

MARIA KLIŚ

Podmiotowe oraz tekstowe determinanty rozumienia tekstu przez dzieci w wieku przedszkolnym¹ i średnim szkolnym

Zakres oddziaływania treści tekstu adresowanego do odbiorcy pozostaje w związku ze stopniem zrozumienia tego tekstu. Prawidłowość powyższa zaznacza się niezależnie od wieku odbiorcy. Zatem właściwy dobór tekstu z uwagi na możliwości percepcyjne odbiorcy, w szczególności tekstów o walorach poznawczych i dydaktycznych, staje się istotnym zadaniem dla dydaktyków różnych stopni nauczania.

Rozumienie tekstu określane jest we współczesnej psycholingwistyce jako proces przetwarzania przez umysł ludzki informacji zawartych w tekście, w toku którego odbiorca usiłuje zbudować umysłową reprezentację przyswajanego tekstu (patrz: Rumelhart 1977; Danks 1978; Kintsch, van Dijk 1983; Kurcz, Polkowska 1990). Reprezentacja umysłowa czytanego tekstu rozumiana jest jako struktura wiedzy powstała pod wpływem recepcji określonego tekstu, interpretowana i włączana w struktury dotychczasowej wiedzy czytelnika, dotyczące opisanych w tekście epizodów, jak też samego tekstu (Kurcz, Polkowska 1990).

Określeniem czynników determinujących przebieg i poziom rozumienia tekstu zajmowali się różni autorzy w ramach badań nad czytaniem ze zrozumieniem (patrz: Rumelhart 1977; Firth 1979; Mason 1980; Carr 1979). W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych naszego stulecia powstały liczne jednoczynnikowe teorie czytania ze zrozumieniem. Autorzy usiłowali wykazać, iż deficyt w rozwoju wskazywanych przez nich zdolności poznawczych warunkuje różnice indywidualne czytania ze zrozumieniem. Krytycznego przeglądu owych teorii dokonał Carr (1981) proponując własną wieloczynnikową, hierarchiczną teorię zdolności leżących u podstaw czytania ze zrozumieniem. Autor wyróżnił dwie grupy zdolności poznawczych determinujących proces rozumienia tekstu: ogólną zdolność przetwarzania informacji oraz specyficzne operacje umysłowe. Jednakże złożoność procesu rozumienia tekstu zdaje się angażować nie tylko sferę poznawczą czytelnika, lecz także i inne aspekty jego osobowości, takie jak: poziom aktywacji, ściślej zaś indywidualne determinanty poziomu aktywacji, rodzaj motywacji towarzyszącej recepcji tekstu i inne. Cechy te sta-

¹ Badania finansowane w ramach resortowego programu badań RPB.P.III.25.V.2.

nowią niezbędne tło dla aktywizującego się procesu rozumienia tekstu, budowania jego umysłowej reprezentacji.

Wydaje się ponadto, iż owe poznawcze i pozapoznawcze właściwości podmiotu, a także różne cechy tekstów oddziałują na przebieg i poziom rozumienia tekstu wchodząc w różnorakie, wzajemne interakcje. Wykrycie i określenie owych interakcji w ich oddziaływaniu na poziom zrozumienia różnych tekstów, przez odbiorców będących na różnych etapach rozwoju, stanowi przedmiot prezentowanych badań.

Przystępując do badań sformułowano ogólne hipotezy oraz pytania bardziej szczegółowe:

I Poziom rozumienia różnych tekstów determinowany jest przez poznawcze i pozapoznawcze właściwości odbiorcy, które oddziałują na proces rozumienia w sposób bezpośredni oraz we wzajemnych interakcjach, jak też w interakcjach z właściwościami samego tekstu.

II Dynamika zmian rozwojowych oraz różnorodność cech tekstowych powodują, iż wspomniane interakcje cech podmiotowych i tekstowych mogą kształtować się różnie, w toku ich oddziaływań na przebieg i poziom rozumienia tekstów, w zależności od właściwości tekstów (łatwe vs trudne, ciekawe vs nudne) oraz cech rozwojowych odbiorców tekstu.

W oparciu o przyjęte hipotezy ogólne, formułowano pytania badawcze bardziej szczegółowe:

1. Rozumienie tekstów łatwych zdaje się wymagać od odbiorcy przede wszystkim dobrze rozwiniętej zdolności aktualizowania zasobów już posiadanej wiedzy, co pozostaje w związku z rozwojem inteligencji skryształizowanej (Cattell 1971), podczas gdy rozumienie tekstów trudnych zdaje się wymagać obok dostatecznie rozwiniętych aspektów inteligencji skryształizowanej, również pewnych zdolności rozumowania, określonych mianem inteligencji płynnej (Cattell 1971). Nasuwa się więc pytanie: czy proporcja cech intelektualnych partycypujących w procesie rozumienia tekstu nie jest wyznaczona przez stopień trudności tekstu?

2. Z prawidłowości sformułowanych w II prawie Yerkesa-Dodsona wynika, iż efektywne działanie podmiotu, także poznawcze, może zaistnieć w warunkach wzbudzenia optymalnego poziomu aktywacji. Poziom aktywacji podmiotu jest m.in. funkcją stymulacji działającej na organizm, której regulację zabezpiecza mechanizm temperamentalny, leżący u podłoża reaktywności. Zawiera on, według teorii Strelaua (1985), program przetwarzania wielkości stymulacji na wielkość pobudzenia i w efekcie na wielkość reakcji. Nasuwa się zatem pytanie: czy poziom rozumienia tekstu, szczególnie tekstu trudnego lub też angażującego sferę emocjonalną odbiorcy, nie jest wyznaczony przez interakcję cech intelektualnych oraz cech temperamentalnych (siły procesu pobudzenia, siły procesu hamowania, ruchliwości zachowania) badanych?

3. Interpretując zmienną ruchliwości zachowania jako ocenę ułatwiającą m.in. zdolność emocjonalnego przystosowania się do sytuacji trudnych (interpretacja powyższa nasuwa się w kontekście pytań „Kwestionariusza temperamentu” Strelaua

z 1985 r.) można zapytać, czy w procesie rozumienia tekstów trudnych, logicznie lub treściowo złożonych, lub też tekstów silnie emocjogennych, mechanizm ruchliwości zachowania wyznacza szybkość a pośrednio też jakość rozumienia, niezależnie od mechanizmu inteligencji i reaktywności, czy też w interakcji z tymi zmiennymi podmiotowymi?

4. Z badań nad motywacją poznawczą (Tokarz 1985; Kocowski 1991) wynika, że odpowiednio silny motyw poznawczy podnosi poziom aktywacji u wykonawcy czynności. A zatem należałoby zapytać, czy adekwatność dominującego motywu zapoznawania się z tekstem, zainteresowanie treścią tekstu, modyfikuje interakcje cech intelektu i temperamentu w ich oddziaływaniu na poziom zrozumienia tekstu?

5. Z uwagi na pierwotny, biologicznie zdeterminowany oraz ogólny charakter cech temperamentalnych, interesujące wydaje się również pytanie: czy powyżej sformułowane zależności przejawiają się w sposób niezależny od wieku badanych?

Metoda

Badania zmierzające do uzyskania odpowiedzi na sformułowane pytania przeprowadzono w dwu grupach wiekowych: dzieci sześciolatków przygotowywanych do podjęcia obowiązku szkolnego oraz młodzieży z klas VIII, opuszczającej szkołę podstawową. Teksty oraz sposób ich prezentacji dostosowane zostały do możliwości rozwojowych badanych.

Badaniami objęto 120 dzieci sześciolatków z kilku przedszkoli krakowskich² o określonym w badaniach wstępnych poziomie cech intelektualnych i temperamentalnych oraz 60 uczniów klas VIII z dwu krakowskich szkół podstawowych.

Poziom inteligencji skryształizowanej dzieci sześciolatków badano testem „KSI” M. Choynowskiego (1971), u młodzieży klas VIII – testem „Słownik” M. Choynowskiego³. Poziom inteligencji płynnej dzieci sześciolatków określono w oparciu o wyniki uzyskane w teście „Skala matryc kolorowych” J.C. Ravena, zaś uczniów klas VIII – w oparciu o wyniki uzyskane w „Skali Matryc” J.C. Ravena. Poziom reaktywności w grupie sześciolatków mierzono „Skalą SOR” E. Friedensberg (1985), zaś poziom ruchliwości „Kwestionariuszem ruchliwości zachowania” A. Beauvale (w druku). W grupie uczniów klas VIII cechy temperamentu określono na podstawie wyników uzyskanych w „Kwestionariuszu temperamentu” Strelaua (1985).

Dzieciom sześciolatków (160 osób badanych) w czasie indywidualnych spotkań czytano bajkę Jankova Tajca pt. *Jarzębinka*, prosząc je o uważne słuchanie bajki, a następnie opowiadanie jej. Spontaniczna wypowiedź dziecka dotycząca treści bajki uzupełniania była odpowiedziami na pytania zadawane przez eksperymentatora. Drugiej grupie dzieci sześciolatków (60) zaprezentowano bajkę pt. *Jak można*

² Badania przeprowadziły pod moim kierunkiem studentki E. Wróbel i M. Żak w ramach przygotowywania prac magisterskich.

³ Test opracowany w Pracowni Psychologii PAN do użytku wewnętrznego.

szybciej urosnąć. W przypadku 30 dzieci z tej grupy ekspozycję bajki poprzedzono instrukcją wywołującą pozytywne pobudzenie motywacyjne, związane z antycypacją zapowiedzianej nagrody (udziału w atrakcyjnej dla dzieci zabawie), w której należało wykorzystać informacje zawarte w bajce.

Uczniom z klas VIII eksponowano 10 fragmentów tekstów popularnonaukowych oraz beletrystycznych, zróżnicowanych pod względem poziomu trudności oraz stopnia wzbudzania zainteresowania ich treścią, przy czym ekspozycję połowy tekstów o porównywalnym stopniu trudności i ciekawości, poprzedzono instrukcją wyzwalającą motyw lęku społecznego u badanych. (Zakomunikowano badanym, iż poziom rozumienia tekstu będzie miernikiem ich poziomu intelektualnego, a wyniki będą udostępnione nauczycielom).

Kryterium poziomu rozumienia tekstu w przypadku dzieci sześciolletnich stanowiła liczba poprawnie odtworzonych epizodów bajki, motywów postępowania bohaterów i intencji autora (morał bajki), a w przypadku uczniów klas VIII – liczba poprawnie wypełnionych luk treściowych, spreparowanych w eksponowanych uczniom tekstach.

Wyniki

W opracowaniu wyników dzieci sześciolletnich posłużono się dwuczynnikową analizą wariancji, a uczniów klas VIII – analizą wielowariancyjną typu MANOVA z powtarzаныmi pomiarami. Wykryto następujące zależności pomiędzy poziomem rozumienia bajki a cechami indywidualnymi sześciolletnich dzieci:

1. W grupie 60 dzieci o bardzo wysokiej inteligencji skryształizowanej oraz wysokiej inteligencji płynnej stwierdzono istotny wpływ zmiennej motywacji na trzy wyróżnione poziomy zrozumienia, a to: poziom I – odtworzenie struktury treściowej bajki – $F = 9.14$, $p < 0.01$, $df = 1.56$, poziom II – poprawne odtworzenie struktury treściowej bajki oraz dostrzeżenie wewnętrznych motywów postępowania bohaterów bajki ($F = 7.20$, $p < 0.01$, $df = 1.56$), poziom III – zrozumienie dwu powyżej wymienionych aspektów bajki oraz intencji, zamysłu autora, to jest morału bajki ($F = 6.48$, $p < 0.05$, $df = 1.5$). Ponadto stwierdzono interakcję zmiennych: reaktywności oraz motywacji w ich oddziaływaniu na zrozumienie wewnętrznych motywów postępowania bohatera – II poziom zrozumienia bajki ($F = 4.24$, $p < 0.05$, $df = 0.56$).

Z analizy średnich arytmetycznych liczby poprawnie zrozumianych epizodów bajki w grupach dzieci o wyższym oraz niższym poziomie reaktywności wynika, iż najgorszy wynik uzyskały dzieci o wysokim poziomie reaktywności nie motywowane do poprawnego zrozumienia treści bajki (zrozumiały one poprawnie średnio 7 epizodów bajki). Natomiast najlepszy wynik uzyskały dzieci o wysokim poziomie reaktywności, motywowane do jak najlepszego zrozumienia treści bajki (zrozumiały one średnio 12 epizodów bajki). Test zakresu różnic między średnimi arytmetycznymi Duncana wykazał, iż różnica w poziomie zrozumienia pomiędzy dziećmi motywowa-

wanymi oraz nie motywowanymi do recepcji bajki jest istotna statystycznie na poziomie $p < 0.05$.

2. W grupie 60 dzieci sześcioletnich o wysokim oraz przeciętnym poziomie inteligencji skryształizowanej oraz płynnej, którym prezentowano inną bajkę, wykryto silny związek pomiędzy zmienną inteligencji skryształizowanej a poziomem zrozumienia bajki ($F = 55.28, p < 0.001, df = 1.56$). W tej grupie dzieci stwierdzono także związek pomiędzy poziomem zrozumienia bajki a zmienną temperamentalną, jaką jest ruchliwość zachowania ($F = 4.53, p < 0.05, df = 1.56$), przy czym z porównania wielkości średnich arytmetycznych liczby poprawnie odtworzonych epizodów bajki wynika, iż dzieci o wyższej ruchliwości zachowania odtworzyły więcej epizodów, średnio 19,4, aniżeli dzieci o niższym poziomie ruchliwości zachowania, które odtworzyły średnio 12,8 epizodów bajki. Tekst zakresu różnic między średnimi Dunca-na wykazał, że powyższa różnica jest istotna statystycznie na poziomie $p < 0.05$.

Wykryto ponadto, iż czas potrzebny dzieciom do odtworzenia treści opowiedzianej im bajki, pozostaje w związku ze zmienną inteligencji skryształizowanej ($F = 26.89, p < 0.001, df = 1.56$) oraz interakcyjnego związku inteligencji skryształizowanej i ruchliwości zachowania ($F = 5.56, p < 0.05, df = 1.56$). Z analizy średnich arytmetycznych czasu potrzebnego dzieciom z różnych badanych podgrup do opowiedzenia zaprezentowanej im bajki wynika, iż dzieci o wysokim poziomie inteligencji skryształizowanej oraz wysokim poziomie ruchliwości zachowania potrzebowały najwięcej czasu do poprawnego odtworzenia treści bajki, średnio – 10,8 min. Natomiast dzieci o przeciętnym poziomie inteligencji skryształizowanej i wysokim poziomie ruchliwości zachowania wypowiadały się w czasie znacznie krótszym, średnio – 8 min. Długi czas wypowiedzi dzieci o bardzo wysokiej inteligencji skryształizowanej pozostawał w związku z jakością wypowiedzi tych dzieci. Udzielały one długich, wyczerpujących, poprawnych wypowiedzi na temat zaprezentowanej im bajki.

W grupie uczniów klas VIII wykryto również wiele zależności zachodzących pomiędzy cechami indywidualnymi badanych, właściwościami prezentowanych uczniom tekstów oraz zmienną manipulowaną – lękiem społecznym, w oddziaływaniu tych zmiennych na poziom rozumienia poszczególnych tekstów eksponowanych badanym.

W grupie badanych, którym zaprezentowano w pierwszej kolejności teksty poprzedzone instrukcją wyzwalającą motyw lęku społecznego, a następnie równoważne co do stopnia trudności i ciekawości, lecz inne teksty, nie poprzedzane tego typu instrukcją stwierdzono, iż zmienna zainteresowania treścią tekstów (ciekawość tekstów) wywiera silny, pozytywny wpływ na poziom ich zrozumienia ($F = 104.15, p < 0.0005, df = 1.52$). Także stopień trudności eksponowanych badnym tekstów pozostaje w istotnym związku z poziomem ich zrozumienia ($F = 52.09, p < 0.0005, df = 1.52$). Stwierdzono także, iż obydwie wymienione zmienne tekstowe, tj. stopień trudności tekstu i stopień rozbudzenia zainteresowania jego treścią oddziałują na poziom rozumienia tekstów we wzajemnej interakcji ($F = 19.45, p < 0.0005, df = 1.52$). Z porównania wielkości średnich arytmetycznych poziomu rozumienia tekstów w odpowiednich podgrupach badanych wynika, że różnica pomiędzy pozio-

mem rozumienia tekstu łatwego i trudnego zaznacza się jedynie w przypadku tekstów ciekawych. Opisaną zależność ilustrują dane zawarte w tabeli 1.

Tabela 1

Średnie arytmetyczne wskaźnika rozumienia tekstów wzbudających w różnym stopniu zainteresowanie ich treścią

Teksty	Łatwe	Trudne	Różnica
ciekawe	95*	67*	28
nudne	59*	53*	6

* – wartości kwadratów średnich arytmetycznych liczby poprawnie wypełnionych luk w tekstach

Wykryto również oddziaływanie interakcji trzeciego stopnia pomiędzy motywacją lękową, inteligencją płynną oraz zainteresowaniem treścią tekstu ($F = 4.36$, $p < 0.042$, $df = 1.52$) na poziom rozumienia tekstów eksponowanych w I grupie badanych. Analiza średnich arytmetycznych liczby poprawnie wypełnionych luk w tekstach przez badanych z odpowiednich podgrup wykazała, iż w procesie rozumienia tekstów ciekawych lęk wpływa w większym stopniu na poprawne rozumienie tych tekstów przez uczniów o wyższej inteligencji płynnej, aniżeli uczniów mniej inteligentnych. W przypadku tekstów nudnych różnica oddziaływań motywacji lękowej na poziom rozumienia tekstów zaznacza się tylko u uczniów bardziej inteligentnych.

W sytuacji, gdy procesowi rozumienia tekstów nie towarzyszyła motywacja lękowa, wyższy poziom rozumienia tekstów uzyskiwali uczniowie mniej inteligentni. Odnośne dane liczbowe zawiera tabela 2.

Tabela 2

Średnie arytmetyczne poziomu rozumienia tekstów w podgrupach uczniów o różnym poziomie inteligencji płynnej w warunkach oddziaływania lub braku motywacji lękowej

		Teksty ciekawe	Teksty nudne	N
Motyw lęku	N.I.	175*	113*	16
	W.I.	180*	144*	14
Brak lęku	N.I.	154*	108*	15
	W.I.	139*	84*	15

N.I. – niska inteligencja płynna

W.I. – wysoka inteligencja płynna

N – liczebność

* – zob. objaśnienie tab. 1

W omawianej podgrupie uczniów klas VIII ujawniono również interakcję IV stopnia pomiędzy: stopniem wzbudzonego zainteresowania treścią tekstu, motywacją

lękową, ruchliwością zachowania oraz inteligencją skryzalizowaną badanych w jej oddziaływaniu na poziom rozumienia tekstów ($F = 6.18, p < 0.016, df = 1.52$).

Rozpatrując treść tej skomplikowanej interakcji w oparciu o analizę wartości średnich arytmetycznych poziomu rozumienia tekstów można stwierdzić, iż w procesie rozumienia tekstów nudnych, w warunkach motywacji lękowej, u uczniów o niskim poziomie ruchliwości zachowania zaznaczają się najwyraźniej różnice pomiędzy osobami o niższym vs wyższym poziomie inteligencji słownej (skryzalizowanej). Natomiast u osób o wyższym poziomie ruchliwości zachowania różnicy takiej nie stwierdzono. W procesie rozumienia tekstów ciekawych opisana różnica okazała się statystycznie nieistotna.

W grupie badanych, którym zaprezentowano teksty nie poprzedzone instrukcją wyzwalamą lęk społeczny, a następnie eksponowano teksty poprzedzone taką instrukcją wykryto również proste oraz złożone zależności poziomu rozumienia tekstów od cech indywidualnych, cech tekstu oraz motywacji lękowej.

W tej grupie badanych związek pomiędzy poziomem rozumienia tekstu a stopniem jego trudności okazał się znacznie silniejszy niż w grupie poprzednio charakteryzowanej ($F = 126.17, p < 0.0005, df = 1.52$). W poprzednio charakteryzowanej grupie czynnikiem dominującym w procesie rozumienia tekstów było zainteresowanie ich treścią, natomiast w grupie osób, którym eksponowano teksty poprzedzone instrukcją wyzwalamą lęk społeczny w drugiej kolejności, czynnikiem dominującym w procesie rozumienia był stopień trudności tekstów.

W omawianej aktualnie grupie badanych ujawniono także wpływ interakcji drugiego stopnia pomiędzy zmiennymi niezależnymi a poziomem rozumienia tekstów, a mianowicie:

a) stopniem wzbudzonego zainteresowania treścią tekstów oraz stopniem trudności tekstów ($F = 5.52, p < 0.025, df = 1.52$);

b) poziomem motywacji lękowej oraz stopniem wzbudzonego zainteresowania treścią tekstów ($F = 8.02, p < 0.04, df = 1.52$);

c) inteligencją płynną oraz stopniem wzbudzonego zainteresowania ($F = 4.45, p < 0.04, df = 1.52$).

Porównując wartości średnich arytmetycznych poziomu rozumienia tekstów w odpowiednich podgrupach badanych stwierdzono w związku z wykrytymi oddziaływaniami interakcji II stopnia, że pozytywny wpływ zainteresowania treścią tekstu zaznacza się jedynie w przypadku tekstów trudnych (tabela 3).

Tabela 3

Średnie arytmetyczne wskaźnika rozumienia tekstów

	Teksty ciekawe	Teksty nudne	Różnica
Teksty łatwe	69*	69*	1
Teksty trudne	48*	38*	10

* – zob. objaśnienie tab. 1

W warunkach wzbudzonego lęku zainteresowanie treścią tekstu traci znaczenie dla przebiegu procesu rozumienia tekstu (tabela 4).

Tabela 4

Średnie arytmetyczne wskaźnika rozumienia tekstów
w warunkach oddziaływania i braku oddziaływania motywacji lękowej

	Teksty ciekawe	Teksty nudne	Różnica
Brak motywacji lęku	66*	55*	11
Motywacja lękowa	53*	52*	1
Różnica	13	3	

* – zob. objaśnienie tab. 1

Poziom zainteresowania treścią tekstu dodatkowo wpływa na rozumienie jej przez uczniów o wysokim poziomie inteligencji płynnej (tabela 5).

Tabela 5

Średnie arytmetyczne wskaźnika rozumienia tekstów
przez uczniów o różnym poziomie inteligencji płynnej

	Teksty ciekawe	Teksty nudne	Różnica
W.I.	58*	49*	9
N.I.	60*	59*	1

* – zob. objaśnienie tab. 1

W.I. i N.I. – zob. objaśnienie tab. 2

Wykryto oddziaływanie związków interakcyjnych trzeciego stopnia na poziom rozumienia tekstów pomiędzy: siłą hamowania procesów nerwowych, inteligencją skryzalizowaną oraz stopniem zainteresowania treścią tekstów ($F = 4.36$, $p < 0.042$, $df = 1.52$).

Analizując wartości średnich arytmetycznych wskaźnika rozumienia tekstów w odpowiednich podgrupach badanych, określono treść powyższej interakcji następująco: wpływ inteligencji skryzalizowanej na poziom rozumienia tekstów jest uzależniony od interakcji siły procesu hamowania oraz stopnia zainteresowania tekstem. Szczególnie negatywne dla przebiegu procesu rozumienia jest współwystępowanie niskiego poziomu siły hamowania z niskim poziomem inteligencji skryzalizowanej badanych. Pozytywne natomiast – współwystępowanie niskiego poziomu siły hamowania z wyższym poziomem inteligencji skryzalizowanej badanych oraz z wyższym poziomem ich zainteresowania treścią prezentowanego tekstu (tabela 6).

Średnie arytmetyczne wskaźnika rozumienia tekstów przez uczniów o zróżnicowanym poziomie inteligencji skryształizowanej oraz zróżnicowanym poziomie siły procesu hamowania nerwowego

	Teksty ciekawe		Teksty nudne	Różnica
Hamowania niskie	N.I.	92	91	1
	W.I.	132	110	22
Hamowania wysokie	N.I.	120	106	14
	W.I.	122	115	7

Ujawniono też oddziaływanie trudnych do zinterpretowania interakcji zmiennych niezależnych na poziom rozumienia eksponowanych badanych tekstów, a mianowicie: siły hamowania procesów nerwowych, inteligencji skryształizowanej, stopnia zainteresowania treścią tekstu oraz stopnia jego trudności ($F = 4.62$, $p < 0.036$, $df = 1.52$) oraz interakcji V stopnia – motywacji lękowej, poziomu hamowania procesów nerwowych, inteligencji płynnej, poziomu zainteresowania tekstem i stopnia trudności tekstu ($F = 5.66$, $p < 0.021$, $df = 1.52$).

Z porównania poziomu istotności uzyskanych wyników oraz procentu wariacji wyjaśnionej wynika wyraźniejsza dominacja czynników manipulowanych (cech tekstów prezentowanych badanym oraz motywu lęku społecznego) w ich oddziaływaniu na poziom zrozumienia tekstu, niż cech indywidualnych badanych.

Dyskusja

Uzyskane dane dotyczące poziomu rozumienia tekstu w zależności od cech indywidualnych badanych oraz właściwości tekstu potwierdziły przyjęte hipotezy ogólne. Ujawniły one szereg prostych oraz interakcyjnych związków zachodzących pomiędzy poziomem rozumienia różnych tekstów (czasem niezbędnym do rozumienia treści tekstu w przypadku dzieci sześciolletnich), a cechami indywidualnymi badanych.

Wykazano, iż proces rozumienia tekstów determinowany jest nie tyle przez bezpośrednio oddziaływanie właściwości poznawczych badanych (inteligencję skryształizowaną oraz płynną), co przez interakcyjne związki tych zmiennych z właściwościami temperamentalnymi badanych, wzbudzoną motywację towarzyszącą recepcji tekstu (antycypacja nagrody w przypadku dzieci sześciolletnich, motyw poznawczy oraz lęk społeczny – u uczniów klas VIII) oraz cechami prezentowanych tekstów (łatwość vs trudność tekstu, ciekawość vs brak zainteresowania treścią).

Nie udało się ustalić ogólnego wzorca wykrytych zależności. Wskazano jednak na dużą złożoność uwarunkowań procesu rozumienia tekstu. Wielorakość uwarunkowań procesu rozumienia tekstu stwierdzono niezależnie od wieku badanych, aczkolwiek związki pomiędzy poziomem rozumienia różnych tekstów a cechami

indywidualnymi i właściwościami tekstu okazały się znacznie bogatsze u młodzieży klas VIII, w porównaniu z dziećmi sześciolletnimi. Powyższy fakt uwarunkowany jest szerszymi możliwościami eksperymentowania w starszej grupie badanych, wynikającymi z właściwości rozwojowych młodzieży w tym wieku. Młodzieży tej można było eksponować więcej tekstów o zróżnicowanym stopniu trudności oraz zróżnicowanych pod względem możliwości wzbudzania zainteresowania treścią tekstu.

Uzyskane wyniki przyniosły odpowiedzi na szczegółowe pytania badawcze. Ujawniły zróżnicowane z uwagi na stopień trudności tekstu oddziaływanie zmiennej inteligencji płynnej oraz skryalizowanej w procesie rozumienia tekstu. Rozumienie tekstów trudnych determinowane było raczej przez interakcję inteligencji płynnej z cechami temperamentalnymi oraz rodzajem motywacji odbiorcy tekstu oraz z właściwościami tekstu, rozumienie zaś tekstów łatwych, przez interakcje tych cech ze zmienną inteligencji skryalizowanej.

W podgrupie dzieci sześciolletnich o bardzo wysokim poziomie inteligencji skryalizowanej oraz płynnej nie stwierdzono związku pomiędzy siłą procesu pobudzenia (reaktywnością) badanych a poziomem rozumienia bajki. Nasuwa się przypuszczenie, iż wysoka inteligencja maskuje wpływ zmiennej reaktywności w procesie rozumienia tekstu. Dostrzeżono jedynie wpływ zmiennej reaktywności badanych dzieci w procesie rozumienia wewnętrznych przeżyć bohaterów bajki. Zmienna reaktywności wchodziła w tym procesie w interakcję ze wzbudzoną eksperymentalnie motywacją badanych dzieci.

Wpływ inteligencji skryalizowanej na proces rozumienia tekstów w grupie uczniów klas VIII okazał się uzależniony od siły procesów hamowania nerwowego oraz interakcji inteligencji skryalizowanej ze stopniem zainteresowania treścią tekstu. Należy sądzić, iż duża siła procesów hamowania „blokuje” wpływ zainteresowania treścią tekstu w procesie jego rozumienia.

Odnosnie mechanizmu ruchliwości zachowania stwierdzono, iż w grupie dzieci sześciolletnich może on oddziaływać na poziom rozumienia tekstów w sposób niezależny od innych zmiennych podmiotowych oraz w interakcji z nimi. Natomiast w grupie uczniów klas VIII jego oddziaływanie wystąpiło tylko w interakcji z innymi zmiennymi podmiotowymi.

Uzyskane wyniki nie dostarczyły jednoznacznej odpowiedzi na pytanie dotyczące wpływu różnych rodzajów motywacji na proces rozumienia tekstu w zależności od stopnia jego trudności oraz poziomu reaktywności czytelników. Wykazały pozytywny wpływ motywu oczekiwania na nagrodę w procesie rozumienia różnych aspektów treści bajki u dzieci sześciolletnich. Potwierdziły również „udroźnienie” procesu rozumienia tekstu przez motywację lękową w sytuacji zainteresowania treścią tekstu w przypadku uczniów klas VIII. Zależność poziomu rozumienia tekstów od interakcji zachodzącej pomiędzy inteligencją płynną a stopniem wzbudzonego zainteresowania tekstem u młodzieży z klas VIII jest prawdopodobnie efektem specyfiki procesów motywacyjnych. Dla uczniów o większej inteligencji płynnej zaintereso-

wanie treścią tekstu okazało się czynnikiem motywującym, aktywizującym ich procesy poznawcze.

Dominacja stopnia trudności tekstu nad zainteresowaniem jego treścią, stwierdzona w procesie rozumienia w II części eksperymentu z uczniami klas VIII, stanowi zapewne efekt narastania zmęczenia u badanych. Pod wpływem czynnika zmęczenia zdolność oceny stopnia ciekawości tekstu maleje.

Ogólnie można stwierdzić, że interakcje cech podmiotowych oraz tekstowych determinujące proces rozumienia tekstu były bogatsze w grupie młodzieży z klas VIII, w porównaniu z dziećmi sześciolletnimi. Wynika to z możliwości rozwojowych młodzieży w tym wieku. W obydwu grupach wiekowych ujawniła się prawidłowość wskazująca na fakt, iż proces rozumienia tekstu pozostaje w zależności od prostych oraz interakcyjnych oddziaływań intelektualnych i pozaintelektualnych cech badanych z właściwościami prezentowanych im tekstów.

Fakt ten zobowiązuje metodyków, dobierających różne rodzaje tekstów dydaktycznych, oraz autorów tekstów adresowanych do dzieci i młodzieży do uwzględniania zarówno poznawczych, jak i temperamentalno-motywacyjnych właściwości odbiorców.

Bibliografia

- Carr T.H., *Consciousness in Models of Information Processing. Primary Memory, Executive Control, and Input Regulation*, [in:] *Aspect of Consciousness*, (eds) G. Underwood and R. Stephens, Vol.1, Academic Press, London 1979
- Carr T.H., *Building Theories of Reading Ability: on the Relation between Individual Differences in Cognitive Skills and Reading Comprehension*, *Cognition*, 9/1981/s.73-114
- Cattell R.B., *Abilities their Structure Growth and Action*, Houghton Mifflin Co., Boston 1971
- Danks J.H., *Models of Language Comprehension*, „Polish Psychological Bulletin” 1978/9
- Firth U., *Reading by Eye and Writing by Ear*, [in:] *Processing of Visible Language I*, (eds) P.A. Kolres, M.E. Wrosland and H. Bouma, Plenum, New York 1979
- Kintsch W., van Dijk T.A., *Strategies of Discours Comprehension*, Academic Press, New York 1983
- Kocowski T., *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991
- Kurcz I., Polkowska A., *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych* Wrocław-Warszawa-Kraków 1990
- Mason M., *Reading Ability and the Encoding of Item and Location Information*, *J. exper.Psychol.: Human Perception Performance* 1980, 6, s. 89-98
- Rumelhart D.E., *Toward an Interactive Model of Reading*, [in:] *Attention and Performance VI*, (red.) Dornik, Hillsdale, N.J. Lawrence, Erlbaum Associates 1977a
- Rumelhart D.E., *Understanding and Summarizing Brief Stories*, [in:] *Basic Processes in Reading. Perception and Comprehension*, (eds) D. LaBerge and S.J. Samuets, Hillsdale, N.J., Erlbaum 1977b
- Strelau J., *Temperament, osobowość, działanie*, PWN, Warszawa 1985
- Tokarz A., *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Ossolineum, Wrocław 1985

MARIA KLIŚ

Individual Traits and Text Characteristic as Determinants of Reading Comprehension in Preschool and Middle-aged School Children

S u m m a r y

The aim of the study of six years old children and pupils of seven grade in primary school was to investigate relations between reading comprehension and complex interaction of subjects' intellectual and temperamental traits, motivation and text characteristics (interesting for the reader vs not interesting, difficult vs easy). The influence of age was also studied.

Many different interactions between individual traits, text characteristic and experimentally changed factor of subjects' motivation, influencing the level of reading comprehension were found. It was impossible to investigate general pattern of relations between dependent and independent variables. It was found that the quantity and heterogeneity of interactions between individual traits, text characteristics, influencing reading comprehension, increased with age of subjects. But general tendency expressing relation between reading comprehension and interaction between individual traits and text characteristics did not change with age.

МАРИЯ КЛИСЬ

Субъективные и текстовые факторы понимания текста детьми в дошкольном и среднем школьном возрасте

Резюме

На основе эмпирических исследований с участием 6-летних детей и учащихся 8-х классов была предпринята попытка найти зависимость понимания текста от интеракции между умственными, темпераментными, мотивационными чертами учащихся и свойствами текста (уровнем интереса, который он вызывал и степенью его сложности).

Были приложены усилия установить в какой степени возраст исследуемых влияет на описанную зависимость.

Установлено существование различных зависимостей между интеракцией индивидуальных черт и свойствами текста, а также экспериментально повышенной мотивацией испытуемых и уровнем понимания текста. Однако не удалось установить общего образца этих зависимостей. Тем не менее установлено, что вместе с возрастом увеличивается количество и разнообразие интеракций субъективных черт и свойств текста, которые определяют ход и уровень понимания текста, но основная тенденция, зависимость процесса понимания текста от интеракций субъективных свойств и особенностей текста не изменяется с возрастом.