy mapę tekstu, i uzupełniłam pewne rozgałęzienia, aby pokazać studentom, jak należy wypełniać mapę. Nie zaobserwowałam żadnych problemów z uzupełnianiem mapy. Studenci bardzo aktywnie brali udział w ćwiczeniu. Bardzo chętnie też opowiadali tekst, opierając się wyłącznie na rozrysowanych przez siebie mapach.

Dlatego podczas następnych zajęć poprosiłam studentów, aby w parach samodzielnie utworzyli mapę tekstu. Tekst opowiadał o kilku mieszkańcach Manhattanu, którzy kochają i zarówno nienawidzą swojego miejsca zamieszkania. Wydawało mi się, że struktura tekstu jest bardzo łatwa do rozrysowania. Ćwiczenie jednak nie powiodło się. Studenci nie widzieli, jak rozrysować tekst. Nie byli w stanie dostrzec głównych ram tekstu. Mapy nie były poprawnie konstruowane, głównie skupiały się na szczegółach. Implikacje dydaktyczne dla tego rodzaju ćwiczeń nasuwają się same: wydaje się konieczne, aby główne idee tekstu zostały sformułowane wspólnie przez nauczyciela i uczniów.

Reasumując, wszystkie techniki mogą zostać stosowane z powodzeniem wśród dorosłych uczniów języka obcego i z pewnością będą skutecznie rozwijać rozumienie tekstu. Należy jednak pamiętać, że niektóre z nich są trudne i dlatego powinny zostać bardzo dokładnie zaplanowane: w wielu przypadkach nauczyciel powinien przedstawić uczniom ramy tekstu, wokół których będą dobierać informacje, jako że zidentyfikowanie najważniejszych informacji z tekstu wydaje się sprawiać uczniom największe trudności. Należy także podkreślić, że ćwiczenia oparte na produkcji powinny zostać poprzedzone ćwiczeniami opartymi na rozpoznaniu.

## **9. Znajomość technik rozwijających wyższe poziomy rozumienia tekstu**

Po zakończeniu kursu studenci odpowiedzieli na kilka pytań dotyczących technik rozwijających rozumienie tekstu na wyższych poziomach. Pierwsze dwa pytania miały na celu sprawdzić, czy studenci słyszeli o takich technikach pracy z tekstem oraz czy kiedyś uczyli się czytania w podobny sposób. Innymi słowy badana była teoretyczna i praktyczna znajomość danej techniki. Wyniki przedstawione są na wykresie poniżej.

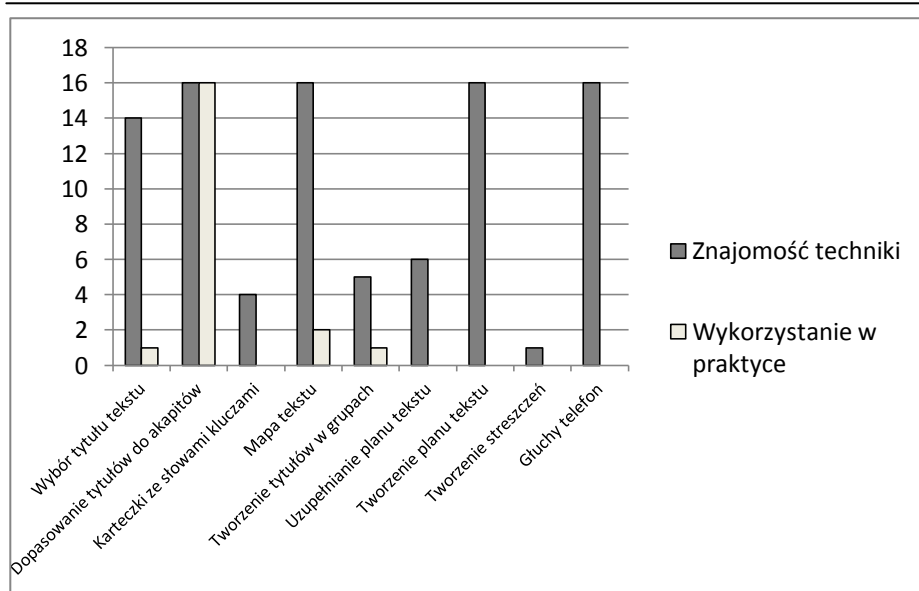


Tabela 1: Zestawienie teoretycznej i praktycznej znajomości technik.

Badanie wykazało, że wszystkie osoby słyszały o dopasowaniu tytułów, tworzeniu map tekstu oraz planu tekstu i o głuchym telefonie. Także dopasowanie tytułów jest zadaniem ogólnie rozpoznawalnym. Mało znanymi technikami okazały się słowa kluczowe, uzupełnianie planu tekstu i karteczki z kluczowymi frazami. Zaskakującym natomiast jest fakt, że tylko czterech studentów słyszało o pisemnym streszczaniu tekstu w języku angielskim.

Jak można zaobserwować wykres pokazuje znaczne różnice pomiędzy teoretyczną a praktyczną znajomością technik. Badanie wykazało, że studenci praktycznie nigdy nie mieli okazji uczyć się czytania z wykorzystaniem zadań rozwijających wyższe poziomy rozumienia. Jedyną stosowaną w praktyce techniką było dopasowanie tytułów do akapitów.

## 10. Wartość motywacyjna oraz efektywność technik

Badanie miało także na celu sprawdzić, w jakim stopniu studentom podobały się techniki rozwijające wyższe poziomy rozumienia tekstu. W kwestionariuszu mieli ocenić każdą technikę za pomocą następującej punktacji: 3 – bardzo interesująca, 2 – interesująca, 1 – raczej nieinteresująca, 0 – nudna. Wyniki przedstawiono w pierwszej części tabeli poniżej.

I Wartość motywacyjna	Średnia ocen	II Efektywność techniki	Średnia ocen
Karteczki ze słowami kluczami	2,94	Mapa tekstu	2,94
Tworzenie tytułów w grupach	2,94	Głuchy telefon	2,87

Dopasowanie tytułów do akapitów	2,87	Tworzenie tytułów w grupach	2,87
Mapa tekstu	2,87	Tworzenie streszczeń i wybór najlepszego na forum grupy	2,81
Głuchy telefon	2,87	Uzupełnianie planu tekstu	2,62
Tworzenie streszczeń i wybór najlepszego na forum grupie	2,69	Dopasowanie tytułów do akapitów	2,5
Wybór tytułu tekstu	2,37	Karteczki ze słowami kluczami	2,25
Uzupełnianie planu tekstu	2,12	Tworzenie planu tekstu	2,19
Tworzenie planu tekstu	2,06	Wybór tytułu tekstu	2,06

Tabela 2: Zestawienie wartości motywującej oraz efektywności technik.

Jak można zaobserwować techniki zostały ocenione bardzo wysoko pod względem wartości motywacyjnej, wszystkie otrzymały ocenę powyżej 2, w tym sześć techniki powyżej 2,6. Za najbardziej interesujące studenci uznali karteczki ze słowami kluczami, tworzenie tytułów w grupach (ocena 2,94), następnie w kolejności to: dopasowanie tytułów do akapitów, mapa tekstu, głuchy telefon (wszystkie ocena 2,87).

Badani oceniali także efektywność ćwiczenia w rozwijaniu ich sprawności rozumienia tekstu w języku obcym. Pomimo że ocena odbywała się intuicyjnie i nie można jej odczytać jako wskaźnik rzeczywistej efektywności technik, warto podkreślić, iż wszystkie techniki zostały ocenione bardzo wysoko (2,94-2,06): mapa tekstu, głuchy telefon oraz tworzenie tytułów w grupach otrzymały najwyższe oceny (2,94-2,87), natomiast tworzenie planu tekstu oraz wybieranie najwłaściwszego tytułu tekstu zostały najniżej ocenione, jednak wciąż bardzo pozytywnie. Można także zaobserwować tendencję, że ćwiczenia które najmniej podobały się studentom otrzymały najniższą ocenę po względem efektywności. Bardzo budującym zjawiskiem jest także dostrzeżenie przez badanych efektywności ćwiczeń opartych na tworzeniu mapy tekstu oraz streszczaniu, ponieważ według teorii wyższych poziomów przetwarzania tekstu oraz tworzenia makrostruktury, wydają się one w największym stopniu aktywnie do operacji stanowiących istotę rozumienia tekstu.

## 11. Wnioski końcowe

Celem artykułu było omówienie teoretycznych aspektów rozumienia tekstu oraz wykazanie, że nauka czytania w języku obcym nie może opierać się jedynie na niższych procesach przetwarzania dyskursu. Dlatego też w artykule przedstawiono propozycje technik, opartych na rozpoznaniu i produkcji, które wydają się rozwijać rozumienie tekstu właśnie na tych wyższych poziomach. Są to wszystkie zadania zawierające elementy tworzenia map tekstu, planów tekstu oraz streszczania.

Artykuł miał także za zadanie pokazać, jak stosować proponowane techniki w nauczaniu czytania dorosłych. Wyniki kwestionariusza wskazały na ich wysoką wartość motywacyjną oraz dydaktyczną. Dorośli bardzo cenią ten typ pracy z tekstem, dostrzegają i doceniają efektywność technik (w skali 0-3 ich efektywność została oceniona powyżej 2), a także uważają, że są one bardzo

interesującym sposobem rozwijania rozumienia (w skali 0-3 wszystkie otrzymały także ocenę powyżej 2). Z kolei obserwacje oraz notatki poczynione w trakcie zajęć wykazały, że niektóre techniki wymagają odpowiedniego sformułowania instrukcji, np. karteczki i słowa kluczowe, tworzenie planu tekstu, wybieranie najlepszego streszczenia, oraz nakierowania uczniów na właściwe treści, np. tworzenie mapy tekstu, jednakże cechują się wysokim stopniem praktyczności i mogą być z powodzeniem stosowane w nauczaniu dorosłych. Wniosek ten wydaje się być wyjątkowo cenny zwłaszcza w kontekście wyników kwestionariusza, który wykazał, że techniki te praktycznie nie były wykorzystywane na zajęciach językowych badanych zarówno w szkole średniej jak i gimnazjalnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Brown, A. L., Day, J. D. 1983. „Macrorules for summarizing texts: The development of expertise”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22: 1-14.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Day, J. D. 1986. „Teaching summarization skills. Influence of student level and strategy difficulty”. *Cognition and Instruction* 3: 193-210.
- Grabe, W. 2009. *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W., Stoller F. L. 2002. *Teaching and Researching Reading*. Longman.
- Johns, A. M., Mayes, P. 1990. „An Analysis of Summary Protocols of University Students”. *Applied Linguistics* 11/3: 254-271.
- Kintsch, W. 1998. „The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model”. *Psychological Review* 95: 163-182.
- Kintsch, W., Rawson, K. 2005. „Comprehension”. (w:) *The science of reading: A handbook* (red. M. Snowling i C. Hulme). Malden, MA: Blackwell: 209-226.
- Kintsch, W., van Dijk, T. A. 1978. „Toward a model of text comprehension and production”. *Psychological Review* 85/5: 363-394.
- Koda, K. 2004. *Insights into Second Language Reading*. Cambridge Applied Linguistics.
- Koda, K. 2007. „Reading and language learning: Cross-linguistic constraints on second-language reading development”. (w:) *Reading and Language Learning*. (red. K. Koda). Allister Cumming: 1-44.
- Kurcz, I. 1987. *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa: PWN.
- Singer, M, Leon, J. 2007. „Psychological studies of higher language processes: behavioural and empirical approaches”. (w:) *Higher level processes in the brain* (red. F. Schmalhofer i C. Perfetti). Mahwah, NJ: L. Erlbaum: 9-25.
- Taylor, K. K. 1984. „The different summary skills of inexperienced and professional writers”. *Journal of Reading* 27: 691-699.
- Van Dijk, T. A., Kintsch W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Wallace, M. J. 1998. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge.