

RELACJE MIĘDZY METODAMI NAUCZANIA CZYTANIA A OSIĄGNIĘCIAMI DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM¹

Wprowadzone obecnie zmiany w ustawie o systemie oświaty, których konsekwencją będzie objęcie sześciolatków, od września 2004 r., obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym nie skutkują jeszcze wprost zmianami w programach kształcenia. Regulacje te mają co prawda charakter systemowy, ale wobec funkcjonującego już od 1977 roku powszechnego systemu wychowania przedszkolnego dzieci sześciolatków, ewentualne modyfikacja podstaw programowych, chociaż wielce pożądana, może następować w drodze ewolucji, zgodnie z założeniami reformującej się oświaty.

Niewątpliwie jednak, niezależnie od tego, w jakim kierunku podążać będą prace nad reformą programową wychowania przedszkolnego i nauczania zintegrowanego, widoczne jest, iż ustawodawcy dekretując powyższe zmiany, wskazali bardzo wyraźnie istotne miejsce dla wczesnej edukacji w całym procesie kształcenia i wyszli tym samym naprzeciw licznym, wieloletnim postulatam środowisk oświatowych i akademickich.

W tym kontekście, w pełni zasadne jest ponowne skupianie uwagi² na celach edukacji elementarnej oraz sposobach osiągania tych celów. Wydaje się również, że dyskusja o obecnym i przyszłym kształcie procesu dydaktyczno-wychowawczego, niezależnie od fazy której dotyczy, w żadnym razie nie powinna pozostawać poza praktyką, a więc poza działaniami i pedagogicznymi, codziennymi obserwacjami nauczycieli.

Przy czym, znaczące jest tu nie tylko osobiste nauczycielskie funkcjonowanie w klasie, ale również ustawiczne konfrontowanie z innymi, z aktywnym uczestnictwem środowiska akademickiego, rozmaitych własnych spostrzeżeń i doświadczeń

¹ Wykład, którego rozszerzony zapis Czytelnik znajduje w tym miejscu oparto na: oryginale rozprawy doktorskiej autorki, nt. *Związek między metodami nauczania, a poziomem umiejętności czytelnicych dzieci sześciolatków* i cytatach z jej abstraktów; por. E. Arciszewska [2002] *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?* Wyd. Akademickie Żak, oraz E. Arciszewska [2001] *Związki między metodami nauczania a poziomem umiejętności czytelnicych dzieci sześciolatków. Elementy metodologii*. [w:] *Edukacja* Nr 1 (73) 2001, IBE, Warszawa.

² Pod koniec lat sześćdziesiątych oraz w latach siedemdziesiątych podjęto intensywne badania w zakresie dojrzałości szkolnej dzieci sześciolatków, oraz prace nad skutecznymi sposobami kształcenia dzieci sześciolatków, wynikiem czego było utworzenie w 1977 tzw. „zerówek” i wprowadzenie treści z zakresu czytania i rachowania – por. wkładka z 7 marca 1977 r. MOiW - do programu z dnia 11 maja 1973 „Zakres treści wychowania i kształcenia”.

praktycznych. Warto równocześnie podkreślić, że w każdym dyskursie, szczególnie w takim, którego uczestnicy potrafią „zawiesić” na chwilę własne stanowisko, oddziaływania są wieloaspektowe i szczególnie wzajemne, co może oznaczać, iż wymiana doświadczeń oraz poglądów oddziałuje na wszystkie strony procesu i może skutkować znaczącymi zmianami zarówno w praktyce jak i w teorii pedagogicznej.

Stąd, w tym miejscu – jako głos w dyskusji – „doniesienie” nauczyciela, którego wieloletnia codzienna praktyka doprowadziła do badania zależności: teoria – praktyka – efekt, wywołując jednocześnie zmierzanie się z naukowym podejściem do zastosowań pedagogiki oraz psychologii poznawczej, w szczególności zaś w części dotyczącej sposobów konstruowania (uczenia się) przez dzieci wiedzy i umiejętności czytelnicy.

Podjęcie prezentowanej tu części badań nad nauczaniem i uczeniem się czytania ma swe źródła w działaniu nauczyciela przedszkola – nowatora – obserwującego zadziwiająco i przez jakiś czas zupełnie dla niego niezrozumiałe zjawiska, zachodzące w trakcie procesu dydaktyczno-wychowawczego realizowanego w latach szkolnych 1995/1996, 1996/1997, 1997/1998 i 1998/1999 w Przedszkolu Nr 370 w Warszawie³.

W wyniku spontanicznych obserwacji powstał najpierw nauczycielski dziennik, w którym oprócz notatek na temat dziecięcych reakcji w warunkach prowokowanych i naturalnych, znalazły się też pełne emocji komentarze na temat własnych, nauczycielskich zachowań oraz opis transferu do praktyki wdrażanej wtedy innowacji autorskiej Ireny Majchrzak⁴.

Był to więc najpierw jedynie subiektywny przekaz o dziecięcych postępach w zakresie umiejętności czytelnicy, nauczycielskich rozterkach i wątpliwościach oraz pierwszych próbach określenia innowacyjnej propozycji Ireny Majchrzak w całości i jej cząstkowych elementów składowych.

Ten wstępny okres badawczy, trwający około jednego roku, był rodzajem intuicyjnej obserwacji uczestniczącej lub nazywając inaczej, szczególnym przypadkiem badań jakościowych o charakterze etnograficznym, badaniem przez wspólne doświadczenie⁵. Zastosowana intuicyjnie metoda jakościowa zdawała się wystarczająca do wstępnego rozpoznania i określenia nowego, nieznanego jeszcze sposobu nauczania czytania.

Obserwacje te stanowiły materiał źródłowy i pozwoliły na opracowanie na potrzeby konkretnej grupy 4-5 letnich przedszkolaków programu nazwanego *Sojuszem metod*⁶ oraz na skonstruowanie części badawczej. Sam zaś sam przebieg innowacji, niespodziewanie wysoki poziom dziecięcych umiejętności czytelnicy, już w pierwszym roku realizacji, doprowadziły do postawienia zasadniczych pytań o relacje między sposobami kształcenia, a osiągnięciami dzieci przedszkolnych w powyższym zakresie.

³ Źródłem tym poświęcam wiele miejsca w pracy E. Arciszewska [2002] *Czytające przedszkolak...*, s. 11-54.

⁴ I. Majchrzak [1995] *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*, WSiP, Warszawa.

⁵ T. Pilch [1998] *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa, s. 72.

⁶ E. Arciszewska [1998] *Sojusz metod*, [w:] RAABE, Warszawa, C3.4.

Założyłam wstępnie, opierając się na własnym doświadczeniu, na wieloletniej pracy pedagogicznej z setkami sześciolatków, również w oparciu o znany mi tradycyjny model nauczania czytania, że istnieje istotna zależność między stosowanym sposobem kształcenia, a poziomem dziecięcych osiągnięć przedszkolaków. To założenie implikowało wszystkie grupy pytań badawczych, w tym o to:

1. *Jak przedstawiają się związki między metodami nauczania czytania a poziomem osiągnięć dzieci sześciolatków?*
2. *Jakie czynniki warunkują ten poziom, które z nich są szczególnie znaczące, a które wpływają w znikomym stopniu?*

W efekcie prace badawcze, prowadzone już w oparciu o naukowe procedury jakościowe i ilościowe obejmowały trzy grupy zagadnień:

1. Tradycyjne oraz alternatywne sposoby nauczania-uczenia się czytania w przedszkolu oraz źródła, które spowodowały ukształtowanie się obecnej praktyki edukacyjnej w tym zakresie.
2. Związki między stosowanymi przez nauczyciela sposobami kształcenia, a stopniem opanowania przez dzieci umiejętności czytania oraz ocena istotności wpływu niektórych innych czynników na te umiejętności, w tym:
 - wieku dzieci w przedziale 5-7 lat,
 - wykształcenia rodziców tych dzieci.
3. Proces kształcenia w wybranym przypadku innowacyjnym – *Sojusz metod* i ocena jego skuteczności.

I tak:

W procedurze diagnostycznej, na podstawie wywiadu z 226-cioma nauczycielami, analizy publikacji, wyprawek dla dzieci, programów dydaktyczno-wychowawczych, obserwacji własnej praktyki ustaliłam, że istnieje i przeważa w polskich przedszkolach jednolity, standardowy model edukacyjny w zakresie edukacji czytelnicznej i jest on realizowany niezależnie od tego, czy nauczyciele posiadają wykształcenie średnie, czy wyższe, ani też od tego czy rozpoczęli pracę przed rokiem 1992, kiedy wprowadzono nowe programy kształcenia do przedszkoli, czy po tym roku. Model⁷ ten oparty jest na „Instrukcji 1977”⁸, tzn. wynika ze szczegółowych założeń programów dydaktyczno-wychowawczych z lat siedemdziesiątych. Charakteryzuje się on podejściem lingwistycznym (technicznym). Jego trzonem zasadniczym jest analityczno-syntetyczna metoda nauczania, przyjęta jako najbardziej odpowiednia dla języka polskiego, wychodząca od analizy i syntezy słuchowej wyrazów, wprowadzająca wiedzę alfabetyczną (alfabet tzw. literowo-obrazkowy) w zakresie 22 liter podstawowych – tzw. fonetycznie czystych.

Z tej grupy standardowej (Sx) wyodrębniono model określony jako – standard rozszerzony (Rx), tzn. taki, w którym rozszerzono zakres alfabetu lub taki, w którym standardowej metodzie analityczno-syntetycznej towarzyszyła konstruktywistyczna innowacja matematyczna (według Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej⁹).

⁷ „Model”, a nie „metoda”, gdyż nauczyciele innowatorzy nie realizują konkretnej metody

⁸ Por. w *Czytające przedszkolaki...*s. 60 i 62

⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, [1997] *Dziecięca matematyka. Edukacja matematyczna dzieci. Książka dla rodziców i nauczycieli*. WSiP, Warszawa

Ustalono też, że w wielu placówkach innowacyjnych realizuje się alternatywne modele edukacyjne (Ax), które choć inspirowane autorskimi propozycjami metodycznymi, są w rzeczywistości indywidualnymi nauczycielskimi konstrukcjami. Czyli, że różnice między tym, co zakładał autor danej propozycji, a tym co faktycznie nauczyciel wnosi do praktyki są tak znaczne, iż niejednokrotnie można odnaleźć w nich zaledwie autorską ideę przewodnią. Najczęściej efektem nakładania się zasobów własnych nauczyciela (wiedzy, umiejętności, nawyków) na myśl autorską, jest rodzaj kompilacji wielu elementów i to zarówno wywodzących się z modelu typu „instrukcja” (Sx), jak i wielorakich innych alternatywnych propozycji (Ax). Jest ona na tyle indywidualna, że trudno ją szczegółowo opisać nie dokonując obserwacji kolejnych zdarzeń praktycznych w klasie.

Natomiast, wszystkie z ośmiu badanych grup innowacyjnych (Ax) charakteryzowały się wieloma wspólnymi cechami, określonymi przeze mnie jako konstruktywistyczne. Oznacza to, że proces nauczania-uczenia się czytania przebiegał w taki sposób, iż dziecko mogło być konstruktorem własnej wiedzy, a nauczyciel stanowił jedynie rodzaj „rusztowania-drabiny” tworząc odpowiednie sytuacje dydaktyczno-wychowawcze pozwalające na wypróbowywanie różnorodnych strategii czytania i samodzielne zdobywanie kompetencji. Wiedza alfabetyczna miała tu znaczenie drugorzędne, pierwotne zaś znaczenie miały wprowadzane (najczęściej globalnie, w sposób czynny) słowa i teksty.

W żadnym z zbadanych modeli alternatywnych nie określano wieku dziecka, który jest odpowiedni do rozpoczynania edukacji czytelniczej, a zakresu prezentowanego alfabetu nie ograniczano wymogami fonetycznymi. Prezentowano w związku z tym cały alfabet.

Wiadomo, iż rozwój człowieka, w tym rozwój poznawczy uwarunkowany jest bardzo licznymi czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Analizując siłę związków między osiągnięciami czytelniczymi dzieci, a każdym z modeli edukacyjnych (Sx, Rx, Ax), w którym były uczone – uczyły się one czytania, brano również pod uwagę wykształcenie rodziców tych dzieci.

Jednocześnie, ze względu na nieustającą wśród praktyków i badaczy edukacji dyskusję o właściwy moment, w którym dziecko może uczyć się czytania, uznano za wskazane uwzględnienie w badaniach również relacji między wspomnianymi osiągnięciami, a wiekiem dzieci, który wahał się, w tym przypadku, w granicach między 5 a 7 lat.

Aby ustalić powyższe związki dokonano najpierw analizy poziomów osiągnięć czytelniczych 426-ciorga dzieci z siedmiu grup określonych jako standardowe (Sx – 161 dzieci), trzech grup określonych jako standardowe z rozszerzeniem (Rx – 73 dzieci) oraz ośmiu grup alternatywnych (Ax – 192 dzieci). Do badań wykorzystano część zadań testowych z „Poznaj swoich uczniów”¹⁰, ze szczególnym uwzględnieniem wskazujących umiejętność czytania ze zrozumieniem, dla których zmodyfi-

¹⁰ Niepublikowane narzędzia do diagnozowania dzieci siedmioletnich opracowane przez zespół naukowy Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego (R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Żytko). Opis narzędzia z komentarzem można znaleźć w E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki...*s. 137-140.

kowano kryteria oceny wykonania (poziomy od I-III) dodając poziom „0” (nie podjął zadania) i „IV” (jest czytelnikiem – kompetencja).

Badano przede wszystkim umiejętność czytania ze zrozumieniem w zakresie pełnego alfabetu, a nie samą w ogóle umiejętność czytania. Techniczna sprawność w czytaniu oraz wiedza alfabetyczna miały znaczenie drugorzędne w tych badaniach.

Test składał się z dwóch nieistotnych w tym miejscu zadań z zakresu pisania oraz siedmiu zadań, z których każde miało inną wagę dla końcowych wniosków o kompetencjach czytelnicznych dzieci. Pragnę tu zwrócić uwagę na 2 zadania z powyższego zestawu, jako wskazujące najlepiej wymienioną umiejętność:

Zadanie 1.4. Pisanie zdania pod obrazkiem – Obrazek przedstawiał dynamiczną scenkę. Zadaniem dziecka było podjęcie próby napisania dowolnym sposobem, o tym co dzieje się na obrazku, czyli wyrażenie myśli w formie pisemnej. Przy czym poziom IV oznaczał, że dziecko zapisuje poprawnie zbudowane zdanie (wyraża myśl), które jest w pełni zrozumiałe i określa odpowiednio scenkę, bez względu na problemy ortograficzne i rodzaj pisma.

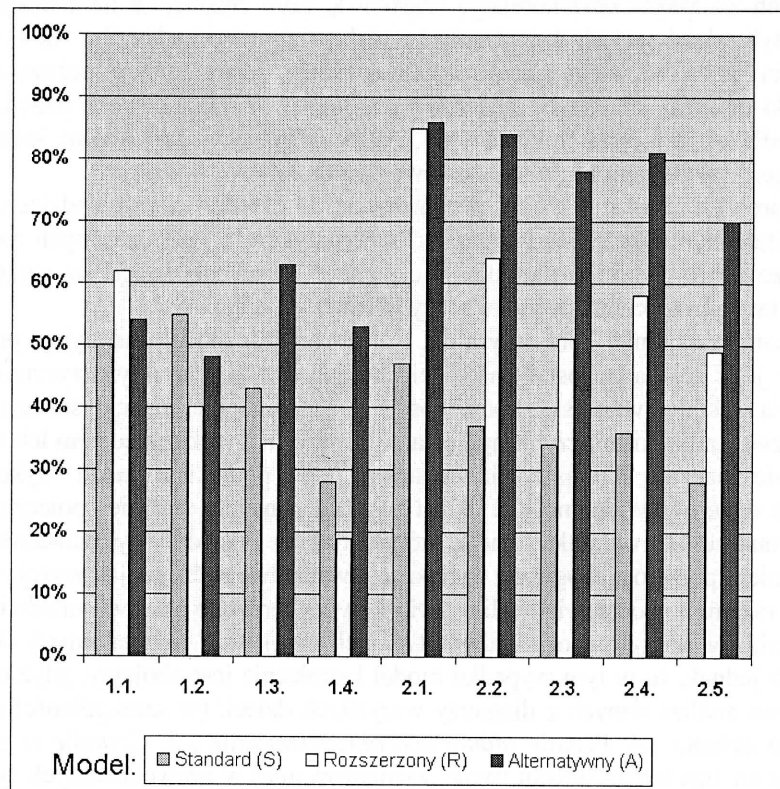
Zadanie 2.5. Czytanie ze zrozumieniem – Stanowiło tekst składający się z 4 zdań (dwóch współrzędnie złożonych). Zadaniem dziecka było udzielenie odpowiedzi na 4 pytania do tekstu. Ponadto, możliwe było również, dla chętnych dzieci, czytanie dodatkowego tekstu (zdania podrzędnie złożone, zawierające np. wyrazy „czterooosobowa rodzina” oraz odpowiedzi na pytania wymagały rozumienia kontekstowego całości tekstu) oraz pytań do niego o wyższym stopniu trudności. Poziom IV oznaczał swobodę w czytaniu, szybkie udzielanie odpowiedzi lub jej udzielenie, po odnalezieniu potrzebnego fragmentu, bez powtórnego czytania całego tekstu.

Dokonano porównawczej analizy frekwencyjnej każdej z osiemnastu grup, a także porównania zbiorczego wszystkich trzech typów modeli. To znaczy, że wszystkie dzieci, reprezentujące dany model potraktowano jako jedną zbiorczą grupę. Globalna analiza osiągnięć trzech „dużych” grup, na podstawie indywidualnych danych, pozwalała na ocenienie efektywności poszczególnych, wyodrębnionych trzech typów kształcenia czytelniczego (modeli – Sx, Rx, Ax)). Analiza skoncentrowana była na osiągnięciach grup dzieci, jako pewnych społeczności, które funkcjonowały w danym modelu edukacyjnym (wraz ze swymi nauczycielami), a nie na pojedynczych wynikach, jako zwykłej sumie jednostkowych osiągnięć każdego z badanych dzieci.

Pierwsza, diagnostyczna część badań wskazała, (poziom osiągnięć poszczególnych dzieci w każdej z grup danego typu), iż można uszeregować poszczególne modele na podstawie osiągnięć, od najniższych do najwyższych, w kolejności: standard (Sx), standard z rozszerzeniem (Rx), alternatywność (Ax), gdyż dzieci rozpoczynające uczenie się czytania metodami alternatywnymi (Ax) znacząco przewyższały swymi osiągnięciami rówieśników ze standardowych klas przedszkolnych (Sx).

Niżej zaprezentowano porównanie wyników dla każdego zadania, wskazując sumarycznie procent wszystkich dzieci, które w danym modelu (Sx, Rx, Ax) czytały bardzo dobrze oraz takie, które określono umownie czytelnikami.

Graficzna prezentacja wyższych poziomów umiejętności – poziom III i IV razem



1.1. Odzworowywanie znaków literopodobnych; 1.2. Pisanie w liniaturze; 1.3. Zapisywanie nazw przedmiotów; 1.4. Pisanie zdania pod obrazkiem; 2.1. Rozpoznawanie liter; 2.2. Czytanie wyrazów; 2.3. Czytanie zdań; 2.4. Dopasowywanie zdań do obrazka; 2.5. Czytanie i rozumienie tekstu.

Przykładowo:

- w modelu Sx – na 161 wszystkich przebadanych wychowanków, z 7 standardowych grup – 45 (28%) dzieci osiągnęło poziom III, **ani jedno nie osiągnęło IV**, stąd razem III i IV = 28% dzieci,
- w modelu Rx – na 73 wszystkich przebadanych wychowanków, z 3 standardowych grup z rozszerzeniem programu – 27 (37%) osiągnęło poziom III, a 9 (12%) dzieci osiągnęło poziom IV, stąd razem III i IV = 49% dzieci,
- w modelu Ax – na 192 wszystkich przebadanych wychowanków, z 8 alternatywnych grup – 75 (39%) osiągnęło poziom III, a 59 (31%) dzieci osiągnęło poziom IV, stąd razem III i IV = 70% dzieci.

Wspomniane uszeregowanie osiągnięć od Sx do Ax, uzyskanych w diagnozie, pozwoliło na przekształcenie (podwyższenie) skali pomiaru dla zmiennej: *umiejętność czytania*, z nominalnej na porządkową i zastosowanie uzupełniającej analizę frekwencyjną - statystyki indukcyjnej.

Operacji tej dokonano, aby określić i porównać siłę widocznych już wstępnie wymienionych związków oraz korelację cząstkową, czyli zbadać, na ile znaczący okaże się „czysty” udział metody kształcenia (modelu, w tym wypadku Sx, Rx i Ax), wykształcenia rodziców i wieku dziecka w zmienności poziomu umiejętności czytania.

Dzięki takiemu zabiegowi, można było wnioskować o tendencjach relacji, których nie ujawniła wcześniejsza frekwencyjna analiza osiągnięć dzieci, biorąc jednocześnie pod uwagę, że skale pomiaru zostały celowo podniesione.

Interpretując te relacje, można prognozować, że dziecko którego rodzice są osobami wykształconymi, ucząc się w modelach alternatywnych i rozszerzonych może osiągać bardzo dobre wyniki w rozumieniu czytanego tekstu lub stawać się czytelnikiem. Przy niskim wykształceniu szanse te zdecydowanie maleją.

Wariantem najmniej korzystnym dla tych dzieci jest model tradycyjny, przy czym widoczne jest, że dla pozostałych dzieci alternatywna (konstruktywistyczna) metoda kształcenia najsilniej wiąże się z możliwością osiągnięcia przez dziecko sukcesu.

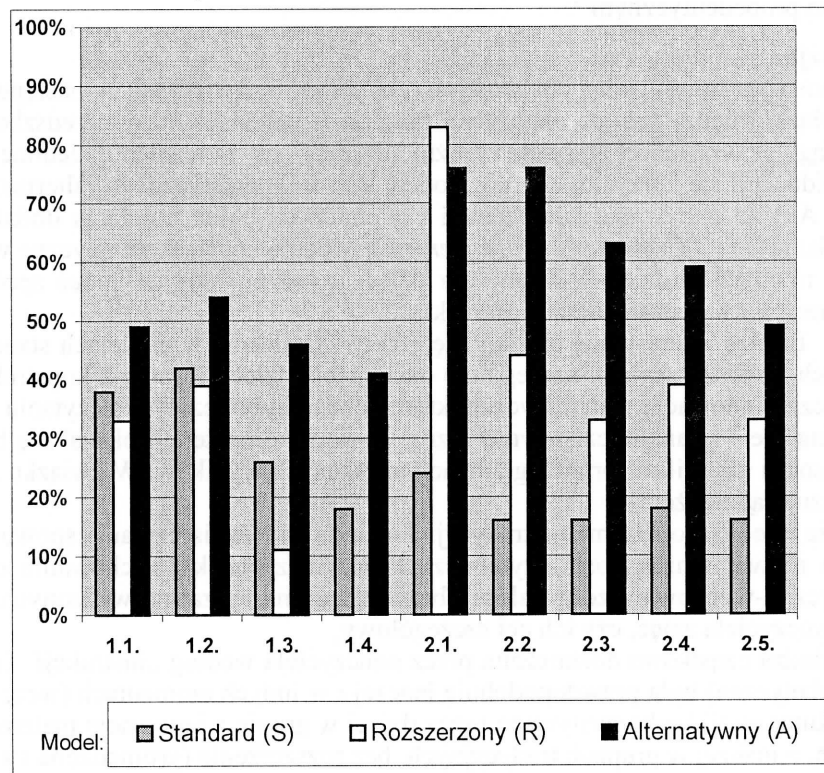
Ponieważ związki między osiągnięciami badanych, a wykształceniem ich rodziców okazały się znacznie silniejsze, niż zakładano przed podjęciem badań, wykorzystano posiadane dane indywidualne 122 dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym (wyeliminowano ze 426 wszystkie dzieci, których rodzice posiadali wykształcenie wyższe oraz średnie) i podjęto analogiczny tryb postępowania badawczego, jak wyżej opisany.

Tym razem, na podstawie analizy związków stwierdzono śladową zaledwie korelację dodatnią na korzyść modeli alternatywnych (Ax) oraz rozszerzonych (Rx). Nie oznacza to jednak, że w tym wypadku model kształcenia jest obojętny, gdyż dokonana szczegółowa analiza danych z diagnozy wszystkich dzieci, (w szczególności danych z wykonania zadania 1.4. *Pisanie zdania pod obrazkiem* oraz 2.5. *Czytanie ze zrozumieniem*) oraz analiza ich zachowań (wola, zaangażowanie) w prowokowanych sytuacjach czytelnicznych nie pozwala na wyeliminowanie wpływu modelu edukacyjnego na osiągnięcia, co również potwierdzają relacje przedstawione wyżej na wykresie.

Znaczące różnice dla modeli Sx, Rx i Ax uwidoczniły się w szczególności dla wyższych poziomów umiejętności, tj. III i IV-tego. Przy czym należy dodać, że wśród tych dzieci kształconych w modelach standardowych (Sx) oraz rozszerzonych (Rx) zarówno dla zadania 1.4 jak i dla zadania 2.5. wcale nie wystąpiło czytanie na poziomie IV (czytelnik-kompetencja), a poziom wskazany w poniższej prezentacji graficznej jako *III i IV razem*, kształtowały osiągnięcia na poziomie III (czyta bardzo dobrze), wynoszące w grupach Sx, np. dla zadania 1.4. *Pisanie zdania pod obrazkiem* – 18%, a dla zadania 2.5. *Czytanie ze zrozumieniem* – 16% i w grupach Rx, dla zadania 1.4. – 0%, a dla zadania 2.5. – 33%. Jedynym modelem, w którym pojawili się czytelnicy (tj. poziom IV), był model alternatywny Ax, gdzie np. dla zadania 1.4. – 34% poziom III i 7% poziom IV oraz dla zadania 2.5. – 24% poziom III i 24% poziom IV.¹¹

¹¹ Porównaj dane w *Czytające przedszkolaki...*, s. 160-161.

Graficzna prezentacja wyższych poziomów umiejętności – poziom III i IV (dane wyizolowane – niskie wykształcenie rodziców)



1.1. Odwzorowywanie znaków literopodobnych; 1.2. Pisanie w liniaturze; 1.3. Zapisywanie nazw przedmiotów; 1.4. Pisanie zdania pod obrazkiem; 2.1. Rozpoznawanie liter; 2.2. Czytanie wyrazów; 2.3. Czytanie zdań; 2.4. Dopasowywanie zdań do obrazka; 2.5. Czytanie i rozumienie tekstu.

Wnioski powyższe silnie wspierają również obserwacje przebiegu procesu kształcenia poczynione przez ze mnie w jednym z wybranych przypadków alternatywnych – *Sojusz metod*. Obserwowano sposoby konstruowania wiedzy i nabywania kompetencji czytelniczych przez dzieci w wieku od czterech do siedmiu lat, a także ewolucję samego programu skonstruowanego, jak wspomniano, na podstawie wcześniejszej innowacji autorstwa Ireny Majchrzak. Podstawowym celem praktycznym tej części badań było określenie skuteczności oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych, w tym konkretnym przypadku oraz wskazanie tych cech innowacji, które podnoszą efektywność kształcenia elementarnego na poziomie przedszkola.

W ramach przyjętej procedury ewaluacyjnej prowadzono:

- obserwację z nauczycielskim uczestnictwem w sytuacjach naturalnych-spontanicznych,
- obserwację sytuacyjną prowokowaną,
- badania testowe np. sprawdzające początkowy i końcowy poziom analizy i syntezy słuchowej, końcowy poziom kompetencji czytelniczych.

W fazie refleksyjnej przypadku odniesiono się zarówno do szczegółowych problemów wynikających z obserwacji dziecięcych zachowań w procesie konstruowa-

nia wiedzy, jak i zagadnień ogólniejszych wynikających z polemik na temat tego jakie sposoby kształcenia kompetencji czytelniczych są właściwe i skuteczne na poziomie propedeutycznym¹².

Konkluzja

Podsumowując całość badań dotyczących relacji można stwierdzić, co następuje:

1. Związki między tym co nauczyciel faktycznie wnosi do klasy przedszkolnej a osiągnięciami dzieci są bardzo zróżnicowane w swym nasileniu. Jednocześnie uwidocznił się korzystny wpływ modelu konstruktywistycznego (alternatywnego Ax) na nabywanie kompetencji czytelniczych (silna korelacja dodatnia w zadaniu 2.5. – *Czytanie ze zrozumieniem*). Modele konstruktywistyczne wydają się również bardziej wskazane dla dzieci z rodzin, których status społeczny (mierzony wykształceniem) jest niski.

Bardzo interesujące okazały się efekty kształcenia w modelach standardowych z rozszerzeniem, szczególnie osiągnięcia dzieci z grupy z konstruktywistyczną innowacją matematyczną, które uczone były-uczyły się czytania tradycyjną metodą analityczno-syntetyczną. Poziom kompetencji okazał się bardzo wysoki i mieścił w górnych granicach uzyskanych wyników. W związku z tym, można sądzić, że:

 - nie tyle wąsko rozumiana tradycyjna metoda nauczania czytania spowodowała rozwój umiejętności czytelniczych, a nauczycielskie zachowanie dydaktyczno-wychowawcze w całości, bez względu na rodzaj prowadzonych przez nauczyciela zajęć, czy ich cel szczegółowy,
 - wiedza cząstkowa dostarczana przez nauczyciela według „instrukcji” (np. alfabetyczna) była prawdopodobnie inaczej i w innych momentach (wcześniej i skuteczniej) wykorzystywana przez dzieci w grupie z innowacją matematyczną, a inaczej w grupach tradycyjnych, bez rozszerzenia (gromadzona i z opóźnieniem uruchamiana).
2. Brak związku między wiekiem dzieci (w przedziale 5-7 lat), a ich osiągnięciami. Zarówno dzieci starsze jak i młodsze osiągały wysokie, średnie i niskie poziomy umiejętności czytelniczych. Oznacza to, że młodszy wiek dziecka nie jest przeszkodą w nabywaniu umiejętności w zakresie czytania. Wobec powyższego wzrasta znaczenie modelu kształcenia, w szczególności modeli konstruktywistycznych.
3. Zaobserwowano natomiast znacznie silniejsze, niż zakładano, związki między wykształceniem rodziców dzieci a poziomami osiągnięć. Dzieci rodziców z wykształceniem wyższym i średnim częściej osiągały wysokie kompetencje czytelnicze, niż dzieci z rodzin o niskim statusie społecznym. Jednakże jednocześnie zaobserwowano, iż dzieci z tych rodzin stawały się czytelnikami jedynie w grupach alternatywnych – konstruktywistycznych, nie stawały się nimi w pozostałych grupach.

W zakończeniu pozostaje mi jedynie zachęcić nauczycieli do dokonywania odważnych prób spojrzenia na własną praktykę w kontekście nowych wyzwań rozwijającego się społeczeństwa wiedzy i zasugerować ewentualne uwzględnienie przytoczonych badań w jej projektowaniu.

¹² Wobec niemożności zrelacjonowania w tym miejscu całości badań, pozwalam sobie odeśłać zainteresowanych do wymienionych w przypisach prac.