

Maria Kliś

ZNACZENIE ZAINTERESOWAŃ CZYTELNICZYCH DLA EFEKTÓW UCZENIA SIĘ TEKSTU W DOBIE CYWILIZACJI OBRAZKOWEJ

Wprowadzenie

Kompetencje językowe, w tym zdolność rozumienia tekstów pisanych oraz przyswajania na ich podstawie nowej wiedzy, są zdolnościami właściwymi jedynie człowiekowi, decydującymi o specyfice jego poznawczego rozwoju. W cywilizowanych społeczeństwach teksty stanowią główny nośnik informacji oraz wiedzy; za ich pośrednictwem dokonuje się międzypokoleniowa transmisja osiągnięć nauki oraz kultury. Zdolność rozumienia różnego rodzaju tekstów sprzyja poszerzaniu wiedzy, ułatwia codzienne funkcjonowanie społeczne, stymuluje rozwój wielu sprawności poznawczych, takich jak: krytyczne myślenie, rozumowanie, inteligencja. Umiejętność rozumienia tekstu pisanego, warunkująca efektywne uczenie się kształtowana jest w procesie szkolnego nauczania. Wobec tej sytuacji, psychologów i pedagogów niepokoić może fakt, że pewna liczba uczniów napotyka trudności w przyswojeniu sobie zdolności rozumienia czytanego tekstu oraz efektywnego przyswajania wiedzy na jego podstawie. Conn i Silvermann¹ twierdzą, że 36 milionów Amerykanów nie opanowało umiejętności czytania na poziomie klasy ósmej. Z badań realizowanych w Polsce w latach 1994–1995 pod kierunkiem profesora Białeckiego wynika, że około 40 proc. dorosłych Polaków ma kłopoty z poprawnym rozumieniem zarówno prostych tekstów zamieszczanych w prasie, jak też różnego rodzaju pisanych instrukcji². Za jedną z istotnych przyczyn tego stanu rzeczy profesor Bralczyk uznał wejście wielu współczesnych społeczeństw, w tym znacznej części społeczeństwa polskiego, w tzw. cywilizację obrazkową. W ramach tej cywilizacji wiedza o świecie czerpana

¹ R. J. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2001.

² Zob. M. Kliś, *Psychologiczne koncepcje umiejętności czytania ze zrozumieniem*, „Państwo i Społeczeństwo” 2004, nr 1, s. 155-168.

jest z telewizyjnych ekranów, zanika natomiast zainteresowanie formami pisanymi. W efekcie tego znaczna część współczesnych społeczeństw została dotknięta analfabetyzmem funkcjonalnym, który polega na tym, że dotknięte nim osoby potrafią czytać i pisać, lecz zrozumienie informacji zawartych w czytanych tekstach, stanowiące warunek efektywnego uczenia się tekstu, sprawia im trudności. Analfabetyzm funkcjonalny stanowić może poważne zagrożenie nie tylko w indywidualnych przypadkach, lecz także w szerokim społecznym wymiarze. Z tego powodu wszelkie inicjatywy badawcze oraz działania praktyczne zmierzające do przewyżczenia trudności w opanowaniu umiejętności czytania oraz do pobudzenia zainteresowań czytelnicznych w szerokich kręgach odbiorców nabierają doniosłego znaczenia.

Przedmiotem rozważań zaprezentowanych w artykule jest znaczenie zainteresowań jako czynnika motywującego do podjęcia wysiłku uczenia się tekstu.

W psychologii odróżnia się zainteresowania indywidualne, polegające na względnie stałych, poznawczych i oceniających orientacjach dotyczących określonych dziedzin³, od zainteresowań sytuacyjnych, określanych jako czasowe stany (np. czytelnika) wywołane przez specyficzne cechy sytuacji, np. właściwości czytanego tekstu⁴. W sytuacji uczenia się tekstu termin „zainteresowania indywidualne” zamieniany bywa często na termin „zainteresowanie tematem tekstu”.

O zainteresowaniach można myśleć jako o specyficznym fragmencie siatki wiedzy zmagazynowanej w pamięci długotrwałej czytelnika.

W wielu badaniach psychologicznych zainteresowanie stanowiło ważny motywacyjny konstrukt, rozpatrywany jako predyktor procesu uczenia się. Nasuwa się pytanie: czy zainteresowanie może także oddziaływać, a jeśli tak, to w jaki sposób, na proces uczenia się realizowany w oparciu o tekst?

Zainteresowanie a proces uczenia się tekstu

Z metaanalizy badań dotyczących znaczenia zainteresowań indywidualnych oraz badań dotyczących zainteresowań sytuacyjnych w procesie uczenia się tekstu, jakiej dokonał Schiefele⁵, wynika, że we wszystkich poddanych analizie badaniach zaistniała korelacja pomiędzy zainteresowaniami indywidualnymi oraz sytuacyjnymi a wynikami uczenia się tekstu. Okazało się, że czynnik zainteresowania indywidualnego zrelacjonowany był w istotny statystycznie sposób wobec procesu uczenia się zarówno tekstów krótkich, jak i długich, narracyjnych oraz opisowych, w przypadku młodszych oraz starszych uczniów, a także uczniów o większych lub mniejszych zdolnościach czytelnicznych.

Przegląd badań dotyczących roli zainteresowań sytuacyjnych w procesie uczenia się tekstu ujawnił, że przeciętna korelacja pomiędzy tymi dwoma zmiennymi

³ S. Hidi, *Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning*, „Review of Educational Research” 1990, nr 60, 549-571.

⁴ M. Sadoski, E. T. Goets, J. B. Fritz, *Impact of Concreteness on Comprehensibility, Interest, and Memory for Text: Implications for Dual Coding Theory and Text Design*, „Journal of Educational Psychology” 1993, nr 5, s. 291-304.

⁵ U. Schiefele, *Topic Interest, Text Representation, and Quality of Experience*, „Contemporary Educational Psychology” 1996, nr 21, s. 3-18.

wynosi: $0,33 p < 0,5$. Podobnie jak w przypadku zainteresowań indywidualnych, pozytywne relacje, jakie stwierdzono pomiędzy zainteresowaniami sytuacyjnymi a wynikami uczenia się tekstu, występowały w sposób niezależny od takich zmiennych jak: długość tekstu, poziom gotowości do zapoznawania się z tekstem, znaczenie całości tekstu lub jego fragmentów, rodzaj jednostek analizy tekstu (zdania v. akapity v. cały tekst), sposób prezentacji tekstu badanym, rodzaj prezentowanego tekstu, metody uczenia się tekstu, wiek badanych, ich zdolności czytelnicze oraz rodzaj dokonywanych porównań (inter v. intraindywidualnych).

W dalszych etapach badań dotyczących związku zainteresowań z procesem uczenia się tekstu, przedmiotem analizy stał się sposób oddziaływania zmiennej zainteresowania na wyniki uczenia się tekstu osiągane na różnych etapach procesu uczenia się.

Oddziaływania zainteresowań na różnych poziomach procesu uczenia się tekstu

Autorem, który przeprowadził wiele badań dotyczących znaczenia zainteresowań w procesie uczenia się tekstu, jest Schiefele. W zrealizowanych przez siebie badaniach Schiefele⁶ zakładał, że oddziaływania zainteresowań mogą okazać się bardziej znaczące na głębszych poziomach procesu uczenia się niż na jego powierzchniowym poziomie.

W celu zweryfikowania swego przypuszczenia autor przeprowadził dwa badania⁷. Uzyskane w nich wyniki zostały odniesione do koncepcji Kintscha⁸ jako teoretycznej podstawy dokonywania pomiarów procesu uczenia się tekstu. Decyzja ta wynikała z rozróżnienia, jakiego dokonał Kintsch w odniesieniu do procesu przetwarzania informacji zawartych w tekście oraz budowania reprezentacji tych informacji w umysłach czytelników. Kintsch wyróżnił trzy poziomy reprezentacji czytanego tekstu konstruowane w umysłach odbiorców: poziom reprezentacji werbalnej, propozycjonalnej oraz sytuacyjnej. Reprezentacja werbalna dotyczy struktury powierzchniowej tekstu, tj. grafemiczno-wizualnych lub fonetyczno-audytywnych cech tekstu, reprezentacja na poziomie sądów czy stwierdzeń (ang. *propositions*) odnosi się do znaczenia tekstu, konstruowana jest z sądów zawartych w tekście, dostrzeżonych przez czytelnika, reprezentacja sytuacyjna natomiast obrazuje w umyśle czytelnika sytuację opisaną w tekście (np. opisywane w nim osoby, zdarzenia, fakty).

Wyniki obydwu badań przeprowadzonych przez Schiefele wykazały, że indywidualne zainteresowania czytelnika pozostają w ujemnej korelacji z jego umysłową reprezentacją tekstu budowaną na poziomie werbalnym, natomiast są pozytywnie zre-

⁶ U. Schiefele, *The Influence of Topic Interest, Prior Knowledge and Cognitive Capabilities on Text Comprehension*, [w:] *Learning Environments*, red. J. M. Pieters, K. Breuer, P. P. J. Simons, Berlin 1990.

⁷ Idem, *Interest, Learning, and Motivation*, „*Educational Psychologist*” 1991, nr 26, s. 299-323; U. Schiefele, A. Krapp, *Topic Interest and Free Recall of Expository Text*, „*Learning and Individual Differences*” 1996, nr 8, s. 141-160.

⁸ W. Kintsch, *Learning from Text*, „*Cognition and Instruction*” 1986, nr 3, s. 87-108; idem, *The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-integration Model*, „*Psychological Review*” 1988, nr 95, s. 163-182; T. A. van Dijk, W. Kintsch, *Strategies of Discourse Comprehension*, New York 1983.

latywizowane wobec umysłowej reprezentacji tekstu typu: sądy. Korelacje pomiędzy zmiennymi: indywidualne zainteresowanie tekstem oraz umysłowy model sytuacji opisanej w tekście, okazały się nieistotne statystycznie.

Z badań przeprowadzonych przez Schiefele wynika również, że czytelnicy zainteresowani tekstem budują w umysłach bogatsze znaczeniowo reprezentacje tego tekstu niż czytelnicy mniej zainteresowani tym tekstem oraz że mniej zainteresowani czytelnicy skłonni są w większym stopniu, niż bardziej zainteresowani, przetwarzać i zapamiętywać czytany tekst na poziomie jego powierzchniowej, werbalnej struktury. Z drugiej jednak strony okazało się, że czynnik zainteresowania nie wywiera żadnego wpływu na budowanie umysłowej reprezentacji sytuacji opisanej w tekście, czyli, inaczej mówiąc, nie wpływa na proces uczenia się realizowany na najgłębszym poziomie analizy tekstu. Dane te sugerują, że motywacyjne oddziaływania zmiennej zainteresowania zachodzące w procesie uczenia się tekstu mają pewne ograniczenia oraz że proces uczenia się tekstu zdaje się zależeć w większym stopniu od zmiennych dotyczących zdolności uczącego się, niż od motywacyjnej roli zainteresowań. W tej sytuacji nasuwa się pytanie: czy i jakie zależności mogą kształtować się w czasie uczenia się tekstu pomiędzy zmienną zainteresowanie a predyktorami natury poznawczej?

Zainteresowania, proces uczenia się tekstu oraz inne zmienne poznawcze

Wyniki badań zrealizowanych w związku z powyżej sformułowanym pytaniem wykazały m.in., że zmienna zainteresowania oraz zakres wcześniej przyswojonej przez badanych wiedzy wzmacniają w sposób niezależny od siebie efekty procesu uczenia się tekstu⁹. W większości tego typu badań do analizy uzyskanych wyników stosowano technikę regresji wielokrotnej.

Wyniki obydwu przeprowadzonych przez Schiefele badań opartych na teoretycznym modelu przetwarzania informacji zawartych w tekście, zaproponowanym przez Kintscha, wskazały na istotne korelacje, jakie zachodzą pomiędzy zasobem wiedzy posiadanej przez badanych a strukturą umysłowej reprezentacji tekstu budowanej na poziomie sądów. Uzdolnienia werbalne natomiast okazały się w sposób istotny statystycznie, pozytywnie skorelowane z rozumieniem struktury powierzchniowej tekstu oraz umysłowej reprezentacji sytuacji opisanej w tekście.

Przeprowadzone badania dostarczyły empirycznych dowodów świadczących o zróżnicowanych i wzajemnie niezależnych oddziaływaniach czynników poznawczych oraz motywacyjnych w procesie uczenia się tekstu. Okazało się, że zdolności werbalne są wyraźnie zrelatywizowane wobec procesu budowania w umyśle reprezentacji informacji zawartych w powierzchniowej strukturze tekstu oraz wobec opisów sytuacyjnych w nim zawartych, a tym samym są zrelatywizowane wobec najbardziej powierzchniowego oraz najgłębszego poziomu uczenia się tekstu. Zauważyć trzeba, że w opisanych badaniach rola zdolności werbalnych w procesie

⁹ P. A. Aleksander, J. M. Kulikowicz, S. K. Schultse, *The Influence of Topic Knowledge, Domain Knowledge, and Interest on the Comprehension of Scientific Exposition*, „Learning and Individual Differences” 1994, nr 6, s. 379-397.

konstruowania umysłowej reprezentacji sytuacji opisywanych w tekście rysuje się nieco zagadkowo, zważywszy na fakt, że konstruowanie tej formy reprezentacji umysłowej tekstu jest relatywnie trudne i wydaje się, że proces ten powinien być nade wszystko związany z aktywizowaniem zdolności intelektualnych uczącego się, takich jak: jego sprawność rozumowania, wnioskowania, a dopiero w dalszej kolejności, zdolności słowne. Kształtujące się relacje pomiędzy zdolnościami poznawczymi czytelnika a poziomem rozumienia przez niego struktury powierzchniowej tekstu, jakie stwierdzono w badaniach, mogą być spowodowane tym, że wydobywanie informacji pochodzących z powierzchniowej struktury tekstu stanowi efekt funkcjonowania podstawowych procesów poznawczych, takich jak: zdolność rozpoznawania liter oraz słów i sprawność w zakresie realizowania procesów syntaktycznych. Procesy te stanowią integralną część zdolności werbalnych czytelnika tekstu.

Ostatecznie, na podstawie wyników uzyskanych we wspomnianych badaniach, można sądzić, że zainteresowania indywidualne oddziałują najsilniej na proces uczenia się tekstu na jego pośrednim poziomie, tj. na poziomie przetwarzania informacji zawartych w sądach występujących w tekście. Jeśli tak by było faktycznie, to te wskaźniki uczenia się tekstu, które są silniej skorelowane z zainteresowaniami czytelników, oddziaływać mogą na proces budowania adekwatnej reprezentacji znaczeniowej czytanego tekstu, czyli tego poziomu umysłowej reprezentacji tekstu, który budowany jest w oparciu o istotne stwierdzenia (sądy) zawarte w tekście.

Uogólniając, można stwierdzić, że zaprezentowane wyniki badań sugerują, iż zmienne poznawcze oraz motywacyjne zdają się oddziaływać w różny sposób na różnych poziomach procesu uczenia się tekstu. Stwierdzenie to wymaga przeprowadzenia dalszych badań, umożliwiających dokładniejsze określenie rodzaju tych różnicowań.

Rola procesów pośredniczących w uczeniu się tekstu

O ile we wcześniej prowadzonych badaniach dotyczących roli motywacji w procesie uczenia się koncentrowano się na wykrywaniu relacji, jakie zachodzą pomiędzy motywacją a wynikami uczenia się, bez wnikania w mechanizmy wyznaczające te relacje, o tyle nowsze badania podejmowane w tym zakresie, zmiernają do określenia roli mechanizmów mediujących w tym procesie.

Przykładem tego rodzaju dążeń mogą być badania zrealizowane przez Schiefele i Rheinberga¹⁰. Autorzy ci sugerują, że zmienne motywacyjne mogą pośredniczyć w procesie i osiąganiu wyników uczenia się tekstu w zakresie trzech różnych obszarów dotyczących tego procesu, a mianowicie: w odniesieniu do czasu trwania i częstotliwości uczenia się, w zakresie preferowanych strategii uczenia się oraz w odniesieniu do funkcjonalnego stanu uczącego się.

Pierwszy zakres oddziaływań motywacyjnych znany jest z wielu prac wskazujących na fakt, że sukcesy akademickie osiągane w zakresie poszczególnych przed-

¹⁰ U. Schiefele, F. Rheinberg, *Motivation and Knowledge Acquisition: Searching for Mediating Processes*, [w:] *Advances in Motivation and Achievement*, red. M. L. Maehr, P. P. Pintrich, vol. 10, Greenwich 1997, s. 251-301.

miotów nauczania stanowią prostą funkcję czasu przeznaczanego na rozwiązywanie stosownych zadań lub czasu przeznaczanego na aktywne uczenie się. Założenia te zostały potwierdzone w badaniach empirycznych.

Drugi, ważny aspekt aktywności związanej z procesem uczenia się dotyczy specyficznego rodzaju strategii uczenia się stosowanych przez uczącego się. Wielu autorów podkreśla obecnie znaczenie strategii uczenia się preferowanych przez ucznia, jako mediatora motywacyjnych oddziaływań na proces i wyniki uczenia się¹¹. Zdaniem O'Malleya¹² i Chamota¹³ strategii uczenia się to specyficzne sposoby myślenia oraz różnorodne formy zachowań aktywowanych przez uczniów w celu ułatwienia sobie zrozumienia, nauczania się i zapamiętania nowych informacji. Aktywne strategie uczenia się polegają na dokonywaniu różnych przekształceń nauczanego materiału, dokonywaniu jego obróbki myślowej i semantycznym opracowywaniu go¹³. Za aktywne strategie wydobywania informacji z zasobów swej pamięci Czerniawska¹⁴ uważa m.in.: odtwarzanie kolejnych kroków rozumowania, powrót myślowy do sytuacji wcześniej zapamiętanych oraz poszukiwanie właściwych skojarzeń. Niestety, w zakresie uczenia się tekstu, pośredniczące oddziaływania stosowanych przez uczniów strategii uczenia się nie zostały jeszcze w pełni określone. Istnieją pewne dowody wskazujące na ułatwiająca proces uczenia się tekstu rolę strategii klaboracji tekstu, lecz rola tych elaboracji jako mediatorów oddziaływań motywacyjnych nie została jeszcze jasno określona.

Trzeci zakres motywacyjnych oddziaływań dotyczy stanu funkcjonalnego samego uczącego się wówczas, gdy jest on zaangażowany w czynność uczenia się. Funkcjonalny stan uczącego się może być efektem: poziomu pobudzenia jego systemu nerwowego, automatycznej, bezwysiłkowej koncentracji uwagi na zadaniu oraz możliwości (łatwości) dostępu do zasobów pamięciowych dotyczących aktualnie opracowywanych w umyśle informacji¹⁵. Wymienione stany funkcjonalne ucznia są w pewnym stopniu zależne od zmiennych motywacyjnych i prawdopodobnie mają wpływ na wyniki uczenia się.

Wydaje się, że druga oraz trzecia grupa mediatorów, czyli strategii uczenia się oraz stany funkcjonalne uczących się, mogą być najważniejszymi mediatorami w procesie uczenia się tekstu.

Schiefele usiłował także określić w swoich badaniach rolę wybranych zmiennych, które postrzegał jako czynniki mediujące w procesie kształtowania się relacji zachodzących pomiędzy zainteresowaniami ucznia a procesem uczenia się. Jako potencjalne zmienne mediujące autor ten analizował takie czynniki, jak: poziom pobudzenia układu nerwowego ucznia, oddziaływania posiadanych przez czytelnika doświadczeń, jego zdolność do elaboracji tekstu, np. umiejętność właściwego

¹¹ Na przykład: B. J. Zimmerman, M. Martinez-Pons, *Student Differences in Self-regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-efficacy and Strategy Use*, „Journal of Educational Psychology” 1990, nr 82, 51-59.

¹² Za: K. Franczak, *Psychologiczne i pedagogiczne zastosowanie testu strategii uczenia się*, Warszawa 2005.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ E. Czerniawska, *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*, Warszawa 1999.

¹⁵ S. Hidi, *A Reexamination of the Role of Attention in Learning from Text*, „Educational Psychology Review” 1995, nr 7, s. 323-350.

podkreślania w tekście, robienia notatek oraz uwag. Wyniki uzyskane w badaniach okazały się nieco zaskakujące. Stwierdzono bowiem, że zachodzą relacje między indywidualnymi zainteresowaniami badanych a wszystkimi badanymi mediatorami, jednak nie wszystkie relacje między mediatorami a wynikami procesu uczenia się tekstu okazały się statystycznie istotne. Istotny statystycznie mediujący efekt uzyskano jedynie dla zmiennej: poziom pobudzenia nerwowego ucznia¹⁶. Wykryto jednak wiele znaczących relacji zachodzących między zmienną indywidualnego zainteresowania oraz potencjalnymi mediatorami procesu uczenia się, a także pomiędzy tymi mediatorami a pomiarami dotyczącymi efektów procesu uczenia się tekstu. Te pozytywne relacje sugerują, że chociaż oddziaływania mediujące badanych zmiennych aktywizowanych w procesie uczenia się tekstu nie były zbyt silne, to jednak zmienna zainteresowania może oddziaływać na wyniki uczenia się w sposób dodatkowy, niezależnie do jej bezpośrednich oddziaływań na ten proces¹⁷. Przypuszczenie to wymaga bardziej szczegółowej empirycznej weryfikacji. Celem badań weryfikujących byłoby dostarczenie dowodów wskazujących na faktyczne zachodzenie specyficznej relacji pomiędzy motywacją pełniącą funkcję mediatora a wynikami uczenia się tekstu. Zdaniem Schiefele i Rheinberga, gdyby udało się ustalić, jaki rodzaj orientacji motywacyjnej (wewnętrzna v. zewnętrzna) wzmacnia oddziaływania skierowane na określony aspekt procesów mediujących, np. poziom pobudzenia nerwowego lub sprawność procesów elaboracji tekstu, oraz jaki aspekt kształtującej się w umyśle czytelnika reprezentacji tekstu (sądy – stwierdzenia – zawarte w tekście lub model sytuacji w nim opisywanej) może zostać poddany oddziaływaniom jakiegoś mediatora, to uzyskalibyśmy wówczas znacznie pełniejszy wgląd w te relacje, jakie zdają się kształtować pomiędzy oddziaływaniami zmiennej motywacji, w tym motywacji typu: zainteresowania a procesem uczenia się, w tym uczenia się tekstu. Takie pojmowanie tych relacji pozwoliłoby wyjść poza analizę prostych korelacji, jakie kształtują się pomiędzy pomiarami motywacji oraz pomiarami wyników uczenia się, w kierunku analizowania bardziej złożonych mechanizmów warunkujących kształtowanie się tych relacji.

Zakończenie

W podsumowaniu zaprezentowanych rozważań można stwierdzić, że wskazują one w wyraźny sposób na istotne, pozytywne oddziaływanie zainteresowań zarówno indywidualnych, jak i sytuacyjnych w procesie przyswajania informacji zawartych w tekście. Wykazano również, że zainteresowania ułatwiają proces recepcji oraz uczenia się tekstu, oddziałując na ten proces zarówno w sposób bezpośredni, jak też wchodząc w interakcje ze zdolnościami poznawczymi ucznia. W sposób najbardziej wyraźny oddziaływania zainteresowań czytelniczych zaznaczają się w czasie uczenia się tej warstwy tekstu, która jest konstruowana w formie sądów (stwierdzeń) w umysłach jego odbiorców.

¹⁶ U. Schiefele, F. Rheinberg, *op. cit.*

¹⁷ A. J. Reynolds, H. J. Walberg, *A Structural Model of Science Achievement*, „Journal of Educational Psychology” 1991, nr 83, s. 97-107.

Warto podkreślić, że wobec dostrzeganej obecnie tendencji do zawężania się, a niekiedy wręcz zanikania zainteresowań czytelniczych i kontaktu z tekstem, manifestowanej w wielu środowiskach, również wśród młodzieży szkolnej, istotnego znaczenia nabiera rozeznanie opinii formułowanych przez samą młodzież na temat sposobów rozwijania zainteresowań i zamiłowań czytelniczych. Z badań przeprowadzonych w grupie 180 uczniów klas pierwszych liceów ogólnokształcących w dużym i średnim mieście¹⁸ wynika, że za najbardziej skuteczne metody rozwijania tego rodzaju zainteresowań uczniowie klas licealnych uznali: aranżowanie inscenizacji lektur szkolnych, dokonywanie krytycznych analiz porównawczych dzieł literackich oraz ich filmowych wersji, omawianie czytanych lektur w szerokim kontekście kulturowym oraz dokonywanie konfrontacji głównych myśli w nich zawartych z realiami współczesności, a także poddawanie analizie porównawczej fikcji literackiej z realiami współczesnej rzeczywistości i docenianie oraz promowanie prób twórczości literackiej podejmowanych przez samą młodzież.

To, czy są to faktycznie najbardziej skuteczne metody rozwijania zainteresowań literackich i ogólnie czytelniczych wśród współczesnej młodzieży licealnej, mogące chronić tę młodzież przed popadaniem w analfabetyzm funkcjonalny, można będzie orzekać na podstawie szeroko zakrojonych empirycznych badań.

¹⁸ M. Kliś, *Badania empiryczne dotyczące podmiotowych i tekstowych determinant rozumienia tekstu zrealizowane w grupie 180 uczniów klas pierwszych LO (w opracowaniu)*.