

II Dydaktyka języka

Anna GROCHULSKA

Drukowane źródła informacji w samodzielnej pracy ucznia

Uwagi wstępne

Na drukowanych źródłach informacji opiera się w znacznej mierze zarówno nauczanie, jak i samodzielne uczenie się, ze względu na to, że utrwalone w postaci graficznej teksty o różnej objętości, formie podawczej i funkcji przeznaczone są do wielokrotnego odtwarzania oraz przekazywania w czasie i przestrzeni. Ta właśnie cecha słowa drukowanego sprawia, że jest ono i długo jeszcze będzie podstawowym źródłem wiedzy, pomimo nasilającej się i niekontrolowanej dominacji ikonosfery w każdej niemal dziedzinie życia.

Do głównych drukowanych źródeł wiedzy polonistycznej należą książki i czasopisma. **Książka** jest właściwie pojęciem bardzo ogólnym, odnoszącym się do każdej drukowanej publikacji nieperiodycznej, zawierającej co najmniej 49 stron i przeznaczonych dla szerokiego kręgu odbiorców¹. W zależności od treści i formy istnieją różne rodzaje książek. W nauczaniu języka polskiego będą nimi przede wszystkim podręczniki, różnego typu słowniki językowe i specjalistyczne, encyklopedie, leksykony, teksty utworów literackich, także wydawnictwa popularnonaukowe i opracowania naukowe.

W rzeczywistości szkolnej funkcjonuje jeszcze jedno drukowane źródło informacji, reklamowane w różnego typu periodykach. Nie ma, co prawda, statusu formalnego, lecz jego obecność na rynku reklamowym i wydawniczym wskazuje na jego niepokojąco rosnącą rolę jako konkurencyjnego źródła

¹ Informacje o książce znajdujemy w K. Migoń: *Nauka o książce. Zarys problematyki*. Wrocław—Warszawa Kraków 1984.

informacji. Mowa tu oczywiście o lekturach „ze ściągą” i „ściągach” z języka polskiego².

O możliwościach interakcyjnych podręcznika szkolnego

Wśród wielu drukowanych źródeł informacji **podręcznik** nie jest jednym z równorzędnych źródeł, nawet nie *primus inter pares*, gdyż przypada mu rola szczególna. Oprócz tak zwanego żywego nauczania stanowi główny środek w komunikacji dydaktycznej, ponieważ, jak pisze Zenon Uryga, „projektuje tok pracy nad opanowaniem wiedzy i działania służące zdobywaniu sprawności. W związku z tym uwzględnia dyrektywy prakseologiczne, które uczą sztuki uczenia się, zawiera także zestawy ćwiczeń, wyposażony jest w ilustracje, mapy, wykresy — różne znaki kultury. Taki podręcznik ma zatem obudowę dydaktyczną.”³

Obudowa dydaktyczna podręcznika w postaci uporządkowanych graficznie zadań dla ucznia i wizualnej reprezentacji zawartości informacyjnej — z jednej strony stymuluje zaangażowanie poznawcze, uczy zasad prakseologicznych, z drugiej zaś wzbudza pozytywne nastawienie, buduje poczucie własnej skuteczności i rozwija strategie zawiadujące sprawnością monitorowania własnych działań, mówiąc prościej — wyzwala samodzielność ucznia. Nie są to kwestie błahe dla procesu adaptacji samokształceniowej na etapie instytucjonalnego kształcenia. Jest to główna, nie podlegająca dyskusji zaleta podręcznika szkolnego. Wiąże się z nią drugi walor podręcznika. Ma on związek z możliwością korzystania z podręcznika w dwóch warunkach czasoprzestrzennych: w klasie **podczas lekcji** i w **naucze domowej** ucznia.

Udział podręcznika w sytuacji lekcyjnej i pozalekcyjnej organizuje dwa typy dydaktycznych interakcji nadawczo-odbiorczych. W pierwszym modelu:

$$N_{\text{sek.}} \longrightarrow U$$

² Dam przykład. „News Service” 2000, nr 2, magazyn dla „fanów” wirtualnego świata, oprócz programów multimedialnych i gier komputerowych reklamuje w takiej oto formie „ściagi” z miniwersją na klasówkę: „Ściąga”, *klasa I gimnazjum*. „Ściąga” z języka polskiego zawiera dokładne streszczenia i opracowania lektur, analizy wierszy, biografie autorów oraz słowniczek terminów literackich; *Klasa I gimnazjum. Wypracowania*. „Wypracowania” zawierają ponad 280 szczegółowo opracowanych tematów prac pisemnych ze wskazówkami, czego przestrzegać, jakich błędów unikać, na co zwrócić szczególną uwagę.

Oczywiście, podobnego typu „ściagi” są adresowane dla uczniów klas 4–6 gimnazjum, a także dla młodzieży licealnej.

³ Z. Uryga: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia w szkole średniej*. „Polonistyka” 1993, nr 2.

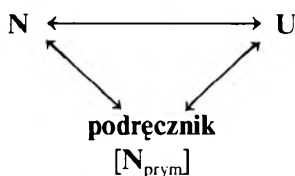
układ ról komunikacyjnych jest ustalony i niezmienny, a interakcja linii jednokierunkowa. Uczeń może być wyłącznie odbiorcą informacji. Sytuację nadawczą dzieli od sytuacji odbiorczej czas i przestrzeń. Nadawca (autor tekstu podręcznikowego) jest dla odbiorcy (ucznia) postacią abstrakcyjną (sekundarną), a odbiorca dla nadawcy postacią anonimową. Podręcznik spełnia tu funkcję medium — przekaźnika informacji. Ten układ dydaktycznej komunikacji realizuje się przede wszystkim w nauce domowej i pracy samokształceniowej.

W modelu komunikacji dydaktycznej drugiego typu:



realizowanym wyłącznie podczas lekcji, dwukierunkowa linia interakcyjna przebiega między konkretnym nauczycielem i uczniem (uczniami). W interakcji między N_{prym} (nauczycielem, którego rola w tej sytuacji jest prymarna) i uczniem pośredniczy N_{sek} , czyli nadawca podręcznikowego tekstu. Podręcznik pełni tu funkcję środka dydaktycznego w realizacji określonych zadań⁴.

Istnieje w praktyce szkolnej trzeci wariant dydaktycznych interakcji nadawczo-odbiorczych, w którym podręcznik wchodzi w relacje dwukierunkowe. Oto schemat graficzny takiej możliwości interakcyjnej:



W tym modelu interakcyjnym podręcznik wyznacza dwa układy ról komunikacyjnych, układ wewnątrz- i zewnątrztekstowy. W układzie wewnątrztekstowej komunikacji dydaktycznej podręcznik pełni funkcję tekstowego reprezentanta autora i jest nadawcą prymarnym, zorientowanym na odbiorcę, bo właśnie odbiorcy ma służyć zawartość informacyjna komunikatów tekstowych. Odbiorcą jest tu nauczyciel — organizator sekwencji dydaktycznej, i uczeń — w sytuacji indywidualnej pracy z tekstem. W zależności od realizowanego zadania dydaktycznego oraz od funkcji i stopnia komplikacji tekstu odbiorca przyjmuje rolę czytelnika, zorientowanego na przyswojenie wiedzy „gotowej”, rolę badacza tekstu bądź też wykonawcy działań przez tekst inicjowanych.

⁴ Pomysł dydaktycznych modeli interakcji nadawczo-odbiorczych zaczerpnięty z: J. N o c o Ń: *Podręcznik w komunikacji dydaktycznej*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Wyd. 2 poprawione i poszerzone. Red. T. Rittel i J. Ożdżyński. Kraków 1997, s. 281–288.

W układzie zewnątrztekstowym informacja zwrotna sytuuje nauczyciela w roli pośrednika między podręcznikiem i uczniem, zwłaszcza w sytuacji rozpoznania niepowodzeń poznawczo-komunikacyjnych. A niepowodzenia te w zbiorowości uczniów są na ogół konsekwencją różnic indywidualnych w zakresie kompetencji czytelnich i poziomu czytania tekstowego komunikatu. Fakt ten uzasadnia obecność interakcyjnej linii sekundarnej w sytuacjach dydaktycznego dialogu między uczniem, nauczycielem a podręcznikiem⁵.

Dwukierunkowe możliwości interakcyjne podręcznika szkolnego, ciągła jego obecność w dydaktycznych interakcjach nadawczo-odbiorczych i wyraźne nastawienie na odbiorcę, wyrażane w formie bezpośredniego zwrotu do adresata, typu: *Wyszukaj...; Oceń...; Zwróć uwagę...; Zbadaj...*, to warunki, które spełniają wiele z oczekiwań stawianych przez jego użytkowników. Dlatego też podręcznik szkolny jest (potwierdzają to badania sondażowe w tym zakresie) i nadal pozostanie, jak sądzę, dla jednych uczniów głównym źródłem wiedzy, dla innych — źródłem jedynym⁶.

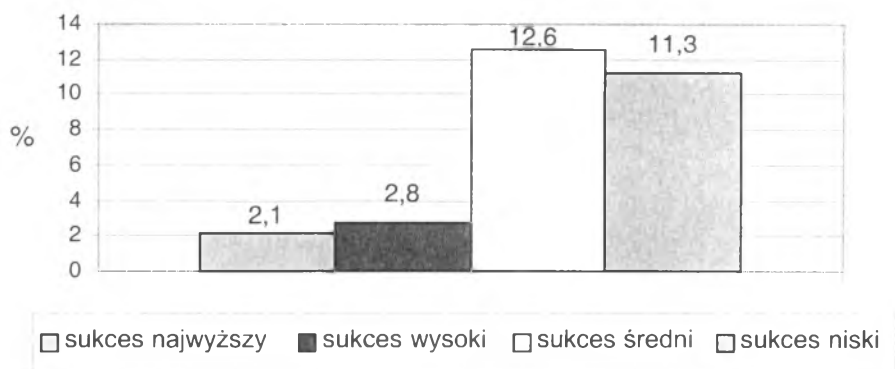
W odpowiedzi na pytanie skierowane do badanej młodzieży szkolnej o znane jej źródła wiedzy grupa piętnastolatków licząca 79 osób (tj. 8,8% ogółu) uznała podręcznik szkolny za jedyne i „wystarczające” źródło wiedzy. Płeć i miejsce zamieszkania nie wywarły wyraźnego wpływu na tego typu deklaracje. Cechą, która najwyraźniej zaznaczyła swój wpływ w przedmiocie badań, jest poziom sukcesu w nauce szkolnej. Dane w tym zakresie przedstawia rysunek 1.

Można tu zaobserwować przewidywalną prawidłowość: im niższy poziom szkolnego sukcesu — tym więcej deklarujących zainteresowanie podręcznikiem jako jedynym źródłem wiedzy. Nieznaczne odchylenia od zaobserwowanej prawidłowości znajdujemy w grupie osób z sukcesem niskim. Wskaźnik procentowy deklarujących zainteresowanie podręcznikiem szkolnym jest tu niższy (11,3%) w porównaniu z grupą średniego sukcesu (12,6%). Widocznie nikt w grupie uczniów niskiego sukcesu aspiracje edukacyjne mają związek z po-

⁵ O możliwości wielokierunkowych interakcji komunikacyjnych podręcznika szkolnego, sygnalizowanych w pracach S. Gajdy (1991), V. Martinkowej (1994), S. Korzeniowskiej (1995) pisze: A. Starzec: *Edukacyjne walory tekstów popularnonaukowych*. W: *Dyskurs edukacyjny...*, s. 292–293.

⁶ Materiał empiryczny pochodzi z przeprowadzonych w pierwszym półroczu 1999 roku badań sondażowych. Objęto nimi młodzież z ostatnich klas byłej ośmioklasowej szkoły podstawowej. Problematyka badawcza zawierała się w następujących pytaniach: Jaki jest zakres znajomości drukowanych źródeł informacji w grupach rówieśniczych z różnych środowisk? Jaki poziom umiejętności korzystania z podstawowych dla ucznia wydawnictw informacyjnych prezentuje typowy ośmioklasista?

Badana młodzież (uczniowie z 35 szkół podstawowych regionu Śląska i Polski środkowej) pochodziła z dwóch dużych miast (Łódź, Katowice), sześciu miast średniej wielkości i dwudziestu wsi — ośmiu podmiejskich i dwunastu oddalonych od większych miast i głównych szlaków komunikacyjnych.



Rys. 1. Uznanie podręcznika za jedyne źródło wiedzy w grupach badanych o różnym poziomie sukcesu w nauce szkolnej

strzeganiem podręcznika nie tyle w kategorii środka przekazu wiadomości, ułatwiającego naukę szkolną, ile w kategorii „szkolnego przymusu”. I tym właśnie piętnastolatkom, nie przygotowanym jeszcze do pracy nad sobą, do autokreacji, najbardziej w perspektywie zagraża wtórny analfabetyzm.

Uczniowskie preferencje drukowanych źródeł informacji

Pomyślna perspektywa rozwojowa otwiera się najprawdopodobniej dla tych osób, których potrzeby poznawcze wykraczają poza podręcznikową ofertę informacyjną. Stanowią one zdecydowaną większość, tj. 91,2% ogółu badanej populacji. Zakres orientacji w możliwościach informacyjnych jest u nich, co prawda, zróżnicowany w sensie ilościowym i jakościowym, mimo to potwierdza istnienie pozytywnych doświadczeń poznawczych w sferze funkcjonowania intelektualnego. Logiczną konsekwencją tego spostrzeżenia może być następujące pytanie: Z jakiego rodzaju materiałów drukowanych korzysta typowy piętnastolatek w poszukiwaniu niewiadomej?⁷

Na pytanie o zbliżonej treści uzyskano 821 odpowiedzi, w których respondenci podawali tytuły dostępnych im drukowanych źródeł informacji. Dane o rodzajach materiałów źródłowych, znanych uczniom w sensie praktycznym, zawiera tabela 1.

⁷ W pytaniach o uzupełnienie, prostych i problemowych, na niewiadomą wskazuje zwrot pytajny, wyrażony zaimkiem lub przysłówkiem: *kto? co? który? jaki? kim? jak? czy? gdzie? dlaczego? po co?* Zakres niewiadomej określają informacje zawarte w osnowie pytania. Informacje te spełniają wymóg skuteczności pytania i ułatwiają realizację celu poznawczego. Zob. A. Grochulska: *Pytania jako kategoria dydaktyczna w edukacji polonistycznej*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 15. Red. E. Połański i Z. Uryga. Katowice 1999, s. 123–124.

Tabela 1

Drukowane źródła informacji w indywidualnej pracy ucznia ($N = 821$)

Rodzaje materiałów drukowanych	N	%	Ranga
Encyklopedia powszechna	623	75,9	1
Słowniki (językowe, specjalistyczne)	366	44,6	2
Książki, czasopisma popularnonaukowe	307	37,4	3
Czasopisma — magazyny	156	19,0	4
Gazety	135	16,4	5
Leksykony	38	4,6	6
Atlasy	19	2,3	7
<i>Kroniki (Kronika XX wieku, i inne)</i>	18	2,2	8
„Bryki”, „ściągi”	13	1,6	9
Lektury szkolne	4	0,5	10
Albumy	2	0,2	11

Jak widać z danych ujętych w tabeli, znakomita większość uczniów, tj. 75,9% dla $N = 821$, w samodzielnym poszukiwaniu informacji na różne interesujące ich tematy korzysta w pierwszej kolejności z encyklopedii powszechnej. Widocznie jest dla nich podstawowym wydawnictwem informacyjnym, bo też 59,2% ogółu badanych (dla $N = 900$) posiada encyklopedię w bibliotece domowej; 37,8% pragnie ją mieć na własność, a 13,7% korzysta z encyklopedii w bibliotece szkolnej.

Wysoki wskaźnik popularności encyklopedii wynika w znacznej mierze z jej funkcji i struktury. Encyklopedia przeznaczona jest przede wszystkim do informowania, a w potocznym odbiorze stanowi uniwersalne źródło przystępnie podanej wiedzy. Co więcej, odbiór informacji ułatwia przejrzysta, funkcjonalna i poręczna struktura zawartości w układzie alfabetycznym, czyli od A do Z. Artykuł w encyklopedii daje czytelnikowi zwięzły, rzeczowy i precyzyjny opis świata, a hasło niejako wprowadza go w opisaną dziedzinę. Atrakcyjność poznawczą encyklopedii podnosi jej szata graficzna w postaci barwnych ilustracji, schematów, wykresów, map. Materiał ikonograficzny odgrywa tu rolę podwójną. Przede wszystkim uzupełnia to, czego tekst słowny nie może przekazać, a ponadto motywuje do poznawania.

W porównaniu z encyklopedią powszechną słowniki językowe i specjalistyczne cieszą się wśród badanej populacji o wiele niższą, popularnością, tylko 44,6% uczniów (dla $N = 821$) przypisuje im status niezbędnych w nauce własnej wydawnictw informacyjnych. Być może słowniki, w przeciwieństwie do encyklopedii, wydają się im raczej pomocą podręczną, bo z natury rzeczy

ograniczoną do zagadnień językowych, stąd i zakres ich stosowalności jest ściśle określony.

Podstawowa różnica między encyklopedią a słownikiem polega w głównej mierze na specyfice haseł. W słowniku języka, którego celem jest rejestracja i opis słów, każde hasło jest ściśle określonym znakiem (desygnatem), nie można go zastąpić żadnym synonimem czy omówieniem. Słowo w słowniku to przede wszystkim słowo — towarzyszy mu tylko informacja o jego znaczeniu i funkcjach, w jakich występuje⁸. I najprawdopodobniej to właśnie charakter słowników językowych zawęża w jakimś stopniu zakres ich przydatności w nauce własnej ucznia.

Pewne cechy słownika i pewne cechy encyklopedii ma słownik encyklopedyczny, nazywany też słownikiem rzeczowym lub leksykonem. Jego budowa łączy w sobie cechy strukturalne słowników i encyklopedii. Oznacza to, że słowa gramatyczne potraktowane są w nim w sposób językowy, a ponadto zwięźle uzupełnione informacją encyklopedyczną, podaną tylko w sposób bardziej skondensowany niż w encyklopedii. Leksykon umożliwia szybkie uzyskanie informacji z określonej dziedziny, informacji sformułowanej lapidarnie i przystępnie. Jako podręczny informator⁹ dla szerokiego kręgu odbiorców, znany jest wąskiej grupie uczącej się młodzieży, stanowiącej tylko 4,6% dla $N = 821$.

Szkoła — jak wynika z wypowiedzi badanych — nie inicjuje kontaktów ucznia z leksykonami, mimo notowanej obecnie na rynku wydawniczym obfitości słowników encyklopedycznych z zakresu różnych dziedzin. Obecność leksykonu w samodzielnej nauce ucznia okazuje się niejako jego sprawą osobistą, niekoniecznie związaną z realizacją szkolnego zadania, bardziej z realizacją indywidualnych zainteresowań.

Na liście rankingowej drukowanych źródeł informacji (tabela 1), użytecznych w samodzielnym uczeniu się, trzecie miejsce zajęły książki i czasopisma popularnonaukowe. Dość liczna grupa piętnastolatków (37% dla $N = 821$) czyta je chętnie z własnej woli.

Co sprawia, że młodzi spośród różnych ofert piśmiennictwa wybierają właśnie tego rodzaju lekturę? Otóż teksty popularnonaukowe w sposób przystępny i dla czytelnika atrakcyjny mówią o złożonych problemach różnych dziedzin nauki. Atrakcyjna dla zainteresowanego daną tematyką czytelnika jest i zawartość treściowa, i forma podawcza, zwłaszcza minimalizacja dystansu między nadawcą a odbiorcą, zachęta czytelnika do wspólnego rozważania,

⁸ O słownikach pisze m.in. J. Olkiewicz: *Od A do Z, czyli o encyklopediach i encyklopedystach*. Warszawa 1988, s. 11–12.

⁹ Leksykony, słowniki, encyklopedie zaliczane są do grupy informatorów bezpośrednich ze względu na typ informacji. Pisze o tym J. Korpała: *O bibliografiach i informatorach. Poradnik dla wszystkich*. Warszawa 1974, s. 203.

obserwowania, wnioskowania zwrotami typu: *Prześledźmy...*; *Zastanówmy się teraz...*; *Możemy się zorientować, że...* i inne. Wkomponowana w tok tekstu strategia konwersacyjna imituje bezpośredniość kontaktu, podtrzymuje uwagę i otwiera możliwości dialogu między nadawcą i odbiorcą. Zasygnalizowane niektóre cechy tekstów popularnonaukowych zdają się przemawiać za wyraźniejszym włączeniem ich do procesu dydaktycznego. W praktyce polonistycznej mogą przecież urozmaicić i wzbogacić realizację treści programowych z zakresu kształcenia kulturowego.

Innym źródłem informacji, dostarczającym w postaci drukowanego tekstu, jest prasa. Składają się na nią czasopisma i gazety, będące — w odróżnieniu od wydawnictw encyklopedycznych i słownikowych — wydawnictwami periodycznymi. Mnogość tytułów czasopism i gazet pojawiających się na rynku prasowym rodzi pytanie: Co tak naprawdę jest dzisiaj czasopismem, a co gazetą? W *Nowej encyklopedii* z 1996 roku czytamy, że czasopismem jest „wydawnictwo ciągle ukazujące się nie częściej niż dwa razy w tygodniu, odznaczające się różnorodnością treści w obrębie numeru oraz w kolejnych numerach”¹⁰, gazeta natomiast — zgodnie z jej definicją zapisaną w *Encyklopedii wiedzy o prasie* — to typ prasy realizującej kryterium aktualności i uniwersalności treści, czyli informującej o wydarzeniach aktualnych, interesujących możliwie najszerzy ogół publiczności¹¹.

Wynika z tego, iż czasopisma i gazety są zróżnicowane pod względem zakresu i charakteru treści oraz spełnianych funkcji¹². Mają też, w zależności od charakteru treści, odmienny krąg odbiorców, do których są adresowane. Czasopisma — magazyny, bogato ilustrowane, znajdują wąską grupę stałych czytelników w środowisku dorastającej młodzieży szkolnej. Zaledwie co piąty piętnastolatek (a dokładniej prawie co piąty, bo 19% dla $N = 821$) znajduje w nich ważne dla siebie wiadomości. Jeszcze węższą grupę (16,4%) interesują informacje o rozmaitych wydarzeniach aktualnych, publikowane w gazetach. Faktem jest, że gazety oprócz wiadomości ważnych i istotnych podają także mało znaczące, co prawdopodobnie niewprawnego czytelnika deprymuje i w konsekwencji zniechęca to tego typu pism.

¹⁰ *Nowa encyklopedia*. Red. W. Pisarek. Warszawa 1996, s. 102.

¹¹ *Encyklopedia wiedzy o prasie*. Red. J. Maślanka. Wrocław—Warszawa 1976, s. 91.

¹² Czasopismom ze względu na zamiar (ze strony nadawcy) lub skutek (po stronie odbiorcy) przypisuje się cztery podstawowe funkcje: poznawczą, kształcącą, wychowawczą, ludyczną. W różnych wydawnictwach prasowych poszczególne funkcje przyjmują różną formę prezentacji materiału informacyjnego, z czego wynikają — ze względu na stopień uświadamienia sobie przez nadawcę — funkcje zamierzone i niezamierzone. Funkcja zamierzona dotyczy takich tekstów, które odpowiadają czytelniczym oczekiwaniom i z perspektywy tychże oczekiwań były formułowane przez nadawcę. Funkcja niezamierzona występuje wtedy, gdy zamieszczone teksty, np. w celu dostarczenia czytelnikowi rozrywki, mogą sprzyjać wzrostowi przestępczości. Zob. *Encyklopedia wiedzy o prasie...*, s. 86–87.

Wartościowe poznawczo drukowane źródła wiedzy, m.in. atlasy (2,3%), kroniki — 2,2% (np. *Kronika XX wieku*, *Kronika kobiet*), albumy (0,2%), znajdują niewielu czytelników wśród badanej młodzieży. Przyczyny takiego stanu rzeczy mogą być różne. Wątpliwe natomiast, by wiązały się z ich dostępnością (są dostępne w bibliotekach szkolnych i publicznych) czy też z treściowo-kompozycyjną i graficzną stroną tych wydawnictw. Najprawdopodobniej edukacyjny model uczestnictwa w kulturze, rozumiany jako nabywanie w trakcie nauki szkolnej kompetencji niezbędnych do udziału w procesie komunikowania się przez różnorodne symbole i kody, nie był właściwie realizowany w praktyce szkolnej, także polonistycznej.

Zauważmy jednakże, iż procentowe wskaźniki stopnia popularności encyklopedii powszechnej, słowników językowych i specjalistycznych, książek popularnonaukowych i naukowych, czasopism, gazet i innych materiałów drukowanych są statystycznymi wynikami globalnymi, tzn. że dotyczą tych wszystkich osób z badanej populacji, które deklarowały praktyczną znajomość innych niż podręcznik źródeł wiedzy. A wskaźniki globalne w dużym uprosz-

Tabela 2

Drukowane źródła informacji w samodzielnej pracy uczniów z różnych środowisk (N = 821)

Rodzaje materiałów drukowanych	Miejsce zamieszkania								
	duże miasto			średnie miasto			wieś		
	N	%	ranga	N	%	ranga	N	%	ranga
Encyklopedia powszechna	91	43,1	1	176	70,0	1	356	99,7	1
Słowniki (językowe, specjalistyczne)	48	22,7	3	109	43,1	2	209	58,5	2
Książki, czasopisma popularnonaukowe	53	25,1	2	77	30,4	3	177	49,6	3
Czasopisma — magazyny	23	10,4	4	48	19,0	4	85	23,8	4
Gazety	18	8,5	5	45	17,8	5	72	20,2	5
Leksykony	9	4,2	6	7	2,8	6	22	6,2	6
Atlasy	—	—	—	—	—	—	19	5,3	7
Kroniki (<i>Kronika XX wieku</i> i inne)	2	0,9	8	5	2,0	7	11	3,1	8
„Bryki”, „ściągłi”	4	1,8	7	4	1,6	8	5	1,4	9
Lektury szkolne	—	—	—	2	0,8	9	2	0,6	10,5
Albumy	—	—	—	—	—	—	2	0,6	10,5
N =	211			253			357		

Uwaga: wartości procentowe w poszczególnych kolumnach są obliczone od liczby osób z danego miejsca zamieszkania.

czeniu charakteryzują dorastającą młodzież szkolną, a dokładniej mówiąc — jeden z wyznaczników jej samokształceniowych kompetencji.

Dokładniejszy obraz badanej młodzieży w zakresie interesującego nas tematu uzyskamy, poddając kolejno analizie dane empiryczne, opracowane w aspekcie trzech zmiennych: środowiska życia, poziomu sukcesu w nauce szkolnej i w aspekcie odmienności sytuacji psychologicznej dziewcząt i chłopców w uczeniu się. Wobec niejednakowej liczebności grup w analizie porównawczej operować będziemy wskaźnikami procentowymi. Dane dotyczące udziału środowiskowych uwarunkowań w zakresie znajomości drukowanych źródeł wiedzy przedstawia tabela 2.

Ze względu na wystąpienie w tabeli 2 zerowej liczebności w trzech wierszach pierwszej kolumny i dwóch wierszach kolumny drugiej nie można było zastosować testu χ^2 . Zbliżona sytuacja występuje w tabelach 3 i 4.

Porównywane grupy uczniów z trzech środowisk: wielkomiejskiego, średnich miast i wiejskiego, różnią się pod względem deklarowanego zakresu praktycznej znajomości drukowanych źródeł informacji. Przy tym charakterystyczne jest to, że najwięcej osób ze środowisk wiejskich (99,7% z tej grupy badanej populacji) uznaje encyklopedię powszechną za podstawowe źródło wiedzy, gdy tymczasem nawet nie co druga osoba (43,1%) z dużych miast przyznaje encyklopedii status pożądanego w pracy indywidualnej informatora.

Tabela 3

Drukowane źródła informacji w samodzielnej nauce dziewcząt i chłopców ($N = 821$)

Rodzaje materiałów drukowanych	Dziewczęta			Chłopcy		
	<i>N</i>	%	ranga	<i>N</i>	%	ranga
Encyklopedia powszechna	364	92,6	1	259	65,1	1
Słowniki (językowe, specjalistyczne)	267	67,9	2	99	24,9	3
Książki, czasopisma popularnonaukowe	184	46,8	3	123	30,9	2
Czasopisma — magazyny	101	25,7	4	55	13,8	5
Gazety	56	14,2	5	79	19,8	4
Leksykony	27	6,9	6	11	2,8	6
Atlasy	14	3,6	7	5	1,3	7
Kroniki (<i>Kronika XX wieku</i> i inne)	12	3,1	8	6	1,5	8
„Bryki”, „ściągi”	9	2,3	9	4	1,0	9
Lektury szkolne	2	0,5	10,5	2	0,5	10
Albumy	2	0,5	10,5	—	—	—
<i>N</i> =	393			398		

Uwaga: wartości procentowe w kolumnach są obliczone od liczby osób z danej grupy.

Ci ostatni rzadziej też korzystają ze słowników językowych, specjalistycznych i innych drukowanych materiałów. Bardzo niewielu z tej grupy zna wartość informacyjną leksykonów i tylko co czwarty uczeń wyraża zainteresowanie tekstami popularnonaukowymi. Znacząco więcej osób z miast średniej wielkości, w porównaniu z ich rówieśnikami ze środowisk wielkomiejskich, korzysta w sytuacjach uczenia się z różnych materiałów drukowanych.

Niewątpliwie uczniowie ze środowisk wiejskich czytają więcej. Zdobywają wiedzę, nie tylko czytając podręczniki szkolne. Nie oznacza to jednak, że automatycznie osiągnęli wyższy poziom samokształceniowych kompetencji. Zależy to bowiem od wielu czynników i nabytych umiejętności. Zachowując jednak pewną ostrożność, można wnioskować, że mają oni silniejszą motywację do samorealizacji, budowania siebie.

Dokonyamy teraz porównania stopnia popularności drukowanych źródeł wiedzy w dwóch grupach: dziewcząt i chłopców. Pozwoli to uzyskać orientację w tym, jaki jest udział płci w różnicowaniu aktywności poznawczej.

Różnice międzypłciowe w zakresie aktywności poznawczej nie są — zdaniem zwolenników teorii społecznego uczenia się — przede wszystkim uwarunkowane procesami genetycznymi i biologicznymi. Stanowią raczej wynik bardzo złożonej interakcji między genami a środowiskiem w trakcie rozwoju jednostki¹³; są jedną z klas reakcji nabywanych i utrwalanych w planie kulturowych wzorców socjalizacji¹⁴. Wyniki relacjonowanych tu badań, zawarte w tabeli 3, okazują się tylko kolejną egzemplifikacją pewnej odmienności dziewcząt i chłopców w zakresie profilu zainteresowań poznawczych i subiektywnej hierarchii w preferencji różnych materiałów drukowanych.

Rozkład wyników analizy statystycznej, przedstawiony w tabeli 3, wskazuje na większe zaangażowanie dziewcząt w naukę własną. Są świadome in-

¹³ Interesująca jest teoria Barbary McClintock o integracji między genami i środowiskiem w procesie rozwoju jednostki ludzkiej. Autorka otrzymała Nagrodę Nobla (1983) za odkrycie, że gen może zmienić swoją lokalizację i funkcję w cząsteczce DNA. Znaczyłoby to, że środowisko może mieć wpływ na układ i funkcję genów i w konsekwencji wywołać zmianę funkcjonowania komórek mózgowych, a co za tym idzie — oddziaływać na uczenie się. Piszą o tym: R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller: *Psychologia dziecka*. Warszawa 1995, s. 139.

Teoria Barbary McClintock znalazła potwierdzenie w wynikach badań wielu uczonych nad dynamiką procesów poznawczych jako możliwej przyczyny różnic związanych z płcią. Zebrane przez badaczy dowody wskazywały na to, że „nie istnieje nic takiego w intelektualnej czy psychospołecznej konstrukcji żadnej z płci, co stwarzałoby ograniczenie dotyczące tego, co osoby tej płci są w stanie osiągnąć lub kim mogą stać się” (ibidem, s. 382). A zatem interesującą nas odmiennność psychologiczną dziewcząt i chłopców w sytuacjach uczenia się kształtują wzorce socjalizacyjne; kształtuje swoisty „trening” związany z rolą płci i ze społecznymi oczekiwaniami względem roli. Można tylko rozważać problem zakresu siły wpływu owych wzorców w relacji przyczyna — skutek. O rozwoju stereotypów czytamy w: M. H. Dembo: *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa 1997, s. 378–382.

¹⁴ R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller: *Psychologia dziecka...*, s. 553–554.

formacyjnego charakteru wydawnictw encyklopedycznych oraz słownikowych i korzystają z nich w większym zakresie niż chłopcy, niekoniecznie w sytuacjach szkolnego przymusu, ale z potrzeby zdobycia bądź pogłębienia wiedzy i opanowania określonych umiejętności. Wykazują też większą niż chłopcy sprawność w posługiwaniu się słowem, zarówno pisanym, jak i mówionym. Czytają czasopisma popularnonaukowe (46,8% ogółu), bo taki rodzaj lektury sugeruje nauczyciel, i kolorowe czasopisma — magazyny (25,7%), komercyjną ofertę handlową, nastawione są na „tanią sensację”, stanowiącą swoisty standard kultury masowej.

Chłopcy, co prawda, przyznają encyklopedii powszechnej pierwszą rangę w obszarze drukowanych źródeł wiedzy (65,1% ogółu), natomiast chętniej czytają teksty popularnonaukowe (30,9%) niż słowniki różnego typu. Bardziej interesują się złożonymi sprawami bieżącego życia, o których czytają w prasie codziennej (19,8%), niż kolorowymi magazynami. A jeżeli już po nie sięgają, to będą to pisma o tematyce sportowej, motoryzacyjnej, czasem komputerowej.

Ogólnie można powiedzieć, że udział płci w różnicowaniu profilu zainteresowań w sferze materiałów drukowanych stanowi swoistą konsekwencję stereotypu związanego z rolami płciowymi. Dziewczeta od wczesnych lat życia „uczą się” tego, co jest właściwe dla kobiet, a co dla mężczyzn. W sytuacjach szkolnych zauważane jako pilniejsze, dokładniejsze i staranniejsze od chłopców, rzadko upominane przez nauczycieli i rzadko oskarżane o niedostateczną motywację do pracy szkolnej — uczą się roli „pilnej uczennicy”, bo takie są względem nich społeczne oczekiwania. Z kolei świadomość takich oczekiwań niewątpliwie budzi i wzmacnia ich motywację do nauki. Tak rodzi się stereotyp związany z rolami płciowymi w sytuacjach szkolnych. Literatura przedmiotu ów odmienny sposób traktowania obu płci przez nauczycieli nazywa często „ukrytym programem”¹⁵.

Spróbujmy teraz poddać analizie porównawczej stopień popularności drukowanych źródeł informacji w grupach o różnym poziomie wyników w nauce szkolnej. Wyniki w nauce, wyrażone w postaci średniej ocen z przedmiotów objętych planem nauczania, ujęto (tabela 4) w czterech kategoriach sukcesu.

Zwróćmy uwagę, iż hierarchia ważności (ranga) podstawowych gatunków piśmiennictwa informacyjnego jest prawie taka sama w poszczególnych grupach sukcesu. Jedyne różnice lokaty na liście rankingowej, nieznaczna prawie, odnosi się do leksykonów w grupie sukcesu najwyższego.

Wobec tego sprawdzimy, czy występują jakieś różnice w zakresie ilości wymienianych źródeł wiedzy między grupą uczniów odnoszących największy

¹⁵ O tzw. ukrytym programie pisze K. Kruszewski w drugim tomie *Sztuki nauczania* (Warszawa 1992), s. 100—105.

Tabela 4

**Drukowane źródła informacji w samodzielnej nauce uczniów
o różnym poziomie szkolnego sukcesu ($N = 821$)**

Materiały drukowane	Kategorie sukcesu (średnia ocen — przedziały)											
	Sukces największy 5,5—4,6			Sukces duży 4,5—4,1			Sukces średni 4,0—3,6			Sukces mały 3,5—2,0		
	<i>N</i>	%	ranga	<i>N</i>	%	ranga	<i>N</i>	%	ranga	<i>N</i>	%	ranga
Encyklopedia powszechna	104	74,8	1	124	87,9	1	130	69,5	1	265	74,9	1
Słowniki	84	60,4	2	76	53,9	2	77	41,2	2	129	36,4	2
Książki, czasopisma popularnonaukowe	62	44,6	3	65	46,1	3	64	34,2	3	116	32,8	3
Czasopisma — magazyny	32	23,0	4	31	22,0	4	35	18,7	4	58	16,4	4
Gazety	25	18,0	5	26	18,4	5	34	18,2	5	50	14,1	5
Leksykony	9	6,5	7	8	5,7	6	11	5,9	6	—	—	—
Atlasy	15	1,8	6	4	2,8	7	—	—	—	—	—	—
Kroniki	7	5,0	8	2	1,4	9	3	1,6	9	6	1,7	6
„Bryki”, „ściagi	2	1,4	9	2	1,4	9	9	4,8	7	—	—	—
Lektury szkolne	—	—	—	—	—	—	4	2,1	8	—	—	—
Albumy	—	—	—	2	1,4	9	—	—	—	—	—	—
<i>N</i> =	139			141			187			354		

Uwaga: wartości procentowe w poszczególnych kolumnach są obliczone od liczby osób z danej kategorii sukcesu.

sukces a tymi osobami, których udziałem jest sukces mały. Należało się spodziewać, że uczniowie o miernych osiągnięciach szkolnych nie „wychodzą” poza podręcznikowe czy też przyswojone podczas lekcji treści nauczania. Tymczasem z danych (tabela 4) wynika, że w czasie nauki samodzielnej szukają oni bądź też są gotowi poszukiwać niewiadomej w różnych informatorach, a przede wszystkim wiedzą, gdzie jej szukać. Co więcej, procentowy wskaźnik osób zainteresowanych encyklopedią powszechną jako źródłem wiedzy jest w obu grupach jednakowy, a nawet o jedną dziesiątą wyższy w grupie sukcesu małego. Znaczna natomiast różnica w stopniu popularności dotyczy słowników i wynosi 24%; mniejsza jest natomiast w odniesieniu do tekstów popularnonaukowych (11,8%) na niekorzyść grupy drugiej. Oznacza to, że w grupie dużego sukcesu więcej osób korzysta w pracy samodzielnej ze słowników językowych i specjalistycznych (60,4% ogółu) niż w grupie sukcesu małego (36,4%); w grupie pierwszej teksty popularnonaukowe zyskały więcej czytelników (44,6%) niż w grupie drugiej (32,8%).

Charakterystyczne jednak, że w grupie małego sukcesu nikt nie korzysta z tzw. nieformalnych „pomocy dydaktycznych” dla ucznia, czyli „bryków” i „ściąg”. Poświęćmy nieco uwagi kontrowersji, jaką wywołują sygnalizowane tu materiały. Bez wątpienia „bryki” i „ściagi”, zjawisko o ogromnej współczesności skali, budzą sprzeczne opinie w kręgach osób zainteresowanych problemem ich ekspansji na rynku wydawniczym. I tak, dla przykładu, Władysław Dynak „bryki” nazywa swoistą odmianą naukowej i dydaktycznej „pornografii”¹⁶. Określenie takie, aczkolwiek zaskakujące, jest w pełni uzasadnione skrótownością, pobieżnością i miernym ich poziomem. Źle się przysługują uczniom, ograniczając ich samodzielność i krytycyzm w takich sytuacjach, gdy nie otrzymują od nauczyciela rzetelnego wyjaśnienia czy motywacyjnego, merytorycznego i sprawnościowego wsparcia.

Wynikałoby z tego, że „bryki” są złem i trzeba się z tym zgodzić. Jednakże w sytuacjach szkolnego przymusu i niskiego poziomu kompetencji czytelniczych ucznia — stają się „złem” koniecznym, wobec tego, podpowiada Stanisław Bortnowski: „Czego nie można odrzucić, to trzeba owoić”. Owoić, znaczy umiejętnie z nich korzystać w realizacji niektórych zadań dydaktycznych, np. w przypomnieniu treści utworu literackiego¹⁷. Jarosław Michalski z kolei uważa, że „bryk” może być tylko w ostateczności szansą dla niektórych uczniów¹⁸.

Z takiej „szansy”, jak się okazuje, nie korzystają uczniowie z małym sukcesem, natomiast korzystają, co prawda w pojedynczych wypadkach, osoby z sukcesem największym i dużym, częściej natomiast osoby z sukcesem średnim (9 uczniów, tj. 4,8% ogółu tej grupy).

Trzeba jednakże zauważyć, iż zakres i stopień nasilenia zainteresowania materiałami drukowanymi (wyrażony wartościami wskaźników procentowych), nie zawsze musi się wiązać z ich wpływem na realną w tym zakresie działalność ucznia. To znaczy, że świadomość istnienia różnych drukowanych źródeł wiedzy, przydatnych w nauce samodzielnej, jednoznacznie nie określa ich praktycznej znajomości. Niemniej sygnalizuje pozytywne zjawisko kulturowe i edukacyjne — **uczeń wie, gdzie szukać informacji w sytuacji zadaniowej**. I tę świadomość najprawdopodobniej zdobywał przede wszystkim podczas lekcji języka polskiego. Natomiast to, czy i z jaką częstością odwoływał się do znanych sobie źródeł, zależy w dużej mierze od praktykowanego w szkole sposobu nauczania.

¹⁶ W. Dynak: *Bryk wzbudzony, czyli o współczesnych pomocach literackich dla uczniów*. „Polonistyka” 1993, nr 2, s. 67.

¹⁷ S. Bortnowski: *Bryki trzeba owoić*. „Polonistyka” 1993, nr 2, s. 113.

¹⁸ J. Michalski: *Bryk*. „Nowa Szkoła” 1998, nr 5, s. 26–27.

Eksperientalna znajomość podstawowych wydawnictw informacyjnych

Eksperientalna, bo zdobyta w indywidualnym doświadczeniu, znajomość użytkowych źródeł informacji jest zmienną zależną. Tę umiejętność można opanować tylko przez częste odwoływanie się do ich treściowej zawartości w sytuacjach zadaniowych. Trudno jednak ustalić nawet minimum kompetencji w tym zakresie na podstawie danych introspektywnych, dlatego też w pomiarze sygnalizowanej wcześniej zmiennej posłużono się testem diagnostycznym, zawierającym zadanie z wielokrotnym wyborem. W lewej kolumnie testu przytoczono w dosłownym brzmieniu cztery artykuły hasłowe, każdy z innego słownika; w kolumnie prawej podano tytuły sześciu różnych słowników. Zadanie wymagało rozpoznania źródła każdego artykułu hasłowego i „dopasowania” do artykułu odpowiedniej nazwy słownika z sześciu możliwych, podanych w kolumnie lewej.

Poprawność skojarzeń między artykułem hasłowym a jedną z sześciu nazw słowników uznano za empiryczny wskaźnik eksperientacji, tj. biegłości w korzystaniu z praktyczno-użytkowego źródła informacji w sytuacjach samodzielnego uczenia się. Uzyskane wyniki przedstawimy w ujęciu globalnym i w świetle czynników różnicujących te wyniki. Przytoczone w teście artykuły hasłowe pochodziły z następujących źródeł: *Małego słownika języka polskiego*, *Słownika wyrazów bliskoznacznych*, *Słownika frazeologicznego*, *Słownika wyrazów obcych*. Są to podstawowe książki pomocnicze w nauczaniu języka polskiego, a w ramach tego przedmiotu — niezbędne w realizacji bardzo ważnego działu nauczania, za jaki uznaje się przygotowanie do samokształcenia. Dane o wynikach testu zawiera tabela 5.

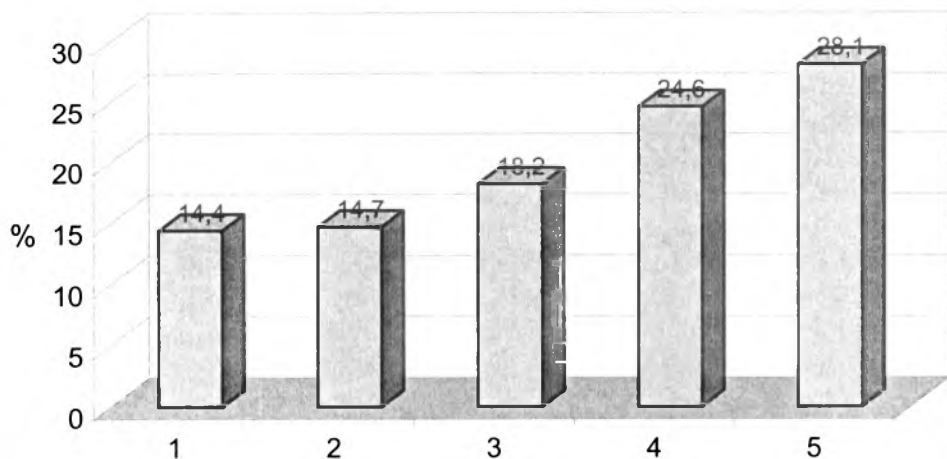
Tabela 5

Wyniki testu na rozpoznanie źródła artykułu hasłowego ($N = 900$)

Cztery odpowiedzi właściwe		Trzy odpowiedzi właściwe		Dwie odpowiedzi właściwe		Jedna odpowiedź właściwa		Cztery odpowiedzi błędne	
<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
130	14,4	132	14,7	164	18,2	221	24,6	253	28,1

Dane natomiast na skali pomocniczej, ilustrującej zastany poziom kompetencji u badanej młodzieży w zakresie umiejętności czerpania wiedzy z podstawowych wydawnictw informacyjnych, przedstawia rys. 2.

Procentowy rozkład wyników testu na rozpoznanie źródła artykułów hasłowych ze słowników, które przede wszystkim w czasie lekcji języka polskiego powinny stanowić podręczne źródło informacji i podstawę częstych ćwiczeń wdrożeniowych, jest wymowny. Z obliczeń bowiem wynika, że tylko co siódma osoba z badanej populacji (14,4%) zna wymienione informatory



Rys. 2. Wyniki testu na rozpoznanie źródła artykułu hasłowego

Cyfry na dolnej skali osi wykresu stanowią kod następujących wyników testu na rozpoznanie: 1 — wynik bardzo dobry, cztery rozpoznania prawidłowe; 2 — wynik dobry, trzy rozpoznania prawidłowe; 3 — wynik średni, dwa rozpoznania prawidłowe; 4 — wynik słaby, jedno rozpoznanie prawidłowe; 5 — wynik bardzo słaby, cztery rozpoznania błędne.

w stopniu bardzo dobrym, niewiele wyższy jest też wskaźnik procentowy osób (14,7%), które dobrze знаły trzy z wymienionych wydawnictw informacyjnych. Więcej natomiast niż połowa badanych (tj. 24,6% z jedną odpowiedzią właściwą i 28,1% badanych z czterema rozpoznaniem błędnymi) charakteryzuje się niedostateczną ich znajomością.

Istotne statystycznie różnice w ilości trafnych rozpoznania źródła artykułów hasłowych ujawniły się między grupą dziewcząt i grupą chłopców (wartość krytyczna dla $df = 3$ i $\alpha_{(0,05)} = 7,815$ i jest mniejsza od wartości $\chi^2 = 9,113$). Dane przedstawia tabela 6.

Tabela 6

Rozkład wskaźników trafności rozpoznania podstawowych wydawnictw informacyjnych w grupie dziewcząt i w grupie chłopców ($N = 900$)

Wydawnictwa informacyjne	Dziewczeta		Chłopcy		Łącznie	
	N	%	N	%	N	%
<i>Słownik wyrazów obcych</i>	295	68,4	251	53,5	546	60,7
<i>Słownik wyrazów bliskoznacznych</i>	233	54,1	179	38,2	412	45,8
<i>Mały słownik języka polskiego</i>	208	48,2	117	24,9	325	36,1
<i>Słownik frazeologiczny</i>	123	28,5	81	17,3	204	22,7
N =	431		469		900	

Uwaga: wartości procentowe w kolumnie pierwszej i drugiej obliczone są od liczby osób z danej grupy; w kolumnie trzeciej od łącznej liczby badanej populacji.

Okazało się, iż w grupie dziewcząt, w porównaniu z grupą chłopców, znalazło się więcej osób charakteryzujących się docieklivością i wysoką aktywnością w zorganizowanym (w szkole) i samodzielnym uczeniu się, czego efektem okazała się biegłość w posługiwaniu się podstawowymi informatorami. Jest to biegłość wykształcona w eksperymentalnym uczeniu się; w skutecznym doświadczeniu, wzmacnianym systematyczną analizą stanu rzeczy i refleksją. Taki właśnie sprzyjający kontekst wewnętrzny przyjąć można jako zapowiedź kształtującej się samodzielności oraz odpowiedzialności za własny rozwój.

Przejdziemy teraz do porównania procentowych wskaźników liczby tych uczniów z grup wyróżnionych ze względu na wyniki w nauce, którzy wykazali się poprawnością skojarzeń przy wypełnianiu zadania testowego. Dane w tym zakresie obrazuje tabela 7.

Tabela 7

Rozkład wskaźników trafności rozpoznania podstawowych wydawnictw informacyjnych u badanych uczniów z różnych grup sukcesu w nauce szkolnej ($N = 900$)

Wydawnictwa informacyjne	Kategorie sukcesu w nauce szkolnej (średnia ocen — przedziały)							
	5,5—4,6		4,5—4,1		4,0—3,6		3,5—2,0	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Słownik wyrazów obcych</i>	118	83,1	115	79,3	123	47,5	190	47,6
<i>Słownik wyrazów bliskoznacznych</i>	85	59,9	92	63,4	113	52,8	112	30,6
<i>Mały słownik języka polskiego</i>	86	60,6	89	61,4	71	33,2	79	19,8
<i>Słownik frazeologiczny</i>	65	45,8	52	35,9	42	19,6	45	11,3
$N =$	142		145		214		399	

Uwaga: wartości procentowe w poszczególnych kolumnach obliczone są od liczby uczniów w danej kategorii sukcesu. Wartość krytyczna dla $df = 9$ i $\alpha_{(0,05)} = 16,916$, i jest mniejsza od wartości $\chi^2 = 167,044$.

Zgodnie z przewidywaniem różnice w liczbie trafnych rozpoznań w zadaniu testowym, statystycznie istotne, występują między grupami charakteryzującymi się różnym sukcesem w nauce szkolnej. Uchylając się od interpretacji danych częściowych, zawartych w tabeli 7, będących ilustracją poziomu istotnego wyznacznika samokształceniowych kompetencji uczniów, różnie w dydaktycznej praktyce ocenianych, zwrócę uwagę na dane empiryczne implikowane niejako wyraźnie obserwowalną różnicą między potencjalną liczbą rozpoznań trafnych w poszczególnych grupach sukcesu i możliwą maksymalną liczbą odpowiedzi właściwych. Tak więc dane o rozmiarach

kompetencji ————— niekompetencji

w zakresie umiejętności korzystania z czterech podstawowych dla ucznia wydawnictw informacyjnych można ująć inaczej, a mianowicie w postaci

zestawienia wskaźników procentowych liczby osób z różnych grup sukcesu, które w zadaniu testowym nie udzieliły żadnej odpowiedzi właściwej. Zestawienie danych zawiera tabela 8.

Tabela 8

Rozkład wskaźników procentowych liczby uczniów z różnych grup sukcesu, którzy błędnie zakwalifikowali artykuły hasłowe z podanych w tabeli słowników (N = 900)

Wydawnictwa informacyjne	Kategorie sukcesu w nauce szkolnej (średnia ocen — przedziały)			
	5,5—4,6	4,5—4,1	4,0—3,6	3,5—2,0
<i>Słownik wyrazów obcych</i>	16,9	20,7	42,5	52,4
<i>Słownik wyrazów bliskoznacznych</i>	40,1	36,6	47,2	69,4
<i>Mały słownik języka polskiego</i>	39,4	38,6	66,8	80,2
<i>Słownik frazeologiczny</i>	54,2	64,1	80,4	88,7

Jak się okazuje, w dużym uproszczeniu rzecz ujmując, co drugi uczeń z kategorii największego sukcesu praktycznie nie korzysta ze *Słownika frazeologicznego*, a co drugi, trzeci ze *Słownika wyrazów bliskoznacznych* i *Małego słownika języka polskiego*. Co piąty uczeń z kategorii dużego sukcesu nie zna *Słownika wyrazów obcych*, wielu nie zna dwóch kolejnych (tabela 8) słowników, przy czym wielu osobom z tej kategorii sukcesu (64,1%) zgola obcy jest *Słownik frazeologiczny*. Tymczasem w grupie uczniów małego sukcesu prawie co druga osoba zna *Słownik wyrazów obcych* i trafnie rozpoznaje artykuł hasłowy z tego właśnie słownika przytoczony, a przynajmniej co piąty uczeń dobrze zna *Mały słownik języka polskiego* i co trzeci *Słownik wyrazów bliskoznacznych*.

Te interesujące fakty pozwalają wysnuć kilka wniosków:

Po pierwsze, obnażają uchybienia praktyki polonistycznej w zakresie organizacji i metody pracy ze słownikiem, ułatwiającej transfer uczenia się¹⁹.

¹⁹ Transfer uczenia się w modelu nauczania bezpośredniego ułatwiają następujące zasady:

- skrótowej i uproszczonej formy pierwszego ćwiczenia;
- natychmiastowej i konkretnej informacji zwrotnej;
- nadzoru wstępnej fazy ćwiczenia, pochwały i potwierdzającej informacji zwrotnej;
- kierowania uwagi ucznia na proces wykonywania zamiast na rezultaty czynności;
- zwracania uwagi na czynności ucznia, nie na intencje;
- dostosowywania informacji zwrotnej do stopnia zaawansowania ucznia;
- celowych ćwiczeń zmasowanych (do uczenia się nowych umiejętności) i ćwiczeń rozłożonych w czasie (służących doskonaleniu już znanych umiejętności).

O zasadach organizacji nauczania bezpośredniego pisze: R. I. Arends: *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa 1995, s. 317–321.

Po drugie, wskazują na zubożenie procesu kształcenia sprawności językowej ucznia o źródła wzbogacające jego zasób słownictwa. Tytułem przypisu dodajmy, że w fazie przygotowania sprawnościowego do dłuższych wypowiedzi w formie opisu postaci, krajobrazu, przeżyć wewnętrznych i innych obecność *Słownika wyrazów bliskoznacznych* i *Słownika frazeologicznego* w toku lekcji języka polskiego jest warunkiem umożliwiającym poprawne zredagowanie wypowiedzi.

Po trzecie, sugerują, iż wyrażane zainteresowanie słownikami grup, bądź co bądź dość licznych, małego sukcesu rokuje nadzieje, że osoby z tej kategorii w warunkach sprzyjających indywidualnym zainteresowaniom i przy sprzyjającym aktywacji systemie wzmocnień mają większe szanse rozwojowe niż w warunkach zastanych.

To jeden punkt widzenia badanego stanu rzeczy. Obserwacja z drugiego punktu widzenia zakłada niewykorzystanie w procesie szkolnego nauczania możliwości intelektualnych wszystkich uczniów. Jest zatem rzeczą wątpliwą, aby wyrażne zainteresowanie *Słownikiem wyrazów obcych*, także w grupach średniego i małego sukcesu, wynikało z uprzywilejowanej pozycji tej książki w kanonie wydawnictw szczególnie preferowanych w praktyce dydaktycznej. Można natomiast przyjąć, iż duże zainteresowanie wśród badanej populacji tym rodzajem słownika, zawierającym w pewnym wyborze słownictwo specjalne z różnych dziedzin, stanowi efekt popularyzacji wiedzy, m.in. przez prasę, radio, telewizję, i przenikania pojęć wchodzących w zakres różnych specjalności do języka codziennego.

Nie ma też wątpliwości co do tego, że rzadko, może zgoła wcale, występuje podczas lekcji języka polskiego model nauczania bezpośredniego, w którym przedmiotem poznania i systematycznych ćwiczeń wdrożeniowych staje się uniwersalny informator, za jaki uznaje się *Mały słownik języka polskiego*. A istotną właściwością nauczania bezpośredniego jest właśnie posługiwanie się ćwiczeniami praktycznymi, wspomagającymi transfer uczenia się.

Peryferyjność strategii w repertuarze interakcyjnych funkcji nauczyciela polonisty, wyzwających motywację do nauki i zaangażowanie uczniów w sytuację bezpośredniego poznawania, zdają się potwierdzać wysokie wskaźniki procentowe liczby osób nie zorientowanych w strukturze i informacyjnej zawartości podstawowych dla humanistycznej edukacji słowników. To spostrzeżenie potwierdza potoczna obserwacja praktyki polonistycznej.

Istotne statystycznie różnice w zakresie trafnych rozpoznań podstawowych wydawnictw informacyjnych stwierdzono między grupami uczniów z trzech różnych środowisk. Rozkład wskaźników procentowych w porównywalnych grupach osób badanych ilustruje tabela 9.

Wartość krytyczna dla $df = 6$ i $\alpha_{(0,05)} = 12, 592$, i jest mniejsza od wartości $\chi^2 = 20,648$. Oznacza to statystyczną istotność różnic w liczbie trafnych rozpoznań uwarunkowanych w jakimś stopniu czynnikami środowiskowymi.

Tabela 9

Rozkład wskaźników trafności rozpoznania podstawowych wydawnictw informacyjnych u badanych uczniów z trzech środowisk ($N = 900$)

Wydawnictwa informacyjne	Miejsce zamieszkania					
	duże miasto		średnie miasto		wieś	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
<i>Słownik wyrazów obcych</i>	148	64,9	172	61,6	226	57,5
<i>Słownik wyrazów bliskoznacznych</i>	111	48,7	123	44,1	178	45,3
<i>Mały słownik języka polskiego</i>	97	42,5	102	36,5	126	32,1
<i>Słownik frazeologiczny</i>	79	34,6	72	25,8	53	13,5
<i>N =</i>	228		279		393	

Uwaga: wartości procentowe w poszczególnych kolumnach obliczone są od liczby osób z danego środowiska

Przedstawione wyniki pozytywnie zweryfikowały hipotezę mówiącą o wpływie czynników środowiskowych na efekty elementarnej inicjacji informacyjnej w zakresie biegłości w posługiwaniu się ważnymi dla polonistycznej edukacji słownikami.

Odnotowaną prawidłowość stanowi proporcjonalny do standardu cywilizacyjnego i kulturowego wzrost procentowego udziału uczniów z doświadczoną w indywidualnej praktyce znajomością słowników językowych i specjalistycznych. Badani ze środowisk wiejskich, z rodzin o niższej kategorii społeczno-zawodowej i niższym standardzie cywilizacyjnym mają mniejsze, pomimo wyraźniejszego — w porównaniu z rówieśnikami z dużych i średnich miast — zainteresowania informatorami drukowanymi (tabela 2), bądź zgoła znikome możliwości doświadczania szkolnych i pozaszkolnych interakcji nadawczo-odbiorczych z udziałem słowników. W rezultacie aż 86,5% osób z tej grupy praktycznie nie zna *Słownika frazeologicznego*, 67,9% *Małego słownika polskiego*, 54,7% *Słownika wyrazów bliskoznacznych*, a 42,5% *Słownika wyrazów obcych*.

Procentowe wskaźniki rozmiarów niekompetencji uczniów ze środowisk wiejskich wynikają z różnicy między optymalną liczbą trafnych w tej grupie rozpoznawanych słowników (100%) i odnotowaną liczbą odpowiedzi właściwych. Rzecz jasna sygnalizowane tu rozmiary niekompetencji są także udziałem badanych uczniów ze środowisk wielkomiejskich i miast średniej wielkości, mają jednakże w tych grupach mniejszy zasięg występowania.

Rezultaty badań wskazały na znaczne różnice między grupami badanej młodzieży zarówno w zakresie poziomu umiejętności korzystania z czterech podstawowych w polonistycznej edukacji wydawnictw informacyjnych, jak i w zakresie preferencji znanych jej słowników. Przyjmując, iż **świadomość**

przydatności danego źródła informacji wiąże się przede wszystkim z jego eksperymentalnym poznawaniem i gotowością do interakcji nadawczo-odbiorczych, dyktowaną przede wszystkim pragnieniem wiedzy i rozumienia, za jej wyznaczniki uznać można:

- posiadanie określonego słownika (słowników) na własność;
- korzystanie ze słownika w bibliotece szkolnej bądź publicznej;
- wyrażoną gotowość do posiadania słownika na własność.

Zestawienie danych z tego badania przedstawia tabela 10.

Tabela 10

**Udział procentowy osób w badanej populacji
preferujących różne rodzaje słowników (N = 900)**

Słowniki językowe i specjalistyczne	Posiada własny		Korzysta w bibliotece		Pragnie mieć własny		Łącznie zainteresowanych	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Słownik wyrazów obcych</i>	285	31,7	230	25,5	200	22,2	715	79,4
<i>Słownik ortograficzny</i>	492	54,7	181	20,1	25	2,8	698	77,6
<i>Słownik wyrazów bliskoznacznych</i>	179	19,9	203	22,6	154	17,1	536	59,6
<i>Mały słownik języka polskiego</i>	186	20,7	127	14,1	75	8,3	388	43,1
<i>Słowniki języków obcych</i>	144	16,0	27	3,0	42	4,7	213	23,7
<i>Słownik frazeologiczny</i>	21	2,3	87	9,7	95	10,6	203	22,6
<i>Słownik poprawnej polszczyzny</i>	58	6,4	68	7,6	65	7,2	191	21,2
<i>Słownik mitów i tradycji kultury</i>	—	—	19	2,1	26	2,9	45	5,0
<i>Słownik terminów literackich</i>	—	—	25	2,8	12	1,3	37	4,1
<i>Słownik synonimów</i>	—	—	—	—	15	1,7	15	1,7
Inne słowniki specjalistyczne, np. biologiczny, geograficzny, historyczny...	195	21,7	85	9,4	125	13,9	405	45,0
Nie wyraża chęci posiadania książek z zakresu wydawnictw informacyjnych	—	—	—	—	66	7,3	66	7,3

W toku indywidualnego rozwoju doświadczeń, związanych z poznawaniem drukowanych źródeł informacji i sposobów ich czytania w sytuacjach poznawczych bądź zadaniowych, wykształca się modalność ewaluatywna. Modalność ewaluatywna rozumiana jest jako dominacja określonych standardów wartościowania w procesie ewaluacji (określania wartości). Osoby, które nie tylko deklarowały wysoką preferencję danego słownika w wypowiedziach typu: *mam własny; nie mam własnego, ale znam jego wartość i chcę mieć na własność*, ale także realizowały ją (*mam wprawdzie w domu, ale często korzystam z niego w bibliotece szkolnej*), charakteryzują się właśnie modalnością ewaluatywną.

Znajomość modalności ewaluatywnej podmiotu pozwala na przewidzenie jej gotowości do samorealizacji, samorozwoju. Stanowi ona bowiem źródło motywacji do realizacji celów życiowych, także celów poznawczych, typu: **chcę poznać i zrozumieć**. Tabela 10 przedstawia dane procentowe liczby osób preferujących w znacznym stopniu słowniki językowe i specjalistyczne, a więc w badanej populacji (92,7% ogółu) charakteryzujących się modalnością ewaluatywną.

Deklarowane preferencje nie mają wprawdzie wartości diagnostycznej, nie mówią wprost o kompetencjach samokształceniowych, mają natomiast pewną wartość prognostyczną. **Pytanie bowiem o modalność ewaluatywną, związane z nadawaniem wartości znanym tytułom wydawnictw informacyjnych, jest pytaniem o przewagę postawy gotowości do poznawania nad intelektualną biernością.** Postawy gotowości do interakcji nadawczo-odbiorczych mają tu przewagę nad swoistym umysłowym amorfizmem, jeśli uznamy, że stan bierności umysłowej kryje się w wypowiedziach typu: *nic mnie nie interesuje; wszelkie książki są mi absolutnie obojętne, może ich w ogóle nie być*, charakterystycznych dla sporej grupy piętnastolatków, stanowiącej 7,3% ogółu badanej populacji.

Uwagi końcowe

Do jakiej konkluzji skłaniają poczynione w niniejszym opracowaniu ustalenia? Otóż rozpoznany u młodzieży szkolnej zakres i poziom praktycznej znajomości podstawowych wydawnictw informacyjnych, w tym różnego rodzaju słowników, może z jednej strony wskazywać na potrzebę innego profilu adaptacji ucznia do samodzielności oraz inspirować pomysły terapeutyczne, z drugiej — budzi uzasadniony niepokój.

Niepokoić może „spychanie” w szkolnej rzeczywistości podstawowych dzieł leksykograficznych na peryferie kształcenia językowego. Niepokój także budzi odnotowana u zbyt wielu uczniów nieznamość słowników specjalistycznych i innych źródeł wiedzy, przewidzianych przez program języka polskiego z roku 1990, a więc realizowany jeszcze do 2000 roku w ostatniej klasie ośmioletniej szkoły podstawowej. Jak długo w praktyce edukacyjnej podręcznik szkolny pozostanie dla ucznia dominującym, jeżeli nie jedynym, źródłem wiedzy o świecie, a inne źródła informacji zachowają status odświętnych eksponatów — tak długo postulat wdrażania uczniów do samodzielności pozostanie w sferze mitu.

Анна Грохульска

ПЕЧАТНЫЕ ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ УЧЕНИКА

Резюме

Печатные источники информации (школьные учебники, энциклопедические издания, языковые и специализированные словари, научно-популярные тексты, пресса) составляют основную дидактическую базу в процессе приспособления к самостоятельной подготовке. Объём и степень заинтересованности печатными материалами обусловлен рядом переменных, с которыми ученик входит в непосредственные и косвенные интеракции. К значимым переменным, распознаваемым эмпирически, относятся: обусловленность среды (школьная и внешкольная); интериоризованный стереотип ролей субъектов учащихся в школьных ситуациях; познавательный интерес и стремление, проявляющиеся в готовности к познанию, которую с большей эффективностью стимулируют средства массовой передачи (TV), чем школьная практика в области полонистики.

Anna Grochulska

THE ROLE OF REFERENCE BOOKS IN STUDENTS' INDIVIDUAL WORK

Summary

Reference books (handbooks, encyclopedias, dictionaries), newspapers and magazines are the basic elements of students' self-education. The most significant variables of students' interest in these publications are social background, curiosity of the world, cognitive aspirations, readiness to learn new things, much better stimulated by the media than by school.