

Elżbieta Szefler

Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym w zakresie posługiwania się spisem treści zamieszczonym w książkach dla dzieci

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (24-25), 188-204

2004

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Elżbieta Szeffler

Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym w zakresie posługiwania się spisem treści zamieszczonym w książkach dla dzieci

Wprowadzenie

W opracowaniu przedstawione zostały, a następnie przeanalizowane i zinterpretowane wyniki badań diagnostycznych, odnoszące się do kompetencji czytelniczych uczniów w młodszym wieku szkolnym. Zakres kompetencji ustalono, uwzględniając w pierwszym rzędzie uwarunkowania ze strony dziecka (jego wieku i środowisku zamieszkania), które to czynniki stanowią przedmiot oddzielnego opracowania.¹ Uwarunkowań poziomu kompetencji osiąganych przez dzieci poszukiwano także w innych czynnikach, w tym w cechach książki dla dzieci. Do takich cech zaliczono dwie ich grupy: 1) budowę książki (trzy jej elementy: okładkę, ilustracje, spis treści), 2) cechy wiadomości zawartych w elementach budowy książki.

W niniejszym opracowaniu podjęto jedynie rozważania nad wpływem okładek książek dla dzieci na stan kompetencji czytelniczych uczniów klas I-III, a więc uwzględniono jeden z elementów budowy książki, z którym dość późno i stosunkowo rzadko styka się uczeń w młodszym wieku szkolnym podczas swych kontaktów z książką dla dzieci.

Badania eksploracyjne, które przeprowadzono, miały na celu nie tylko poznać zastanego stanu w badanym obszarze i jego ocenę. Podjęto je również w celu weryfikacji zastosowanego narzędzia badawczego oraz dla celów przygotowania dalszego instrumentarium badawczego i dydaktycznego jednocześnie, służącego wykorzystaniu dokonanej ewaluacji stanu faktycznego w podejmowanych próbach jego modyfikacji.

¹ E. Szeffler, Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym, Cz. I. Stan obecny, Cz. II. Szanse – możliwości, Bydgoszcz 2003.

Strukturę opracowania wyznaczają trzy jej części. Pierwsza obejmuje prezentację założeń badawczych. Druga uwzględnia analizę i interpretację materiału badawczego. W tej części, zgodnie ze skonstruowanym i wykorzystanym narzędziem badawczym, wydzielono dalsze podziały zgromadzonego i prezentowanego materiału badawczego. Podrozdziały traktują o wpływie na kompetencje czytelnicze uczniów: 1) okładek polskich książek dla dzieci, 2) okładek zagranicznych książek dla dzieci – odnoszących się do znanych dzieciom, popularnych również w Polsce baśni dla dzieci, 3) tytułów książek dla dzieci – umieszczonych na ich okładkach. W pierwszym przypadku badano, czy uczniowie potrafili wnioskować o książce na podstawie informacji zamieszczonych na jej okładce. W drugim przypadku ustalano, czy badani rozpoznają znane książki w ich obcojęzycznych wydaniach. W trzecim przypadku sprawdzano, czy dzieci potrafili przekształcać tytuły utworów literackich na podstawie informacji o nich oraz o całej książce, zawartych w okładce książki (informacje słowno-obrazowe) i jakimi cechami charakteryzują się - dokonane przez badanych uczniów - przekształcenia tytułów książek.

W trzeciej części artykułu dokonano analizy, porównania i oceny umiejętności wykonania przez uczniów w młodszym wieku szkolnym różnych zadań (trzech ich rodzajów wcześniej wskazanych) dotyczących okładek książek dla dzieci.

Ostatnią część opracowania stanowi część podsumowująca, w której sformułowano wnioski dla praktyki edukacyjnej oraz wnioski dla prowadzenia dalszych badań w przedstawionym tu zakresie.

1. Założenia badawcze

Zadania, które otrzymały dzieci biorące udział w badaniu diagnostycznym, dotyczyły oceny dokonanej na podstawie spisów treści określonych książek, wyrażonej w: a) nadawaniu książkom tytułów adekwatnych do spisów treści;² b) dopasowywaniem spisu treści do ilustracji pochodzącej z książki i nadawaniem książce tytułu na podstawie tych dwóch rodzajów informacji.³

² Spisy treści zostały tak dobrane, aby charakteryzowały gatunki książek. Są to więc opowiadania o zwierzętach, a także zbiór baśni. Dobrano spisy treści z następujących książek: E. Szelburg-Zarembina, *Najmilsi*, Ilustrował: St. Rozwadowski, Warszawa 1984 (lektura pierwszoklasistów); A. Długoszewski, *O niefortunnym diable i inne baśnie*, Ilustrował: A. Boratyński, Warszawa 1979.

³ Spis treści pochodził z książki F. H. Burnett, *Mała księżniczka*, Ilustrował: A. Uniechowski, Warszawa 1959. Jedna z zaprezentowanych dzieciom ilustracji śródtokstowych również pochodziła z tej książki. Pozostałe ilustracje śródtokstowe, przedstawione badanym uczniom, zostały dobrane z trzech innych książek dla dzieci. Wybrano je z następujących książek: H. Ozogowska, *Dziewczyna i chłopak, czyli heca na 14 fajerek*, Ilustrował: Z. Piotrowski, Warszawa 1964; E. Nowacka, *Małgosia kontra Małgosia*, Warszawa 1975; T. Jansson, *W dolinie Muminków*, Ilustrowała Autorka, Warszawa 1994.

Wyrażona ocena stanowiła jednocześnie wyraz umiejętności zastosowania przez dziecko przetworzonej i ocenionej informacji w praktyce.

Badania za pomocą tak skonstruowanej ankiety pozwoliło na uzyskanie danych na temat wiedzy dzieci o budowie książki, o dotychczasowych doświadczeniach w obcowaniu z określonym elementem jej budowy.

Zamieszczony w ankiecie spis treści, odpowiadający książce, z której pochodziła jedna z czterech ilustracji śródtekstowych, miał pomóc w określeniu: 1) czy dziecko dostrzega związki między różnymi elementami budowy książki i jak je interpretuje, 2) czy spis treści ułatwia odbiór ilustracji śródtekstowej, 3) co w większej mierze wpływa na ustalenie tytułu utworu przez badanych uczniów - ilustracja czy spis treści?

Spisy treści uwzględnione w drugim zadaniu ankiety celowo różniły się od siebie zarówno pod względem treści (semantycznej i syntaktycznej), jak i formalnie (budowa spisu uzależniona od specyfiki książki, którą spis reprezentował). Chodziło bowiem o stwierdzenie, czy w zaproponowanych przez badanych uczniów tytułach książek (niekoniecznie zgodnych z oryginałem) znajdzie odzwierciedlenie przetworzona, oceniona i wykorzystana informacja, podana w każdym spisie treści w sposób pośredni, uwzględniająca różnice treściowe i formalne obu spisów treści, z którymi zetknęły się badane dzieci.

Wszystkie te podjęte zabiegi proceduralne i uzyskane dzięki temu wyniki badawcze pozwoliły na analizę zgromadzonego materiału badawczego na temat kompetencji czytelniczych uczniów dotyczących tej cechy budowy książki, jaką stanowi jej spis treści.

Czynności intelektualne i praktyczne, podejmowane przez badanych uczniów, inspirowane były materiałem słownym książek dla dzieci (spisy treści). Rolę pomocniczą w jednym z zadań ankiety odgrywał inny element budowy książki dla dzieci, jaki stanowiła ilustracja śródtekstowa.

W badaniach uczestniczyło 3008 uczniów klas I-III z różnych środowisk (miejskich i wiejskich), pochodzących z trzech województw: kujawsko – pomorskiego, wielkopolskiego, pomorskiego.

Dzieci wykonały dwa zadania ankiety sytuacyjnej. Zewnętrzny wskaźnikiem wykonania czynności umysłowych i praktycznych, inspirowanych zaproponowanymi dzieciom zadaniami ankiety, były: 1) zestawienie przez uczniów przedstawionego im spisu treści z jedną z czterech (do wyboru) ilustracji śródtekstowych, z których tylko jedna była właściwa (porównaj: informacje zamieszczone w tabeli nr 1) oraz nadanie książce tytułu adekwatnego zarówno do spisu treści, jak i do ilustracji śródtekstowej (porównaj: informacje zamieszczone w tabeli nr 2); 2) ustalenie i zapisanie tytułów książek, które reprezentowały spisy treści pochodzące z tych książek (porównaj: informacje zamieszczone w tabeli nr 3).

Ustalano liczbę i odsetek dzieci wykonujących każde z zadań, a w ich ramach polecenia szczegółowe - zgodnie z przyjętymi ustaleniami. Ponadto określono poziom kompetencji czytelniczych uczniów w badanym zakresie, tj. w posługiwaniu się przez uczniów informacjami pochodzącymi ze spisów treści książek dla dzieci.

Każde zadanie było punktowane. Jeśli dziecko wykonało je w pełni prawidłowo, otrzymywało 2 punkty. Jeśli zadanie zostało wykonane częściowo poprawnie, dziecko otrzymywało za nie 1 punkt. Wykonanie całkowicie błędne lub brak wykonania powodowały przyznanie 0 punktów. Za wykonanie zadań odnoszących się do spisów treści książek dla dzieci badani uczniowie mogli zatem otrzymać maksymalnie 4 punkty. Wówczas uznawano, że poziom kompetencji czytelniczych jest wysoki. Jeśli dziecko za wykonanie zadań otrzymało 3 punkty, poziom jego kompetencji czytelniczych uznawano za przeciętny. Jeśli badany uczeń otrzymał mniej punktów, czyli od 0 do 2 punktów, poziom jego kompetencji czytelniczych uznawano za niski. To kryterium, uwzględniające zasady ustalania przedziałów na skali ocen, przyjęto za B. Niemierko⁴ modyfikując je nieco (i liberalizując) ze względu na wiek badanych dzieci. Zatem poziom niski osiągnęli ci uczniowie, którzy uzyskali do 50% punktów możliwych do otrzymania. Przyjęta skala pomiarowa umożliwiła ocenę osiągnięć uczniów w młodszym wieku szkolnym w zakresie posługiwania się spisem treści książek dla dzieci.

2. Wyniki badań

Wyniki badawcze zamieszczono w tabelach, uwzględniających liczbę oraz odsetek dzieci wykonujących poszczególne polecenia w zadaniach oraz całe zadania. Dokonano ilościowej i jakościowej interpretacji zgromadzonego materiału badawczego. Szczególną uwagę zwrócono na analizę jakościową wyników badawczych, gdyż dzięki niej czytelnik może uświadomić sobie specyfikę rozumowania dziecka w młodszym wieku szkolnym, dokonane przez niego operacje myślowe, a także trudności w wykonywaniu zadań tego typu, jakie zaproponowano badanym uczniom. Na tej podstawie można także poszukiwać uwarunkowań zaistniałego stanu rzeczy.

2.1. Łączenie spisu treści z właściwą ilustracją i nadawanie na tej podstawie tytułu książce

Łączenie spisu treści z ilustracją do książki oraz z wymyślonym przez dzieci tytułem utworu wiąże się z umiejętnością wyobrażania sobie zdarzeń na podsta-

⁴ B. Niemierko, ABC testów osiągnięć szkolnych, Warszawa 1975; B. Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki, Warszawa 1997.

wie sposobu formułowania tytułów rozdziałów oraz ich kolejności. Częściowo ich nazwy mogą wskazywać przebieg akcji. W konkretnym przypadku spis treści dotyczył książki „Mała księżniczka” F. H. Burnett. Już z obca brzmiać, arystokratyczne imię Sara (stanowiące tytuł pierwszego rozdziału) sugeruje, iż dotyczy życia dzieci i dzieje się „gdzieś daleko”. Potwierdzają to tytuły kolejnych rozdziałów, przynoszące informację o kolejnych bohaterkach książki oraz o lekcji francuskiego (i nauczycielach tego języka). Tajemniczość, niezwykłość i oddalenie, wzmacniają tytułowe informacje o kopalniach diamentów, egzotycznym przybyśzu z Indii itp. Zatem z miejsca wykluczyć należy wariant „a” oraz „b” ilustracji, jako nieadekwatne do treści spisu. Z tego też względu można rozpatrywać dwa pozostałe warianty. Dla dziewczyny z ilustracji „d”, zmieniającej swą postać za pomocą czarodziejskiego lustra, przebieg zdarzeń uwidoczniomy w przytoczonym spisie treści mógłby okazać się uroczym, przygodowym, emocjonującym tłem. Mógłby, gdyby nie lustro. Wówczas czary zaczęłyby już działać, a nie odzwierciedla tego żaden z początkowych tytułów rozdziałów książki, jedynie „Czary” (tytuł piętnastego rozdziału). Wprowadzenie czarów do fikcji literackiej oznacza bowiem zmianę konwencji fikcji, czego konsekwencją musi być przebieg dalszych zdarzeń odzwierciedlonych w tytułach kolejnych rozdziałów. Nie wynika tu, że cokolwiek stało się za sprawą lustra, ani też „nakładania się” czarodziejskich mocy na siebie. Prawdziwy jest wariant „c” odpowiedzi, gdyż tak jest oznaczona ilustracja, której treść odpowiada treści przedstawionego w narzędziu badawczym spisu treści książki.

Tabela 1. Kompetencje czytelnicze uczniów obejmujące umiejętność łączenia ilustracji ze spisem treści

Lp.	Wybór ilustracji	Poprawność odp.	
		L.	%
1	Prawidłowy (ilustracja „c”)	1214	40,36
2	Błędny (ilustracja „a”, „b” lub „d”) albo brak wyboru	1794	59,64
Σ		3008	100,0

Przedstawione w tabeli 1 wyniki wskazują, że przeszło połowa badanych błędnie wskazała ilustrację, która pochodzi z tej samej książki, co poznany przez uczniów spis treści. Na ogół badane dzieci udzielały odpowiedzi – nawet błędnej. Rzadko zdarzało się, żeby nie podjęły pracy. Może to świadczyć o braku czujności: wołać wykonać zadanie, aby tylko było wykonane. Należy przypuszczać, że może być to wina złych tradycji pracy szkoły. Tak liczne błędy pojawiające się w działaniach dzieci mogą natomiast wynikać z niskiej umiejętności czytania ze zrozumieniem lub trudności w procesie uczenia się. Mogły wystąpić w każdej jego fazie, tj. gromadzenia informacji, transformowania i oceny, zastosowania.

Najprawdopodobniej wystąpiły w drugiej fazie, czyli w procesie transformowania. W tej fazie mogły dotyczyć różnych czynności myślowych dziecka. Ponieważ zewnętrznym wskaźnikiem uczenia się jest efekt uczenia się, dlatego trudno w tej sytuacji orzec, które czynności myślowe dzieci były nieprawidłowe i doprowadziły do błędnego wyniku.

W trakcie prowadzonych badań dostrzeżono pewną prawidłowość w wyborach dokonywanych przez uczniów. Okazało się, że starsze dzieci, tym rzadziej udzielały poprawnych odpowiedzi. Trudno znaleźć czynniki uzasadniające taki wynik. Mogą one leżeć zarówno po stronie któregoś elementu budowy książki (lub obu), jak i po stronie dziecka (które podjęło błędne czynności myślowe).

Częściej zadanie poprawnie rozwiązali uczniowie ze wsi niż z miasta. Potwierdzają to wyniki uzyskane przez uczniów w obu badanych środowiskach, jak też wyniki uzyskane przez uczniów poszczególnych poziomów klas. Najmniejsze różnice w wyborach poprawnych dotyczyły pierwszoklasistów obu badanych środowisk.

Zdecydowanie mniej pierwszoklasistów niż trzecioklasistów podawało oryginalny tytuł książki „Mała księżniczka”. Wskazywało to jednak na wcześniejszy kontakt z tą książką niektórych dzieci. Uczniowie nadawali tytuły adekwatne do ilustracji, które nie wiązały się ze spisem treści, np. „Klasa za bramą”. Czasem odnosili proponowane tytuły wyłącznie do spisu treści, np. „Anna”, „To ona!”. Z analizy materiałów badawczych wynika też, że sama treść ilustracji śródtekstowej w żaden sposób nie pomaga niektórym dzieciom wnioskować o tytule książki, której wcześniej nie znały. Jeśli zostały wzięte pod uwagę łącznie dwa elementy budowy książki (ilustracja śródtekstowa i spis treści), to wtedy niektóre dzieci wykonywały poprawnie czynności na takim materiale. Ta prawidłowość nie została potwierdzona we wszystkich badanych środowiskach. Zauważono tu, że im starsze dzieci, tym zadanie to wykonywane było słabiej.

Szczegółowej analizie poddano te prace dzieci, w których spis treści łączony był z właściwą ilustracją. Dążono do stwierdzenia, czy wówczas trafniej niż inne dzieci formułują one tytuł książki. Ci badani mieli większe możliwości korekty i precyzyjniejszego ustalenia tytułu książki. Dodatkową wytyczną stają się wtedy tytuły rozdziałów książki. Fakt ten dotyczył tylko tych badanych, którzy nie znali książki, a więc nie podawali oryginału tytułu. Pozostali utwierdzali się w przekonaniu, przypominając sobie bieg wydarzeń w znanej książce.

W grupie badanych, układających tytuły na podstawie spisu treści i ilustracji śródtekstowej, dostrzeżono prawidłowość, wskazującą na wprost proporcjonalną zależność między umiejętnościami dziecka w badanym zakresie a jego wiekiem. Im starsze dziecko, tym jego umiejętności łączenia spisu treści z właściwą ilustracją śródtekstową były wyższe. W konsekwencji ci badani ułożyli więcej poprawnych tytułów do książki.

Tabela 2. Kompetencje czytelnicze badanych uczniów odnoszące się do umiejętności ustalenia tytułu książki na podstawie ilustracji i spisu treści

Lp.	Wyróżnione kategorie wykonanego zadania	Poprawność odp.	
		L.	%
1	Tytuł sformułowany adekwatnie do ilustracji „c” i do spisu treści	1214	40,36
2	Tytuł adekwatny tylko do ilustracji lub wyłącznie do spisu treści	183	6,08
3	Brak tytułu lub luźno związany z ilustracją i spisem treści; tytuł nieadekwatny do ilustracji i spisu treści – podany w niewłaściwej formie	1611	53,56
Σ		3008	100,0

Z danych zawartych w tabeli 2 wynika, że badani uczniowie, wykorzystując spis treści i ilustrację śródtekstową, najczęściej proponowali tytuły książek luźno związane z tymi cechami budowy książki, nieadekwatne do nich lub sformułowane w błędnej formie. Najczęściej wszystkie te aspekty lub część z nich znalazła odzwierciedlenie w zadaniu wykonanym przez uczniów. Dużo badanych uczniów (40,36%) układało też tytuły adekwatne i do właściwej ilustracji, i do spisu treści równocześnie.

Środowiska znacząco różniły się od siebie w tym zakresie.. Dzieci wiejskie najczęściej proponowały tytuły łączące się zarówno z ilustracją, jak i ze spisem treści. Dzieci miejskie najczęściej proponowały tytuły luźno związane z ilustracją i spisem treści lub tytuły nieadekwatne do ilustracji i spisu treści, bądź tytuły podane w błędnej formie. Rzadziej w ogóle nie proponowały tytułu.

Wszyscy badani znacznie lepiej radzili sobie z właściwym łączeniem spisu treści z ilustracją śródtekstową niż z wymyśleniem tytułu książki na podstawie ilustracji śródtekstowej lub na podstawie spisu treści.

Dostrzeżono jeszcze jedną interesującą prawidłowość, która dotyczyła środowiska miejskiego. Im starsze było badane dziecko, tym wyraźniej można było zauważyć poprawne formułowanie przez nie tytułu książki. W środowisku wiejskim niezależnie od wieku badanych uczniów zbliżona liczba dzieci układała tytuły odnoszące się zarówno do ilustracji, jak i do spisu treści książki.

Proponowane przez dzieci tytuły, które sformułowane były adekwatnie do spisu treści, lecz luźno związane z ilustracją, to np. „Sara”, „Księżniczka Sara”, „Panna z ulicy”, „Lekcja francuskiego”. Świadczą one o tym, że spis treści sugerował dzieciom tytuł do ilustracji, a zarazem do książki, lecz wcale nie ukierunkowywał ich. Tytuły, proponowane na tej podstawie przez badanych, były bezbarwne i niewiele wyjaśniały.

O części dzieci trudno powiedzieć, czy ilustracja bądź spis treści zainspirowały je do utworzenia tytułu książki, czy też przypomniały im tytuł znanej książki.

Tytuł oryginału *Mała księżniczka* podało: 31,6% uczniów kl. I, 14,8% uczniów kl. II i 27,8% uczniów kl. III. Ani spis treści, ani pokazana ilustracja śródtekstowa jednoznacznie nie sugerowały takiego tytułu. Można też zakładać, że część dzieci podających tytuł w ten sposób nie znała książki, lecz nazwę usłyszała od swych kolegów.

Na podstawie uzyskanych wyników badań stwierdzono, że uczniowie w zdecydowanie niewystarczającym zakresie potrafili tego rodzaju działania podjąć świadomie i dostrzec ich uwarunkowania.

2.2. Samodzielne układanie przez badanych tytułów do książki inspirowane jej spisem treści

W sytuacji układania tytułów do utworów na podstawie spisu treści do nich istotne było zauważenie przez dziecko spisów treści książek: mówiącej o zwierzętach, będącej zbiorem baśni ludowych. Wymagało to od badanego zrozumienia nie tylko treści poszczególnych elementów tych spisów, ale i związków je łączących, czyli dostrzeganie struktury całości. Na tej podstawie dziecko mogło wnioskować o charakterze każdej książki.

Przed badanymi uczniami postawiono kolejne zadanie. Było nim ułożenie tytułów książek do dwóch spisów treści. Pierwszym był spis do zbioru opowiadań o zwierzętach, zamieszczony w książce E. Szelburg-Zarembiny *Najmilsi* (lektura kl. I). Drugi spis treści dotyczył autorskiego zbioru baśni B. M. Długoszewskiego *O niefortunnym diable i inne baśnie*.

Wyniki badań wykazały, czy uczniowie kl. I-III potrafili nadać książkom właściwe tytuły po zapoznaniu się ze spisem treści obu książek.

Tabela 3. Kompetencje czytelnicze badanych uczniów uwzględniające umiejętność układania tytułów książek na podstawie spisów ich treści

Lp.	Układanie tytułów do spisu treści książek	Poprawność odp.	
		L.	%
1	Układa tytuły do spisów treści pochodzących z obu książek	745	24,77
2	Układa tytuł do spisu treści jednej z książek	793	26,36
3	Nie podejmuje pracy lub ułożony tytuł nie pozostaje w żadnym związku z przedstawionym spisem treści	1470	48,87
Σ		3008	100,0

Dane zamieszczone w tabeli 3 wskazują, że prawie połowa badanych uczniów miała trudności z wykonaniem zadania. Wskazuje na to fakt, że aż 48,87% badanych nie podjęło pracy lub tytuł przez nich ułożony nie miał związku z zaprezentowanymi dzieciom spisami treści.

Okazało się ponadto, że zadanie znacznie lepiej wykonali uczniowie ze środowiska wiejskiego niż ze środowiska miejskiego. Dzieci miejskie (z wszystkich poziomów klas) potrafiły natomiast w znacznie wyższym stopniu niż dzieci ze wsi układać tytuł do spisu treści jednej spośród pokazanych im książek. Dzieci wiejskie charakteryzowały w tym względzie jednakowe umiejętności – niezależnie od wieku – w układaniu tytułu do spisu treści wybranej książki, spośród dwóch zaprezentowanych uczniom. Nie dostrzeżono takiej zależności, która świadczy o wzroście umiejętności wykonania tego zadania wraz z wiekiem dziecka.

Przeprowadzone badania wykazały, że zdecydowanie więcej dzieci z badanych klas potrafiło ułożyć tytuł książki adekwatny do spisu treści II (zbiór baśni) niż do spisu treści I (opowiadania o zwierzętach). Uwaga ta odnosi się do uczniów kl. I i III, bowiem u drugoklasistów zaobserwowano w tym względzie równowagę. Niewiele dzieci potrafiło dokonać prawidłowej oceny książki na podstawie spisu jej treści, czego przejawem miał być nadany książce tytuł przez ucznia. Interesujący jest także fakt, iż w działaniu tym zdecydowanie lepiej radzili sobie najmłodsi uczniowie. Rodzaj literacki, który książka reprezentuje, a także forma spisu treści nie wpływały na uzyskany wynik końcowy u pierwszoklasistów. Dla trzecioklasistów natomiast bogatsza informacja o treści książki, zawarta w tytułach poszczególnych rozdziałów drugiego spisu treści, okazała się pomocna w wyprowadzeniu wniosku o treści lub o charakterze książki. Żadnego znaczenia nie miała dla drugoklasistów.

Uczniowie, którzy rozpoznawali w pierwszym spisie treści zwierzęce „imiona” (wskazujące na ich gatunek lub sposób zachowań), proponowali takie tytuły dla książki: „W mysiej norze”, „Szary król szczurów”, „Zwierzęta”, „Przygody zwierząt”, „Muszka o imieniu Maciuś”, „Moje zwierzątka”, „Kotek i pies”, „Wiewiórka na sprytniejsza i najładniejsza na świecie”, „O leśniczym, który zajmował się chorymi zwierzętami i owadami”. Były wśród nich tytuły bardziej i mniej adekwatne do zawartości książki *Najmilsi*. Niektóre odnosiły się w większej mierze do książek popularnonaukowych lub do książek mających charakter poradnika (np. „Zwierzęta”, „Moje zwierzątka”, „O leśniczym ..”). Niektóre skonstruowane były błędnie z punktu widzenia treściowych lub formalnych aspektów redagowania tytułów (zbyt długie, wyjaśniające wszystko lub niewiele mówiące itp.).⁵ Były i takie, które frapowały swą tajemniczością (np. „W mysiej norze”) lub oryginalnością sformułowania („Szary król szczurów”). Czasem tytuł powstawał w wyniku połączenia przez dziecko tytułów dwóch rozdziałów, na zasadzie swobodnych skojarzeń dziecięcych (np. „Muszka o imieniu Maciuś”). W wyniku takiego zabiegu niejednokrotnie pojawiały się zabawne, lecz absurdal-

⁵ J. Maślanka (red.), Encyklopedia wiedzy o prasie, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 242, 244; W. Pisarek, Nagłówki wiadomości w dziennikach, „Zeszyty Prasoznawcze” 1965 nr 1, s. 31-48.

ne połączenia (np. „Kitka komara”). Wszystkie tytuły kojarzące się ze zwierzętami traktowano jako prawidłowo podane (aspekt treści). Jeżeli dziecko wybierało tytuł rozdziału o Twardowskim i kojarzyło go ze znaną legendą, nie można było uznać tytułów na tej podstawie tworzonych, choćby połączone były z tematyką zwierzęcą (np. „Pan Twardowski na księżycu”, „Zwierzątka pana Twardowskiego”, „Myszka pana Twardowskiego”, „Muszka pana Twardowskiego”, „Przygoda pana Twardowskiego i jego przyjaciół” itp.). Wielokrotnie treść nadawanego tytułu nie była uzasadniona treściami przedstawionego spisu treści (np.: „Jak słoń zdepnął lekturę”, „Przygoda na księżycu”, „Figle panny Muszki”, „Zwariowane przygody”, „Wybryki”, „Szaleństwa w mieście”).

Dość często badani próbowali określić poprzez tytuły gatunek utworów zamieszczonych w książce, bądź jej adresata (np. „Księża wierszy”, „Zbiór baśni”, „Bajki do poduszki”, „Baśnie dla dzieci”, „Ciekawe bajki dla dzieci”, „Bajki i wiersze dla dzieci”, „Opowiadania o zwierzętach”, „Zbiór opowiadań o zwierzętach”, a nawet „Różne ciekawe tytuły lektur”). Ostatnia propozycja świadczy o braku umiejętności formułowania tytułów, ale jednocześnie wskazuje oczekiwania badanego. Byli też tacy uczniowie, którzy próbowali przypomnieć sobie tytuły znanych im książek, bez względu na to, czy i jakie miały one związek z zaprezentowanym spisem treści. Do takich należały następujące: *Baśnie Andersena*, *Bajarka*, *Bajki pana Bałagana*, *Puc*, *Bursztyn i goście*, *Kot Filemon*, *Bajarka opowiada*, *Kot w butach*. Pojawił się nawet tytuł filmu rysunkowego *Myszka Miki*. Tym samym uczniowie wskazywali, z jakimi książkami lub przynajmniej tytułami książek dla dzieci wcześniej zetknęli się.

Poprzez ułożony tytuł badani wyrażali własne reakcje na poznany spis treści, np. „Dziwne imiona”. Rzadko próbowali zaczerpnąć pomysły z innych zadań ankiety⁶, proponując: *Kłamczuchę*, *Kota Filemona*.

Dzieci często nadawały książce tytuł na podstawie spisu treści w taki sposób, że przepisywały tytuł wybranego przez siebie rozdziału z przedstawionego im spisu treści. W konsekwencji nadawały książce takie tytuły, jak: „Szara kitka”, „Pan Twardowski” itp. Tego rodzaju decyzje podejmują częstokroć także profesjonalści, a więc autorzy książek lub ich wydawcy. Dotyczy to zwłaszcza książek – zbiorów. Trudno orzec, na ile decyzja dzieci wynikała z przypadkowego wyboru, a na ile była efektem własnych doświadczeń w obcowaniu z książką, noszącą tytuł zaczerpnięty z jakiegoś elementu spisu treści. Niektórzy uczniowie proponowali tytuły stanowiące pewną formę uogólnienia, tj. „Bajki dla dzieci”, „Bajki na dobranoc”. Świadczyły one o poszukiwaniu pojęcia

⁶ Ankieta sytuacyjna zawierała więcej zadań. W niniejszym opracowaniu wykorzystano tylko dwa z nich. Scharakteryzowano je oraz zaprezentowano wyniki badań uczniów klas I-III przeprowadzonych na ich podstawie.

nadrzędno w stosunku do pojęć występujących w poszczególnych elementach struktury samego spisu treści tego zbioru. Ci badani intuicyjnie odczuwali, że tytuł pochodzi ze zbioru. Nie potrafili jednak prawidłowo zwerbalizować wniosku, który wysunęli.

Z wszystkich tych dziecięcych zabiegów i starań, a także ze złożonych propozycji wyraźnie wynika, że dzieci rzadko bądź wcale nie stykały się z taką formą ćwiczeń. Tytuły tworzyły wyłącznie intuicyjnie, nie rozumiejąc, że spisy treści wyraźnie je wytyczają.

Podobnie uczniowie reagowali na drugi spis treści, aczkolwiek w tym przypadku tytuł każdego rozdziału wyraźnie określał treść baśni, a nawet stosunkowo szeroko ją komentował. Niewielu badanych zauważyło charakterystyczną formę tytułów wszystkich rozdziałów tej baśni. Wówczas, w takiej też formie proponowali własne tytuły, nie zawsze jednak sensowne treściowo i zgodne z tematyką baśni zawartych w książce o proponowanym tytule (np. „O pięknych przygodach”, „O dobrych i niedobrych rzeczach”, „O trzech złodziejach, którzy chcieli okraść króli z jednym groszem”, „O diable, który strzelał z łuku i zamienił się w księcia”). Zaproponowane przez badanych uczniów tytuły świadczą o tym, że dzieci podjęły proponowaną im grę literacką ze spistem treści. Nie wiadomo jednak, dlaczego niektórym badanym ten spis treści kojarzył się z: *Baśniami Andersena, Brzydkim kaczątkiem, Calineczką, Panną z mokrą głową, Kotem w butach, zbiorem Bajarka opowiada*. Ponieważ w rozdziałach spisu treści często powtarzało się słowo „diabeł”, niektórzy uczniowie także próbowali wkomponować ten wyraz w tworzony przez siebie tytuł, np. „Jak diabeł skusił Wojtkę”, „O złym diable”, „Jak diabeł zjadł lekturę”, „Jak diabeł dziabie kurę”. Wszystkie te tytuły są nielogiczne. Najtrafniejszym z nich mogłby okazać się pierwszy, gdyby nie bohater „Wojtek”, który nie był postacią żadnej z proponowanych baśni w tym zbiorze. Diabeł jest zawsze uosobieniem zła, zatem tautologii nie powinno się stosować. Treść trzeciego przykładowego tytułu nie jest niczym uzasadniona, a ostatnia przytoczona tu uczniowska propozycja jest zupełnie nielogiczna. Ważne okazało się natomiast to, że zabawa objęta reakcje dzieci na treść syntaktyczną tytułu. Badani starali się zachować formę dość często stosowaną w tytułach i znajdującą także odzwierciedlenie w tytułach rozdziałów proponowanej im książki - zbioru (czyli w tytułach utworów wchodzących w skład zbioru).

Wśród podawanych przez uczniów tytułów były także propozycje odnoszące się wyłącznie do książek mających charakter opowiadań z życia dzieci, np. „Czy jestem sam”, „Jacka przygody”, „Najlepsza koleżanka”. Zatem i tu badane dzieci wykazały, że zupełnie nie rozumieją związków łączących spis treści z tytułem książki.

Wykonanie przez badanych dwóch zadań ankiety, odnoszących się do spisów treści książek dla dzieci, upoważniło do podsumowania badań w tym zakresie i ustalenia ogólnego poziomu kompetencji czytelniczych uwzględniających określoną cechę budowy książki.

3. Kompetencje czytelnicze uczniów uwzględniające umiejętności wykonywania różnych zadań dotyczących spisu treści książek dla dzieci

Ustalenie kompetencji czytelniczych badanych uczniów w odniesieniu do spisu treści książek dla dzieci było możliwe dzięki uwzględnieniu wyników uzyskanych podczas dwóch prób badawczych. Każda dotyczyła spisu treści książki. Inny pozostawał każdorazowo dobór treści i form proponowanych dzieciom zadań.

Tabela 4. Poziom kompetencji czytelniczych uczniów klas I-III odnoszących się do spisu treści książki

Poziom kompetencji	Badani uczniowie	
	L.	%
wysoki	498	16,6
przeciętny	305	10,1
niski	2205	73,3
Σ	3008	100,0

Wyniki badań przedstawione w tabeli 4 wskazują, że większość badanych uczniów osiągnęła niski poziom kompetencji czytelniczych uwzględniających posługiwanie się spisem treści książek dla dzieci (73,3%). Dane uświadomiły ponadto, że nieco więcej badanych osiągnęło wysoki poziom kompetencji czytelniczych, odnoszących się do badanej cechy budowy książki, niż poziom przeciętny kompetencji.

Grupy badanych osiągały różne wyniki w zakresie posługiwania się spisem treści książek dla dzieci. Świadczy o tym fakt, iż w każdej z badanych podgrup (kryterium: klasa i środowisko zamieszkania) byli uczniowie, którzy osiągnęli wysoki poziom kompetencji czytelniczych w badanym zakresie. Można też w kilku przypadkach mówić o znacznym odsetku dzieci osiągających ten poziom. Najlepsi, drugoklasiści wiejscy, najczęściej osiągnęli ten poziom kompetencji (46,4% badanych). Około 1/4 badanych z klas I i III ze wsi również osiągnęła wysoki poziom kompetencji czytelniczych w odniesieniu do spisu treści.

Wnioski dla praktyki edukacyjnej i dalszych badań

Osiągnięte przez badanych uczniów wyniki są zbieżne ze stanowiskiem J. Hanisz, uznającej kompetencje za proces dopiero zapoczątkowany w edukacji wczesnoszkolnej.⁷ W przekonaniu wielu badaczy kompetencje czytelnicze stanowią efekt systemu działań, mających na celu czytelnicze przygotowanie (przystosowanie) uczniów,⁸ a także są podstawowym wskaźnikiem efektywności nauczania szkolnego i efektem kształcenia oraz samokształcenia.⁹ Przedstawione tu stanowiska badaczy, dotyczące pojęcia kompetencji czytelniczych oraz ich miejsca w edukacji wczesnoszkolnej, upoważniają do dostrzeżenia potrzeby rozwijania kompetencji czytelniczych u uczniów klas I-III oraz do uświadomienia konieczności poszukiwania takich sposobów i podejmowania takiego systemu działań, które przyczynią się do osiągnięcia przez dzieci wyższych efektów m. in. w takim zakresie, jaki podjęto w przedstawionych tu badaniach.

Przeanalizowane oraz zinterpretowane wyniki badań uświadomiły, że niezbędne jest zaprojektowanie zestawów ćwiczeń, wykorzystujących różne książki dla dzieci, których spisy treści będą przedmiotem gromadzenia, przetwarzania, oceniania informacji w nich zawartych oraz wykorzystywania ich przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Ważne jest, aby w sposób przemyślany, staranny, uwzględniający właściwości rozwojowe uczniów oraz dydaktyczne zasady planowania i realizacji zadań procesu edukacyjnego,¹⁰ konstruować zadania poznawcze dla uczniów, wykorzystujące materiał informacyjny książek dla dzieci.

W kanonie lektur uczniów klas I-III niewiele jest książek posiadających spisy treści. Dlatego do ćwiczeń konstruowanych przez nauczyciela dla uczniów należy wykorzystywać również inne książki z literatury dziecięcej. Nietylko warto, ale konieczne jest dobieranie takich książek, które zawierają spisy treści odpowiednie dla dzieci w tym wieku, tzn. takie, na podstawie których będą one mogły aktywnie uczestniczyć w zadaniach językowych im zaproponowanych, będą czerpać radość z podejmowanych i realizowanych działań twórczych oraz na podstawie

⁷ J. Hanisz, Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku klasy I-III, Warszawa 1999, s. 5.

⁸ K. Głombiowski, B. Świderski, H. Więckowska (red.), Encyklopedia współczesnego bibliotekarstwa szkolnego, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 259; J. Andrzejewska, Bibliotekarstwo szkolne. Teoria i praktyka. T. II. Praca pedagogiczna biblioteki, Warszawa 1996, s. 27; B. Jachimczak, Badania czytelnictwa czy kultury czytelniczej społeczeństwa?, „Poradnik Bibliotekarza” 1990 nr 10, s. 17-19; K. Materska, Biblioteka – edukacja, Warszawa 1993, s. 76-79; A. Przeclawska, Badania czytelnictwa jako źródło wiedzy o dzieciach i młodzieży, W: A. Przeclawska (red.), Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania, Warszawa 1978, s. 223-226.

⁹ B. Tylicka, G. Leszczyński (red.), Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej, Wrocław-Warszawa-Kraków 2002, s. 77.

¹⁰ F. Boreźnicki, Dydaktyka kształcenia ogólnego, Kraków 2001, s. 233-253.

których zdobędą przekonanie o sensie podejmowanej przez siebie pracy (jej użyteczności w życiu codziennym). Niestety, bardzo wiele książek dla dzieci, mimo jasnego i jednoznacznego określania ich adresata, nie nadaje się do tego, by wykorzystać zawarte w nich spisy treści do zabaw i ćwiczeń językowych uczniów w młodszym wieku szkolnym. Powodem tego są zbyt długie spisy treści proponowane w części książek, a nade wszystko złożona ich treść syntaktyczna. Złożoność treści syntaktycznej obejmuje zarówno pojedyncze wypowiedzenia (tytuły rozdziałów), jak również związki w obrębie całości spisu treści (między tytułami kolejnych rozdziałów oraz między tytułami odległych od siebie rozdziałów). Zawarte w nich myśli niedokończone (urwane), skróty myślowe, wyrazy niezrozumiałe dla dzieci (archaizowany język, wyrażenia gwarowe, określenia dalekie od doświadczeń dzieci i nie wchodzące w skład ich języka tak czynnego, jak i biernego), treści symboliczne, przenośnie i inne formy trudne do zrozumienia przez ucznia klas I-III – nawet w kontekście, zbiór wiadomości (zamiast systemu wiadomości), to czynniki, które mogą dziecko skutecznie zniechęcić nie tylko do zabaw spisami treści, ale i do lektury określonej książki, a zwłaszcza do korzystania z posiadanego przez nią spisu treści. W kanonie lektur uczniów klas I-III do takich spisów zaliczono m. in. spisy treści pochodzące z następujących książek: *Awantura o Basię* K. Makuszyńskiego, *Oto jest Kasia* M. Jaworczakowej, *Przygody Filonka Bezogonka* G. Knutssona (ze względu na długość spisu treści i różnorodność form syntaktycznych zastosowanych w tytułach poszczególnych rozdziałów książki), *Klechdy domowe* – w wyborze dokonanym przez H. Kostyrko. Wśród książek dla dzieci spoza kanonu złożone spisy treści posiadają np. *Bajarka opowiada* – w opracowaniu M. Niklewiczowej, *Kichuś majstra Lepigliny* J. Porazińskiej, *Tajemniczy ogród* F. Hodson Burnett, *Spotkanie nad morzem* J. Korczakowskiej, *Ania z Zielonego Wzgórza* L. M. Montgomery, *Szaleńczaki* J. Niemczuka, *Klimek i Klementynka* M. Krüger. Spisy treści z ostatniej wymienionej grupy książek dla dzieci można wykorzystywać dopiero wówczas, gdy uczniowie nabędą już sporych doświadczeń w „badaniu” różnych spisów treści oraz w dokonywaniu porównań spisów treści zamieszczonych w rozmaitych książkach dla dzieci. Wydaje się także, że korzystanie ze spisów treści bardzo długich będzie trudne dla dziecka w tym wieku. Nawet w tych sytuacjach, gdy treść semantyczna¹¹ poszczególnych tytułów jest bliska doświadczeniu dziecka, a treść syntaktyczna¹² jest prosta, rozumienie konstrukcji całego spisu treści przez dziecko jest utrudnione ze względu na złożoność wypowiedzi spowodowanej ilością informacji w nim zawartej. Takie spisy treści pojawiają się na ogół w książkach – zbiorach, a ich charakterystyczna

¹¹ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 90-91.

¹² *Ibidem*.

cechą jest i wydzielenie w spisie treści takich części, w obrębie których wyróżniane są tytuły utworów przyporządkowanych określonej części. W kanonie lekturowym klas I-III można znaleźć książki charakteryzujące się wszystkimi takimi (lub niektórymi) cechami spisów treści w nich zawartych. Należą do nich np. *Psołki i Śmieszki* J. Porazińskiej, *Wierszykarnia* D. Wawilów, *Przygody Filonka Bezogonka* G. Knutssona.

Bywają także spisy treści bardzo krótkie, które dzieciom nic nie mówią. Są bezbarwne z punktu widzenia kryterium klasyfikacji tytułów nazywanym konstrukcją tematu samą dla siebie¹³ i mają niewielką wartość informacyjną, gdyż zawierają małą ilość wiadomości lub wiadomości tworzące zbiór, a nie system.¹⁴ Również takie spisy treści raczej nie są warte wykorzystywania w rozwijaniu kompetencji czytelniczych uczniów klas I-III.

Dobór książek dla dzieci oraz zasady tworzenia zadań poznawczych dla uczniów, zasady planowania pracy z dziećmi w tym zakresie w ciągu trzech pierwszych lat edukacji szkolnej, a także szczegółowe założenia diagnozy rozwoju dziecka w omawianym zakresie, przedstawione zostały w oddzielnej publikacji.¹⁵ Przykładowe rozwiązania w zakresie opracowywania zestawów ćwiczeń dla uczniów, fiszek kontrolnych i autokontrolnych są również przedmiotem przygotowywanej obecnie pracy zwartej – opracowania metodycznego dla nauczycieli klas I-III i nauczycieli – bibliotekarzy.

W dalszych badaniach należy uwzględnić eksperymentalne wdrażanie systemu celowo zorganizowanych sytuacji dydaktycznych, w których zadania te zostaną wykorzystane. Efekty wdrożeń wskażą na specyfikę rozwoju dzieci i pozwolą wytyczyć dalsze zakresy doskonalenia proponowanych tu modyfikacji w procesie edukacyjnym uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Wartość badań diagnostycznych, uwzględniających kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym odnoszące się do działań dzieci podejmowanych na spisach treści – jako jednym z podstawowych elementów budowy książki, a także wartość koncepcji doskonalenia praktyki edukacyjnej we wskazanym tu zakresie, a wreszcie wartość dalszych badań – w tym badań eksperymentalnych, autorka niniejszego opracowania upatruje w przyczynianiu się ich do rozwoju dzieci w wielu zakresach. Należą do nich m. in. doskonalenie sprawności językowych uczniów, inspirowanie twórczej aktywności językowej dzieci, przyczynianie się do posługiwania się spisem treści przy wyborze książki do samodzielnej lektury oraz podczas przeglądania książki, ułatwianie dzieciom

¹³ J. Maślanka (red.), *Encyklopedia wiedzy o prasie*, op. cit., s. 244

¹⁴ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, op. cit., s. 90-91.

¹⁵ E. Szcfler, *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym*, op. cit.

czytania przeglądowego i ukierunkowywanie go,¹⁶ rozwijanie umiejętności rozumienia czytanego tekstu,¹⁷ umożliwianie nawiązywania kontaktów z innymi dziećmi przez książkę – współdziałania i współpracy.

Rozumienie przez dziecko znaczenia spisu treści w książce, rozumienie jego struktury oraz treści w nim zawartych, a także umiejętność posługiwania się spisem treści w życiu codziennym to podstawowe cele, których realizacja może przyczynić się do częstszego, chętniejszego i bardziej świadomego korzystania z nich podczas lektury różnych książek, sprawniejszego i szybszego korzystania z książki, racjonalnego planowania kontaktu z książką przez ucznia – również w młodszym wieku szkolnym oraz intensyfikowania tego typu kontaktów. Jest to również wyzwanie współczesności, która „stawia” na człowieka aktywnego i samodzielnego oraz oczekuje od edukacji XXI wieku przygotowania takiego człowieka – zdolnego do podejmowania i realizowania zadań współczesności, a także zadań przyszłości¹⁸ w nowym stuleciu – ocenianym prognostycznie przez badaczy jako stulecie kompetencji.¹⁹ Mówi się także o tym, że motywowanie uczniów do samokształcenia oraz do rozwijania ich kompetencji jako czytelników i użytkowników informacji to jedno z najważniejszych zadań współczesnej szkoły.²⁰ Istnieje zatem pilna potrzeba rozwijania niskich dotąd kompetencji czytelniczych dzieci w młodszym wieku szkolnym w zakresie posługiwania się spisami treści książek dla dzieci.

Bibliografia:

1. Andrzejewska J., Bibliotekarstwo szkolne. Teoria i praktyka. T. II. Praca pedagogiczna biblioteki, Warszawa 1996.
2. Andrzejewska J., System edukacji czytelniczej i informacyjnej w szkole, „Bibliotekarz” 1988 nr 10-11.
3. Baranowicz K., Samodzielność jako kategoria dydaktyki, „Życie Szkoły” 1989 nr 2.

¹⁶ E. Malmquist, Nauka czytania w szkole podstawowej, Warszawa 1982, s. 136-176.

¹⁷ Ibidem, s. 104-135.

¹⁸ B. Przyborowska, Innowacyjne organizacje edukacyjne w dobie globalizacji, W: W. Kojs przy współudziale Ł. Dawid (red.), Edukacyjne konteksty procesów globalizacji, Cieszyn 2001, s. 212.

¹⁹ K. Denek, Treści kształcenia ogólnego na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia, „Wychowanie na co dzień” 1997 nr 3, s. 8.

²⁰ J. Andrzejewska, System edukacji czytelniczej i informacyjnej w szkole, „Bibliotekarz” 1988 nr 10-11, s. 7; K. Baranowicz, Samodzielność jako kategoria dydaktyki, „Życie Szkoły” 1989 nr 2, s. 102; B. Białkowska, Dziecko a potrzeby informacyjne. Refleksje nad wychowaniem i edukacją, W: K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha (red.), Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji, Katowice 1996, s. 191-194; M. Jakowicka, Samodzielność jako kategoria określania rozwoju dziecka, W: M. Jakowicka (red.), Kształtowanie samodzielności uczniów klas początkowych. Materiały z ogólnopolskiej Konferencji Naukowej, Szczecin 1990, s. 23-26, 31-32.

4. Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001.
5. Białkowska B., *Dziecko a potrzeby informacyjne. Refleksje nad wychowaniem i edukacją*, W: K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha (red.), *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*, Katowice 1996.
6. Denek K., *Treści kształcenia ogólnego na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia*, „Wychowanie na co dzień” 1997 nr 3.
7. Głombiowski K., Świdorski B., Więckowska H. (red.), *Encyklopedia współczesnego bibliotekarstwa szkolnego*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.
8. Hanisz J., *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku klasy I-III*, Warszawa 1999.
9. Jachimczak B., *Badania czytelnictwa czy kultury czytelniczego społeczeństwa?*, „Poradnik Bibliotekarza” 1990 nr 10.
10. Jakowicka M., *Samodzielność jako kategoria określania rozwoju dziecka*, W: M. Jakowicka (red.), *Kształtowanie samodzielności uczniów klas początkowych. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej*, Szczecin 1990.
11. Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1982.
12. Maślanka J. (red.), *Encyklopedia wiedzy o prasie*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.
13. Materska K., *Biblioteka – edukacja*, Warszawa 1993.
14. Niemierko B., *ABC testów osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1975.
15. Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997.
16. Pisarek W., *Nagłówki wiadomości w dziennikach*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1965 nr 1.
17. Przeclawska A., *Badania czytelnictwa jako źródło wiedzy o dzieciach i młodzieży*, W: A. Przeclawska (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, Warszawa 1978.
18. Przyborowska B., *Innowacyjne organizacje edukacyjne w dobie globalizacji*, W: W. Kojs przy współudziale Ł. Dawid (red.), *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, Cieszyn 2001.
19. Szeffler E., *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym. Cz. I. Stan obecny Cz. II. Szanse – możliwości*, Bydgoszcz 2003.
20. Tylicka B., Leszczyński G. (red.), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Wrocław-Warszawa-Kraków 2002.
21. Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993.