

Jan Iluk  
Uniwersytet Śląski

# Wpływ tytułu na zakres i trwałość przyswajanej wiedzy z tekstów edukacyjnych

## 1. Przedmiot i cele badawcze

Opisując kwestie związane z tytułem, w literaturze przedmiotu zwraca się uwagę głównie na jego status oraz funkcje wynikające z jego stosunku do utworu<sup>1</sup>. Ze względu na rodzaj informacji zawartych w nagłówkach Pisarek wyróżnia między innymi takie, które w ramach stylu naukowego streszczają najważniejsze wiadomości lub tezy utworu albo określają jego temat<sup>2</sup>. Natomiast wpływ tytułu na zakres i trwałość przyswajanej wiedzy z tekstów edukacyjnych nie był przedmiotem badań polskich naukowców. Jest to jednakże zagadnienie, które powinno zainteresować autorów podręczników, osoby weryfikujące jakość materiałów dydaktycznych (recenzentów z listy MEN) oraz osoby zajmujące się edukacją, czyli wszystkich tych, którzy są odpowiedzialni za efektywność kształcenia w polskich szkołach.

Wyjaśnienie roli nagłówków w procesie przyswajania wiedzy z tekstów wymaga uwzględnienia kognitywnych procesów, decydujących o efektywności czytania ze zrozumieniem oraz możliwości ich stymulacji przez tytuły materiałów edukacyjnych zawartych w podręcznikach szkolnych. Konieczna jest też empiryczna weryfikacja przyjętych założeń teoretycznych. W tym celu przeprowadzo-

---

<sup>1</sup> Por. np. M. Piechota, *O tytułach dzieł literackich w pierwszej połowie XIX wieku*, Katowice 1992, s. 34–52; W. Pisarek, *Poznać prasę po nagłówkach! Nagłówek wypowiedzi prasowej w oświeceniu lingwistycznym*, Kraków 1967, s. 24 nn.; D. Danek, *O tytułach utworu literackiego*, „Pamiętnik Literacki” 1972, z. 4, s. 142 nn.

<sup>2</sup> W. Pisarek, *op. cit.*, s. 24 nn.

no dziesięć eksperymentów w warunkach szkolnych, w których uczestniczyło łącznie 342 uczniów ze wszystkich typów szkół.

## 2. Kognitywny model czytania ze zrozumieniem

Modelując procesy czytania, zakłada się, że rozumienie tekstu jest efektem interakcyjnego działania procesów wstępujących (określane w literaturze przedmiotu jako *data driven*, dół–góra) i zstępujących (*concept driven*, góra–dół), które występują na wszystkich poziomach przetwarzania tekstu<sup>3</sup>. Niższe poziomy warunkują powodzenie przetwarzania tekstu na kolejnym wyższym poziomie. Na niższych poziomach dokonuje się identyfikacji liter i wyrazów oraz relacji składniowych<sup>4</sup>. Polegają one na porównaniu percypowanych bodźców (procesy dół–góra) ze wzorcami przechowanymi w pamięci trwałej (procesy góra–dół)<sup>5</sup>. Wzorce te umożliwiają identyfikację liter i wyrazów nawet wtedy, kiedy są one zniekształcone. Można się o tym przekonać, czytając poniższy tekst, w którym większość wyrazów nie jest zapisana poprawnie:

Hisotira życia na Zemii uczy nas, że itsnejje tlyko orgainzcona lzcibka knotsrukjki pzoawaaljšyączch na otpyamlną aadptcążę do dnaych wranuókw.

Wyższy poziom przetwarzania obejmuje procesy dotarcia do znaczenia słowa przechowywanego w pamięci<sup>6</sup>. Dostęp leksykalny może być bezpośredni lub pośredni. Ten pierwszy polega na tym, że identyfikacja wzrokowa wyrazu automatycznie wywołuje umysłową reprezentację jego znaczenia. Dostęp pośredni opiera się na procesach poszukiwawczych, na przykład analizie słowotwórczej, semantycznej, przykładowo, w przypadku wyrażen metaforycznych, metonimicznych, lub na wydobywaniu znaczenia na podstawie kontekstu (np. *szyjka flakonu — szyjka kości udowej — szyjka szupka kwiatowego*). Przetwarzanie tekstu na tym poziomie możemy prześledzić na następującym fragmencie tekstu z podręcznika do biologii<sup>7</sup>:

<sup>3</sup> Zob. szczegółowy przegląd modeli przetwarzania informacji językowych, np. I. Kurcz, A. Polkowska, *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych, na przykładzie procesu rozumienia tekstu czytanego na głos*, Warszawa 1990, s. 41 nn.

<sup>4</sup> Z badań Friederici wynika, że przetwarzanie informacji składniowych zaczyna się bardzo wcześnie i niezależnie od informacji semantycznych, ale w powiązaniu z informacjami produkcyjnymi. Zob. A.D. Friederici, *Zeitliche Aspekte der Sprachverarbeitung*, [w:] M.I. Ohlen-dorf et al., *Sprache und Gehirn. Grundlagenforschung für die Aphasie-therapie*, Freiburg 1994, s. 137–146.

<sup>5</sup> R. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2001, s. 112 nn.

<sup>6</sup> Identyfikacja wyrazu trwa 50 milisekund, a poszukiwanie jego znaczenia trwa 4 razy dłużej. Por. I. Kurcz, A. Polkowska, *op. cit.*, s. 15.

<sup>7</sup> A. Jerzmanowski, K. Staroń, C.W. Korczak, *Biologia z higieną i ochroną środowiska*, wyd. 7, Warszawa 1996, s. 214.

Allel anemii sierpowatej wykazuje tzw. **kodominację**. Oznacza to, że w heterozygotcie wyraża się on na równi z allelem normalnym. Osobnik heterozygotyczny ma więc we krwi zarówno normalne, jak i zmienione łańcuchy  $\beta$  hemoglobiny.

Czytający ten fragment, rozpoznaje się poszczególne wyrazy w różnym tempie. Zależy ono od długości wyrazów i częstości ich użycia. Wyrazy krótsze oraz często używane rozpoznaje się automatycznie bez udziału świadomości. Tak dzieje się podczas czytania wyrazów *sierpowaty*, *krew*, *oznaczać*, *wyrażać*, *normalny*, *zmieniony*. Wyrazy dłuższe, rzadziej używane lub mniej znane: *allel*, *heterozygota*, *łańcuchy  $\beta$  hemoglobiny*, *kodominacja*, identyfikuje się wolniej ze względu na dłuższe okresy fiksacji liter i większy wysiłek kognitywny związany z dostępem do mentalnego leksykonu. Jeśli w umyśle czytającego wymienione wyrazy nie uruchomiły stosownych struktur wiedzy, niemożliwe jest zrozumienie zacytowanego fragmentu. W takim przypadku jego apercpcja kończy się na poziomie najniższym: identyfikacji wyrazów z niepełnym dostępem leksykalnym, tzn. bez ustalenia ich znaczeń.

Effekt czytania ze zrozumieniem nie jest zatem wyłącznie wynikiem identyfikacji wyrazów i relacji syntagmatycznych w zdaniu. Nie polega on też na tym, że po spojrzeniu na tekst rozumie się od razu wszystko albo nic. Zrozumienie tekstu może być powierzchowne, niedokładne, nietrwałe albo dokładne, pogłębione i trwałe. Ostatni rodzaj rozumienia wymaga znacznego wysiłku kognitywnego na wyższych poziomach przetwarzania, na których dokonuje się pełnego zrozumienia, krytycznej analizy oraz ewaluacji napływających informacji. Im wyższy poziom przetworzenia tekstu, tym bardziej złożone są te procesy i większy jest w nich udział procesów zstępujących. Przygotowują one stosowne struktury (schematy) kognitywne do zrozumienia i integracji napływających informacji. Im trudniejsza jest integracja napływających informacji w uruchomionych ramach poznawczych, tym trudniejszy jest proces czytania ze zrozumieniem.

### 3. Wpływ tytułu tekstu na procesy zstępujące (górze–dół)

Skoro procesy zstępujące są tak ważne w procesie czytania ze zrozumieniem, to w kontekście podjętego zadania badawczego należy odpowiedzieć na następujące pytanie: jaki jest wpływ tytułu na procesy czytania ze zrozumieniem?

Jak już powiedziano, procesy zstępujące (górze–dół) uruchamiane są przez napływające bodźce zewnętrzne (procesy dół–górze), czyli dane tekstowe i/lub oczekiwania. Dostarczają one potrzebnych informacji (schematy kognitywne) zmagazynowanych w pamięci na niższe poziomy przetwarzania. Podczas czytania pierwszym impulsem do ich wywołania jest tytuł tekstu albo zdanie inicjalne. Jego udział w tworzeniu mentalnej reprezentacji tekstu polega na

tym, że uaktywnia posiadaną wiedzę związaną z tematem tekstu, która z kolei steruje uwagą (energiją poznawczą), wywołuje oczekiwania i potwierdza antycypowane informacje w napływających danych jako zgodne z uruchomioną ramą poznawczą<sup>8</sup>. Umożliwia to pełniejsze przetworzenie treści i trwalszą ich integrację w pamięci czytającego. Natomiast napływające informacje niezgodne z uruchomionymi schematami poznawczymi zmuszają do ich porzucenia i uruchomienia innych. Zakłóca to płynność przetworzenia treści tekstu oraz obniża efektywność czytania ze zrozumieniem.

Jakość sterowania procesami apercypcyjnymi zależy zatem od tego, w jakim stopniu tytuł informuje o zawartości treściowej tekstu. Może on udzielać informacji od najbardziej precyzyjnej do najbardziej ogólnej. W procesie czytania ze zrozumieniem nagłówki pełni swoją funkcję w sposób optymalny, jeśli uruchamia właściwe procesy zstępujące, tzn. uaktywnia te zasoby wiedzy deklaratywnej (schematy kognitywne), które stanowią niezbędną podstawę interpretacyjną do napływających bodźców tekstowych. Ponadto tytuł ewokuje pytania do tekstu, które wywołują postawę antycypacyjną, powodującą, że proces czytania staje się bardziej aktywny i skuteczny<sup>9</sup>. Inaczej mówiąc, im precyzyjniej tytuł zakreśla treść tekstu i im mniej sprzeczne z uruchomioną ramą kognitywną są napływające informacje, tym szybciej i poprawniej powstaje jego mentalna reprezentacja. Dodatkowym efektem jest uwolnienie znacznych rezerw pamięci roboczej, niezbędnych do innych procesów mentalnych, jak rozumienie relacji logicznych, pokonywanie załamań koherencyjnych w czytany tekście, inferowanie, generalizowanie, formułowanie hipotez i ich weryfikacja, modyfikowanie istniejących lub tworzenie nowych schematów kognitywnych, zapamiętywanie zawartych w tekście informacji itd. Dzięki temu zapamiętuje się przetwarzane informacje lepiej i trwalej.

Analiza kilkudziesięciu podręczników do nauczania biologii, historii i geografii wykazała, że wiele nagłówków rozdziałów i podrozdziałów tego podstawowego warunku nie spełnia. Wadę tę mają tytuły:

1. Jednowyrazowe: *Pozytywizm; Francja; Systematyka; Komórka; Stepy; Oazy; Zasięgi; Przemysł.*

2. Zawierające terminy naukowe niezrozumiałe dla czytających: *Państwo holarktyczne; Biogeografia; Operon laktazowy.*

<sup>8</sup> Ramy (schematy) poznawcze (interpretacyjne) to mentalne struktury, które sterują naszym sposobem postrzegania, myślenia i zapamiętywania. Determinują wybiórczy charakter przetwarzania informacji i ich przypominania oraz sposób organizowania różnych wzajemnie powiązanych pojęć. Zawierają trzy rodzaje informacji: jak stosować ramę poznawczą, jaka jest kolejność zdarzeń (wiedza uogólniona i wyabstrahowana z konkretnych zdarzeń), co robić, jeżeli antycypowane zdarzenie nie potwierdzi się. Więcej na temat ram poznawczych np. w I. Kurcz, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa 1987, s. 81 nn.; A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 129; R. Sternberg, *op. cit.*, s. 162 i 266; M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001, s. 20 nn.

<sup>9</sup> Tytuły prasowe lub literackie pełnią inną funkcję, dlatego tworzy się je według innych zasad.

3. Zawierające metaforyczne określenia: *Dziwna wojna; Teatr wojny; Pokój w cieniu armat; Niespokojny kontynent*.

4. Nieprecyzyjne semantycznych relacji między pojęciami użytymi w nagłówku: *Kształtowanie się bloków; Górnictwo i przemysł przetwórczy; Świat wielkiego przemysłu, Człowiek a środowisko*.

5. Mające niewiele odniesień do poszczególnych partii tekstu. Chodzi tu o takie odniesienia, w których wyrazy użyte w nagłówku lub ich synonimy pojawiają się w tekście. Ich szczególna funkcja polega na tym, że podczas czytania zapobiegają wygaszeniu schematów kognitywnych, niezbędnych do przetworzenia zawartości tekstu, oraz wspierają procesy poszukiwania odpowiedzi na pytania ewokowane przez nagłówek. Dla ilustracji tego problemu posłużymy się tekstem zatytułowanym *Powstanie Niemieckiej Republiki Demokratycznej*<sup>10</sup>. Leksemy zawarte w tym tytule występują w tekście zaledwie 3 razy. Natomiast wyrazy ze zmodyfikowanego i wykorzystanego w eksperymencie tytułu *Polityka ZSSR wobec wschodniej części Niemiec po drugiej wojnie światowej* lub ich synonimy mają 21 odniesień tekstowych<sup>11</sup>.

6. Ewokujące nieadekwatne pytania. Interpretacja nagłówka ewokuje pytania. Zgodnie z tym czytający oczekuje, że tekst udzieli na nie odpowiedzi w sposób zrozumiały i wyczerpujący. Jeśli tak się nie dzieje, to procesy jego mentalnego przetworzenia mogą być mniej efektywne lub wymagać zwiększonego wysiłku.

7. Nieadekwatne do treści tekstu. O nieadekwatnych nagłówkach można mówić wtedy, kiedy tytuł problematyzuje tylko jeden aspekt zapowiadanego zagadnienia lub antycypowane na jego podstawie treści nie znajdują potwierdzenia w tekście.

Wymienione rodzaje tytułów — jak to zostanie wykazane poniżej — nie wspierają procesów przyswajania wiedzy z podręczników, ponieważ nie zakreślają w wystarczającym stopniu zakresu potrzebnej do zrozumienia wiedzy i/ lub nie stymulują oczekiwań adekwatnych do jego treści. Wadę tę mają przede wszystkim nagłówki jednowyrazowe i tytuły, których uczniowie nie rozumieją. Konkluzja ta została w pełni potwierdzona we wszystkich przeprowadzonych eksperymentach.

## 4. Empiryczna weryfikacja wpływu tytułu na efektywność pracy z tekstem w warunkach szkolnych

W celu wykazania, w jakim stopniu lektura tytułu wpływa na przyswajanie wiedzy z tekstów w warunkach szkolnych, studenci mojego seminarium magi-

<sup>10</sup> A. Szcześniak, *Historia polska i świat naszego wieku od roku 1939*, Warszawa 1989, s. 169 nn.

<sup>11</sup> A. Olejniczak, *Lernfördernde Titelfunktion in polnischen und deutschen Lehrwerktexten für Geschichte*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2005, s. 101, nieopublikowana praca magisterska.

sterskiego przeprowadzili dziesięć eksperymentów dydaktycznych na lekcjach historii, geografii i biologii<sup>12</sup>. Polegały one na tym, że:

— grupy eksperymentalne zaczynały pracę z tekstem od uważnej interpretacji tytułu, a grupa kontrolna pracowała z tym samym tekstem, ale bez podanego tytułu<sup>13</sup>;

— grupy kontrolne zaczynały pracę od uważnej interpretacji oryginalnego tytułu wybranego rozdziału w podręczniku, natomiast grupy eksperymentalne pracowały z tym samym tekstem, ale z tak zmienionym tytułem, aby w optymalny sposób wspierał kognitywne procesy przetwarzania treści tekstu.

## 4.1. Cele badawcze

Przeprowadzone eksperymenty miały dostarczyć empirycznych dowodów na ścisły związek między formą tytułu i jego uważną analizą a zakresem i trwałością przyswojonej wiedzy z tekstów zawartych w podręcznikach szkolnych. W tym celu zostały postawione następujące hipotezy badawcze:

— czytanie tekstu bez tytułu jest wyraźnie mniej efektywne od czytania tego samego tekstu z poprzedzającą analizą tytułu,

— czytanie tekstów z ich oryginalnymi tytułami, ale niedostosowanych do wymogów pracy umysłowej, jest wyraźnie mniej efektywne od czytania tych samych tekstów z tytułami lepiej dostosowanymi do wymogów pracy umysłowej<sup>14</sup>.

## 4.2. Zasady pracy z tekstem

Zaproponowana forma pracy z tekstem podczas eksperymentów dydaktycznych nie była przypadkowa. Wynikała z przyjęcia następujących założeń. Praca z tekstem powinna:

— zaczynać się od uważnego zapoznania się z treścią tytułu,

— wspierać procesy apercpcji poprzez ich linearyzację i precyzyjne ukierunkowanie,

— wspierać autonomię ucznia<sup>15</sup>,

<sup>12</sup> Seminarium dotyczyło możliwości nauczania treści przedmiotowych w języku obcym w ramach tzw. zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (Content and Language Integrated Learning), J. Iluk, *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice 2000.

<sup>13</sup> W takich sytuacjach nie wykonywano działań edukacyjnych związanych z pierwszą fazą pracy z tekstem, tzn. uczniowie od razu przystępowali do czytania.

<sup>14</sup> M. Bock, *Überschriftspezifische Selektionsprozesse bei der Textverarbeitung*, „Archiv für Psychologie” 131, 1978, s. 77–93; M. Schwarz, A. Flammer, *Erstinformation einer Geschichte: Ihr Behalten und ihre Wirkung auf das Behalten der nachfolgenden Information*, „Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie” XI, 1979, z. 4, s. 347–358.

<sup>15</sup> Autonomia uczenia się zakłada m.in. aktywną postawę ucznia oraz świadome angażowanie procesów myślowych w toku nauki.

- angażować jego dotychczasową wiedzę deklaratywną i proceduralną,
- motywować do działania i wyzwalać jego aktywną postawę,
- wyzwalać uczucie sukcesu,
- stymulować pozytywny klimat lekcji,
- podnosić efektywność i trwałość przyswajanej wiedzy.

We wszystkich eksperymentach praca z tekstem przebiegała według wymienionych zasad i składała się z następujących faz:

**Faza pierwsza:** Tworzenie asocjogramu do pojęć zawartych w nagłówku.

Praca z tekstem zaczynała się od tworzenia asocjogramów, ponieważ to zadanie edukacyjne:

- aktywizuje w umyśle uczniów pojęcia związane z terminami zawartymi w nagłówku,
- uruchamia schematy kognitywne, stanowiące umysłowe ramy do reprezentowania wiedzy,
- uelastycznia dostęp do mentalnego leksykonu,
- ułatwia rozpoznanie wyrazów w tekście, które antycypowano w fazie tworzenia asocjogramu,
- ułatwia przyporządkowanie znaczeń wyrazom występującym w tekście, dzięki czemu wzrasta tempo czytania ze zrozumieniem<sup>16</sup>,
- utrwala skojarzenia w formie wizualnej; ich zapisywanie odciąża pamięć roboczą, co ułatwia procesy kojarzenia, nie wywołuje stresu z powodu groźby zapomnienia,
- odpowiada różnym typom percepcyjnym uczniów: werbalno-abstrakcyjnym, haptycznym, wizualnym.

**Faza druga:** Tworzenie pytań ewokowanych przez nagłówek.

W fazie drugiej na podstawie wstępnie zaktywizowanej wiedzy uczeń konkretyzuje oczekiwania wobec treści tekstu w formie wielu pytań. Mają one skierować uwagę na antycypowane informacje. W ten sposób uczeń samodzielnie formułuje cele czytania. Z badań wiadomo, że na informacjach, na które skierowana jest uwaga czytającego, skupia się jego energia poznawcza<sup>17</sup>. Wyrazem tego są dłuższe i częstsze okresy fiksacji określonych wyrazów, a rezultatem głębsze przetworzenie zawartych w nich informacji, lepsza ich integracja w schema-

---

<sup>16</sup> Na temat wpływu tempa czytania na efektywność pracy z tekstem zob. J. Iluk, *Leseleistungen im Sachfachunterricht: Zum Einfluss von Wort- und Syntaxverarbeitung*, [w:] *Lesekompetenz im Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, red. M. Lutjeharms, C. Schmidt, Tübingen 2010, s. 163–174.

<sup>17</sup> Por. M. Dakowska, *op. cit.*, s. 25.

tach kognitywnych. Wszystko to owocuje lepszym i trwalszym zapamiętaniem<sup>18</sup>. Istotną rolę odgrywają te fragmenty tekstu, w których powtarzają się wyrazy użyte w tytule. Ułatwiają one identyfikację informacji antycypowanych w formie ewokowanych pytań. Dzięki temu kognitywny wysiłek czytającego zostaje zredukowany do rozpoznania oczekiwanej informacji<sup>19</sup>. Ograniczenie wysiłku kognitywnego do procesów identyfikacji oraz precyzyjne ukierunkowanie uwagi czytającego sprawiają, że

— procesy przetwarzania tekstu przebiegają szybciej i z mniejszym wysiłkiem kognitywnym,

— uwalniane w ten sposób zasoby pamięci roboczej wykorzystywane są przez procesy na wyższych poziomach przetworzenia tekstu.

**Faza trzecia:** Samodzielne czytanie tekstu i poszukiwanie odpowiedzi na wcześniej ewokowane pytania (poziom analitycznego rozumienia tekstu).

W tej fazie uczniowie samodzielnie czytają po raz pierwszy tekst i starają się odnaleźć antycypowane informacje. Ze względu na ograniczony czas jednej lekcji uczniowie podkreślali te fragmenty tekstu, które zawierały poszukiwane treści.

**Faza czwarta:** Interpretacja na poziomie krytycznego przetworzenia treści tekstu.

Ze względu na brak czasu faza ta nie była realizowana.

**Faza piąta:** Pomiar efektywności czytania.

Pierwszy pomiar w formie pytań otwartych nastąpił bezpośrednio po zakończeniu fazy trzeciej. Ponowny, niezapowiedziany pomiar odbywał się po upływie tygodnia. Zawierał te same pytania, aby w ten sposób ustalić trwałość efektu edukacyjnego.

### 4.3. Analiza tytułów pod kątem możliwości ich oddziaływania na procesy przetwarzania tekstów

Przed przystąpieniem do eksperymentu dokonano analizy tytułu wybranego tekstu pod kątem możliwości jego oddziaływania na procesy czytania ze zrozumieniem zgodnie z wymienionymi kryteriami. Jeśli ich nie spełniał, osoba pro-

<sup>18</sup> W. Schnotz, *Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung bei Wissenserwerb mit Texten*, Weinheim 1994, s. 87 nn.; M. Dakowska, *op. cit.*, s. 21.

<sup>19</sup> A. Pilz, *Semantische Beziehungen zwischen Titel und Text. Zur Rolle des Titels im Textverstehen*, [w:] *Sprache — System und Tätigkeit*, Frankfurt/M. 1992, s. 427–434.



wadząca eksperyment dokonywała jego odpowiedniej modyfikacji dla grupy eksperymentalnej, aby jak najlepiej pełnił swoją funkcję stymulującą.

Przykłady tytułów oryginalnych:

*Zbrodnie hitlerowskie*<sup>20</sup>

*Przemysł*<sup>21</sup>

*Nasze oczy działają jak „inteligentne” soczewki*<sup>22</sup>.

Tytuły zmodyfikowane:

*Utworzenie obozów i więzień hitlerowskich na ziemiach polskich*

*Jak jest rozmieszczony przemysł w USA i co ma na to wpływ?*

*Nasze oczy — budowa i ich rola w procesie widzenia.*

Jak widać, zmodyfikowane przez studentów tytuły w stosunku do oryginalnych są nagłówkami pełnotematycznymi, które dokładnie wskazują na aspekty poruszane w czytany tekście. Takie ukierunkowanie uwagi pozwoliło uczniom precyzyjniej antycypować jego treść oraz — co ważne — ewokować adekwatne pytania.

#### 4.4. Opis wybranych eksperymentów i ewaluacja uzyskanych wyników

W ramach seminarium przeprowadzono dziesięć eksperymentów, w tym jeden w gimnazjum niemieckim. Były to szkoły w miejscu zamieszkania studentów. Można zatem przyjąć, że wybór szkół i klas był losowy. O wyborze tematu i podręcznika decydował nauczyciel, na którego lekcji przeprowadzono eksperyment.

##### 4.4.1. Eksperyment I

Pierwszy eksperyment został przeprowadzony dosyć przypadkowo w dziesiątej klasie w niemieckim gimnazjum w Kirn, gdzie magistrantka przebywała jako opiekunka grupy polskich uczniów w ramach wymiany młodzieży szkolnej<sup>23</sup>. Na początku dyrekcja tej szkoły z dużą rezerwą podeszła do inicjatywy, wyrażając poważne wątpliwości co do sensu przeprowadzenia eksperymentu oraz zakładanych rezultatów. Jest to — niestety — postawa, która bardzo często charakteryzuje nauczycieli geografii, historii i biologii. Dzięki determinacji udało się jej przekonać dyrektora szkoły, który mimo braku wiary w powodzenie eksperymentu w końcu udzielił zgody na jego przeprowadzenie. W badaniach brało udział łącznie 24 uczniów. 12 uczniów, którzy wybrali historię jako

<sup>20</sup> T. Glubiński, *Historia 8. Trudny wiek XX*, Warszawa 1992, s. 253–257.

<sup>21</sup> Tytuł podręcznika w rozdziale *Stany Zjednoczone — największa potęga gospodarcza świata* (R. Domachowski, M. Wilczyńska-Wołoszyn, *Geografia 6. Ameryka, Afryka, Australia i Antarktyda*, Warszawa 1998, s. 84 nn.).

<sup>22</sup> W. Lewiński, J. Prokop, *Biologia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Warszawa 1999, s. 23–27.

<sup>23</sup> A. Olejniczak, *op. cit.*, s. 83 nn.

przedmiot egzaminu maturalnego, pracowało z tekstem bez tytułu. Do eksperymentu przystąpili bez ociągania się i z pełnym przekonaniem, że uzyskają satysfakcjonujące wyniki. Grupa eksperymentalna wybrała inny przedmiot na egzaminie maturalnym, dlatego nie miała już zajęć z historii. Gdy dowiedziała się, że w eksperymencie będzie przerabiany tekst historyczny, zgodziła się wziąć w nim udział dopiero po usilnej prośbie niemieckiego nauczyciela i to pod warunkiem, że nie będzie oglądał napisanego przez nich testu. Grupa eksperymentalna była zaskoczona tym, że pracę z tekstem miała rozpocząć od utworzenia asocjogramu, tak jak to opisano wyżej. Grupa kontrolna o profilu historycznym od razu przystąpiła do czytania tekstu, ponieważ podany im tekst nie zawierał tytułu. Dalsze fazy lekcji przeprowadzono zgodnie z opisanym planem. W eksperymencie wykorzystano tekst pt. *Auf dem Wege der Spaltung Deutschlands* (Droga do podziału Niemiec)<sup>24</sup>. Dla celów eksperymentu zmieniono tytuł tego tekstu zgodnie z przyjętymi założeniami na *Die Londoner Konferenz und die Währungsreform verschlechtern die politischen Beziehungen zwischen der Sowjetunion und den Westmächten in Deutschland* (Konferencja londyńska i reforma walutowa pogarszają stosunki polityczne między Związkiem Radzieckim i zachodnimi mocarstwami w Niemczech).

### Wyniki eksperymentu I

Grupa eksperymentalna w fazie tworzenia asocjogramu zebrała łącznie 88 pojęć związanych tematycznie z tytułem tekstu. Wiele antycypowanych wyrazów zawierał tekst do przeczytania. Tak więc kierunek antycypacji okazał się prawidłowy. Pozwoliło to w drugiej fazie utworzyć łącznie 69 pytań. Świadczy to o tym, że uczniowie nie mieli specjalnych trudności z ewokowaniem pytań, opierając się na tytule tekstu i utworzonym asocjogramie. Lektura tekstu pozwoliła im na udzielenie odpowiedzi na 14 wcześniej ewokowanych pytań. Nieoczekiwany rezultat wywołał u nich uczucie sukcesu. Mimo początkowego braku motywacji zaproponowana forma pracy z tekstem historycznym wywołała wyraźne ożywienie i zainteresowanie jego treścią. Pod koniec lekcji obie grupy otrzymały ten sam test, w którym należało odpowiedzieć na dziewięć pytań. Grupa kontrolna, która wybrała historię jako przedmiot egzaminu maturalnego, udzieliła 68,01%, a grupa eksperymentalna 90,25% poprawnych odpowiedzi. W teście po upływie tygodnia grupa kontrolna udzieliła 55,8% poprawnych odpowiedzi, natomiast grupa eksperymentalna 81,29%. Różnica w efektywności pracy z tekstem na zakończenie lekcji wynosiła 22,24, a po upływie tygodnia 26,21 punktów procentowych. Uzyskane wyniki były zaskakujące, tym bardziej że przewaga grupy o profilu historycznym w teście historycznym wydawała się bezsporna. Na taki efekt miały wpływ zmiana tytułu tekstu oraz opisane wyżej fazy pracy z tekstem podręcznikowym.

<sup>24</sup> L. Bernlochner, J. Bumb, *Geschichte und Geschehen 10*, Stuttgart 1990.

#### 4.4.2. Eksperyment II

W drugim eksperymencie brało udział 28 uczniów z pierwszych klas liceum w Olkusz<sup>25</sup>. Do badań wybrano tekst *Powstanie Niemieckiej Republiki Demokratycznej*<sup>26</sup>. Grupa kontrolna pracowała z tekstem w formie oryginalnej, natomiast grupa eksperymentalna otrzymała ten sam tekst ze zmodyfikowanym tytułem *Polityka Związku Radzieckiego wobec wschodniej części Niemiec po II wojnie światowej*. W pierwszej fazie zajęć (około 7 minut) na podstawie tytułów obie grupy opracowały asocjogramy. W kolejnej (również 7 minut) formułowano pytania, na które — jak się spodziewano — tekst udzielił odpowiedzi. Następnie został rozdany tekst. W trakcie cichego czytania uczniowie mieli podkreślać te fragmenty tekstu, które stanowiły odpowiedzi na antycypowane pytania. Po zakończeniu tej fazy odbył się test, w którym uczniowie mieli odpowiedzieć na sześć otwartych pytań.

#### Wyniki eksperymentu II

W fazie tworzenia asocjogramu grupa kontrolna wymieniła łącznie 141 pojęć, a grupa eksperymentalna 180. Niektóre pojęcia powtarzały się w obu grupach. Antycypowane wyrazy, takie jak: *śmierć, morderstwa, głód, nie-szczęścia, czołg, wódka, kałasznikow, świadczą* o tym, że uczniowie w grupie eksperymentalnej nie wykazali się pogłębioną wiedzą historyczną związaną z tematem tekstu. Grupa kontrolna antycypowała istotne pojęcia historyczne, jak na przykład: *mur berliński, rozpad Niemiec, Konrad Adenauer, sąd w Norymberdze, zimna wojna, hasło: Arbeit macht frei*. Wiele wyrazów odnosiło się do drugiej wojny światowej: *Hitler, obozy koncentracyjne, Westerplatte, esesman, faszyzm, gestapo, getto, wysiedlenia*, jak również czasów współczesnych: *trabant, Bundesliga, krasnale ogrodowe, film „Cztery pancerni i pies”*. W kolejnej fazie grupa eksperymentalna utworzyła 27, a grupa kontrolna 16 różnych pytań. Grupa eksperymentalna sformułowała znacznie więcej pytań, ponieważ zmieniony tytuł lepiej sterował procesami antycypacyjnymi. Pod względem merytorycznym były one poprawne, jakkolwiek w grupie kontrolnej antycypowano aspekty, których tekst nie poruszał. Podczas lektury tekstu uczniowie grupy eksperymentalnej uzyskali odpowiedzi na osiem ewokowanych pytań, natomiast grupa kontrolna nie znalazła żadnej. Jest to skutek tego, że oryginalny tytuł był sformułowany bardzo ogólnikowo i dlatego jego sterowanie procesami antycypacyjnymi było mało skuteczne w stosunku do zawartej w nim treści.

<sup>25</sup> A. Olejniczak, *op. cit.*, s. 68 nn.

<sup>26</sup> A. Szcześniak, *Historia polska i świat naszego wieku od roku 1939*, Warszawa 1989, s. 167–169.

## Wyniki testu

Po zakończeniu zajęć przeprowadzono pierwszy test. Grupa kontrolna udzieliła 29,7%, a grupa eksperymentalna 85,91% poprawnych odpowiedzi. Różnica w efektywności pracy z tekstem wynosiła aż 56,21 punktów procentowych. Po tygodniu grupa eksperymentalna uzyskała średni wynik 85,91% poprawnych odpowiedzi, natomiast grupa kontrolna odmówiła pisania testu ze względu na przeżyte rozczarowanie. Byli przekonani, że forma pracy z tekstem miała wpływ na tak deprymująco niski wynik. Eksperyment w tej klasie potwierdził, że czytający przyswajają sobie tylko te informacje z tekstu, które były objęte uwagą. Dane nieobjęte uwagą pozostają poza zasięgiem procesów apercypcyjnych i nie powodują trwałych zapisów w pamięci.

Bardzo wymowne są obserwacje dotyczące zachowania uczniów podczas eksperymentu. Na początku w obu grupach panowała atmosfera zaciekawienia, ponieważ ich członkowie nigdy nie brali udziału w eksperymencie edukacyjnym. Również tworzenie asocjogramu oraz ewokowanie pytań na podstawie tytułu jako wstęp do pracy z tekstem okazały się nieznanymi formami pracy. Różnica w postawie uczniów uwidoczniła się dopiero podczas jego lektury. W miarę upływu czasu uczniowie z grupy eksperymentalnej pracowali z coraz większym zaangażowaniem oraz spontanicznie okazywali satysfakcję z liczby uzyskanych odpowiedzi. W pełni zaakceptowali zaproponowaną formę pracy, podkreślając, że wymaga kreatywności i skupienia. Natomiast osoby z grupy kontrolnej zakończyły tę fazę lekcji z wyraźną irytacją, ponieważ w czytanim tekście nie odnaleźli żadnej odpowiedzi na sformułowane wcześniej pytania. Po zakończeniu testu frustracja uczniów jeszcze wzrosła, ponieważ byli przekonani, że postawione w nim pytania nie odnosiły się do przeczytanego wcześniej tekstu. Z takim zarzutem wystąpili pod adresem prowadzącej eksperyment. Co więcej, poprosili o to, by im pokazać w tekście te fragmenty, do których odnosiły się pytania testowe. Po ponownym przeczytaniu nie mogli uwierzyć, że tekst zawierał informacje, które były przedmiotem sprawdzianu.

### 4.4.3. Eksperyment III

Eksperyment III został przeprowadzony na lekcji geografii w dwóch klasach gimnazjalnych w Woźnikach<sup>27</sup>. Uczestniczyło w nim łącznie 40 uczniów. Oryginalny tytuł tekstu: *Ochrona środowiska geograficznego*. Treść tytułu jednoznacznie akcentuje ochronę środowiska, podczas gdy 48% zawartych w nim informacji dotyczy zanieczyszczeń. Fakt ten przełożył się na kierunek antycypacji w grupie kontrolnej: 75% antycypowanych pojęć było związanych z ochroną środowiska. Zmodyfikowany dla grupy eksperymentalnej tytuł *Negatywny wpływ człowieka*

<sup>27</sup> J. Kawalec, *Titelfunktion in geographischen Lehrwerktexten, dargestellt an ausgewählten deutschen und polnischen Beispielen*, Sosnowiec 2005, s. 68 nn.

na środowisko geograficzne. *Formy zanieczyszczenia i ochrony środowiska* lepiej odzwierciedlał proporcje zawartości informacyjnej w tekście. Dzięki temu 65% antycypowanych informacji w grupie eksperymentalnej znalazło swoje potwierdzenie w tekście, natomiast w grupie kontrolnej tylko 44%. Źle ukierunkowana energia poznawcza oraz konieczność częstych modyfikacji ram poznawczych podczas czytania utrudniła przyswojenie treści tekstu.

W fazie tworzenia asocjogramu w grupie kontrolnej skojarzono łącznie 108 pojęć (w tym 24 różne), a w grupie eksperymentalnej 207 (w tym 34 różne), które odnosiły się zarówno do kwestii zanieczyszczenia, jak i ochrony środowiska. W kolejnej fazie ewokowano pytania do tekstu. W grupie kontrolnej uczeń utworzył przeciętnie sześć, a w grupie eksperymentalnej osiem pytań do tekstu, które równomierniej ujmowały problemy środowiska, jego zanieczyszczenia i ochrony. Natomiast w grupie kontrolnej ewokowane pytania skierowały uwagę na definicję środowiska (31%) i jego ochronę (57%). W fazie czytania i ewaluacji w grupie eksperymentalnej udało się znaleźć odpowiedzi na 65%, a w grupie kontrolnej zaledwie na 44% ewokowanych pytań.

### Wyniki testu

W teście przeprowadzonym bezpośrednio po zakończeniu lekcji uczniowie z grupy kontrolnej udzielili 34% poprawnych odpowiedzi na zadane pytania, a w grupie eksperymentalnej 55%. Lepszy wynik grupy eksperymentalnej można wytłumaczyć tym, że pytania odnosiły się do wcześniej antycypowanych i zidentyfikowanych w tekście informacji. W grupie kontrolnej najgorzej zapamiętano te informacje, na które nie wskazywał oryginalny tytuł tekstu. Po tygodniu w grupie kontrolnej udzielono o 10% mniej poprawnych odpowiedzi na te same pytania, a w grupie eksperymentalnej spadek poprawnych odpowiedzi wyniósł zaledwie 1%.

Niemniej istotne w tym kontekście są reakcje uczniów na postawione im zadania. W obu grupach uczniowie chętnie przystąpili do eksperymentu. Mimo to już w fazie tworzenia asocjogramu i ewokowania pytań widoczne były różnice w aktywności i nastroju uczniów. W grupie kontrolnej pierwsze dwa zadania (tworzenie asocjogramu i ewokowanie pytań) uczniowie wykonywali z trudem, co wpłynęło ujemnie na dalszy tok pracy i chęć pisania sprawdzianu. Odczucia te przełożyły się negatywnie na stosunek uczniów do wykonywanych zadań i wartości tekstu. Potwierdzają to niektóre wypowiedzi w ankiecie przeprowadzonej na koniec eksperymentu:

Najgorsze było to, że czeba było czytać<sup>28</sup>. Reszta była fajna.  
Tekst był trochę nudny. A zajęcia super.  
Czuję nudę. Tekst był ociupinkę nudny.  
Zajęcia nie podobały mi się. Było głupio.

<sup>28</sup> Pisownia oryginalna.

Natomiast w grupie eksperymentalnej łatwo i szybko antycypowano pojęcia i ewokowano pytania. Skuteczność podejmowanych działań wywołała pozytywny klimat (uczucie zadowolenia). Ten sam tekst oceniany był jako *bardzo ciekawy, interesujący, wciągający*, atmosfera na zajęciach: *Super! Hiper! Jestem bardzo zadowolona z tych zajęć*. Wiele wypowiedzi odnosiło się do efektywności lekcji:

Łatwiej mi się czytało tekst i fajnie było.

Było łatwiej! Więcej zapamiętałam.

Podobało mi się i takie wypisywanie notatek przed tekstem ułatwia jego zrozumienie.

Czytając ten tekst bardzo dużo zapamiętałam. Pomógł asocjogram.

Pamiętam więcej niż na zwykłej lekcji.

Pytania na początku bardziej pomogły mi zrozumieć tekst i było łatwiej.

Przytoczone głosy uczniów w pełni potwierdzają skuteczność przyjętych założeń i działań metodycznych oraz zaprzeczają powszechnym opiniom, że trudno ich zainteresować przedmiotem nauki, utrzymać odpowiedni poziom wysiłku przez dłuższy czas.

## 5. Wnioski końcowe

1. Wszystkie przeprowadzone eksperymenty wykazały, że uważna lektura tytułu tekstu uruchamia ramy poznawcze wpływające na efektywność pracy oraz trwałość przyswojonej wiedzy. Informacje, które pokrywały się z oczekiwaniami, zapamiętano i odtwarzano dokładniej niż te, które były z nimi sprzeczne lub nie były antycypowane<sup>29</sup>.

2. Stosowanie pełnotematycznych tytułów w znaczący sposób podniosło efekty pracy z tekstem, ponieważ nagłówki tego typu lepiej sterują energią poznawczą i uruchamiają bardziej adekwatne ramy poznawcze pozwalające na pełniejszą integrację napływających informacji. Obserwowane, a także potwierdzone przez samych uczniów uczucie zadowolenia z osiągniętych wyników nie jest przypadkowe lub jest efektem incydentalnym związanym z udziałem w eksperymencie. Jest ono wynikiem działania następujących obiektywnych czynników:

— Poszczególne fazy zajęć dostarczały uczniom niezbędnych mentalnych narzędzi do wykonania zadań.

— Umiejętne gospodarowanie zasobami pamięci roboczej w poszczególnych fazach pracy z tekstem nie prowadziło do jej przeciążenia.

— Informacje przetwarzane pod kontrolą uwagi były zapamiętywane łatwiej i trwalej.

— Adekwatnie uruchomione schematy poznawcze pozwoliły skoncentrować się na szczegółach.

— Przypominanie informacji zgodnych z ramą poznawczą było dokładniejsze.

<sup>29</sup> Por. W. Schnotz, *Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung bei Wissenserwerb mit Texten*, Weinheim 1994, s. 45; M. Dakowska, *op. cit.*, s. 25.

— Informacje zwrotne na zakończenie poszczególnych faz działały jako silne bodźce wzmacniające.

3. Zgodnie z zasadami funkcjonowania pamięci roboczej optymalne ukierunkowanie energii poznawczej możliwe jest tylko w ramach jednego zakresu. W przypadku rozproszenia jej na wiele płaszczyzn obserwuje się znaczny spadek efektywności poszczególnych procesów. Jeśli z jakichś przyczyn więcej energii poznawczej zużywa się do jednego aspektu, na przykład rozpoznania wyrazu, inferowania jego zawartości informacyjnej i/lub przeszukania mentalnego leksykonu, tym mniej jej pozostaje do utworzenia pełnej mentalnej reprezentacji tekstu. Zjawisko limitowania ilości energii kognitywnej oraz konsekwencje wynikające z ograniczonej pojemności pamięci roboczej potwierdzają, że linearyzacja procesów apercepcyjnych pozwala skupić energię kognitywną na jednym działaniu: aktywizacji pojęć związanych z danym tematem, uruchamianiu ram poznawczych, ewokowaniu pytań, czytaniu z wcześniej uruchomionymi schematami kognitywnymi, poszukiwaniu i weryfikowaniu antycypowanych informacji<sup>30</sup>. Dzięki temu procesy te są skuteczniejsze i mniej męczące. Nie bez znaczenia są emocje przeżywane w trakcie procesu uczenia się. Pobudzają one tzw. filtr afektywny, który wpływa na wydajność procesów kognitywnych<sup>31</sup>. Niska samoocena oraz negatywne emocje (np. lęk, nuda) powodują jego uszczelnienie, które skutkuje niechęcią do czytania lub generalnie brakiem motywacji do nauki, pasywnością na lekcji, płytkim przetworzeniem czytanego tekstu, niską efektywnością zapamiętania itd. Natomiast pozytywne emocje, jak na przykład radość, zadowolenie, powiększają jego przepustowość. Otwarty filtr umożliwia płynniejszy przepływ informacji między ośrodkami kognitywnymi, szybsze wykonanie zadań oraz lepsze ich zapamiętanie<sup>32</sup>. Pozytywny wpływ linearyzacji działań kognitywnych na stan emocjonalny uwidocznił się już we wstępnych fazach pracy z tekstem. Uczniowie wykazywali większą motywację, aktywność i kreatywność. Potwierdza to liczba skojarzeń z wyrazami występującymi w tytule i ewokowanych pytań, lepsze wyniki w testach oraz wysoka samoocena (*Wreszcie byłem najlepszy w klasie! Jestem z siebie dumna*). Efekty dostrzegane przez samych uczniów motywowały ich do aktywnej postawy w kolejnych fazach zajęć i wzrostu zainteresowania przedmiotem nauczania. Zmienił się klimat zajęć na bardziej pozytywny. Obserwacje te zostały poświadczone przez uczniów we wszystkich ankietach przeprowadzonych na zakończenie eksperymentu.

<sup>30</sup> Zjawisko limitowania ilości energii kognitywnej omawia G. Karcher, *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*, Heidelberg 1988, s. 215 nn.

<sup>31</sup> S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford 1981.

<sup>32</sup> M. Jerusalem, R. Pekrun, *Emotion, Motivation und Leistung*, Göttingen 1999; J. Iluk, *Emotionale Aspekte des (Fremdsprachen)Lernens*, [w:] *Erinnerte Zeit. Festschrift für L. Pikulik zum 70. Geburtstag*, red. Z. Mielczarek, s. 273–281.

4. Ankiety potwierdziły również, że na lekcjach geografii, historii i biologii nie stosuje się form nauczania, za pomocą których można przygotować uczniów lepiej do kognitywnego wysiłku niezbędnego do przyswojenia określonej partii wiedzy. Wydaje się, że wśród nauczycieli nadal pokutuje pogląd, że pamięć jest pasywnym magazynem, w którym przechowuje się informacje przekazane przez nauczyciela lub wyuczone z podręcznika.

5. Analizy wybranych tytułów w 50 podręcznikach do nauczania geografii, biologii i historii wykazały, że ze względu na swoją formę nie uruchamiają procesów apercypcyjnych na niezbędnym poziomie. Dlatego przyswajanie wiedzy z takich tekstów jest mało skuteczne, powierzchowne i nietrwałe. Ponadto stosowanie zaproponowanej metody pracy z tekstem, którego tytuł ma wymienione wady, może — wbrew oczekiwaniom — przyczynić się do znaczącego obniżenia efektywności uczenia się oraz pogłębienia negatywnych emocji u uczniów.

6. Zważywszy, że poziom nauczania systematycznie się obniża, o czym świadczą doroczne egzaminy kończące poszczególne etapy edukacyjne<sup>33</sup>, sprawą bardzo pilną staje się konieczność odwrócenia tego trendu. Jednym z najprostszych sposobów podniesienia efektywności nauczania jest dostosowanie tekstów edukacyjnych do charakteru procesów kognitywnych i stosowanie takiej metody pracy, która je wspiera, a nie blokuje.

## Bibliografia

- Bernlochner L., Bumb J., *Geschichte und Geschehen 10*, Stuttgart 1990.
- Bock M., *Überschriftspezifische Selektionsprozesse bei der Textverarbeitung*, „Archiv für Psychologie” 130, 1978, s. 77–93.
- Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001.
- Danek D., *O tytułach utworu literackiego*, „Pamiętnik Literacki” 1972, z. 4.
- Domachowski R., Wilczyńska-Wołoszyn M., *Geografia 6. Ameryka, Afryka, Australia i Antarktyda*, Warszawa 1998.
- Duszek M., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.
- Friederici A.D., *Zeitliche Aspekte der Sprachverarbeitung*, [w:] M.I. Ohlendorf, Th. Pollow, W. Widdig, D.B. Linke, *Sprache und Gehirn. Grundlagenforschung für die Aphasietherapie*, Freiburg 1994.
- Głubiński T., *Historia 8. Trudny wiek XX*, Warszawa 1992.
- Grabek A., *Egzamin szóstoklasistów: Kłęska*, „Rzeczpospolita” 28.05.2012.
- Hellwig P., *Titulus oder über den Zusammenhang von Titeln und Texten*, ZGL 1984, t. 12, s. 1–20.
- Iluk J., *Emotionale Aspekte des (Fremdsprachen)Lernens*, [w:] *Erinnerte Zeit. Festschrift für L. Pi-kulik zum 70. Geburtstag*, oprac. Z. Mielczarek, G. Kowal Częstochowa 2006, s. 273–281.
- Iluk J., *Leseleistungen im Sachfächunterricht: Zum Einfluss von Wort- und Syntaxverarbeitung*, [w:] *Lesekompetenz im Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, oprac. M. Lutjeharms, C. Schmidt, Tübingen 2010, s. 163–174.
- Iluk J., *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice 2000.

<sup>33</sup> Najnowsze informacje na temat stalego spadku wyników egzaminacyjnych szóstoklasistów w Polsce np. w A. Grabek, *Egzamin szóstoklasistów: Kłęska*, „Rzeczpospolita” 28.05.2012.



- Jerusalem M., Pekrun R., *Emotion, Motivation und Leistung*, Göttingen 1999.
- Jerzmanowski A., Staroń K., Korczak C.W., *Biologia z higieną i ochroną środowiska*, wyd. VIII, Warszawa 1996.
- Karcher G., *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlektik*, Heidelberg 1988.
- Kawalec J., *Titelfunktionen in geographischen Lehrwerktexten, dargestellt an ausgewählten deutschen und polnischen Beispielen*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, nieopublikowana praca magisterska, 2005.
- Krashen S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford 1981.
- Kurcz I., *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa 1987.
- Kurcz I., Polkowska A., *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych, na przykładzie procesu rozumienia tekstu czytanego na głos*, Warszawa 1990.
- Lerch H.-J., *Strukturen der Wissensrepräsentation*, Regensburg 1991.
- Lewiński W., Prokop J., *Biologia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Warszawa 1999.
- Olejniczak A., *Lernfördernde Titelfunktionen in polnischen und deutschen Lehrwerktexten für Geschichte*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, nieopublikowana praca magisterska, 2005.
- Piechota M., *O tytułach dzieł literackich w pierwszej połowie XIX wieku*, Katowice 1992.
- Pilz A., *Semantische Beziehungen zwischen Titel und Text. Zur Rolle des Titels im Textverstehen*, [w:] *Sprache — System und Tätigkeit*, Frankfurt/M. 1992, s. 427–434.
- Pisarek W., *Poznać prasę po nagłówkach! Nagłówek wypowiedzi prasowej w oświeceniu lingwistycznym*, Kraków 1967.
- Schmidt C., *Arbeitsgedächtnis und fremdsprachliches Leseverstehen*, „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung“ 2000, 11 (1), s. 83–101.
- Schnotz W., *Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung bei Wissenserwerb mit Texten*, Weinheim 1994.
- Schwarz M., Flammer A., *Erstinformation einer Geschichte: Ihr Behalten und ihre Wirkung auf das Behalten der nachfolgenden Information*, „Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie“ XI, 1979, z. 4, s. 347–358.
- Spiel Ch., *Zum Einfluß von Textinhalt, Titel und Vorwissen auf das Textverstehen*, „Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie“ XXXVII, 1990, z 3, s. 505–518.
- Sternberg R., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2001.
- Szcześniak A., *Historia Polski i świat naszego wieku od roku 1939*, Warszawa 1989.