

Nauka czytania w Europie: kontekst, polityka i praktyka





**Nauka czytania w Europie:
kontekst, polityka i praktyka**

Niniejsze opracowanie zostało po raz pierwszy opublikowane w języku angielskim w 2011 roku (tytuł oryginału **Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices**) przez

EACEA, P9 – Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels

© **Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA)**

ISBN dla angielskiej wersji językowej 978-92-9201-179-6

DOI dla angielskiej wersji językowej 10.2797/60196

ISBN dla polskiej wersji językowej 978-92-9201-227-4

DOI dla polskiej wersji językowej 10.2797/74159

Przetłumaczono i opublikowano za zgodą EACEA.

Pełną odpowiedzialność za polską wersję ponosi:

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Z języka angielskiego przetłumaczył

Jakub Czernik – *Atomini*um Biuro Tłumaczeń Specjalistycznych

© **Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji**

00-551 Warszawa

ul. Mokotowska 43



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Warszawa 2011

ISBN 978-83-62634-61-3

Z wyjątkiem celów komercyjnych, przedruk fragmentów dokumentu dozwolony pod warunkiem podania źródła.

Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.

Druk publikacji sfinansowano ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

PRZEDMOWA



W ostatniej dekadzie bardzo często mówi się o znaczeniu umiejętności czytania, która zajmuje ważne miejsce w europejskiej współpracy na polu edukacji. Poprawa tej umiejętności była jednym z europejskich celów uzgodnionych w roku 2002 w programie roboczym „Edukacja i szkolenie 2010”⁽¹⁾. W maju 2003 roku rada ministrów przyjęła jako cel zmniejszenie liczby 15-latków osiągających słabe wyniki w umiejętności czytania o przynajmniej 20% do 2010 roku⁽²⁾. Cel ten nie został osiągnięty: w ostatniej dekadzie poziom biegłości w czytaniu nie poprawił się w sposób istotny.

Najnowsze wyniki badań umiejętności czytania przeprowadzone w ramach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) pokazują, że w państwach europejskich średnio przynajmniej jeden na pięciu 15-latków osiąga bardzo słabe wyniki w czytaniu. Europejskim społeczeństwom grozi to prawdziwą katastrofą: dzieci, które kończą szkołę bez umiejętności poprawnego zrozumienia nawet najbardziej podstawowych tekstów, są nie tylko w znacznym stopniu zagrożone wykluczeniem z rynku pracy, ale również wykluczone z możliwości dalszego kształcenia. Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym to jedna z ośmiu kluczowych kompetencji wyróżnionych przez Radę i Parlament Europejski, potrzebnych do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy⁽³⁾. Rada Europy wezwała państwa członkowskie do znacznego ograniczenia liczby młodych ludzi o niedostatecznej umiejętności czytania (Rada Unii Europejskiej, 2008), a w listopadzie 2008 roku państwa członkowskie poproszono o zwiększenie współpracy na rzecz poprawy poziomu umiejętności czytania⁽⁴⁾.

W kolejnym dziesięcioleciu, w maju 2009 roku Rada uzgodniła treść strategicznych ram współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia, które obejmują okres do 2020 roku. Zawierają one nowe cele w odniesieniu do umiejętności czytania, matematyki i przedmiotów ścisłych, zgodnie z którymi do roku 2020 liczba uczniów ze słabymi wynikami w tych dziedzinach ma zostać ograniczona do poziomu niższego niż 15%⁽⁵⁾. Będzie to wielkie wyzwanie dla systemów edukacji naszych państw.

(1) Informacje Rady na temat szczegółowego programu prac nad podsumowaniem celów systemów edukacji i szkoleń w Europie, OJ C 142, 14.6.2002.

(2) Wyniki prac Rady z 5 i 6 maja 2003 r. Konkluzje Rady na temat poziomów odniesienia średnich wyników europejskich w zakresie edukacji i szkoleń, EDUC 83, 8981/03, 2003.

(3) Zalecenia 2006/962/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia na temat kluczowych kompetencji uczenia się przez całe życie, OJ L 394, 30.12.2006.

(4) Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich, spotkanie z Radą 21 listopada 2008 r. na temat przygotowywania młodych ludzi do wyzwań XXI wieku: program europejskiej współpracy w sprawie szkół, OJ C 319, 13.12.2008.

(5) Konkluzje Rady z 12 maja 2009 r. na temat strategicznych ram europejskiej współpracy w zakresie kształcenia i szkolenia („ET 2020”). OJ C 119, 28.5.2009.

Komisja ze swojej strony będzie wspierać państwa członkowskie w działaniach zmierzających do osiągnięcia założonych celów. W ramach strategii zmierzającej do poprawy wyników umiejętności czytania Komisja Europejska powołała ostatnio ekspertów Grupę Wysokiego Szczebla złożoną z 11 niezależnych, która ma dokonać analizy dostępnych informacji na ten temat oraz sprawdzić, jakie strategie są najbardziej skuteczne. Grupa przedstawi Komisji swoje propozycje w połowie 2012 roku.

W kontekście celów europejskich związanych z umiejętnością czytania oraz chcąc dostarczyć informacje Grupie Wysokiego Szczebla, Komisja Europejska poprosiła sieć Eurydice o przeprowadzenie analizy porównawczej najważniejszych czynników wpływających na nabywanie umiejętności czytania. Na podstawie rozległej bazy wyników badań i danych ilościowych w poniższym raporcie zawarto rozważania na temat strategii i praktyk, dzięki którym uczniowie mieliby się stać biegłymi i zaangażowanymi czytelnikami.

Jestem przekonana, że niniejszy raport będzie stanowić rzetelną bazę porównawczą dla decydentów i nauczycieli, jak również szerszego grona czytelników, umożliwiającą podjęcie kroków mających poprawić umiejętność czytania i motywację do czytania w Europie.



Androulla Vassiliou
Komisarz ds. Edukacji, Kultury, Wielojęzyczności
i Młodzieży

SPIS TREŚCI

Przedmowa	3
Wprowadzenie	7
Główne wnioski	13
Osiągnięcia w czytaniu: dane z badań międzynarodowych	17
Najważniejsze badania umiejętności czytania	17
Wyniki z czytania według badania PISA	19
Wyniki z czytania według badania PIRLS	23
Główne czynniki związane z wynikami z czytania	26
Rozdział 1: Metody dydaktyczne w nauczaniu czytania	31
1.1. Przegląd literatury akademickiej dotyczącej nauki czytania i przewycięzania trudności z czytaniem	31
1.2. Programy i oficjalne wskazania dotyczące nauki czytania	41
1.3. Wspieranie uczniów mających trudności z czytaniem – informacje z badań międzynarodowych	66
1.4. Krajowe strategie i programy zapobiegania trudnościom z czytaniem	73
Wnioski	80
Rozdział 2: Wiedza i umiejętności potrzebne do nauczania czytania	83
2.1. Przegląd literatury akademickiej dotyczącej kształcenia i doskonalenia nauczycieli czytania	83
2.2. Kształcenie nauczycieli czytania – wyniki badań międzynarodowych	88
2.3. Krajowe strategie kształcenia nauczycieli	97
Wnioski	111
Rozdział 3: Promowanie czytelnictwa poza szkołami	113
3.1. Przegląd literatury naukowej na temat czynników pozaszkolnych wywierających wpływ na osiągnięcia w czytaniu	113
3.2. Domowe środowisko czytelnicze, wzorce i osiągnięcia w dziedzinie czytania – wyniki międzynarodowych badań osiągnięć uczniów	116
3.3. Krajowe strategie promocji czytelnictwa	121
3.4. Najważniejsze programy promocji czytelnictwa w społeczeństwie	125
Wnioski	129
Podsumowanie	131

Biibliografia	137
Glosariusz	149
Spis rysunków	151
Dodatki	153
Załącznik Część 1.3 / Tabela 1: Odsetek uczniów klas czwartych, których nauczyciele informowali o tym, że „czekają”, „zadają dodatkowe prace domowe” i udzielają „pomocy w klasie” w odniesieniu do uczniów zaczynających mieć problemy z czytaniem, 2006	153
Załącznik Część 2.2 / Tabela 1: Znaczące korelacje między wskaźnikiem „umiejętności czytania” i innymi zmiennymi w 27 państwach UE uczestniczących w badaniu, 2006	154
Załącznik Część 2.2 / Tabela 2: Znaczące korelacje między wskaźnikiem „umiejętności czytania” i innymi zmiennymi, według systemów edukacji, 2006	155
Załącznik Część 2.2 / Tabela 3: Obserwowany wpływ uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym, według rodzaju, przez nauczycieli uczących czytania, pisania i literatury na poziomie ISCED 2, z podziałem na systemy edukacji, 2008	156
Załącznik Część 1.4 – Inicjatywy podejmowane na rzecz przewyciężania trudności z czytaniem: przykłady dobrych praktyk dostarczone przez ekspertów krajowych, 2009/10	157
Załącznik Część 3.4 / Główne programy promocji czytelnictwa w społeczeństwie, zgodnie z informacjami ekspertów krajowych, 2009/10	166
Załącznik Część 1.2 / Lista dokumentów użytych w porównawczej analizie programów i oficjalnych wskazań dotyczących nauki czytania	190
Podziękowania	203

WPROWADZENIE

Słowo pisane jest obecne wszędzie. Czytanie jest umiejętnością podstawową, niezbędną w niemal każdej sferze życia. Szeroki zakres umiejętności związanych z czytaniem – w tym z czytaniem cyfrowym – jest konieczny do osiągnięcia osobistej i społecznej realizacji, odgrywania świadomej i aktywnej roli w społeczeństwie oraz korzystania z pełni praw obywatelskich. Umiejętności te są konieczne do wejścia na rynek pracy i pokonywania kolejnych szczebli kariery. We współczesnym społeczeństwie osoby, które nie opanują w dostateczny sposób umiejętności czytania, mają ograniczone możliwości życiowe. Dobre opanowanie umiejętności czytania to podstawowy warunek, aby sprostać społecznym i ekonomicznym wyzwaniom, jakie stawia XXI wiek.

Ma to istotne znaczenie dla młodych ludzi, którzy chcą osiągnąć osobiste cele w dorosłym życiu. Opanowanie umiejętności czytania w dzieciństwie i młodości jest więc sprawą kluczową. Stanowi ono ponadto podstawę osiągnięć dziecka w całym życiu szkolnym – bez tego odniesienie sukcesów w nauce nie jest możliwe. Płynne czytanie to nie tylko jeden z głównych celów edukacji szkolnej, ale także jedna z podstawowych metod nauczania. Dlatego umiejętność czytania uznaje się za fundamentalne narzędzie umożliwiające korzystanie z prawa do edukacji, zapewnianego na podstawie Deklaracji praw człowieka (artykuł 26).

Uwzględniając wyniki uzyskane w ostatniej dekadzie przez państwa europejskie w międzynarodowych badaniach oceniających umiejętność czytania uczniów, Rada wyznaczyła jako cel ograniczenie liczby osób mających problemy z czytaniem do poziomu niższego niż 15% do roku 2020 ⁽¹⁾. Niniejszy raport Eurydice został sporządzony w kontekście tego celu. Przedstawia on podstawowe czynniki wpływające na nabywanie umiejętności czytania oraz przegląd krajowych strategii związanych z tymi czynnikami. W raporcie podkreślono też skuteczne praktyki i działania ogólnokrajowe podejmowane w dążeniu do poprawy osiągnięć w zakresie czytania.

Zakres

W niniejszym raporcie umiejętność czytania jest określana jako pełna zdolność do rozumienia, używania i przeprowadzenia refleksji nad formami języka pisanego, umożliwiająca osiągnięcie spełnienia osobistego i społecznego. Wykracza ona poza kognitywne komponenty czytania (tzn. odkodowywania słów i rozumienia tekstu), kierując się na inne aspekty związane z motywacją i zaangażowaniem w obcowanie z materiałami pisanymi. Jest to zgodne z definicją przytaczaną przez Pierre (1992), która opisuje umiejętność czytania jako „związek kształtowany ze słowem pisanym”. Termin „umiejętność czytania” obejmuje rozróżnienie między pojęciem „umiejętności przeczytania tekstu” a „byciem czytelnikiem”. W kontekście szkolnym – uczniowie powinni doskonale opanować umiejętność czytania, nauczyć się czytać i biegle „czytać, by się uczyć”. Z perspektywy dydaktycznej umożliwienie uczniom nabycia biegłości w czytaniu obejmuje wiele procesów i działań odbywających się na różnych poziomach rozwoju; uczniów zarówno uczy się czytania, jak i podnosi ich umiejętności w tym zakresie.

Raport obejmuje różne fazy nauki czytania, od fazy początkowej do momentu, w którym uczniowie używają tej zdolności do uczenia się innych umiejętności. W szkolnych programach nauczania zaczyna się ona od nauki czytania na poziomie przedszkolnym (ISCED 0) i trwa do zakończenia

⁽¹⁾ Konkluzje Rady z 12 maja 2009 r. na temat strategicznych ram europejskiej współpracy w zakresie kształcenia i szkolenia (ET 2020), OJ C 119, 28.5.2009.

szkoły średniej I stopnia (ISCED 2), kiedy to w znacznej większości państw uczniowie mają 14-16 lat. Zakłada się, że w tym momencie umiejętność czytania została już dobrze opanowana.

Raport opiera się przede wszystkim na wynikach badań naukowych, dynamicznie rozwijających się w ostatniej dekadzie, nad kluczowymi elementami przyczyniającymi się do skuteczności nauczania czytania. Wiele czynników wpływa na opanowanie przez dziecko umiejętności biegłego czytania. W niniejszym badaniu najważniejsze czynniki pogrupowano w trzy powiązane ze sobą kluczowe zagadnienia:

- podejście do nauki czytania (w tym działania przewyżające trudności w czytaniu);
- wiedza nauczycieli i ich umiejętność uczenia czytania;
- promowanie czytelnictwa poza szkołą.

Coraz większego znaczenia we współczesnym świecie nabiera czytanie materiałów elektronicznych i jest to wątek przewijający się przez wszystkie trzy zagadnienia. Internet i inne formy technologii informacyjnych (wiadomości, blogi, podcasty, e-maile itp.) w istocie poszerzyły charakter umiejętności czytania. Czytanie przez uczniów tekstów elektronicznych obejmuje szerszy zakres umiejętności w porównaniu z czytaniem tekstów drukowanych (Coiro i Dobler, 2007). Niektórzy twierdzą, że umiejętność krytycznego czytania staje się jeszcze bardziej istotna, gdy dzieci stykają się z tekstami w internecie (Leu, 2002).

Podstawowym elementem w nauce czytania jest ocena umiejętności czytania, ponieważ umożliwia ona nauczycielom określenie obszarów, na których należy się skupić w dalszej edukacji, by pomóc dzieciom stać się dobrymi czytelnikami. Kwestię tę badamy w ramach dwóch pierwszych zagadnień kluczowych – podejście do nauki oraz wiedza i umiejętność nauczycieli.

W przypadku wielu dzieci w Europie język nauczania nie jest ich językiem ojczystym. Jednakże biegle opanowanie języka nauczania jest podstawowym warunkiem odniesienia sukcesu w szkole (Komisja Europejska, 2008b). Wiele badań wykazuje, że uczniowie-imigranci nie radzą sobie z czytaniem równie dobrze jak dzieci pochodzące z danego państwa. Dlatego sposób nauczania czytania dzieci, których język ojczysty nie jest językiem nauczania, jest kwestią kluczową. Ponieważ okoliczności związane z tą kwestią są bardzo zróżnicowane w Europie, a nawet w obrębie poszczególnych państw⁽²⁾, temat ten nie należy do najważniejszych w niniejszym raporcie. Wszelkie kwestie związane z nauką czytania w drugim lub trzecim języku zostaną poruszone przy omawianiu państw, w których jest to szczególnie istotne.

W przeglądzie najważniejszych czynników wpływających na zdobywanie umiejętności czytania tylko pobieżnie omawiamy cechy strukturalne systemów kształcenia, takie jak zjawisko drugoroczności i strategię obserwowania osiągnięć (Komisja Europejska, 2008d) lub udział w edukacji we wczesnym dzieciństwie⁽³⁾. Wpływ czynników strukturalnych jest krótko omówiony przy okazji głównych wyników międzynarodowych badań nad osiągnięciami uczniów.

Raport nie zawiera określonych aspektów nauki czytania pomagających uczniom mającym problemy z nauką, którzy wymagają specjalnych działań edukacyjnych.

Niniejszy raport odnosi się do roku szkolnego 2009/10 i obejmuje wszystkie państwa sieci Eurydice.

⁽²⁾ Zob. na przykład nierówny rozkład w szkołach uczniów 15-letnich, którzy w domu posługują się językiem innym niż język nauczania (EACEA/Eurydice, 2008).

⁽³⁾ Więcej informacji na ten temat – zob. EACEA/Eurydice (2009b) oraz EACEA/Eurydice (2011).

Uwzględnia on wyłącznie szkoły publiczne, z wyjątkiem Belgii, Irlandii i Holandii, gdzie wzięto pod uwagę także dotowane szkoły prywatne. W państwach tych do tego rodzaju placówek uczęszcza większość uczniów, a ich rodzice nie muszą uiszczać czesnego. W Irlandii zaś znakomita większość szkół jest prawnie określana jako prywatne, ale w rzeczywistości są całkowicie finansowane przez państwo. W Holandii konstytucja gwarantuje szkolnictwu prywatnemu i publicznemu równe traktowanie oraz równy dostęp do środków finansowych.

Struktura

W raporcie każde kluczowe zagadnienie analizujemy w świetle wyników badań akademickich, wtórnej analizy wyników badań międzynarodowych oraz krajowych strategii i programów.

Zaczynamy od wyszczególnienia głównych ustaleń z międzynarodowych badań wyników uczniów w czytaniu. Oprócz omówienia trendów istniejących w państwach europejskich krótko opisujemy też teoretyczne ramy badań międzynarodowych, ich główne cele i populację docelową. Analizujemy również niektóre ograniczenia w wykorzystywaniu i interpretowaniu wyników badań międzynarodowych.

Rozdział 1 zawiera dogłębną analizę procesów i praktyk związanych z nauką czytania.

Część 1.1 zawiera przegląd badań nad skutecznymi metodami dydaktycznymi związanymi z głównymi fazami i różnymi komponentami nauki czytania. Opisujemy w nim wyniki badań nad wybranymi koncepcjami dydaktycznymi lub programami, które poprawiają biegłość czytania. Podkreślamy znaczenie oceny kształtującej (formatywnej) i diagnostycznej w rozwoju umiejętności czytania u uczniów. Wreszcie szczególną uwagę poświęcamy metodom dydaktycznym i interwencjom, które są odpowiedzią na potrzeby uczniów mających problemy z czytaniem.

W Części 1.2 rozpatrujemy, czy krajowe lub centralne programy nauczania i wskazówki odzwierciedlają najnowsze wyniki międzynarodowych badań związane z głównymi fazami rozwoju umiejętności czytania oraz czy uwzględniają najskuteczniejsze metody dydaktyczne. Podkreślamy główne podobieństwa i różnice między poszczególnymi państwami w zakresie strategii nauczania czytania. Część ta zawiera również informacje pomocnicze i kontekstualne na temat krajowych programów nauczania w Europie, opisujemy w niej ponadto najnowsze reformy programów nauki czytania.

W Części 1.3 skupiamy się na uczniach mających trudności z czytaniem oraz na popularnych metodach stosowanych jako pomoc dla nich. Analiza ta opiera się w znacznym stopniu na wynikach Międzynarodowego Badania Postępów Biegłości w Czytaniu (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) z 2006 roku. Przedstawiamy w niej odsetek dzieci mających trudności z czytaniem wśród uczniów czwartych klas szkół podstawowych w państwach europejskich, opisujemy też cechy charakterystyczne tych uczniów. Następnie przechodzimy do omówienia środków pomocy dla słabo czytających, na podstawie informacji od nauczycieli. Omawiamy też kwestię dostępności kadr pomocniczych. Na tej podstawie prezentujemy kilka najważniejszych metod zapobiegania trudnościom w czytaniu w europejskich systemach edukacji.

Część 1.4 rozpoczyna się od analizy krajowych strategii i praktyk związanych z kadrami wspierającymi, które pomagają nauczycielom w pracy z uczniami mającymi problemy z czytaniem. Wymieniamy państwa, gdzie nauczyciele mają dostęp do personelu wyspecjalizowanego w pogłębianiu biegłości w czytaniu u uczniów mających trudności. Na końcu sprawdzamy konkretne

i skuteczne inicjatywy realizowane w ramach systemów edukacji, które mają pomagać uczniom z problemami z czytaniem, takie jak działania zapobiegawcze lub wykorzystywanie materiałów do czytania dostosowanych do ich potrzeb.

W Rozdziale 2 omawiamy wiedzę i umiejętności potrzebne do nauczania czytania oraz stopień przygotowania nauczycieli do tego zadania.

Część 2.1 zawiera przegląd bibliografii, w którym wyszczególniamy najważniejsze czynniki kształtowania nauczycieli skutecznie uczących czytania, a także główne cechy efektywnego ustawicznego rozwoju zawodowego. Przyglądamy się odkrytym w kilku badaniach związkom między kwalifikacjami nauczycieli a osiągnięciami uczniów, a także różnym umiejętnościom, jakie musi posiadać nauczyciel, by skutecznie prowadzić naukę czytania.

W Części 2.2 omawiamy kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli uczących czytania, na podstawie danych z badań PIRLS 2006 oraz przeprowadzonego przez OECD Międzynarodowego Badania Dydaktyki (Teaching and Learning International Survey – TALIS) z 2008 roku. Zaczynamy od krótkiego opisu ogólnego poziomu kształcenia nauczycieli, którzy uczą czytania uczniów czwartych klas szkół podstawowych. Następnie sprawdzamy związki między skutecznymi metodami dydaktycznymi w nauczaniu czytania, udziałem w rozwoju zawodowym oraz treścią kursów kształcenia nauczycieli. Opisujemy też ustawiczny rozwój zawodowy nauczycieli uczących czytania pod kątem: poziomu udziału, średniego czasu trwania, rodzajów zajęć i ich wpływu.

W Części 2.3 opisujemy bieżące strategie europejskie związane z pogłębianiem umiejętności nauczycieli uczących czytania w szkołach podstawowych i średnich I stopnia. Omawiamy w nim treści programów kształcenia nauczycieli, oceniania własnej umiejętności czytania przez przyszłych nauczycieli oraz dodatkowe szczególne kwalifikacje związane z nauczaniem czytania. Na końcu przedstawiamy szeroką gamę programów doskonalenia zawodowego związanych z nauczaniem czytania w Europie.

Rozdział 3 poszerza perspektywę niniejszego raportu, gdyż wychodzimy poza środowisko edukacyjne w celu sprawdzenia promowania czytelnictwa w społeczeństwie. Część 3.1 zawiera przegląd literatury na temat pozaszkolnych czynników mających wpływ na umiejętność czytania. Przyglądamy się zwłaszcza dwóm najważniejszym czynnikom: czytaniu w czasie wolnym oraz środowisku domowemu. W Części 3.2 prezentujemy ustalenia najważniejszych międzynarodowych badań oceniania uczniów na temat związku między wynikami czytania a zaangażowaniem w nie i domowym środowiskiem edukacyjnym. W Części 3.3 opisujemy centralne struktury wspierania umiejętności czytania w państwach europejskich. Przybliżamy aktualne krajowe strategie promowania czytelnictwa i analizujemy różne rodzaje krajowej infrastruktury w tej dziedzinie. Część 3.4 zawiera przykłady finansowanych przez państwo szeroko zakrojonych programów promujących czytelnictwo w społeczeństwie.

W Dodatkach można znaleźć opisy głównych cech krajowych programów zapobiegających problemom z czytaniem, a także programów promujących czytelnictwo w społeczeństwie.

Metodologia

W celu zdefiniowania zakresu raportu zorganizowano spotkanie robocze z krajowymi biurami sieci Eurydice. Specjaliści akademicy w dziedzinie czytania odbyli dwa wewnętrzne seminaria i dostarczyli

tematyczne przeglądy badawcze, na których częściowo opierają się trzy przeglądy bibliografii zawarte w raporcie.

W raporcie wykorzystujemy dane z kilku źródeł. Po pierwsze porównawcza analiza strategii krajowych opiera się na informacjach dostarczonych przez biura krajowe Eurydice. Należą do nich odpowiedzi na trzy kwestionariusze przygotowane przez jednostkę Eurydice w ramach Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Sektora Audiowizualnego i Kultury (EACEA) w bliskiej współpracy z siecią Eurydice. Każdy kwestionariusz dotyczył jednego z trzech głównych zagadnień omówionych w niniejszym raporcie (zob. część *Zakres* powyżej).

Po drugie dogłębną analizę krajowych dokumentów strategicznych dotyczących nauki czytania dostarczonych przez biura krajowe Eurydice przeprowadzono używając matrycy zawierającej dziewięć głównych elementów. Matryca ta została przygotowana przez badacza specjalizującego się w nauczaniu czytania i jest dostępna na stronie internetowej Eurydice (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Kilku ekspertów zajmujących się edukacją na podstawie tej matrycy przeanalizowało dokumenty strategiczne, a jednostka Eurydice w EACEA przeprowadziła analizę porównawczą.

Po trzecie niniejsze studium dopełniają informacje o poziomie strategicznym, pochodzące z wtórnej analizy wyników badań międzynarodowych (PIRLS, PISA i TALIS).

Tekst raportu został przygotowany przez jednostkę Eurydice w EACEA, a następnie sprawdzony przez wszystkie biura krajowe uczestniczące w jego przygotowaniu⁽⁴⁾. Wszystkie osoby, które wniosły swój wkład, zostały wymienione na końcu dokumentu.

⁽⁴⁾ Luksemburg nie dokonał sprawdzenia Sekcji 1.2. Brak danych źródłowych Eurydice dla Luksemburga.

GŁÓWNE WNIOSKI

Wyniki badań międzynarodowych

- Średni wynik dla Unii Europejskiej, jeśli chodzi o umiejętność czytania wśród 15-latków oraz odsetek uczniów mających problemy z czytaniem w tej grupie wiekowej, pozostał na stabilnym poziomie w badaniach PISA przeprowadzonych między 2000 a 2009 rokiem. Rozrzut wyników w czytaniu (różnica między wynikami najwyższymi a najniższymi) nieco się zmniejszył, co wskazuje na bardziej wyrównane wyniki nauczania.
- W roku 2009 mniej więcej jedna piąta 15-latków w 27 państwach UE miała problemy w nauce spowodowane słabą umiejętnością czytania. Tylko w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Danii, Estonii, Polsce, Finlandii i Norwegii odsetek osób osiągających słabe niskie wyniki wynosił 15% lub mniej (cel europejski do 2020 roku). Odsetek ten był szczególnie wysoki w Bułgarii i Rumunii (ok. 40%).
- Najważniejsze czynniki wpływające na wyniki w czytaniu to płeć i środowisko rodzinne. Generalnie dziewczęta uzyskują lepsze wyniki od chłopców, a różnica ta rośnie z wiekiem. Wyniki badań międzynarodowych wskazują, że zaangażowanie w czytanie może potencjalnie zrównoważyć różnice w osiągnięciach między chłopcami a dziewczętami lub uczniami pochodzącymi z odmiennych grup społecznych.

Program nauczania czytania

- Programy i oficjalne wskazówki wydawane przez centralne władze oświatowe są bardzo zróżnicowane, jeśli chodzi o czas i formę nauki. Jednak ich treści w znacznym stopniu odzwierciedlają wyniki najnowszych badań nad najbardziej efektywnymi sposobami nauczania czytania.
- Stworzenie mocnych podstaw nauki czytania we wczesnej fazie powoduje, że ogólnokrajowe programy nauczania dla edukacji przedszkolnej we wszystkich państwach zawierają wskazówki dotyczące rozwijania kształtującej się dopiero umiejętności czytania.
- Umiejętność czytania można poprawić poprzez nauczanie uczniów używania określonych strategii kognitywnych do wydobywania i tworzenia znaczenia tekstów pisanych. W ogólnokrajowych programach nauczania w różnym stopniu kładzie się nacisk na strategie mające poprawić umiejętność czytania; w niektórych państwach jest on mniejszy w szkołach średnich I stopnia niż w szkołach podstawowych.
- W ogólnokrajowych programach nauczania kwestia zaangażowania w czytanie traktowana jest różnie. Nauczycielom zawsze radzi się, by nie skupiali się wyłącznie na tekstach literackich, ale by zachęcali uczniów do czytania różnego rodzaju materiałów. Badania wykazują, że oparte na tekstach wspólne czytanie to skuteczny sposób zwiększenia motywacji uczniów do czytania. Ogólnokrajowe programy nauczania zawierają wskazówki odnoszące się do tego rodzaju nauczania na poziomie podstawowym w 26 państwach lub regionach, a na poziomie szkoły średniej I stopnia – w 18 państwach.

- W ostatnich latach reformy ukierunkowane na umiejętność czytania dotyczyły przede wszystkim pogłębiania tej umiejętności w szkołach oraz wczesnej nauki czytania na poziomie przedszkolnym. W niewielkiej liczbie państw wzrosła ilość czasu nauki poświęcanego na czytanie.
- Badania sugerują, że ocenianie przez nauczycieli jest istotnym wątkiem w nauce czytania. Choć ogólnokrajowe wytyczne stawiają przed nauczycielami cele dydaktyczne wymagające od nich planowania indywidualnego podziału pracy, tylko nieliczne uwzględniają narzędzia (jak skala ocen) służące do monitorowania postępów uczniów i oceniania ich wyników w porównaniu z założonymi wynikami nauczania.

Osoby mające problemy z czytaniem

- Skuteczne strategie i praktyki zapobiegające trudnościom z czytaniem rzadko wchodzi w obręb programów nauczania. Zazwyczaj to poszczególni nauczyciele decydują o tym, czy osobom mającym trudności z czytaniem należy udzielić wsparcia, a jeśli tak, to jakiego rodzaju.
- W zapobieganiu trudnościom z czytaniem kluczowe znaczenie ma intensywne nauczanie prowadzone przez specjalistów od czytania w małych grupach lub w trybie indywidualnym. Obecnie wyspecjalizowani nauczyciele czytania, którzy mogą wspierać swoich kolegów, są zatrudniani wyłącznie na Malcie, w Zjednoczonym Królestwie i pięciu państwach nordyckich.
- Bardzo istotne znaczenie ma wsparcie w czasie lekcji. Według danych z badania PIRLS 2006 dodatkowi pracownicy wspierający (specjaliści od czytania, asystenci nauczycieli lub inne osoby dorosłe), którzy pracując w klasach razem z nauczycielem, byli okresowo dostępni tylko dla 44% uczniów w UE.
- W kilku państwach poradnictwem i wsparciem świadczonym uczniom mającym problemy z czytaniem zajmują się logopedzi lub psychologowie (pedagodzy). Zazwyczaj odbywa się to poza lekcjami i poza szkołą.
- W większości państw europejskich podjęto ogólnokrajowe inicjatywy uznawane za skuteczne w pomaganiu uczniom szkół podstawowych i średnich mającym problemy z czytaniem. Takie inicjatywy skupiają się przede wszystkim na działaniach zaradczych, wczesnym rozpoznawaniu problemów, przystosowywaniu materiałów dydaktycznych lub szkoleniach dla nauczycieli.
- Procedury administracyjne związane z uzyskaniem dodatkowego wsparcia mogą trwać bardzo długo, uczniowie więc nie zawsze otrzymują natychmiast potrzebną pomoc. Co za tym idzie, mogą oni mieć problemy nie tylko z czytaniem, ale także z innymi przedmiotami szkolnymi, w których umiejętność sprawnego czytania jest niezbędna.

Wiedza i umiejętności potrzebne do nauczania czytania

- Nabycie przez nauczycieli w czasie kształcenia rzetelnych podstaw z zakresu badań i teorii jest kluczowym warunkiem rozwoju umiejętności nauczania czytania. W idealnej sytuacji umiejętności te powinny być wzmacniane w czasie doskonalenia zawodowego w długiej

perspektywie, dając nauczycielom możliwość przeanalizowania własnej pracy i wzmocnieniem jej wynikami badań.

- Do innych ważnych elementów programów przygotowujących przyszłych nauczycieli do nauczania czytania należy kształcenie w zakresie różnych strategii dydaktycznych i odpowiednich technik oceniania, umiejętności stosowania różnego rodzaju materiałów dydaktycznych oraz zrównoważonego i spójnego podejścia do wiedzy teoretycznej i doświadczeń praktycznych.
- Dane z Międzynarodowego Badania Postępów Biegłości w Czytaniu (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) z 2006 roku sugerują, że nacisk na nauczanie czytania w kształceniu nauczycieli jest związany ze skutecznymi praktykami w zakresie nauczania czytania i intensywniejszemu udziałowi w rozwoju zawodowym.
- 18 państw wydało ogólnokrajowe wytyczne bezpośrednio odnoszące się do przygotowywania przyszłych nauczycieli do nauczania czytania. Niektóre z tych wskazań dotyczą określonych aspektów nauki czytania (ocenianie, radzenie sobie z trudnościami i czytanie nowych mediów).
- Z przeprowadzonego przez OECD Międzynarodowego Badania Dydaktyki (TALIS) wynika, że najczęstszą formą doskonalenia zawodowego nauczycieli czytania, pisania i literatury są krótkie jednorazowe kursy, warsztaty lub konferencje. Znacznie mniej rozpowszechnione są bardziej owocne, długotrwałe i ciągłe formy rozwoju zawodowego, takie jak prowadzenie badań lub networking.

Promowanie czytelnictwa w społeczeństwie

- Kluczem do tego, by stać się zaangażowanym czytelnikiem, jest aktywność czytelnicza poza formalnym środowiskiem nauki w szkole, dlatego większość państw europejskich powołała krajowe instytucje koordynujące i finansujące działania promujące czytelnictwo w społeczeństwie. Przyjmowane są też szczegółowe strategie promujące czytelnictwo.
- W większości państw są szeroko zakrojone programy promowania czytelnictwa finansowane ze środków publicznych. Często przyjmują formę działań czytelniczych skierowanych do wszystkich mieszkańców albo konkretnie do dzieci i młodzieży. Jednak wśród najważniejszych programów promocji czytelnictwa w Europie do rzadkości należą działania skierowane do grup o niskim poziomie czytelnictwa, na przykład dzieci i dorosłych znajdujących się w niekorzystnej sytuacji albo do chłopców.
- Wiele programów czytelnictwa rodzinnego w państwach europejskich wiąże się z poradnictwem i szkoleniami dla rodziców, którzy chcą czytać swoim dzieciom na głos. Wyniki badań świadczą jednak o tym, że to nie wystarcza i że skuteczne programy czytelnictwa powinny też wskazywać rodzicom, jak nauczać dzieci określonych umiejętności związanych z czytaniem.

OSIĄGNIĘCIA W CZYTANIU: DANE Z BADAŃ MIĘDZYNARODOWYCH

Wyniki uczniów są podstawowym wskaźnikiem jakości i skuteczności systemów edukacji. Kolejnym jest rozrzut wyników, czyli luka między uczniami z wysokimi i słabymi wynikami, co daje informacje o poziomie równości osiągnięć edukacyjnych. Odnosząc się do poszczególnych państw, wskaźniki te można monitorować za pomocą różnych testów krajowych. Aby prawidłowo porównywać systemy edukacji, korzysta się z zakrojonych na szeroką skalę międzynarodowych badań osiągnięć uczniów. Porównania z innymi państwami pomagają w wyszczególnieniu cech danego systemu edukacji, jego mocnych i słabych stron oraz wyzwań, jakie przed nim stoją. Badania międzynarodowe mogą także pomóc w wyjaśnieniu wyraźnych różnic między państwami i w ich obrębie, jak również w rozpoznaniu problemów obecnych w systemach edukacji.

Międzynarodowe badania oceniania uczniów są przeprowadzane w uzgodnionych ramach koncepcyjnych i metodologicznych, co ma dostarczyć wskaźników przydatnych ze względów strategicznych. Wskaźnikami, które przykuwają największą uwagę, są średnie wyniki testów w poszczególnych krajach. Od lat 60. XX wieku wynik danego państwa na tle innych ma znaczący wpływ na krajowe polityki edukacyjne, skłaniając do zapożyczania tych praktyk od państw osiągających najlepsze wyniki (Steiner-Khamsi, 2003; Takayama, 2008). W tej części prezentujemy średnie wyniki testów i odchylenia standardowe w zakresie czytania dla państw europejskich według najważniejszych badań międzynarodowych. Dla każdego państwa europejskiego odnotowano odsetek uczniów, którym brakuje podstawowych umiejętności czytania, ponieważ kraje członkowskie Unii Europejskiej zobowiązały się do ograniczania liczby uczniów uzyskujących słabe wyniki. Podajemy też najważniejsze informacje na temat metodologii międzynarodowych badań wyników z czytania.

Wskaźników z badań międzynarodowych należy używać ostrożnie, ponieważ pomiędzy państwami istnieje wiele istotnych różnic, które wpływają na wyniki kształcenia, a które nie są związane z polityką edukacyjną. Wskaźniki na poziomie krajowym krytykowano ze względu na uproszczenie wyników całego systemu szkolnego (Baker i LeTendre, 2005). W trakcie interpretowania wyników należy też mieć w pamięci kilka problemów metodologicznych związanych z przeprowadzaniem badań porównawczych na dużą skalę: tłumaczenia mogą powodować odmienne znaczenia; na postrzeganie poszczególnych kwestii mogą mieć wpływ różnice kulturowe; społeczne potrzeby i motywacje uczniów mogą różnić się w zależności od kontekstu kulturowego; nawet polityczne zaplecze organizacji przeprowadzających badania międzynarodowe może mieć wpływ na treści ocen (Hopmann, Brinek i Retzl, 2007; Goldstein, 2008). W celu zminimalizowania wpływu tych problemów metodologicznych na możliwość porównywania wyników wprowadza się wiele procedur kontroli jakości.

Najważniejsze badania umiejętności czytania

Poziom umiejętności czytania w poszczególnych państwach ocenia się obecnie za pomocą dwóch szeroko zakrojonych badań międzynarodowych, PIRLS i PISA. Przeprowadzane przez IEA Badanie Międzynarodowych Postępów Biegłości w Czytaniu (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) pokazuje wyniki w czytaniu uczniów klas czwartych z większości uczestniczących w nim państw. W niemal wszystkich europejskich systemach edukacji uczniowie ci mają około 10 lat, ale wiek ten wynosi od 9,7 lat we Włoszech do 11,4 lat w Luksemburgu (Mullis i in., 2007, s. 31). Dane w badaniu PIRLS są zbierane w cyklu pięcioletnim. Badanie było przeprowadzane w roku 2001 i 2006, a następane planuje się na rok 2011 ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Opisy opracowywania narzędzi, procedur zbierania danych i metod analitycznych zastosowanych w badaniu PIRLS 2001 można znaleźć w: Martin, Mullis i Kennedy (2003), a dla badania PIRLS 2006 – w: Martin, Mullis i Kennedy (2006).

Realizowany przez OECD Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (Programme for International Student Assessment – PISA) bada wiedzę i umiejętności 15-latków w zakresie czytania, matematyki i przedmiotów ścisłych. W większości państw uczniowie w tym wieku zbliżają się do końca edukacji obowiązkowej. W czasie badania monitoruje się osiągnięcia uczniów w trzech głównych dziedzinach przedmiotowych, ale każde badanie PISA skupia się na jednym przedmiocie. W badaniach w latach 2000 i 2009 głównym przedmiotem było czytanie, w 2003 roku – matematyka, a w 2006 roku – przedmioty ścisłe ⁽²⁾.

W badaniu PIRLS używa się próbki opartej na klasie, a w badaniu PISA – opartej na wieku. W badaniu PIRLS wszyscy uczniowie otrzymali podobne kształcenie, tzn. są w czwartej klasie, ale ich wiek w poszczególnych państwach jest różny – zależy od wieku rozpoczęcia nauki w szkole oraz praktyk związanych z powtarzaniem klas (więcej na ten temat – zob. EACEA/Eurydice, 2011). W badaniu PISA wszyscy respondenci mają 15 lat, ale liczba ukończonych przez nich lat nauki może być różna, zwłaszcza w przypadku państw, w których możliwe jest powtarzanie klas. Ponieważ próbki w badaniu PIRLS to całe klasy w poszczególnych szkołach, w badaniu tym zbiera się informacje na temat praktyk dydaktycznych stosowanych w placówkach (za pośrednictwem kwestionariusza dla nauczycieli). W badaniu PIRLS i PISA gromadzi się wiele danych na temat kontaktu uczniów z różnymi rodzajami tekstów, nastawienia do czytania i nawyków czytelniczych, a także na temat cech szkół.

Oba badania kładą nacisk na różne etapy rozwoju umiejętności czytania. Badanie PIRLS jest ukierunkowane na uczniów szkół podstawowych i ocenia umiejętność czytania potrzebną do przejścia do fazy „czytania w celu uczenia się” (Mullis i in., 2006). Z kolei badanie PISA ma na celu dokonanie oceny uzyskania przez uczniów wiedzy i umiejętności potrzebnych w dorosłym życiu. Sprawdza się w nim biegłość w czytaniu u uczniów w momencie przejścia ze szkoły do życia zawodowego lub edukacji nadobowiązkowej, a także traktuje umiejętność czytania jako wskaźnik przygotowania do życia obywatelskiego i pracy (OECD, 2009b). Oba badania opierają się na szerszej koncepcji czytania, tzn. raczej „biegłości w czytaniu” niż samego „czytania”. Obejmują nie tylko procesy i umiejętności, ale także sposoby korzystania i postawy charakterystyczne dla biegłych czytelników. Zarówno badanie PIRLS, jak i PISA, postrzegają czytanie jako interaktywny, konstruktywny proces i podkreślają znaczenie umiejętności wywołania u uczniów refleksji nad czytaniem oraz wykorzystywania tej umiejętności do różnych celów (Mullis i in., 2006, s. 103).

Badanie PIRLS definiuje biegłość w czytaniu uczniów klas czwartych jako:

„Umiejętność rozumienia i używania form języka pisanego wymaganych w społeczeństwie i/lub cenionych przez daną osobę. Młodzi czytelnicy potrafią budować znaczenie z różnych tekstów. Czytają, by się uczyć, uczestniczyć we wspólnocie czytelników w szkole i życiu codziennym, a także dla rozrywki” (Mullis i in., 2006, s. 3).

Badanie PISA określa biegłość w czytaniu u 15-latków jako:

„Rozumienie, używanie i refleksja nad tekstami pisanymi prowadzące do osiągnięcia określonych celów, pogłębiania wiedzy i możliwości oraz uczestniczenia w życiu społeczeństwa” (OECD, 2009b, s. 14).

Oba badania obejmują swoim zasięgiem różne państwa. Ostatnia edycja badania PISA (z 2009 roku) obejmowała większość krajów europejskich, w tym wszystkie systemy edukacji z sieci Eurydice z wyjątkiem Cypru i Malty. Badanie PISA 2000, które także skupiało się na czytaniu, nie zostało przeprowadzone ani w tych dwóch państwach, ani w Estonii, na Litwie, w Słowenii, na Słowacji i

⁽²⁾ Informacje o przygotowaniu testu i próbki, metodologiach zastosowanych do analizy danych, technicznych cech projektu i mechanizmów kontroli jakości w badaniu PISA 2000 można znaleźć w: Adams i Wu (2000), dla badania PISA 2003 – w: OECD (2005c), a dla badania PISA 2006 – w: OECD (2009a).

w Turcji. Badanie PIRLS 2006 obejmowało 23 systemy edukacji z sieci Eurydice, a badanie PIRLS 2001 zostało przeprowadzone w 16 z nich. W celu stworzenia wyraźniejszego obrazu w niniejszym rozdziale najpierw przyjrzymy się wynikom związanym z czytaniem w badaniu PISA, a następnie sprawdzimy najważniejsze ustalenia badania PIRLS.

Wyniki z czytania według badania PISA

Wyniki z badania PISA są podawane przy użyciu skali ze średnim wynikiem 500 i standardowym odchyleniem 100 punktów na uczniów z wszystkich uczestniczących w nim państw OECD⁽³⁾. Skala czytania jest podzielona na poziomy biegłości. Rozróżnia i opisuje się w nich to, czego należy normalnie oczekiwać od ucznia przy powiązaniu zadań z poziomami trudności (OECD, 2009b).

Najczęstszym wskaźnikiem używanym w porównywaniu poziomu systemów edukacji w międzynarodowych badaniach oceniania uczniów są średnie osiągnięć. W roku 2009 w 27 państwach UE średni wynik z czytania wynosił 490,5⁽⁴⁾ (zob. Rysunek 1). Podobnie jak we wcześniejszej edycji Finlandia uzyskała lepsze wyniki od pozostałych 27 państw UE⁽⁵⁾. Średni wynik dla Finlandii (536) był o około 45 punktów wyższy niż średnia dla UE, czyli wynosił niemal połowę międzynarodowego odchylenia standardowego. Jednak na szczeblu globalnym fińscy uczniowie poradzili sobie gorzej niż uczniowie z najlepszego regionu Szanghaj-Chiny (556) i osiągnęli mniej więcej taki sam poziom, jak uczniowie z Korei (539) i Hongkongu-Chiny (533).

Na drugim końcu skali znaleźli się uczniowie z Bułgarii i Rumunii, którzy uzyskali znacząco gorsze średnie rezultaty niż ich koledzy z wszystkich uczestniczących w badaniu 27 państw UE. Przeciętne wyniki w tych państwach były o około 60 punktów niższe niż średnia dla UE. Kraje te uzyskały też najłabsze rezultaty w roku 2000, a ich średnie wyniki w roku 2009 pozostały na podobnym poziomie.

Tylko 11% odchyłeń od średnich wyników uczniów zachodzi między państwami⁽⁶⁾. Pozostała część ma źródło w obrębie państw, tzn. między programami edukacyjnymi, szkołami i uczniami w szkołach. Wskaźnikiem wyrównania wyników kształcenia jest rozrzut wyników w państwie, czyli różnica między najłabszymi i najlepszymi rezultatami uczniów. W roku 2009 w 27 państwach UE standardowe odchylenie wynosiło 96,4 (zob. Rysunek 1), co oznacza, że około dwóch trzecich uczniów w państwach unijnych uzyskało wyniki między 394 a 587 punktów.

Państwa o podobnych średnich rezultatach mogą charakteryzować się różnymi zakresami wyników uczniów. Dlatego należy przyjrzeć się zarówno średniemu rezultatowi danego kraju wobec innych, jak i rozrzutowi wyników uczniów. Rysunek 1 łączy te dwa wskaźniki, pokazując na osi X średnie wyniki państw (wskaźnik skuteczności systemów edukacji), a na osi Y odchylenie standardowe (wskaźnik równości systemów edukacji). Istotne różnice statystyczne w stosunku do średniej UE zawarto w tabeli poniżej Rysunku 1.

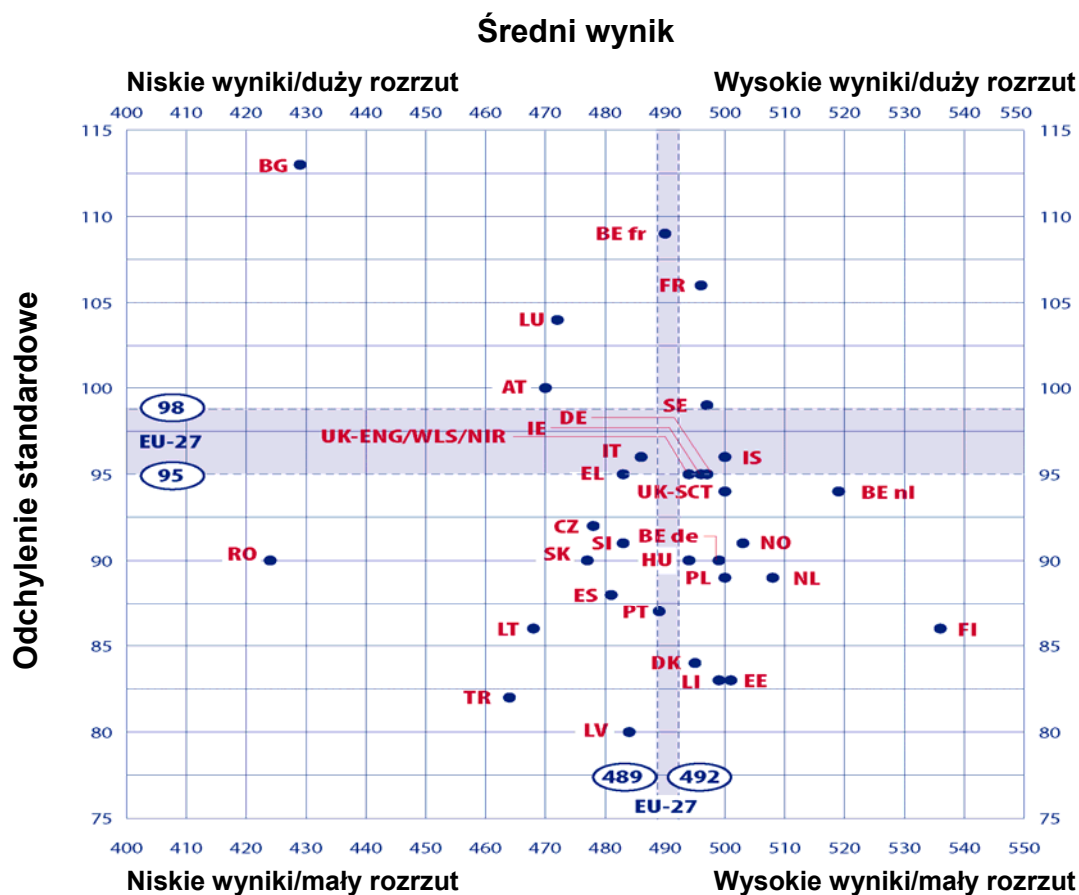
⁽³⁾ Pomiar przy użyciu skali pierwotnie powstał wraz z oceną badania PISA 2000. Każda nowa ocena czytania zawiera informacje na skali utworzonej dla badania PISA 2000, dzięki czemu wyniki można porównywać bezpośrednio. Przykładowo wartość 500 ma takie samo znaczenie, jakie miała w badaniu PISA 2000 – tzn. średnią wartość dla badanych uczniów z 27 państw OECD, które uczestniczyły w badaniu PISA 2000. Co za tym idzie, średnia dla OECD w każdej nowej edycji badania może różnić się od tej z roku 2000. Różnice w kolejnych cyklach mogą wynikać z rzeczywistych różnic w osiągnięciach, włączenia do badania nowych państw OECD albo kombinacji tych i innych czynników.

⁽⁴⁾ Jest to średnia oszacowana przy uwzględnieniu bezwzględnej wielkości badanej populacji w każdym z 27 państw UE uczestniczących w badaniu PISA 2009. Średni wynik dla 27 państw UE został skonstruowany w ten sam sposób, co ogólny wynik dla OECD (tzn. średnia w państwach OECD przy uwzględnieniu bezwzględnej wielkości próby). Średnia dla 27 państw UE była zbliżona do ogólnego wyniku OECD (491 punktów, przy błędzie standardowym wynoszącym 1,2).

⁽⁵⁾ To i dalsze porównania opierają się na statystycznej istotności testów przy poziomie $p < 0,05$. Oznacza to, że prawdopodobieństwo podania fałszywego stwierdzenia jest niższe niż 5%.

⁽⁶⁾ Jak obliczono dla trypoziomowego (państwo, szkoła, uczeń) modelu dla 27 państw UE uczestniczących w badaniu.

◆◆◆ Rys. 1: Średni wynik i odchylenie standardowe w czytaniu w odniesieniu do uczniów 15-letnich, 2009



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Średni wynik 2009	490	490	499	519	429	478	495	497	501	496	483	481	496	486	x	484	468	472
Różnica z rokiem 2000	-2,4	14,5	x	-13,7	-1,3	-13,4	-2,0	13,3	x	-31,0	9,0	-11,5	-9,1	-1,4	x	25,9	x	m
Odchylenie standardowe 2009	96	109	90	94	113	92	84	95	83	95	95	88	106	96	x	80	86	104
Różnica z rokiem 2000	-4,5	-2,1	x	-2,7	11,6	-4,0	-14,5	-16,5	x	1,6	-2,0	2,8	13,8	4,5	x	-22,2	x	m
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR	
Średni wynik 2009	494	x	508	470	500	489	424	483	477	536	497	494	500	500	499	503	464	
Różnica z rokiem 2000	14,2	x	m	m	21,4	19,2	-3,5	x	x	-10,6	-18,9	m	m	-6,6	16,7	-2,1	x	
Odchylenie standardowe 2009	90	x	89	100	89	87	90	91	90	86	99	95	94	96	83	91	82	
Różnica z rokiem 2000	-3,7	x	m	m	-10,6	-10,3	-12,1	x	x	-3,0	6,5	m	m	3,6	-13,3	-12,5	x	

m Brak możliwości porównania x Państwa, które nie uczestniczyły w badaniu

Źródło: OECD, bazy danych PISA 2000 i 2009.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

Dwa zacienione obszary oznaczają średnie wyniki dla 27 państw UE. Są to przedziały uwzględniające błędy standardowe. Dla lepszej czytelności średnie wyniki państw przedstawiono jako kropki, ale należy pamiętać, że wskaźniki te także są przedziałami. Kropki znajdujące się blisko obszaru średniej dla UE mogą nie różnić się od niej znacząco. Wartości, które pod względem statystycznym istotnie ($p < 0,05$) różnią się od średniej dla 27 państw UE (albo od zera, jeśli brać pod uwagę różnice) zostały zapisane w tabeli pogrubioną czcionką.

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

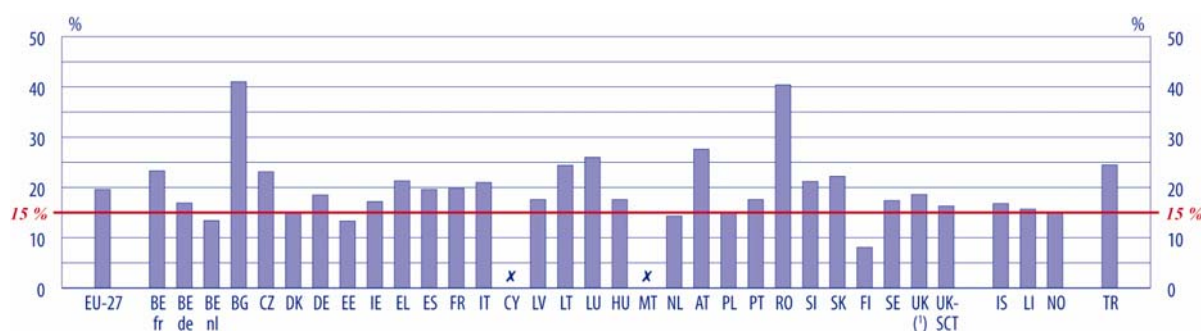


Państwa, w których wyniki były znacząco wyższe, a odchylenia standardowe znacząco niższe niż średni wynik dla UE – czyli Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Dania, Estonia, Holandia, Polska, Finlandia, Liechtenstein i Norwegia – można uważać zarówno za skuteczne, jak i wyrównane pod względem wyników kształcenia (zob. Rysunek 1, dolna prawa część).

W Belgii (Wspólnota Francuska), Bułgarii, Francji i Luksemburgu różnica między uczniami uzyskującymi dobre i słabe wyniki była w roku 2009 szczególnie duża (zob. Rysunek 1, górna połowa). Szkoły i nauczyciele w tych państwach muszą radzić sobie ze zróżnicowanymi umiejętnościami uczniów. Z tego względu jednym ze sposobów poprawy ogólnych wyników mogłoby być skupienie się na wspieraniu uczniów mających problemy z czytaniem, by stworzyć sposoby przewyższania tych trudności (zob. Część 1.3 i 1.4). Jest to szczególnie ważne w przypadku Bułgarii i Luksemburga, jedynych państw europejskich, które w roku 2009 miały problemy zarówno ze średnimi rezultatami, jak i dużymi różnicami między dobrymi i słabymi wynikami.

Jest kilka państw europejskich, gdzie średnie wyniki z czytania są gorsze niż średnia unijna, przy niezbyt dużym rozrzucie rezultatów. Należą do nich Republika Czeska, Hiszpania, Łotwa, Litwa, Rumunia, Słowenia, Słowacja i Turcja, które w celu poprawienia średnich rezultatów muszą zająć się wynikami z czytania na różnych poziomach biegłości.

◆◆◆ Rys. 2: Odsetek uczniów 15-letnich osiągających słabe wyniki z czytania, 2009



x Państwa, które nie uczestniczyły w badaniu

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	LV	LT	LU
2009	19,6	23,3	16,9	13,4	41,0	23,1	15,2	18,5	13,3	17,2	21,3	19,6	19,8	21,0	17,6	24,4	26,0
Δ	0,1	-4,9	x	1,7	0,7	5,6	-2,7	-4,2	x	6,2	-3,1	3,3	4,6	2,1	-12,5	x	m
	HU	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR	
2009	17,6	14,3	27,6	15,0	17,6	40,4	21,2	22,2	8,1	17,4	18,6	16,3	16,8	15,7	15,0	24,5	
Δ	-5,1	m	m	-8,2	-8,6	-0,9	x	x	1,2	4,9	m	m	2,3	-6,4	-2,5	x	

Δ Różnica w porównaniu z rokiem 2000

m Brak możliwości porównania x Państwa, które nie uczestniczyły w badaniu

Źródło: OECD, bazy danych PISA 2000 i 2009.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

Osoby osiągające słabe wyniki – uczniowie, którzy nie osiągnęli poziomu 2 (< 407,5).

Wartości istotne pod względem statystycznym ($p < 0,05$) różne od zera wskazano pogrubioną czcionką.

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Innym ważnym wskaźnikiem jakości i równości kształcenia jest odsetek uczniów, którzy nie zdobyli podstawowych umiejętności czytania. Za uzyskujących słabe wyniki Rada Unii Europejskiej uznaje

uczniów znajdujących się w badaniu PISA poniżej poziomu 2. Według OECD (2001, s. 48) uczniowie na poziomie 1 (335-407 punktów) potrafią wykonać wyłącznie najprostsze zadania czytelnicze, takie jak odnalezienie pojedynczej informacji, zidentyfikowanie głównego tematu tekstu lub wskazanie prostego związku z codzienną wiedzą. Uczniowie, którzy znajdują się poniżej poziomu 1, mają duże trudności z używaniem umiejętności czytania jako skutecznym narzędziem rozwijania swojej wiedzy i umiejętności w innych dziedzinach. Jak pokazano na Rysunku 2, w roku 2009 w 27 państwach UE średnio 19,6% uczniów osiągało słabe wyniki w czytaniu. Oznacza to, że około jednej piątej 15-latków w 27 państwach UE miało problemy z wykorzystywaniem czytania jako narzędzia służącego do nauki. Jak odnotowano wcześniej (zob. *Wprowadzenie*), państwa członkowskie UE wyznaczyły jako cel ograniczenie liczby 15-latków o słabej umiejętności czytania do poziomu poniżej 15% do roku 2020⁽⁷⁾. Tylko jedno państwo europejskie, Finlandia (8,1%), osiągnęło ten cel w roku 2009 (tzn. odsetek uczniów uzyskujących słabe wyniki w czytaniu jest tam dużo niższy niż 15%). W Belgii (Wspólnota Flamandzka), Danii, Estonii, Polsce i Norwegii około 15% uczniów osiągało słabe rezultaty. Odsetek uczniów, którym brakuje podstawowych umiejętności czytania, był szczególnie wysoki w Bułgarii i Rumunii – około 40% uczniów z tych państw nie osiągnęło poziomu 2. Uczniowie w tych dwóch państwach charakteryzują się bardzo słabymi średnimi rezultatami i pochodzeniem ze środowisk znajdujących się w wyjątkowo niekorzystnej sytuacji (OECD, 2010c, s. 105).

Ograniczanie liczby uczniów uzyskujących słabe wyniki z czytania i poprawa skuteczności systemu edukacji w danym państwie nie jest łatwym procesem. Mimo zainteresowania tym problemem średnia europejska i odsetek uczniów, którym brakuje podstawowych umiejętności czytania, pozostały w roku 2009 takie same jak w roku 2000⁽⁸⁾. Nadziej napawa fakt, że rozrzut wyników, czyli równość systemów edukacji w 27 państwach UE wydaje się poprawiać. Odchylenie standardowe zmniejszyło się z 100,9 w roku 2000 do 96,4 w roku 2009 (różnica -4,5 przy błędzie standardowym wynoszącym 0,9 jest statystycznie istotna)⁽⁹⁾. W większości państw, w których zmniejszył się rozrzut wyników, spadł także odsetek uczniów mających trudności. Ustalenia te sugerują, że jakość i równość są wzajemnie wzmacniającymi się cechami systemów edukacji.

Choć średnia dla 27 państw UE oraz odsetek uczniów osiągających słabe wyniki były dość stabilne, w niektórych państwach doszło do znaczących zmian. Niemcy, Łotwa, Polska, Portugalia i Liechtenstein odnotowały postęp w zakresie średnich wyników, poprawę równości i spadek odsetka uczniów mających problemy w stosunku do roku 2000. Dzięki temu Niemcy, Polska i Liechtenstein osiągają teraz lepsze wyniki niż wynosi średnia dla 27 państw UE. Spadek średnich wyników w czytaniu odnotowano w Irlandii (-31) i Szwecji (-19). Mimo tych zmian państwa te uzyskują wyniki przeciętne lub powyżej średniej na poziomie europejskim.

⁽⁷⁾ Konkluzje Rady z 12 maja 2009 r. na temat strategicznych ram europejskiej współpracy w zakresie edukacji i szkoleń (ET 2020), OJ C 119, 28.5.2009.

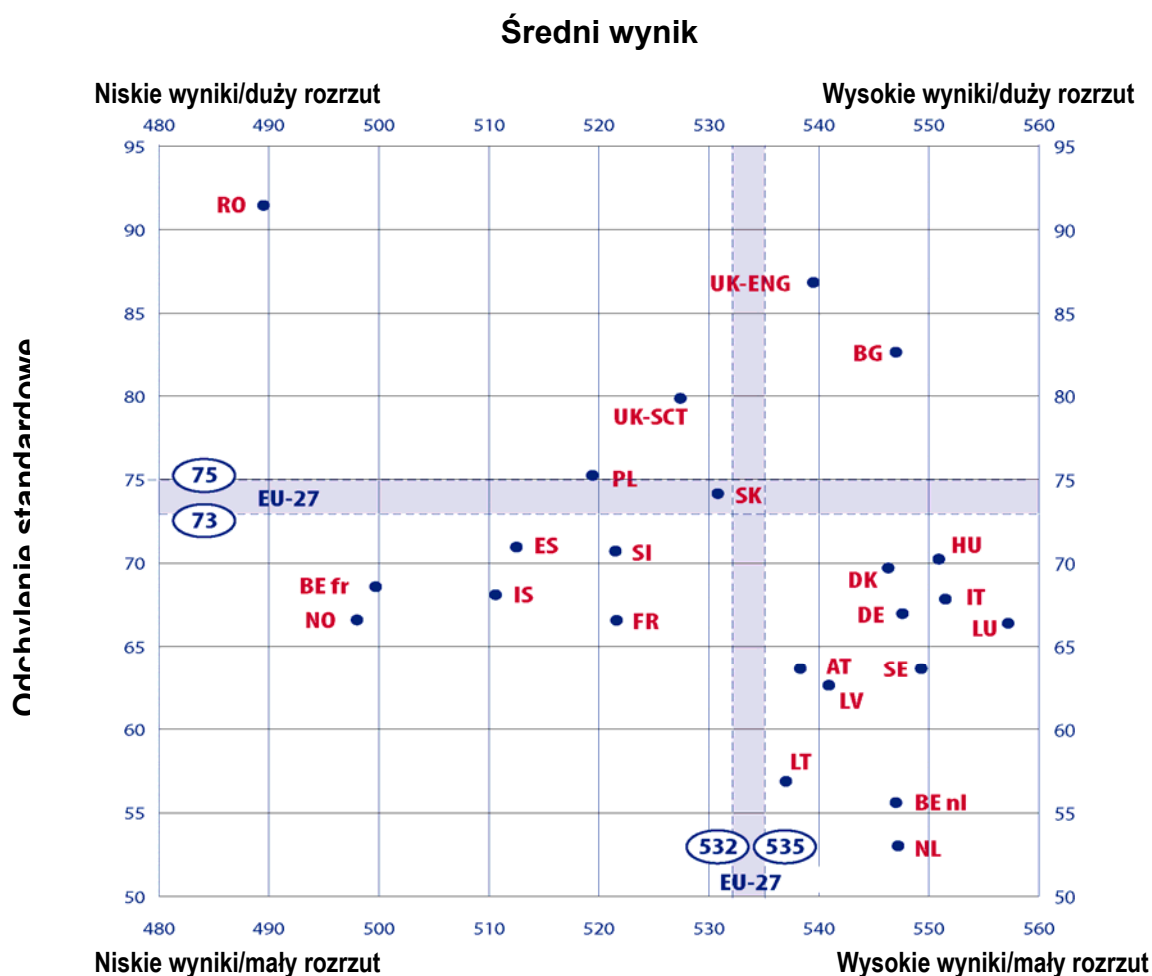
⁽⁸⁾ Ze względów metodologicznych bardziej poprawne jest porównanie wyłącznie tych państw, które uczestniczyły w badaniu PISA 2000 i tych państw, które osiągnęły bardziej porównywalne wyniki w obu badaniach (tzn. wyłączając Belgię – Wspólnotę Niemieckojęzyczną, Estonię, Litwę, Luksemburg, Holandię, Austrię, Słowenię, Słowację i Zjednoczone Królestwo). Przy porównywaniu tylko tych państw różnica średnich wyników nie była znacząca (5,4 punktów, standardowy błąd różnicy 5,12). Jednak średni odsetek uczniów osiągających wyniki poniżej poziomu 2 znacząco spadł w statystykach dla roku 2009 w porównaniu z rokiem 2000 (różnica 1,9%, błąd standardowy 0,72). Przyczyny metodologiczne wykluczeń w porównaniach znajdują się w: OECD (2010f, s. 26).

⁽⁹⁾ Jest to prawda także przy porównywaniu tylko tych państw, które uczestniczyły w badaniu PISA 2000, i tych, które osiągnęły porównywalne wyniki w obu badaniach. Odchylenie standardowe wyników z czytania w roku 2009 wynosiło w tych państwach 95,9 (błąd standardowy 0,79). Różnica w stosunku do roku 2000 była znacząca (-4,4 punktu, błąd standardowy 1,09).

Wyniki z czytania według badania PIRLS

Jak pokazano na Rysunku 3, uczniowie klas czwartych w 27 państwach UE zdobyli w badaniu PIRLS średnio 533,3 punkty, co jest wynikiem wyższym od średniej międzynarodowej (ustalonej na poziomie 500)⁽¹⁰⁾. Nie było wyrazistych liderów ani państw o wynikach znacząco odbiegających od pozostałych.

◆◆◆ Rys. 3: Średnie wyniki i odchylenie standardowe w zakresie czytania w odniesieniu do uczniów klas czwartych, 2006



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Średni wynik	533	500	x	547	547	x	546	548	x	x	x	513	522	552	x	541	537	557
Odchylenie standardowe	73,8	68,6	x	55,6	82,7	x	69,7	67,0	x	x	x	71,0	66,6	67,9	x	62,6	56,9	66,4
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK(*)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
Średni wynik	551	x	547	538	519	x	490	522	531	x	549	540	x	527	511	x	498	x
Odchylenie standardowe	70,2	x	53,0	63,7	75,3	x	91,5	70,7	74,2	x	63,6	86,9	x	79,9	68,1	x	66,6	x

x Państwa, które nie uczestniczyły w badaniu

Źródło: IEA, baza danych PIRLS 2006.

UK (*): UK-WLS/NIR

⁽¹⁰⁾ Średnie międzynarodowe w badaniu PIRLS pochodzą od wszystkich uczestników, w tym o średnim przychodzie, i krajów rozwijających się na świecie. Nie da się ich porównywać bezpośrednio z międzynarodowymi średnimi w badaniu PISA, które opierają się na państwach OECD.

Objaśnienia

Dwa zacienione obszary oznaczają średnie wyniki dla 27 państw UE. Są to przedziały uwzględniające błędy standardowe. Dla lepszej czytelności średnie wyniki państw przedstawiono jako kropki, ale należy pamiętać, że wskaźniki te także są przedziałami. Kropki znajdujące się blisko obszaru średniej dla UE mogą nie różnić się od niej znacząco. Wartości, które pod względem statystycznym istotnie ($p < 0,05$) różnią się od średniej dla 27 państw UE, zostały zapisane w tabeli pogrubioną czcionką.

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Wcześniej wspomniano, że należy wziąć pod uwagę nie tylko krajowe średnie wyniki uczniów, ale także ich rozrzut, tzn. skuteczność systemów edukacji oraz ich porównywalność. Na Rysunku 3 przedstawiono te dwa wskaźniki w porównaniu ze średnią dla uczestniczących w badaniu 27 państw członkowskich UE. Dwa wyróżnione obszary oznaczają średnią wartość tych wskaźników dla państw unijnych (zob. objaśnienia do Rysunku 3). Państwa, które mają znacząco wyższe wyniki i znacząco niższe odchylenia standardowe niż średnia dla 27 państw UE, można uznać za cechujące się skutecznymi i równymi wynikami kształcenia (zob. Rysunek 3, obszar na dole po prawej). Należą do nich Belgia (Wspólnota Flamandzka), Dania, Niemcy, Włochy, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Węgry, Austria i Szwecja.

Podobnie jak w badaniu PISA tylko w kilku systemach edukacji rozrzut wyników z czytania był znacznie większy niż średnia państw unijnych uczestniczących w badaniu – dotyczyło to Bułgarii, Rumunii i Zjednoczonego Królestwa (zob. Rysunek 3, górna połowa). Szczególnie słaby wynik uzyskała Rumunia, gdzie odsetek uczniów mających problemy z czytaniem był dużo wyższy niż w innych systemach kształcenia (zob. Rysunek 4).

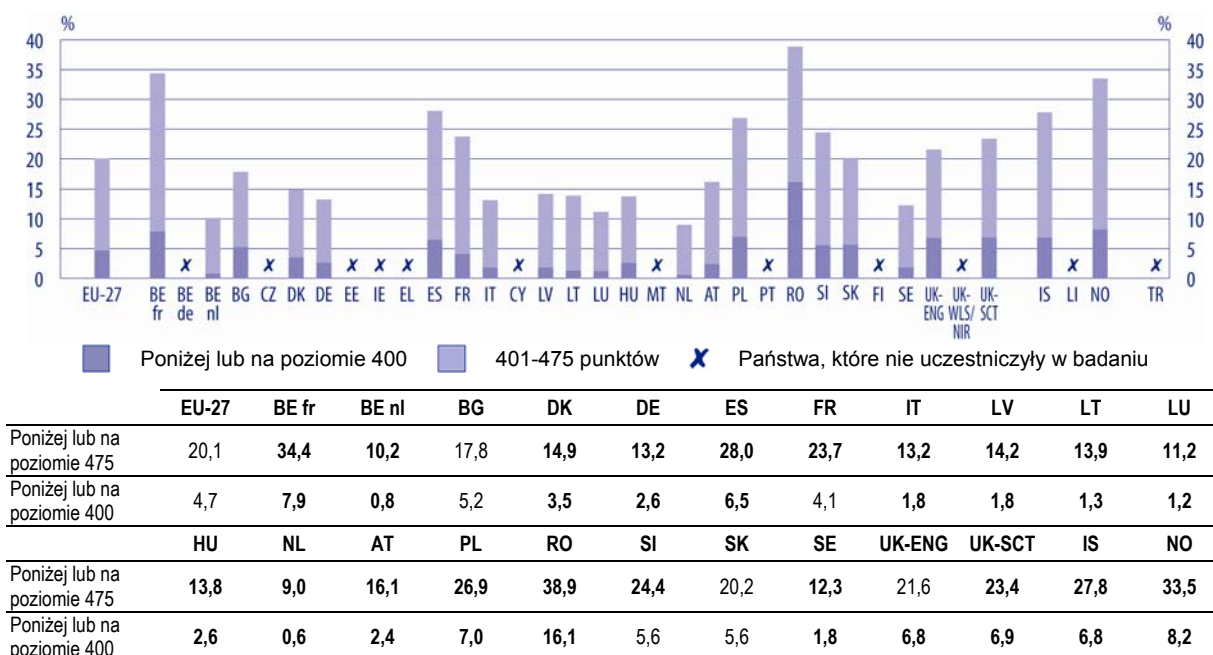
W Belgii (Wspólnota Francuska), Francji, Słowenii, Islandii i Norwegii przeciętne wyniki były gorsze niż średnia dla 27 państw UE, ale wykazywały niezbyt duży rozrzut. Oznacza to, że w państwach tych większość uczniów w czwartym roku formalnego kształcenia osiąga podobne, niskie wyniki. Dlatego działania na rzecz poprawy wyników powinny być skierowane do szerokiej populacji uczniów.

W badaniu PIRLS – podobnie jak w przypadku badania PISA – wyznaczono na skali osiągnięć kilka punktów, które dzielą ją na różne poziomy jakościowe określane jako „progi międzynarodowe”. W badaniu PIRLS 2006 za mających problemy z czytaniem uznaje się uczniów, którzy nie osiągnęli średnio zaawansowanego progu międzynarodowego (wyznaczonego na poziomie 475 punktów na skali osiągnięć PIRLS). Można ich podzielić na dwie grupy: osoby dysponujące pewnymi podstawowymi umiejętnościami czytania, tzn. osiągające niski próg międzynarodowy (400 punktów), i osoby, które nie wykazały nawet minimalnych umiejętności w tym zakresie (poniżej 400 punktów). Zgodnie z definicją PIRLS uczniowie, którzy osiągnęli niski próg międzynarodowy, potrafili rozpoznać, zlokalizować i odtworzyć bezpośrednio wyrażone szczegóły z tekstów informacyjnych, zwłaszcza jeśli znajdowały się one w początkowych partiach tekstu. Radzili oni też sobie z zadaniami wymagającymi wyciągnięcia prostych wniosków (Mullis i in., 2007, s. 78). Jednocześnie uczniowie ci mieli duże trudności z rozpoznaniem wątków na podstawowym poziomie oraz znalezieniem informacji niewspomnianych bezpośrednio w tekście lub tylko zasygnalizowanych.

Rysunek 4 pokazuje odsetek uczniów klas czwartych, którzy wykazali się podstawowymi lub niższymi niż podstawowe umiejętnościami czytania. W uczestniczących w badaniu europejskich systemach edukacji średnio 20% uczniów nie potrafiło rozpoznać wątków na poziomie podstawowym lub zidentyfikować informacji podanych nie wprost. W Belgii (Wspólnota Francuska), Rumunii i Norwegii odsetek uczniów mających problem z czytaniem wyniósł około 30% lub więcej. Na drugim końcu skali znalazły się: Belgia (Wspólnota Flamandzka), Dania, Niemcy, Włochy, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Węgry, Holandia, Austria i Szwecja, gdzie odsetek ten plasuje się poniżej średniej dla państw europejskich.

Uczniowie niedysponujący nawet podstawową umiejętnością czytania stanowili w państwach UE średnio mniej niż 5%. Najwyższy odsetek uczniów z bardzo słabymi wynikami z czytania (poniżej progu niskiego) zanotowano w Rumunii, gdzie 16% badanych nie było w stanie rozpoznać, zlokalizować ani odtworzyć podanych wprost szczegółów z tekstów. Odsetek ten był znacząco wyższy niż we wszystkich innych europejskich systemach edukacji. Również w Belgii (Wspólnota Francuska), Hiszpanii, Polsce, Zjednoczonym Królestwie, Islandii i Norwegii odsetek uczniów mających poważne problemy z czytaniem był znacząco wyższy niż wynosiła średnia dla UE.

◆◆◆ Rys. 4: Odsetek uczniów klas czwartych mających trudności z czytaniem, 2006



Źródło: IEA, baza danych PIRLS 2006.

Objaśnienia

Wartości, które pod względem statystycznym istotnie ($p < 0,05$) różnią się od średniej dla UE, zostały zapisane pogrubioną czcionką.

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



W wielu państwach średnie wyniki z czytania dla uczniów klas czwartych zmieniły się znacząco w roku 2006 w porównaniu z rokiem 2001 (Mullis i in., 2007, s. 44). Istotną poprawę średnich wyników odnotowano w Niemczech, Włoszech i Słowenii. Średnie wyniki były znacząco gorsze we Francji, na Łotwie, Litwie, w Rumunii, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie (Anglia). W niektórych państwach można monitorować jeszcze wcześniejsze trendy. W roku 1991 IEA przeprowadziło badanie biegłości w czytaniu, które powtórzono w sześciu państwach europejskich w roku 2001. Według tego badania między rokiem 1991 a 2001 wyniki z czytania istotnie poprawiły się w Grecji, na Węgrzech, w Słowenii i Islandii. We Włoszech sytuacja się nie zmieniła, natomiast w Szwecji zanotowano znaczący spadek wyników (Martin, Mullis, Gonzalez i Kennedy, 2003). Spośród wszystkich państw, które uczestniczyły w badaniach na temat czytania przeprowadzanych przez IEA, tylko Słowenia i Szwecja wykazują stałe trendy. Wyniki Słowenii poprawiały się znacząco w każdej edycji, choć wciąż pozostają na poziomie niższym niż średnia dla UE (wzorec ten powtarza się też w przypadku 15-letnich uczestników badania PISA). Średnie wyniki szwedzkich uczniów klas czwartych istotnie spadały w każdej edycji badania IEA. Trend ten odzwierciedlają badania PISA, które także pokazują, że średnie wyniki z czytania osiągane przez 15-latków w Szwecji znacząco pogorszyły się między rokiem 2000 a 2009. Pomimo tych tendencji Szwecja wciąż należy do państw z najlepszymi wynikami z czytania w przypadku uczniów klas czwartych, a jeśli chodzi o 15-latków, zalicza się do krajów osiągających średnie rezultaty.

Główne czynniki związane z wynikami z czytania

Międzynarodowe badania osiągnięć uczniów analizują czynniki wpływające na wyniki z czytania na trzech poziomach: cech charakterystycznych (1) poszczególnych uczniów i ich rodzin, (2) nauczycieli i szkół oraz (3) systemów edukacji. Systemy edukacji mogą mieć problemy z wpłynięciem na niektóre atrybuty poszczególnych uczniów, np. pochodzenie społeczno-ekonomiczne, ale świadomość znaczenia tych czynników jest niezbędna do ukierunkowania konkretnych działań. Inne czynniki, jak poziom zaangażowania w czytelnictwo czy jakość kształcenia nauczycieli, są bardziej podatne na poprawę.

Cechy charakterystyczne uczniów i środowiska domowego

Badania jasno wykazały, że pochodzenie społeczne i środowisko domowe mają znaczący wpływ na osiągnięcia szkolne (Breen i Jonsson, 2005). Według badania PISA środowisko domowe i rodzinne w znacznym stopniu wpływa na umiejętność czytania uczniów (OECD, 2004, 2010c). Badania PIRLS wskazują też na silny związek między wynikami uczniów z czytania a najwyższym poziomem edukacyjnym i zawodowym rodziców (Mullis i in., 2007). Większość osób mających trudności z czytaniem ma mniej wyedukowanych rodziców i pochodzi ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społecznej i ekonomicznej, gdzie brakuje zasobów edukacyjnych, w tym książek. W większości państw pochodzenie z rodziny imigranckiej może mieć negatywny wpływ na wyniki z czytania, zwłaszcza w przypadku uczniów, którzy w domu posługują się językiem innym niż język nauczania⁽¹¹⁾. Jednak poziom wpływu środowiska domowego i rodzinnego różni się w zależności od państwa, co sugerowałoby, że w niektórych systemach edukacji da się ograniczyć silny związek między środowiskiem a rezultatami (OECD, 2010c).

Umiejętność czytania jest dużo bardziej związana z płcią niż inne powszechnie sprawdzane umiejętności, np. w zakresie matematyki lub przedmiotów ścisłych (EACEA/Eurydice, 2010). W niemal wszystkich państwach zarówno w badaniu PIRLS, jak i PISA, dziewczęta średnio osiągają lepsze wyniki w czytaniu niż chłopcy. Bardziej angażują się one w czytanie, poza tym chłopcy interesują się innymi rodzajami materiałów czytelniczych niż dziewczęta. Przeciętnie dziewczęta zdają się czytać więcej książek i czasopism, podczas gdy chłopcy częściej sięgają po gazety i komiksy (OECD, 2002, 2010d).

Różnice związane z płcią są szczególnie widoczne w przypadku uczniów osiągających słabe wyniki. Rysunek 5 pokazuje związane z płcią zagrożenie problemami z czytaniem zgodnie z danymi z badań PIRLS i PISA. Z badania PIRLS z 2006 roku wynika, że w większości państw chłopcy częściej znajdują się w grupie osób uzyskujących najslabsze wyniki z czytania. Średnio w UE 18% dziewcząt i 22% chłopców miało problemy z czytaniem. Tylko w Hiszpanii, Włoszech, Luksemburgu i na Węgrzech nie zanotowano różnic związanych z płcią. Na Łotwie i Litwie różnice te były szczególnie wyraźne – chłopcy prawie dwa razy częściej niż dziewczęta mieli problemy z czytaniem.

Badanie PISA wykazało większe różnice związane z płcią niż badanie PIRLS (zob. Rysunek 5), może to jednak wynikać z odmiennego definiowania trudności z czytaniem lub rozbieżności metodologicznych. We wszystkich europejskich systemach edukacji uczestniczących w badaniu 15-latków chłopcy mieli problemy z czytaniem mniej więcej dwa razy częściej niż dziewczęta. Oznacza to, że średnio w Europie 12% dziewcząt i 26% chłopców nie osiągnęło w badaniu PISA poziomu 2. Największe różnice zauważono w Finlandii, gdzie chłopcy około czterech razy częściej mieli problem z czytaniem niż dziewczęta. Częściowo może to wynikać z faktu, że w porównaniu z innymi państwami UE mniej uczniów zaklasyfikowano tam jako mających trudności z czytaniem. Jeśli porównać związane z płcią uczniów wyniki badań PISA 2000 i PISA 2009, znacznie większe średnie różnice zauważono we Francji, Portugalii, Rumunii i Szwecji w roku 2009.

⁽¹¹⁾ Jednakże nie ma związku między wielkością populacji uczniów pochodzących z rodzin imigranckich a średnimi wynikami na poziomie krajowym. Ustalenia te przeczą założeniu, że znaczna liczba imigrantów w nieunikniony sposób musi obniżyć średnie wyniki systemów szkolnych (OECD, 2010c).

◆◆◆ Rys. 5: Związane z płcią potencjalne zagrożenie trudnościami z czytaniem w przypadku uczniów klas czwartych (2006) i uczniów 15-letnich (2009)

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
4. klasa	1,2	1,1	x	1,4	1,4	x	1,3	1,2	x	x	x	1,1	1,3	1,2	x	1,7	1,8	1,1
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
4. klasa	1,0	x	1,4	1,3	1,3	x	1,2	1,5	1,4	x	1,5	1,3	1,5		1,4	x	1,3	x

Źródło: IEA, baza danych PIRLS 2006.

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
15-latki	1,9	1,4	2,7	1,6	1,8	2,1	1,7	1,9	2,7	2,1	2,2	1,6	1,8	2,3	x	2,7	2,7	1,6
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
15-latki	2,2	x	1,6	1,7	2,9	2,3	1,6	3,0	2,5	4,4	2,3	1,6	1,7		2,5	2,0	2,6	2,1

Źródło: OECD, baza danych PISA 2009.

x Państwa, które nie uczestniczyły w badaniu

Objaśnienia

Związane z płcią potencjalne zagrożenie trudnościami z czytaniem pokazuje współczynnik prawdopodobieństwa trudności z czytaniem u chłopców i dziewcząt. W powyższej tabeli wartości zapisane zwykłą czcionką wskazują na równe szanse w przypadku obu płci, a wartości pogrubione pokazują, że chłopcy są istotnie bardziej ($p < 0,05$) zagrożeni trudnościami z czytaniem.

Według badania PISA osoby osiągające słabe wyniki to uczniowie, którzy nie osiągnęli poziomu 2 (<407,5).

Według badania PIRLS za mających problemy z czytaniem uznaje się uczniów, którzy nie osiągnęli średnio zaawansowanego progu międzynarodowego (<475 punktów).

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Choć różnice metodologiczne utrudniają dokonanie bezpośrednich porównań między badaniami PIRLS i PISA, ich wyniki korespondują z innym badaniami dającymi informacje o rosnących wraz z wiekiem różnicach w czytaniu związanych z płcią (Bock, 2000; Harmgarth, 1997; Johnsson-Smaragdi i Jönsson, 2006). Tendencja ta może być spowodowana silniejszym podporządkowywaniem się nastolatków stereotypom związanym z płcią, które uznają czytanie za zajęcie kobiece (Daly, 1999; Garbe, 2007). Może to mieć wpływ na częstotliwość czytania i zaangażowanie czytelnicze, spadające z wiekiem szybciej u chłopców niż u dziewcząt (Harmgarth, 1997; Johnsson-Smaragdi i Jonsson, 2006). Jednak nie wszystkie dziewczęta dobrze sobie radzą z zadaniami związanymi z czytaniem, a nie wszyscy chłopcy mają z nimi problemy. Różnice w obrębie danej płci są większe niż między przedstawicielami różnych płci. Ponadto nierówności między płciami różnią się w zależności od państwa, co sugeruje, że chłopcy i dziewczęta nie mają wrodzonej przewagi w nauce ani odmiennych zainteresowań, ale odmienności te są przede wszystkim nabywane i wzbudzane przez otoczenie.

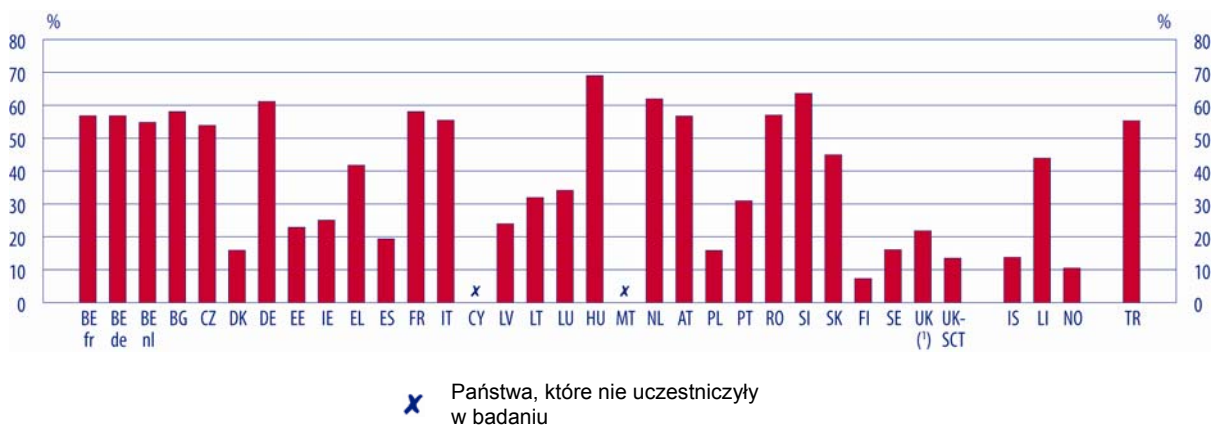
Na poziomie indywidualnym najbardziej podatnym na zmiany czynnikiem jest zaangażowanie uczniów w działania czytelnicze. Związki między częstotliwością czytania a osiąganiem dobrych wyników w tej dziedzinie to sprzężenie zwrotne: czytając więcej, uczniowie stają się lepszymi czytelnikami, a jeśli dobrze czytają, chętniej sięgają po lektury i sprawia im to przyjemność (zob. więcej w Rozdziale 3). Wyniki badania PISA z 2000 i 2009 roku sugerują, że częstotliwość może równoważyć różnice w wynikach czytania między chłopcami i dziewczętami lub uczniami pochodzącymi z różnych środowisk społecznych (OECD, 2002, 2010d). Samo czytanie dla przyjemności to jednak za mało – by stać się lepszym czytelnikiem, ważna jest też świadomość skutecznych strategii czytania ze zrozumieniem. Różnice w poziomie zaangażowania w czytanie i stosowaniu strategii czytania ze zrozumieniem w znacznym stopniu wyjaśniają rozbieżności w wynikach z czytania związanych z płcią i sytuacją społeczno-ekonomiczną. Dlatego jeśli czytanie sprawia chłopcom przyjemność, będą oni czytali zróżnicowane materiały i przyjmowali strategie czytania ze zrozumieniem, co pozwoli im

osiągnąć lepsze wyniki z czytania niż uzyskiwane przez dziewczęta. To samo dotyczy uczniów ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, którzy czytają zróżnicowane teksty i uruchamiają skuteczne strategie czytelnicze, dzięki czemu lepiej radzą sobie z czytaniem. Jednak 15-latkowie w 2009 roku rzadziej czytali dla przyjemności niż w roku 2000, a ponieważ zmiana ta jest wyraźniejsza wśród chłopców, grozi to zwiększaniem się tych różnic (OECD, 2010f).

Cechy charakterystyczne szkół

Czynniki szkolne (na przykład zasoby, wielkość, lokalizacja i atmosfera szkoły) przyczyniające się do lepszego poziomu osiągnięć uczniów różnią się w zależności od państwa, a ich wpływ należy interpretować z uwzględnieniem krajowych kultur i różnic w systemach edukacji. Rozbieżności w wynikach uczniów obserwowane w obrębie szkół lub pomiędzy nimi bardzo różnią się w zależności od państwa. Na Rysunku 6 pokazano podział różnic w wynikach uczniów. Wysokość słupka pokazuje odsetek wszystkich różnic w wynikach z czytania wyjaśniany cechami szkół. W 12 państwach większość rozbieżności w osiągnięciach uczniów wynika z różnic między szkołami. W krajach tych występują znaczne różnice w jakości szkół, co oznacza, że placówka, do której uczęszcza uczeń, w istotnym stopniu determinuje wyniki jego kształcenia. Zazwyczaj wynika to z faktu, że uczniowie pochodzący z podobnych środowisk społeczno-ekonomicznych uczęszzczają do określonych szkół. Różnice między szkołami wyjaśniają ponad 60% rozbieżności w wynikach uczniów w Niemczech, Węgrzech, Holandii i Słowenii. Natomiast w Danii, Hiszpanii, Polsce, Finlandii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (Szkocja), Islandii i Norwegii mniej niż jedna piąta różnic dotyczy szkół. W tych systemach edukacji jakość szkół jest znacznie bardziej wyrównana.

◆ ◆ ◆ Rys. 6: Odsetek różnic w wynikach z czytania uczniów 15-letnich, wyjaśnianych przez różnice między szkołami, 2009



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	LV	LT	LU
56,8	56,8	54,8	58,1	53,9	15,9	61,2	22,9	25,1	41,8	19,4	58,1	55,5	24,0	31,9	34,2
HU	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (!)	UK-SCT (!) SCT	IS	LI	NO	TR
69,0	62,0	56,7	15,9	31,0	57,0	63,6	45,0	7,3	16,0	21,8	13,5	13,8	43,9	10,5	55,3

Źródło: OECD, baza danych PISA 2009.

UK (!): UK-ENG/WLS/NIR



Zarówno badania PIRLS, jak i PISA wykazują, że w większości państw społeczne zaplecze szkoły (mierzone jako odsetek uczniów ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji lub o średnim statusie społeczno-ekonomicznym) ma silny związek z wynikami z czytania. Ogólny wpływ środowiska społecznego szkoły jest większy niż suma środowisk poszczególnych uczniów. Ponadto wpływ statusu ekonomicznego, społecznego i kulturalnego szkoły na wyniki uczniów jest znacząco większy

niż wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego poszczególnych uczniów. Przewaga wynikająca z uczęszczania do szkoły, w której wielu uczniów ma dobre środowisko rodzinne, wiąże się z wieloma czynnikami, w tym wpływem grupy koleżeńskiej, pozytywnym klimatem do nauki, oczekiwaniami nauczycieli i różnicami w zasobach lub jakości szkół (OECD, 2004, 2010c, 2010e).

Cechy charakterystyczne systemów edukacji

Międzynarodowe badania osiągnięć uczniów często wykorzystuje się do przeprowadzania porównań między państwami. Zgodnie z wynikami badania PISA z 2009 roku różnice między państwami europejskimi wyjaśniają jedynie 10,6% ogólnych różnic wyników w czytaniu, podczas gdy rozbieżności między szkołami odpowiadają za 37,3%, a różnice w obrębie szkół – za 52,1% różnic⁽¹²⁾. Nie należy zatem przeceniać stopnia, w jakim na szanse edukacyjne uczniów wpływają kraje, w których oni mieszkają. Da się wyróżnić określone cechy systemów edukacji, które można powiązać z ogólnym poziomem wyników uczniów i/lub odsetkiem osób mających problemy z czytaniem. Na przykład badanie PIRLS daje informacje o pozytywnym związku między wynikami z czytania uczniów klas czwartych a ilością czasu spędzonego w ramach edukacji przedszkolnej (Mullis i in., 2007). Badania PISA wykazały, że w państwach, gdzie więcej uczniów powtarza klasy, ogólne wyniki są gorsze. Także w krajach i szkołach, w których uczniów kieruje się na różne ścieżki w zależności od umiejętności, nie poprawiają się wyniki ogólne, ale wzmacniane są różnice społeczno-ekonomiczne (OECD, 2004, 2010e).

Wyjaśnianie różnic w wynikach poszczególnych państw jest dość trudne. Skutki reform edukacyjnych nie pojawiają się natychmiast, a istotne trendy wiążą się zazwyczaj ze wspólnym wpływem kilku czynników. Raporty i artykuły analityczne mogą rzucić nieco światła na to zagadnienie. Na przykład dokonana przez OECD (2010b) analiza pokazuje, że znaczna poprawa w przypadku Polski jest spowodowana przede wszystkim opóźnieniem wyboru ścieżki kształcenia zawodowego o jeden rok. Do innych ważnych zmian należało zwiększenie liczby godzin lekcyjnych, częstsze przeprowadzanie testów oraz zwiększenie motywacji uczniów i nauczycieli. Na Łotwie zwiększenie równości między szkołami wiąże się także z przekształceniem systemu edukacji, czego wynikiem było odłożenie w czasie wyboru przez uczniów programów zawodowych lub akademickich (OECD, 2010f). Baye i in. (2010) w wyjaśnianiu poprawy wyników w Belgii (Wspólnota Francuska) podkreślali, że alarmujące wyniki badania PISA z 2000 roku doprowadziły do wzmożonej refleksji, do działań i badań w zakresie czytania. Wprowadzono nowy program nauczania mocno skupiony na kompetencjach kluczowych, położono większy nacisk na edukację nauczycieli, powstały też nowe narzędzia wsparcia i materiały dydaktyczne. Podobnie jak w przypadku Polski, Baye i in. (2010) wspominają jako istotny czynnik fakt, że uczniowie lepiej zaznajomili się z egzaminami zewnętrznymi. W Niemczech poprawa zdaje się mieć także związek z reakcją na badanie PISA 2000, które ujawniło istotne nierówności. Co za tym idzie, rządy federalne i szkoły dużo zainwestowały we wspieranie uczniów ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, w tym pochodzących z rodzin imigranckich (OECD, 2010f).

Szwedzka analiza (Skolverket, 2009) wykazująca pogarszające się wyniki uczniów, podkreśliła wpływ coraz większej segregacji w szwedzkim systemie szkolnym, a także negatywnych skutków decentralizacji i ścieżek kształcenia. Negatywny wpływ miała też indywidualizacja praktyk dydaktycznych oraz przesunięcie odpowiedzialności z nauczycieli na uczniów. Czynniki te zwiększyły wpływ pochodzenia społeczno-ekonomicznego uczniów, zarówno przez skoncentrowanie dzieci pochodzących z podobnych środowisk w tych samych szkołach, jak i wzmocnienie znaczenia

⁽¹²⁾ Wyniki zostały obliczone przy uwzględnieniu trójstopniowego (państwo, szkoła i uczeń) modelu dla 27 państw UE uczestniczących w badaniu.

wsparcia domowego, gdzie poziom wykształcenia rodziców odgrywał większą rolę w osiągnięciach edukacyjnych uczniów.

Ogólna poprawa lub pogorszenie wyników z czytania zazwyczaj wiąże się z nauczaniem wszystkich innych umiejętności podstawowych, co często ma związek z ogólnym przekształcaniem systemu edukacji. Ponadto zmiany wyników mogą też być sygnałem zmian warunków demograficznych i społeczno-ekonomicznego składu populacji uczniów.

*
* *

Międzynarodowe badania osiągnięć uczniów dostarczają licznych informacji na temat wyników z czytania, ale skupiają się w znacznym stopniu na czynnikach indywidualnych lub związanych ze szkołą; nie zbierają one systematycznie danych na temat systemów edukacji (PISA) ani nie analizują takich danych (PIRLS) w celu dokonania oceny ich wpływu na wyniki uczniów z czytania. W niniejszym raporcie analizujemy dane jakościowe dotyczące różnych aspektów europejskich systemów edukacji, próbując zidentyfikować najważniejsze czynniki wpływające na wyniki z czytania i wskazać na dobre praktyki w zakresie nauki i promocji czytania. Wtórna analiza danych z badań międzynarodowych będzie dopełnieniem omówienia wyników badań i krajowych strategii dotyczących każdego kluczowego zagadnienia tego raportu.

ROZDZIAŁ 1: METODY DYDAKTYCZNE W NAUCZANIU CZYTANIA

Przez wiele dziesięcioleci wyposażenie wszystkich obywateli w odpowiednią umiejętność czytania należało do głównych celów systemów edukacji w Europie. Jednak nauka tych umiejętności to bardzo skomplikowany proces. Główny cel tego rozdziału ma dwojaki charakter: po pierwsze – wyjaśnić ten proces i wyróżnić najważniejsze przeszkody w osiąganiu sukcesu na tym polu, a po drugie – przedstawić wsparcie udzielane nauczycielom i pracownikom edukacyjnym w nauce umiejętności czytania poprzez analizę oficjalnych wskazań, przede wszystkim na podstawie krajowych programów nauczania i związanych z nimi strategii.

Część 1.1 zawiera przegląd badań akademickich związanych z różnymi komponentami procesu nauki czytania i praktykami dydaktycznymi, które są skuteczne w najważniejszych etapach rozwoju umiejętności czytania. Skupiamy się w niej także na metodach i działaniach dydaktycznych mogących pomóc uczniom mającym trudności z czytaniem. W Części 1.2 skupiamy się na krajowych i centralnych programach nauczania i wytycznych w tym zakresie. Sprawdzamy przede wszystkim, czy odzwierciedlają one wyniki ostatnich międzynarodowych badań odnoszących się do głównych etapów rozwoju umiejętności czytania i najbardziej efektywnych praktyk dydaktycznych. Podkreślamy również główne podobieństwa i różnice między poszczególnymi państwami w zakresie strategii nauczania czytania. W Części 1.3 skupiamy się na uczniach mających trudności z czytaniem oraz na powszechnych metodach udzielania im wsparcia. Analiza ta opiera się na wynikach Badania Międzynarodowych Postępów Biegłości w Czytaniu (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) z 2006 roku. Część 1.4 rozpoczyna się od analizy krajowych strategii i praktyk związanych z kadrami wspierającymi, które pomagają nauczycielom w pracy z uczniami mającymi problemy z czytaniem. Przyglądamy się też konkretnym i skutecznym inicjatywom podejmowanym w ramach systemów edukacji, które mają pomagać tym uczniom.

1.1. Przegląd literatury akademickiej dotyczącej nauki czytania i przezwyciężania trudności z czytaniem

Umiejętność czytania nabywana w czasie nauki w szkole jest podstawą wczesnych i dalszych szkolnych sukcesów uczniów oraz ich późniejszego włączenia i zaangażowania w życie społeczne, kulturalne i zawodowe. Skuteczny rozwój umiejętności czytania zazwyczaj prowadzi do lepszych osiągnięć edukacyjnych. Analogicznie niewykształcenie umiejętności płynnego czytania i czytania ze zrozumieniem może powodować trudności zarówno w nauce, jak i nabywaniu nowych umiejętności.

Obecne badania w tym zakresie wskazują skuteczne metody promowania nauki czytania ze zrozumieniem u dzieci i młodzieży oraz zalecają dobre praktyki oparte na naukowych dowodach odnoszących się do sposobów przezwyciężania trudności z czytaniem. Istnieje mnóstwo badań łączących rozwój umiejętności czytania z określonymi metodami dydaktycznymi oraz – co być może istotniejsze – umożliwiającymi pokazanie tego, co robią dobrzy czytelnicy, a czego brakuje osobom słabo czytającym.

W tej części prezentujemy przegląd wyników badań nad głównymi fazami rozwoju umiejętności czytania oraz skutecznymi praktykami dydaktycznymi i strategiami oceniania. Szczególny nacisk kładziemy na sposoby realizowania potrzeb uczniów mających problemy z czytaniem. Należy odnotować, że opisywane procesy nie są uporządkowane w sposób linearny, w którym każdy element rozwoju umiejętności czytania jest warunkiem rozwoju następnego, ale wszystkie fazy i podejścia dydaktyczne muszą zostać uwzględnione w zrównoważony, zintegrowany i dynamiczny sposób, tak by promować umiejętność czytania jako część ogólnego programu nauczania języka opartego na rozumieniu.

1.1.1. Podstawy wczesnego rozwoju umiejętności czytania

Faza wczesnych podstaw rozwoju umiejętności czytania jest kluczowym etapem nabywania jej przez uczniów. W kolejnych częściach zaprezentujemy niektóre wymiary nauki podstawowych umiejętności czytania, co do których udowodniono, że mają największy wpływ we wczesnych fazach rozwoju tej umiejętności. Są to: świadomość fonologiczna i fonemiczna, fonika i płynność w czytaniu.

Świadomość fonologiczna

Powszechny jest pogląd, że świadomość fonologiczna jest czynnikiem warunkującym rozwój umiejętności czytania, zwłaszcza na wczesnym etapie (zob. np. Chall, 1996b; Cowen, 2003; Patel i in., 2004; Caravolas i in., 2005). Termin „świadomość fonologiczna” – często używany zamiennie ze „świadomością fonemiczną” – odnosi się do „umiejętności wychwytywania i używania segmentów dźwiękowych składających się na słowa mówione” (Pufpaff, 2009). Świadomość fonemiczna, tzn. rozumienie fonemów (najmniejszych jednostek dźwiękowych), stanowi komponent świadomości fonologicznej (Cunningham, Cunningham, Hoffman i Yopp, 1998).

Nauka świadomości fonologicznej jest kluczowym elementem kształtowania się umiejętności czytania. Braki w tym obszarze można w zasadzie przezwyciężyć dzięki odpowiedniemu kształceniu uczniów w szkołach podstawowych, a nawet na etapie przedszkolnym. Badanie programów nauki czytania w przedszkolach w 10 państwach europejskich (Tafa, 2008) wskazało na coraz powszechniejsze uznawanie wpływu świadomości fonologicznej na nabycie przez dziecko umiejętności czytania i pisania. Wynika z niego też, że wprowadzenie strategii poprawiających świadomość fonologiczną do zajęć przedszkolnych jest podstawowym elementem w nauczaniu się przez dziecko czytania.

Wczesne kształcenie w zakresie świadomości fonologicznej może wywierać szczególnie istotny wpływ na rozwój i wyniki umiejętności czytania w przypadku dzieci zagrożonych trudnościami w tej dziedzinie. Wykazały to na przykład badania przeprowadzone przez Ball i Blachman (1991) oraz Foorman i in. (1997a, b), w czasie których uzupełniono przedszkolne programy dla dzieci zagrożonych trudnościami w czytaniu o działania i zadania obejmujące świadomość fonologiczną. Oba badania wykazały, że w wyniku włączenia takich działań poprawiała się umiejętność czytania wśród dzieci uczestniczących w badaniu w stosunku do tych, które przeszły przez standardowy program nauczania, nieobejmujący umiejętności w zakresie świadomości fonologicznej.

Podobne badania wykazały, że zalety wynikające z nauki świadomości fonologicznej utrzymują się i są widoczne także w czasie nauki słów w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Torgesen (1997) odkrył, że prowadzony indywidualnie instruktaż z fonologicznych strategii dekodowania i praktyk w zakresie czytania i pisania skutkowało przesunięciem się w granice średniej krajowej 75% uczniów klas pierwszych, którzy należeli do grup o słabszych umiejętnościach w zakresie fonologicznym w przedszkolu. Takie same wyniki uzyskano w przypadku starszych czytelników o znacznym stopniu niepełnosprawności, choć indywidualne nauczanie w tym przypadku zajęło znacznie więcej czasu, a ponadto dokładność dekodowania (ale nie jego szybkość) osiągnęła u nich poziom średnich krajowych. Olson i in. (1997) otrzymali analogiczne pozytywne wyniki dotyczące uczniów klas 3-6, którzy przeszli przez indywidualne kształcenie w zakresie strategii dekodowania fonologicznego.

Fonika

Badania dostarczyły dowodów na ważną rolę „foniki” – określanej też jako „zależność grafemiczno-fonemiczna” – w nauce czytania (zob. np. Foorman i in., 1998; Torgeson, 2000; Torgeson i in., 2001; Goswami, 2005; Torgeson i in., 2006; Brooks, 2007; de Graaff i in., 2009). Dzięki fonice uczniowie uczą się, „w jaki sposób litery związane są z dźwiękami (fonemami), tworząc zależności między literą a dźwiękiem oraz wzorce wymowy, a także jak stosować tę wiedzę w czasie czytania” (NRP, 2000, s. 8). Większość badań podkreśla znaczenie systematycznego nauczania foniki według przejrzystego

planu lub programu, w przeciwieństwie do sporadycznego poruszania kwestii zależności grafemiczno-fonemicznej, gdy nauczyciele planują takie lekcje w reakcji na potrzeby uczniów. Badania pokazują też, że systematyczne nauczanie foniki ma pozytywny wpływ na rozpoczęcie rozpoznawania przez osobę czytającą słów oraz rozwój umiejętności związanych z pisownią, a także pomaga przyspieszyć postępy dzieci o słabszych wynikach z czytania do poziomu osiągnięć zdobywanego przez ich rówieśników (tamże).

To ostatnie odkrycie potwierdził późniejszy raport Krajowego Panelu Czytania (Shanahan, 2005). W raporcie tym podkreślono, że choć foniki zasadniczo da się nauczać zarówno w małych grupach, jak i w całej klasie, to osoby mające problemy z czytaniem bardziej korzystają na intensywniejszym nauczaniu w małych zespołach. Nie każdy uczeń rozumie wszystkie zagadnienia foniki, kiedy styka się z nimi po raz pierwszy, dlatego raport sugeruje, by w sposób ciągły monitorować rozwój uczniów i prowadzić intensywne zajęcia z foniki w grupach na tyle małych, by zapewniało to korzyści dzieciom wymagającym takiej nauki.

Kolejny przegląd skupia się na wynikach badań nad alternatywnymi metodami, które przeprowadzono w Zjednoczonym Królestwie, Australii, Kanadzie i Stanach Zjednoczonych wśród osób mających trudności z czytaniem w szkołach podstawowych (Slavin i in., 2009). Potwierdzają one ważną rolę foniki, a ponadto sugerują, że w przypadku osób mających trudności z czytaniem szczególnie skuteczne są programy nauczania indywidualnego prowadzone przez nauczycieli, a nie ich asystentów lub wolontariuszy.

Dygresja: wpływ ortografii na naukę czytania

Zależność grafemiczno-fonemiczna może być jednym z ważniejszych zagadnień w nauce czytania w niektórych państwach w porównaniu z innymi, ponieważ wysiłek konieczny do nauczenia się czytania różni się w zależności od języka. W językach o spójnej ortografii taka sama litera zawsze jest wymawiana w ten sam sposób w różnych słowach, a w językach o ortografii niespójnej relacje między literą a dźwiękiem mogą być zmienne. Na przykład ortograficzna i sylabiczna struktura języka angielskiego, francuskiego, duńskiego i portugalskiego jest zasadniczo inna oraz bardziej złożona od struktury innych języków europejskich o bardziej spójnej ortografii, jak język fiński, grecki, włoski i hiszpański. Ma to znaczące konsekwencje w rozwoju umiejętności czytania, a co za tym idzie – w zaleceniach dotyczących nauki czytania w Europie.

Seymour i in. (2003) badali wczesną (podstawową) fazę nabywania umiejętności czytania w języku angielskim i 12 innych językach (ortografiach) europejskich. Otrzymane wyniki świadczą o tym, że uczniowie w większości państw europejskich nabywają precyzję i płynność na poziomie podstawowym przed ukończeniem pierwszej klasy szkoły podstawowej. Jest kilka wyjątków od tej zasady – dotyczą one zwłaszcza języka francuskiego, portugalskiego, duńskiego, a zwłaszcza angielskiego. Wydaje się, że nie ma to związku z różnicami dotyczącymi wieku rozpoczynania nauki czytania ani znajomości liter. Autorzy udowadniają, że wynika to z podstawowych różnic językowych w zakresie złożoności sylabicznej i spójności ortograficznej. Rozwój podstawowych umiejętności czytania w językach o niespójnej ortografii zajmuje ponad dwa razy więcej czasu niż w przypadku języków o ortografii spójnej.

Autorzy projektu PROREAD (Blomert, 2009), w którym porównywano umiejętności kognitywne poszczególnych uczniów szkół podstawowych z sześciu państw europejskich, doszli do tych samych wniosków. Jego wyniki wykazały, że dzieci używają do nauki czytania tych samych umiejętności kognitywnych w językach o ortografiach spójnych i niespójnych. Jednak wraz ze słabnięciem spójności relacji między literami a dźwiękami mowy, współczynnik rozwoju umiejętności czytania spada. Wpływ spójności ortograficznej jest więc najważniejszy w pierwszych latach nauki czytania. Czynniki ten w istotny sposób odpowiada za słaby rozwój umiejętności czytania w tym okresie, co

sugerowałoby, że udzielanie wsparcia osobom mającym problemy z czytaniem powinno rozpoczynać się jak najwcześniej, najlepiej w pierwszej klasie.

Płynność czytania

Rozwój płynności w czytaniu jest kolejnym ważnym elementem rozwoju podstawowej umiejętności czytania, ponieważ bez płynności można mieć trudności w rozumieniu tego, co się czyta. Rasinski (2003) opisuje ją jako umiejętność czytania fragmentów tekstu w sposób dokładny, szybki, bez wysiłku i z odpowiednią ekspresją („prozodią”). Nichols i in. (2009, s. 4) rozwijają tę definicję przez podkreślenie roli szybkości w płynnym czytaniu jako „automatyzmu rozpoznawania słów”. Nawet uczniowie mający problemy z czytaniem są w stanie osiągnąć wysoki poziom dokładności, ale mogą nie czytać płynnie ze względu na powolne tempo czytania.

Generalnie uczniów najpierw uczy się dokładnego czytania, następnie czytania w odpowiednim tempie, a wreszcie włączania do czytania elementów języka mówionego i pisanego, takich jak gramatyka i interpunkcja. Jeśli uczniowie w coraz bardziej automatyczny sposób radzą sobie z umiejętnościami niższego stopnia, mogą poświęcić więcej uwagi na rozumienie tego, co czytają. Potwierdziły to wyniki Krajowego Panelu Czytania w Stanach Zjednoczonych, gdzie stwierdzono, że „płynność pomaga w czytaniu ze zrozumieniem poprzez uwolnienie zasobów poznawczych na potrzeby interpretacji” (NICHHD, 2000, s. 36).

Badania podkreślają znaczenie płynności czytania we wczesnej fazie rozwoju tej umiejętności i wymieniają przyczyniające się do tego czynniki, ale istnieje mniej dowodów na skuteczność metod dydaktycznych używanych do poprawy płynności. Zasadniczo uważa się, że płynność w czytaniu można osiągnąć poprzez praktykę i doświadczenie w zakresie konwencji tekstowych, gramatycznych i interpunkcyjnych. Sugerowano też, że w przypadku osób, które potrafią monitorować i oceniać własną umiejętność czytania, może sprawdzać się samodzielne powtarzane czytanie. U większości młodszych czytelników i osób mających trudności z czytaniem powtarzane czytanie odnosi lepszy skutek, gdy odbywa się pod kierunkiem nauczyciela (Rasinski i in., 2009). Sugerowano stosowanie takich metod dydaktycznych, jak powtarzane czytanie w parach, czytanie z pomocą i czytanie frazami (zob. np. Nichols i in., 2009).

Zrównoważone podejście do nauki czytania

Należy pamiętać, że choć świadomość fonologiczna i fonemiczna oraz nauczanie foniki i płynności są najbardziej popularnymi i rozpowszechnionymi oraz najszerzej badanymi metodami nauki czytania, istnieją także inne podejścia. Wiążą się one tylko z tymi procesami, które należy opanować w powiązaniu z innymi, jeśli uczeń ma stać się czytelnikiem. Na przykład Cowen (2003, s. 2) dokonał przeglądu sześciu głównych badań dotyczących nauki czytania i odkrył, że czytanie ze zrozumieniem i odszukiwaniem sensu powinno być nauczane oddzielnie od nauczania fonicznego – i odwrotnie. Dlatego proponuje on „zrównoważony program” początkowej nauki czytania, który „charakteryzuje się wszechstronnym, zintegrowanym podejściem wymagającym od nauczycieli dogłębnej wiedzy na temat badań dotyczących początków umiejętności czytania, nauczania opartego na ocenianiu, świadomości fonologicznej i fonemicznej, zasad alfabetu, foniki i nauki słów, doboru odpowiedniego poziomu czytelników, reakcji czytelników, procesu pisania i nauczania konstruktywistycznego”.

Przykładem zrównoważonego podejścia do dzieci mających problemy z nabywaniem umiejętności czytania we wczesnej fazie nauki w szkole jest program Pomoc w czytaniu skupiający się zarówno na konstruowaniu, jak i rozumieniu tekstu pisanego (więcej informacji o tym programie w niektórych państwach europejskich – zob. Część 1.4). W obecnej formie ma on na celu połączenie nacisku na świadomość fonologiczną i fonemiczną z foniką oraz płynnością u osób uczących się czytać i pisać. W czasie serii intensywnych indywidualnych sesji nauczyciele angażują dzieci w różne działania na wybranych tekstach, m.in. powtórne czytanie tekstu, identyfikowanie liter i słów, słuchanie i czytanie

dźwięków w słowach itp. Program Pomoc w czytaniu jest skierowany do dzieci uzyskujących najłabsze wyniki z czytania w pierwszych latach nauki i ma na celu zwalczanie trudności z czytaniem, zanim wpłyną one na wyniki edukacyjne uczniów. Ewaluacja tego programu wykazała, że ma on pozytywny wpływ na początkową umiejętność czytania uczniów (zob. np. Iversen i Tunmer, 1993; Stahl i in., 1999) i jest szczególnie skuteczny w nauce dzieci pochodzących ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (Sylva i Hurry, 1996), choć ostatnie oceny wskazały na konieczność skupienia się na systematycznej, ustrukturyzowanej nauce foniki (Rose, 2009; Singleton, 2009).

1.1.2. Rozwój czytania ze zrozumieniem

Po początkowych latach podstawowej nauki czytania i rozwoju tej umiejętności uczniowie muszą skonsolidować umiejętności podstawowe, by wykorzystać czytanie do nauki. Powinni oni wciąż rozwijać umiejętność rozpoznawania słów, poprawiać płynność czytania i szybkość, z jaką czytają dany tekst. Uczniowie, którzy nie radzą sobie z tymi podstawowymi komponentami czytania, mogą doświadczać trudności w osiągnięciu ostatecznego celu czytania – rozumienia tego, co czytają, i używania czytania jako narzędzia służącego do nauki.

Rozwój zasobu słownictwa

Rozwój wiedzy słownikowej to ważny element nauki czytania. Uczniowie dysponujący rozległą wiedzą słownikową mogą poprawiać umiejętność czytania i czytania ze zrozumieniem, natomiast ci, którzy w swoich zasobach mówionych nie mają pewnych wyrazów, mogą ich nie rozumieć, gdy pojawią się w tekście pisanym. Wyniki badań potwierdziły znaczenie zasobu słownictwa i jego związku z czytaniem ze zrozumieniem. Na przykład badania wykazały, że posiadanie rozwiniętego zasobu słownictwa w przedszkolu jest dobrym prognostykiem czytania ze zrozumieniem w środkowych klasach szkoły podstawowej (Scarborough, 1998) oraz że zasób słownictwa mówionego pod koniec pierwszej klasy stanowi znaczący prognostyk czytania ze zrozumieniem dziesięć lat później (Cunningham i Stanovich, 1997), a także iż różnice słownikowe powiększają się w pierwszych klasach, tzn. uczniowie rozpoczynający naukę w szkole z ograniczoną wiedzą słownikową z czasem jeszcze bardziej odstają od swoich kolegów, którzy zaczęli naukę w szkole z rozwiniętym słownictwem (Biemiller i Slonim, 2001).

Wyniki badań podkreślają znaczenie wprowadzania programu wszechstronnego rozwoju słownictwa w pierwszych latach nauki. Należy też odnotować, że wiedza słownikowa powinna być postrzegana jako kontinuum rozpoczynające się od braku wiedzy na temat znaczenia wyrazów poprzez ogólne wycucie ich znaczenia przy niewielkiej wiedzy o kontekście po bogatą, oderwaną od kontekstu znajomość znaczenia słów i ich związków z innymi słowami oraz umiejętność poszerzenia jej o zastosowania metaforyczne (Beck i in., 2002). Dlatego uczeń może niekiedy rozumieć słowo w zastosowaniu ogólnym, ale potrzebuje dodatkowej pomocy w osiągnięciu wyższego poziomu rozumienia. W tej sytuacji kluczową rolę w znalezieniu właściwej metody nauczania odegra odpowiednia ocena rozumienia przez ucznia danego słowa.

W przeglądzie badań dotyczących rozwoju słownictwa Baumann (2009) odnotowuje, że nauczanie w tym zakresie może poprawić czytanie ze zrozumieniem, jeśli uwzględni ono informacje o definicjach i kontekście, umożliwi częste stykanie się ze słowami i wymaga od uczniów aktywnego angażowania się w przetwarzanie znaczeń wyrazów. Do skutecznych technik bezpośrednio angażujących uczniów w konstruowanie znaczenia należą metody, w których do rozwijania zasobu słownictwa w klasie używane jest doświadczenie osobiste. Na przykład uczniowie mogą w czasie burzy mózgow stworzyć listę słów związanych ze znanym wyrazem, poszerzając wiedzę o powiązanim słownictwie w czasie omawiania mniej znanych wyrazów z danej listy, albo

uczestniczyć w tworzeniu historii i opowiadaniu jej w celu pogłębiania umiejętności czytania i słuchania ze zrozumieniem oraz wzbogacania słownictwa (Smith, 1997).

W przypadku uczniów szkół średnich rozwój zasobu słownictwa czytanego przesuwają się w stronę języka akademickiego i wyrazów używanych do komunikowania koncepcji w ramach i w obrębie takich dyscyplin, jak matematyka, przedmioty ścisłe czy historia. Słownictwo akademickie w tych dyscyplinach zazwyczaj ma charakter bardzo specjalistyczny (np. „osmoza”, „obwód”, „parametr”, „geograficzny”), co odróżnia je od słownictwa codziennego używanego w komunikacji na mniej formalnym poziomie poza szkołą. Według Marzano (2005) skuteczne nauczanie słownictwa akademickiego odbywa się poprzez bezpośrednie nauczanie nowych terminów oraz częste ich używanie. Takie podejście umożliwi uczniom zbudowanie i zachowanie wiedzy słownikowej, niezbędnej do rozumienia informacji czytanych i słyszanych na lekcjach. Shanahan i Shanahan (2008) dodają, że ze względu na szczególne potrzeby czytelnice związane z różnymi przedmiotami szkolnymi nauka czytania w szkołach średnich powinna być uwzględniona w nauczaniu poszczególnych dyscyplin. Innymi słowy nauczyciele przekazując treści danego przedmiotu powinni stosować odpowiednie strategie rozumienia, odnoszące się bezpośrednio do specjalistycznego słownictwa, którego dorastający uczniowie potrzebują do spełniania określonych potrzeb związanych z czytaniem i pisanem w każdej dyscyplinie.

Brakuje badań nad znaczeniem programów rozwoju słownictwa we wspieraniu osób mających problemy z czytaniem. Wykazano jednak, że osoby takie z powodu ograniczonej znajomości słownictwa często nie czerpią korzyści z czytania ze zrozumieniem. Poprawa znajomości słownictwa u dzieci mających trudności z czytaniem może zatem pomóc im w lepszym zrozumieniu kluczowych zagadnień w czytanych tekstach, znalezieniu związków w obrębie tekstów i między nimi oraz poprawie umiejętności czytania ze zrozumieniem (zob. np. Brooks, 2007; Scammacca i in., 2007; Raley i Nichols, 2005). Choć nie ma powszechnej zgody co do wpływu korzystania z komputerów na osoby mające problemy z czytaniem (Brooks, 2007), niektóre badania przeprowadzane wśród uczniów różnych klas wykazały pozytywny wpływ na naukę i rozumienie audiobooków i tekstów elektronicznych ze względu na wspieranie rozwoju słownictwa (zob. np. Andreson-Inman i Horney, 1998; De Jong i Bus, 2003).

Strategie czytania ze zrozumieniem

Wraz z przechodzeniem do kolejnych klas uczniowie stają przed coraz trudniejszymi zadaniami w zakresie czytania ze zrozumieniem związanymi z tekstami literackimi i informacyjnymi o różnej tematyce. Nacisk w czytaniu przesuwają się z umiejętności dekodowania słów na rozumienie przesłania lub całego tekstu. Na tym etapie czytanie ze zrozumieniem można zdefiniować jako „intencjonalne myślenie, w którym znaczenie konstruowane jest poprzez interakcje między czytelnikiem a tekstem” (Durkin, cyt. za: Harris i Hodges, 1995, s. 207). A zatem obejmuje ono zarówno procesy lingwistyczne, jak i kognitywne, funkcjonujące wspólnie, gdy czytelnik próbuje wydobyć i stworzyć znaczenie z tekstu pisanego.

Według Grupy Badania Czytania RAND (2002) czytanie ze zrozumieniem powinno być częścią nauki czytania już na etapie początkowym, a nie wyłącznie na wyższych poziomach, po opanowaniu przez osoby czytające umiejętności rozpoznawania słów. Zwłaszcza nauka języka mówionego, słownictwa i rozumienia ze słuchu powinna zaczynać się w czasie edukacji przedszkolnej i trwać przez całą szkołę podstawową. Oprócz dobrej znajomości języka mówionego grupa RAND opisuje inne warunki konieczne do skutecznego czytania ze zrozumieniem, do których zalicza odpowiednią początkową naukę czytania. Dzieci, które potrafią dokładnie i szybko czytać słowa, mają dobre podstawy do radzenia sobie z czytaniem ze zrozumieniem. Interakcje społeczne i przynależność do grup czytających – w domach i klasach, a także szerszej społeczności i w szerszym kontekście społeczno-kulturalnym – poprawiają motywację uczniów i pomagają w formowaniu ich tożsamości czytelniczej.

Uczniowie dysponujący bogatym doświadczeniem czytelniczym oraz łatwym dostępem do tekstów pisanych częściej rozwijają dobrą umiejętność czytania ze zrozumieniem. Dlatego strategie dydaktyczne rozwoju umiejętności w tym zakresie muszą brać pod uwagę pochodzenie społeczne uczniów i stopień gotowości do skorzystania z nauki czytania ze zrozumieniem.

Uczenie stosowania strategii czytania ze zrozumieniem może pomóc uczniom rozumieć tekst przed lekturą, w jej trakcie i po zakończeniu. Strategie czytania ze zrozumieniem to określone procedury umożliwiające uczniom uświadomienie sobie, jak dobrze rozumieją czytany tekst, oraz poprawę tego rozumienia i uczenia się dzięki tej świadomości. Dobrzy czytelnicy świadomie i nieświadomie korzystają z różnych strategii czytania tekstu ze zrozumieniem. Obejmują one korzystanie z wiedzy kontekstowej, zadawanie pytań na temat tekstu oraz korzystanie z wiedzy o rodzaju tekstu w celu lepszego zrozumienia struktury lingwistycznej i powiązań w jego obrębie. Z drugiej strony słabi czytelnicy mają bardzo mały zasób strategii czytania ze zrozumieniem i często decydują się na dalszą lekturę tekstu, nawet jeśli go nie rozumieją.

W ostatnich latach w nauce w szkole kładzie się bardzo duży nacisk na bezpośrednie nauczanie strategii czytania ze zrozumieniem. Według Krajowego Panelu Czytania (NICHHD, 2000) wynika to z koncepcji, że czytanie ze zrozumieniem można poprawić poprzez nauczanie uczniów używania określonych strategii kognitywnych lub strategicznego rozumowania, gdy natrafiają na przeszkody w rozumieniu tego, co czytają. Ogólnie rzecz biorąc, nauczyciel wyjaśnia cel strategii, przedstawia przykłady oraz pomaga uczniom w nabywaniu i używaniu tych umiejętności, dopóki nie nauczą się oni korzystać z nich samodzielnie. W wyniku przeprowadzonej przez Krajowy Panel Czytania metaanalizy badań dotyczących strategii nauczania zaproponowano siedem strategii, które wydają się najbardziej skuteczne w poprawie czytania ze zrozumieniem:

- monitorowanie rozumienia – czytelnicy uczą się monitorować swój stopień rozumienia tekstu;
- nauczanie wspólne, kiedy to uczniowie uczą się strategii czytelniczych i wspólnie omawiają lektury;
- używanie notatek graficznych i semantycznych (w tym map fabularnych) – osoby czytające tworzą graficzne wizerunki materiałów pomagające w rozumieniu i zapamiętywaniu;
- odpowiadanie na pytania – osoby czytające odpowiadają na pytania stawiane przez nauczyciela i natychmiast otrzymują informacje zwrotne;
- układanie pytań – osoby czytające uczą się, jak zadawać pytania samym sobie i jak odpowiadać na pytania dedukcyjne;
- struktura fabuły – uczniowie uczą się używać struktury fabuły jako pomocy w przypominaniu sobie treści opowiadania i odpowiadaniu na pytania, co przeczytali;
- podsumowywanie – osoby czytające uczą się podsumowywania idei i generalizowania na podstawie informacji zawartych w tekście.

Krajowy Panel Czytania odnotował, że niektóre z tych strategii są bardziej skuteczne, gdy używa się ich jako części strategii wielu metod. Połączone stosowanie kilku strategii może prowadzić do bardziej skutecznego nauczania, lepszego transferu nauki, udoskonalenia pamięci i ogólnej poprawy zrozumienia. Przykładem nauczania za pomocą kilku strategii jest „nauczanie wzajemne” (Palincsar i Brown, 1984), kiedy to nauczyciel wyjaśnia i demonstruje cztery strategie rozumienia – tworzenie pytań, podsumowywanie, wyjaśnianie i przewidywanie – oraz wspiera je poprzez dialog z uczniami, którzy próbują znaleźć w tekście znaczenie.

Ostatnie badania przeprowadzone w Europie dają dowody na korzyści płynące z nauczania wzajemnego w zakresie czytania ze zrozumieniem wśród uczniów szkół podstawowych i średnich. Na przykład w Finlandii Takala (2006) odkrył, że nauczanie wzajemne odnosi najlepszy skutek w uczeniu czytania ze zrozumieniem w szkołach ogólnodostępnych (klasy czwarte i szóste), ale okazywało się pomocne również w przypadku uczniów o określonych problemach językowych. Badanie przeprowadzone przez Brooks (2007) wykazało, że nauczanie wzajemne uczniów mających trudności z czytaniem ma pozytywny wpływ na dokładność czytania, a także w zasadniczy sposób poprawia czytanie ze zrozumieniem. Sporer, Brunstein i Kieschke (2009) przetestowali 210 niemieckich uczniów szkół podstawowych, których uczono strategii podsumowywania, zadawania pytań, wyjaśniania i przewidywania, przypisując ich do jednego z trzech typów nauczania wzajemnego: w małych grupach, parach i małych grupach prowadzonych przez instruktora. Badacze odkryli, że uczniowie uczestniczący w nauczaniu wzajemnym w małych grupach rówieśniczych radzili sobie lepiej w standardowych testach czytania ze zrozumieniem niż uczniowie w grupach prowadzonych przez instruktora.

Późniejsze badanie także potwierdza skuteczność praktyk dydaktycznych promujących „wspólne nauczanie”, które można określić jako „nauczanie przez wspólną pracę w małych grupach w celu zrozumienia nowych informacji lub stworzenia wspólnego produktu” (Harris i Hodges, 1995, s. 35). Ponieważ wspólne nauczanie oznacza wspólną pracę uczniów jako partnerów lub pracę w małych grupach nad jasno określonymi zadaniami, wymaga ono zaangażowania każdego ucznia. Grupy złożone z uczniów o różnych umiejętnościach mogą pracować wspólnie, a ich członkowie uczyć się od siebie nawzajem. Nauka metodą nauczania wspólnego była z sukcesami wykorzystywana do uczenia strategii czytania ze zrozumieniem w określonych obszarach przedmiotowych i realizowania programu nauczania. Okazało się, że prowadzi ona do lepszych wyników akademickich, większej motywacji do nauki i szybszego wykonywania zadań (Bramlett, 1994). Uczniowie o różnym poziomie trudności zyskują na wspólnym nauczaniu, które może dawać pozytywne skutki, zwłaszcza osobom mającym problemy z czytaniem. Dzięki tego rodzaju współpracy z rówieśnikami mogą zyskać one nową, aktywną rolę we włączaniu się do procesu społecznego konstruowania znaczenia w klasie (Slavin i in., 2009). Ponadto metoda ta okazała się skutecznym narzędziem w integracji uczniów niepełnosprawnych i mających trudności w zwykłych klasach (Klingner i in., 1998).

Przykładem programu wspólnego nauczania jest PALS – Strategie Nauczania z Rówieśnikami (*Peer-Assisted Learning Strategies*; Fuchs i Fuchs, 2001), w którym uczniowie pracują w parach, na zmianę czytając na głos oraz dokonując podsumowań i przewidywań. Sporer i Brunstein (2009) sprawdzali wpływ PALS na wiedzę o strategiach, na ich stosowanie i wypełnianie zadań związanych z rozumieniem u niemieckich uczniów szkół średnich. Ich badanie wykazało, że w porównaniu z uczniami, którzy przechodzili przez tradycyjne nauczanie czytania ze zrozumieniem, uczniowie z programu PALS uzyskiwali lepsze wyniki z testów w tej dziedzinie, a także w większym stopniu poprawiali swoje rozumienie w czasie samodzielnego czytania.

Ta ostatnia koncepcja samodzielnego czytania, obejmującego monitoring wyników za pomocą refleksji, a zwłaszcza stosowanie „umiejętności metakognitywnych” jest kolejnym ważnym elementem czytania ze zrozumieniem (Hacker, 1998). Obejmuje refleksję nad rzeczywistym procesem czytania, radzeniem sobie z trudnościami oraz potwierdzaniem i sprawdzaniem rozumienia. Czytelnicy muszą znać strategie dekodowania i rozumienia, a także opanować odpowiednią wiedzę kontekstualną, jeśli mają sprawdzać, czy znaczenie to tylko przypuszczenie, czy pewność.

Nauczyciele mogą pomagać uczniom w rozwoju tych umiejętności, na przykład gdy kształtują samodzielny monitoring poprzez głośne myślenie w czasie lektury (Davey, 1983; Baumann i in., 1993; Wilhelm, 2001). W procesie tym nauczyciel werbalizuje swoje myśli w czasie czytania, przetwarza informacje lub wykonuje zadania edukacyjne. Uczniowie mogą zobaczyć, jak nauczyciel próbuje konstruować znaczenie z nieznanego słownictwa, działa na tekście lub rozpoznaje momenty, których

nie rozumie i wybiera alternatywną strategię, pomagającą przezwyciężyć dany problem. Uczniowie mający trudności mogą korzystać zwłaszcza na obserwowaniu tego, o czym myślą dobrzy czytelnicy w czasie czytania. Anderson (2002) sugeruje, że nauczyciele mogą udzielać uczniom pomocy w monitorowaniu i ocenianiu stosowania przez nich strategii poprzez odpowiadanie na następujące pytania: Co chcę osiągnąć? Jakich strategii używam? Jak dobrze je stosuję? I co jeszcze mogę zrobić? Po nauczaniu się strategii, np. zadawania sobie pytań, uczniowie szkół średnich wykazywali się lepszym rozumieniem (Gaultney, 1995).

Oprócz poprawy czytania ze zrozumieniem wyposażenie uczniów w narzędzia metakognitywne buduje ich pewność siebie jako czytelników, co z kolei może poprawić „motywację” uczniów do nauki. Nauczanie łączące poznanie i motywację może optymalizować wyniki z czytania. Do metod podnoszenia motywacji przy użyciu strategii kognitywnych należy nauka czytania zorientowana na koncepcje (CORI – *Concept Orientated Reading Instruction*; Guthrie i in., 1999; Guthrie i in., 1996). CORI ma na celu ukształtowanie „zaangażowanych” czytelników, którzy są z natury zmotywowani do gromadzenia wiedzy za pośrednictwem różnych tekstów i którzy w czytaniu ze zrozumieniem biegle stosują strategie kognitywne. CORI łączy zatem nauczanie za pomocą strategii z elementami motywacyjnymi w nauczaniu uczniów, jak uczyć się z tekstu. Do komponentów motywacyjnych należą: prowadzenie zajęć praktycznych, dawanie uczniom wyboru i powierzanie odpowiedzialności, korzystanie z interesujących tekstów z różnych dziedzin oraz umożliwianie współpracy i stosowanie celów przedmiotowych w czasie nauczania. Do komponentów strategii należą: uczenie uczniów korzystania z wiedzy kontekstowej, zadawanie pytań i wyszukiwanie informacji w różnych tekstach, podsumowywanie oraz graficzne porządkowanie informacji. Ewaluacje CORI wykazały, że może to pomóc uczniom ze szkół znajdujących się w niekorzystnej sytuacji w nauce i używaniu różnych strategii w rozumieniu tekstu, poprawie nauki konceptualnej i transferze wiedzy konceptualnej (Guthrie i in., 1998). Metoda okazuje się skuteczna także w przypadku osób mających trudności z czytaniem (Guthrie, 2004).

W zrealizowanym niedawno projekcie europejskim ADORE – Nauczanie młodzieży mającej problemy z czytaniem. Studium porównawcze dobrych praktyk w państwach europejskich (Garbe i in., 2009) – dokładnie przeanalizowano nauczanie czytania młodych ludzi borykających się z trudnościami w czytaniu w jedenastu państwach europejskich. Ustalono, że niektóre główne przeszkody w nauce czytania u tych uczniów wiążą się z wymienionymi wyżej elementami: czytania ze zrozumieniem, umiejętności metakognitywnych, używania strategii czytelniczych i motywacji do czytania. W ramach projektu opracowano „Cykl nauki czytania” jako model dobrego nauczania, w którego centrum znajduje się cel nadrzędny – wspieranie u uczniów pozytywnego postrzegania siebie i własnej skuteczności. Kluczowe elementy tego cyklu nauczania na poziomie klasowym obejmują:

- włączanie uczniów w planowanie procesu kształcenia i dawanie im możliwości uczestniczenia w związanych z tym decyzjach;
- pozwalanie uczniom na wybranie własnych lektur, gdy tylko jest to możliwe, oraz dawanie im dużego wyboru tekstów;
- angażowanie uczniów w teksty poprzez umożliwianie im przedstawiania własnych odpowiedzi i punktów widzenia na dany tekst we współpracy z rówieśnikami lub nauczycielami;
- nauczanie strategii metakognitywnych i rozwój regulowanych samodzielnie możliwości, by czytanie ze zrozumieniem miało bardziej świadomy i strategiczny charakter; oraz
- stosowanie ocen formacyjnych lub diagnostycznych w celu dostosowywania decyzji dydaktycznych do potrzeb edukacyjnych poszczególnych uczniów oraz jako podstawy związanej z treściami i problemami ciągłej komunikacji z uczniami na temat ich wyników i postępów.

1.1.3. Intensywna pomoc uczniom mającym problemy z czytaniem

Nawet przy doskonałym nauczaniu niektórzy uczniowie nie uzyskują satysfakcjonujących wyników w czytaniu. Mogą oni wymagać dodatkowego wsparcia ze strony specjalisty od czytania, który może prowadzić intensywne zajęcia indywidualne lub w małych grupach, koordynowane z nauczaniem w klasie prowadzonym przez nauczyciela. Konkluzje badania przeprowadzonego przez Krajową Radę Badawczą w Stanach Zjednoczonych (Snow, Burns i Griffin, 1998) dotyczącego problemów małych dzieci z czytaniem podkreślają znaczenie zapewniania dostępu do dobrze wyszkolonych specjalistów mogących prowadzić interwencje oraz stałego wsparcia ze strony nauczycieli klasowych. Ponadto szkoły, w których pracują eksperci od czytania i inni wyspecjalizowani pracownicy (np. psychologowie edukacyjni lub logopedzi), muszą koordynować ich zadania, by byli oni dobrze poinformowani na temat badań nad rozwojem umiejętności czytania i zapobiegania problemom z czytaniem.

W klasach skuteczną metodą zwiększania intensywności kształcenia uczniów mających trudności z czytaniem okazuje się prowadzenie przez nauczycieli zajęć w małych grupach lub nauczanie indywidualne. Oba podejścia umożliwiają ukierunkowanie nauczania na szczególne potrzeby uczniów oraz dają im więcej możliwości reagowania i uzyskiwania informacji zwrotnych.

Kształcenie indywidualne strategii dekodowania fonologicznego okazało się szczególnie skuteczne w przypadku osób z trudnościami z czytaniem (Torgesen, 1997; Olson i in., 1997). Odkryto też, że nauczanie świadomości fonemicznej przynosi lepsze efekty, jeśli odbywa się bardziej intensywnie w małych grupach złożonych z osób mających problemy w korzystaniu z nauczania całej klasy (Shanahan, 2005).

Dokonując przeglądu skutecznych programów dla osób mających trudności z czytaniem, Slavin i in. (2009) doszli do wniosku, że intensywne indywidualne nauczanie foniki dzieci mających problemy z czytaniem w pierwszych klasach szkoły podstawowej może nie tylko umożliwić większości wyrównanie wyników ze swoją grupą wiekową, ale także od tego momentu utrzymanie dobrych umiejętności czytania. Sens ponoszenia wysokich kosztów takiego rozwiązania można uzasadniać ograniczaniem potrzeb wsparcia dydaktycznego lub powtarzania klas w przyszłości.

Podobnie jak w przypadku świadomości fonologicznej i fonemicznej oraz nauczania foniki najbardziej odpowiednimi sposobami realizowania regularnych sesji kierowanego czytania z młodzieżą mającą problemy z jego płynnością może być nauka w małych grupach i nauczanie indywidualne (Rasinski i in., 2009; Nichols i in., 2009). Ponadto za bardziej skuteczne uznano metakognitywne strategie nauczania, jeśli są prowadzone w małych grupach, w przeciwieństwie do dużych grup i nauczania indywidualnego (Chiu, 1998).

1.1.4. Ocena kształtująca jako integralna część nauki czytania

Opisano wcześniej, że rozwój umiejętności czytania u uczniów można skutecznie wzmocnić dzięki stosowaniu odpowiedniego nauczania. Zasadniczą część tego procesu dydaktycznego stanowi ocenianie. Może ono odgrywać ważną rolę we wspieraniu rozwoju umiejętności czytania u uczniów dzięki dogłębnej ocenie ich umiejętności czytania i postępów w tym zakresie.

Najczęściej stosowane rodzaje oceniania w kształceniu obowiązkowym to ocena podsumowująca i kształtująca. Pierwsza polega na systematycznym i okresowym zbieraniu informacji, co w określonym momencie pozwala na oszacowanie zakresu i jakości kształcenia uczniów. Zwykle jest ona przeprowadzana na zakończenie semestru, roku szkolnego lub etapu edukacji i wykorzystywana przez nauczycieli w celu złożenia sprawozdania na temat osiągnięć uczniów zarówno rodzicom, jak i samym uczniom, lub do podejmowania decyzji mogących wpłynąć na szkolną karierę uczniów (Harlen, 2007). Ocena kształtująca jest zazwyczaj prowadzona przez nauczycieli na bieżąco jako

integralna część działań w całym roku szkolnym. Ma ona na celu monitorowanie i doskonalenie zarówno procesu nauczania, jak i uczenia się, poprzez dostarczanie informacji zwrotnych nauczycielom i uczniom (OECD, 2005a).

Ocena kształtująca zawsze pełni kluczową funkcję diagnostyczną i dlatego służy jako narzędzie interpretowania wyników oceniania uczniów i określania, jakie ta ewaluacja może mieć znaczenie w przyszłym kształceniu. Uzasadnienie stosowania ocen formatywnych w klasach można znaleźć w pracy Blacka i Williama (1998), którzy dokonali przeglądu 250 badań i odkryli pozytywne skutki stosowania takich strategii, jak: częste obserwacje nauczycieli, dyskusje w klasach i czytanie z uczniami, w celu monitorowania ich dalszych postępów. Ponadto osiągnięte korzyści były największe w szkołach, do których uczęszczała duża liczba uczniów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społecznej i ekonomicznej. Black i in. (2002) wymieniają pięć kluczowych czynników służących poprawie nauczania poprzez ocenianie kształtujące, do których należą:

- dostarczanie uczniom efektywnych informacji zwrotnych;
- aktywne włączanie uczniów w ich własne kształcenie;
- dostosowywanie nauczania w taki sposób, by uwzględniało wyniki oceniania;
- uznawanie dogłębnego wpływu oceniania na motywację i szacunek uczniów do samych siebie, co ma kluczowe znaczenie w edukacji; oraz
- uznawanie potrzeby wyposażenia uczniów w umiejętność przeprowadzania samooceny i świadomość sposobów poprawy.

Na podstawie wyników projektu ADORE Garbe i in. (2009) opowiadają się za stosowaniem formatywnych rodzajów oceniania, które mogą ułatwiać diagnozowanie silnych i słabych stron uczniów, pomagać w dostosowywaniu kształcenia do ich wymogów edukacyjnych oraz informować uczniów o procesie edukacji, zachęcać ich i pokazywać sposoby dokonywania samooceny umiejętności czytania i uczenia się.

Pomysł angażowania uczniów w cały proces, a nawet pozwalania im na kontrolowanie oceniania i kształcenia stanowi sedno koncepcji „samoocenia” lub „oceniania przez rówieśników”, jeśli w grę wchodzi kilku uczniów. Stosowanie samoocenia zwiększa samoświadomość uczniów jako podmiotów w procesie czytania i ich własnych indywidualnych potrzeb edukacyjnych (Guthrie i Wigfield, 1997). U dorastających uczniów mających problemy z czytaniem tego rodzaju ocenianie może przyczynić się do poprawy samooceny i własnej skuteczności oraz podnieść motywację do czytania (Garbe i in., 2009).

1.2. Programy i oficjalne wskazania dotyczące nauki czytania ⁽¹⁾

W tej części analizujemy programy nauki czytania dla przedszkoli oraz szkół podstawowych i średnich I stopnia uwzględniane w oficjalnych dokumentach strategicznych. Dokumenty strategiczne definiujemy jako oficjalne dokumenty zawierające programy nauczania, a w nich: treści nauczania, cele dydaktyczne, założony pułap osiągnięć, wskazania dotyczące oceniania uczniów lub przykładowe sylabusy. Na tym samym poziomie kształcenia w danym państwie lub regionie może jednocześnie funkcjonować kilka rodzajów dokumentów zapewniających różny poziom elastyczności sposobu ich stosowania. Jednak wszystkie one stanowią podstawę, na której nauczyciele muszą (lub mogą, jeśli brak jest wymogów obowiązkowych) oprzeć kształcenie, by spełnić wszystkie potrzeby uczniów. W niniejszej części terminy „programy nauczania” i „dokumenty strategiczne” są używane wymiennie.

⁽¹⁾ Luksemburg nie sprawdził tej części.

W części tej skupiamy się na ważnym zagadnieniu, czy europejskie dokumenty strategiczne odzwierciedlają najnowsze wyniki badań nad umiejętnością czytania, zwłaszcza te, które dotyczą kluczowych etapów jej rozwoju oraz najskuteczniejszych praktyk wymienionych w przeglądzie bibliografii. Podkreślamy też podobieństwa i najważniejsze różnice między państwami europejskimi w zakresie zalecanych lub obowiązkowych metod dydaktycznych.

Po krótkim przeglądzie metodologii zastosowanej do analizy dokumentów strategicznych w pierwszej kolejności zajmujemy się kontekstem i przedstawiamy informacje na temat tła dokumentów strategicznych. Następnie krótko omawiamy cele dydaktyczne i skale osiągnięć – dwie podstawowe ramy używane przez nauczycieli do tworzenia własnych programów pracy i zajęć klasowych. Po trzecie w części dotyczącej nauczania czytania w przede wszystkim zajmujemy się tym, czego muszą się nauczyć uczniowie, by umieć czytać. Skupiamy się na rozwoju wczesnej znajomości alfabetu i podstawowej umiejętności czytania, a także na strategiach czytania ze zrozumieniem. Wreszcie, ponieważ by stać się kompetentnymi czytelnikami, uczniowie muszą wykształcić nie tylko umiejętności, ale też dobre nawyki, ostatnia część poświęcona jest ważnemu zagadnieniu zaangażowania w czytanie.

1.2.1. Metodologia

Źródłem informacji niniejszej analizy są dokumenty strategiczne. Analizie poddajemy wyłącznie dokumenty lub określone ich części związane z językiem nauczania. Po ustanowieniu wspólnej ramy biura krajowe Eurydice miały za zadanie dokonanie wyboru odpowiednich dokumentów na podstawie dostarczonych definicji. W państwach, gdzie istnieje kilka systemów szkolnych, używa się różnych języków nauczania i czerpie się z różnych dokumentów strategicznych, przeanalizowano wyłącznie dokumenty wydawane dla szkół, w których stosuje się język nauczania najpowszechniej używany w danym systemie edukacji. Lista wszystkich tych dokumentów, uporządkowanych według państw, jest dostępna w Dodatkach.

Na podstawie bibliografii przedmiotowej naukowiec specjalizujący się w umiejętności czytania stworzył matrycę (dostępną na stronie internetowej Eurydice) składającą się z dziewięciu kluczowych elementów. Matryca ta jest podstawą analizy dokumentów strategicznych. Jej podstawowymi elementami są:

1. Informacje opisowe (np. liczba stron)
2. Główne cele nauki czytania
3. Rama/informacje pomagające nauczycielom w realizacji programu
4. Słuchanie i mówienie – cele początkowe (umiejętność wystawiania się)
5. Czytanie – cele początkowe
6. Strategie czytania ze zrozumieniem
7. Wspólna nauka oparta na tekstach
8. Zaangażowanie w czytanie
9. Działania odnoszące się do osób mających trudności z czytaniem

Poniższa analiza nie obejmuje dwóch spośród powyższych elementów: „słuchanie i mówienie – cele początkowe” oraz „działania, które odnoszą się do mających trudności z czytaniem”. Niestety wskaźniki używane w badaniu „celów początkowych słuchania i mówienia” nie dały wystarczającej możliwości dokonania rozróżnienia między rozumieniem ze słuchu w ogóle (np. rozumienie poleceń)

a rozumieniem ze słuchu związanym z procesem nauki czytania (np. rozumienie historii czytanej przez nauczyciela). Jeśli chodzi o pomoc osobom mającym problem z czytaniem, na podstawie dokumentów strategicznych nie dało się zebrać dostatecznych informacji na ten temat. Jednak do biur krajowych Eurydice wysłano kwestionariusz podsumowujący na ten konkretny temat, a krajowym strategiom i programom walki z trudnościami w czytaniu poświęcono oddzielną część (Część 1.4).

Niektóre z dziewięciu kluczowych elementów podzielono. Dotyczy to na przykład „ram/informacji pomagających nauczycielom w realizacji programów”, który rozbito według czterech zmiennych. Ponadto dla każdej zmiennej (a jeśli nie było zmiennej – dla elementu) powstał zestaw wskaźników. Przykładem mogą być cztery wskaźniki mające opisać „płynność”, zmienną dla elementu „wczesnych celów czytania”:

- samodzielne czytanie prostych zdań/prostych tekstów;
- praktyka powtarzanego czytania na głos;
- stopniowa zmiana z czytania na głos do czytania cichego;
- płynne czytanie różnych rodzajów tekstów, bez błędów i z odpowiednią intonacją.

Większość elementów i zmiennych dotyczy analizy poziomu przedszkola, szkoły podstawowej i szkoły średniej I stopnia. Niektóre zmienne „wczesnych celów czytania” nie odnoszą się do szkoły średniej I stopnia. „Strategie czytania ze zrozumieniem” oraz „wspólna nauka oparta na tekstach” nie mają związku z poziomem przedszkolnym.

23 ekspertów od edukacji, dysponujących bardzo dobrą wiedzą na temat języka każdego zestawu dokumentów strategicznych, ułożyło matrycę dla każdego systemu edukacji w języku angielskim. W ten sposób przeanalizowano dokumenty strategiczne 31 państw z sieci Eurydice. Wypełnione matryce pokazują, czy wyznaczone wskaźniki znajdują się w dokumentach strategicznych. W większości zawierają one przykłady z dokumentów strategicznych ilustrujące każdy wskaźnik. Eksperti odbyli półtoradniowe szkolenie ze specjalistą, który stworzył matrycę, aby dokładnie zrozumieć, jak jej używać.

Wypełnione matryce są tak naprawdę jedynym źródłem informacji do niniejszej analizy programów nauczania, z wyjątkiem części dotyczących reform i ankiet, na potrzeby których do biur krajowych Eurydice wysłano specjalny kwestionariusz z prośbą o informacje uzupełniające.

1.2.2. Dokumenty strategiczne związane z umiejętnością czytania

Tekst ten zawiera informacje o ilości i strukturze dokumentów strategicznych: uwzględniono w nich liczbę dokumentów w każdym systemie edukacji i długość części dotyczących języka nauczania (liczba stron). Następnie podsumujemy wyniki krajowych ankiet dotyczących poglądów nauczycieli i szkół na dokumenty strategiczne, po czym dokonujemy przeglądu najważniejszych reform.

Ilość i struktura dokumentów

We wszystkich państwach dokumenty strategiczne obejmują przedszkola, szkoły podstawowe i szkoły średnie I stopnia. W Niemczech nie ma oficjalnych wskazań dla przedszkoli na poziomie federalnym, ale są instrukcje na poziomie landów ⁽²⁾.

Liczba istotnych dokumentów strategicznych zasadniczo różni się w zależności od państwa. Może to wynikać z wielu przyczyn – na przykład obowiązywania odrębnych dokumentów dla każdego poziomu kształcenia. W większości krajów są dwa lub trzy dokumenty strategiczne. W Hiszpanii i Francji są cztery

⁽²⁾ Dokumenty te nie były analizowane na potrzeby niniejszego raportu. Lista jest dostępna na stronie internetowej: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027>.

dokumenty. W Hiszpanii analizie poddano tylko dokumenty strategiczne publikowane przez centralne władze oświatowe. W Austrii i Rumunii obowiązuje sześć dokumentów, w Irlandii i Portugalii jest ich siedem, wreszcie w Grecji i na Cyprze jest 14 dokumentów strategicznych. W tych dwóch ostatnich państwach nauczyciele muszą używać określonych podręczników wyznaczanych przez centralne władze oświatowe. Nie mają możliwości wyboru. Co za tym idzie, instrukcje dla nauczycieli dotyczące tych podręczników są uznawane za dokumenty strategiczne. W Belgii (Wspólnota Francuska) na potrzeby niniejszego raportu przeanalizowano wyłącznie aneks do rozporządzenia o podstawowych kompetencjach kluczowych dla wszystkich uczniów w wieku 2,5-14 lat (*socles de compétences*). Każda instytucja nadzorująca może dowolnie wyznaczać własne programy, jeśli tylko dają one uczniom możliwość zdobycia kompetencji określanych przez prawo.

W dokumentach strategicznych liczba stron poświęconych językowi nauczania także bardzo różni się w zależności od państwa. W Belgii (Wspólnota Flamandzka), Republice Czeskiej, na Słowacji i w Szwecji części odnoszące się do języka nauczania nie są zbyt obszerne (trzem poziomom kształcenia poświęconych jest do 10 stron). Na drugim końcu skali znajdują się liczne greckie i cypryjskie dokumenty strategiczne, a także dokumenty tureckie, w których około 700 stron poświęconych jest nauce języka nauczania. Ten poziom szczegółowości i długość świadczą o zaangażowaniu centralnych władz oświatowych w doradzanie nauczycielom, a nawet standaryzowanie pewnych aspektów nauczania. Informacja o liczbie stron służy tylko wskazaniu istniejącej różnorodności dokumentów strategicznych. Nie można na tej podstawie wyciągnąć żadnych wniosków na temat ich treści i uporządkowania.

Poglądy nauczycieli i szkół na dokumenty strategiczne

W siedmiu państwach władze oświatowe przeprowadziły ankiety gromadzące informacje odnoszące się do opinii poszczególnych nauczycieli i szkół na temat treści dokumentów strategicznych. W większości wyniki dostarczają danych o programie nauczania jako całości. Jednak w pewnych państwach można dotrzeć do opinii nauczycieli i szkół na temat bardziej szczegółowych aspektów programów nauczania, takich jak opinie o umiejętności czytania.

W Irlandii nauczyciele szkół podstawowych informowali o trudnościach z używaniem dokumentów strategicznych do nauczania języka angielskiego (Wydział Edukacji i Nauki, 2005). Problemy te wynikają przede wszystkim ze sposobu opisanego czterech standardów programu nauczania (tzn. „otwartość na język”, „kompetencje i pewność w używaniu języka”, „rozwijanie umiejętności kognitywnych poprzez język” oraz „rozwój emocjonalny i poznawczy poprzez język”). W konsekwencji tych opinii dokonano przeglądu programu nauczania języka angielskiego i cztery nadrzędne ścieżki zastąpiono trzema: „język mówiony”, „czytanie” i „pisanie”. W Finlandii w ankiecie (Luukka i in., 2008) skierowanej do nauczycieli i uczniów w dziewiątym roku nauki 58% nauczycieli języka ojczystego stwierdziło, że ogólnokrajowy program nauczania ma duży wpływ na wyznaczanie przez nich celów dydaktycznych dla uczniów.

W Belgii (Wspólnota Flamandzka), zgodnie z ankietą przeprowadzoną w 2008 roku (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008), jedna trzecia nauczycieli szkół podstawowych i dyrektorów szkół stwierdziła, że nie znają dobrze rozwojowych i ostatecznych celów edukacji podstawowej. W Szwecji w ankiecie z 2007 roku (Skolverket, 2008) zdaniem nauczycieli dokumenty strategiczne mogłyby być bardziej zrozumiałe, zwłaszcza jeśli chodzi o określanie celów wyznaczających kierunek pracy szkół, a także definiowanie kryteriów przyznawania ocen. Nowe, obowiązujące od roku 2011, programy nauczania zawierają mniej celów dydaktycznych oraz są one wyrażone bardziej precyzyjnie. We wcześniejszej ankiecie nauczyciele stwierdzali, że cenią sobie autonomię w planowaniu własnej dydaktyki. W Turcji pilotażowe badanie (2006) ⁽³⁾ wykazało, że według nauczycieli klas 1-6 części dokumentów strategicznych na temat oceniania nie są dość jasne.

⁽³⁾ http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/mufredat_degerlendirme/degerlendirme_raporu6/turkce.pdf

W Republice Czeskiej od roku 2007 stopniowo wdrażano szkolne programy edukacyjne oparte na „Ramach programu kształcenia w edukacji podstawowej”, począwszy od pierwszych lat szkół podstawowych i pierwszych klas szkół średnich I stopnia. W roku 2007 na reprezentatywnej próbie 4000 szkół podstawowych przeprowadzono ankietę dotyczącą wdrażania szkolnych programów edukacyjnych. Zgodnie z jej wynikami obawy odnoszące się do pracy po tej zmianie zmniejszyły się, gdy szkoły zaczęły wdrażać te programy. Korzyści płynące z takich programów (tzn. treści kształcenia, współpraca grupowa i komunikacja) doceniano bardziej w większych szkołach oraz w szkołach prywatnych i wyznaniowych (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007).

Na Węgrzech obowiązuje 71 ram programowych. Każda z nich została przygotowana z myślą o określonych rodzajach szkół lub ścieżkach i wszystkie są akceptowane przez ministerstwo. W przeprowadzonym w 2006 roku badaniu skuteczności szkół sprawdzano, jak wiele placówek i nauczycieli z nich korzysta, ponieważ szkoły mogą używać obowiązującej, zaaprobowanej ramy, kombinacji zatwierdzonych ram, a nawet tworzyć na ich podstawie własne, lokalne programy nauczania. Zgodnie z tym badaniem ponad 60% szkół korzystało z więcej niż jednej ramy programowej, niemal 25% szkół używało jednej ramy, 6% przyjęło ramy od innych szkół, około 5% stworzyło własne ramy, a 5% podczas opracowywania lokalnych programów nauczania korzystało z innych metod (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2006).

Reformy

We wszystkich państwach dokumenty strategiczne dotyczące języka nauczania w ostatnich dziesięciu latach zreformowano albo stanie się to w bliskiej przyszłości. Niektóre reformy były bardzo wszechstronne i dotyczyły nie tylko języka nauczania jako przedmiotu szkolnego, ale wszystkich przedmiotów w programie nauczania. Inne skupiały się na języku nauczania. Niektóre reformy z tej ostatniej grupy odnoszą się do określonych aspektów umiejętności czytania.

Niedawne reformy

W ciągu ostatnich dziesięciu lat tylko dwa państwa (Bułgaria i Islandia) nie przeprowadziły żadnych reform programu nauczania języka ojczystego, a mówiąc dokładniej – nauki czytania. Na początku pokrótce omawiamy reformy ogólne. Następnie opisujemy te, które skupiają się na języku nauczania i umiejętności czytania.

W Republice Czeskiej, na Węgrzech, w Polsce i na Słowacji, gdzie przeprowadzono szeroko zakrojone reformy programu nauczania, wiele zmian doprowadziło do większej autonomii szkół. Te cztery państwa – wraz z Estonią, Grecją, Hiszpanią, Łotwą, Litwą, Malcią, Rumunią, Słowenią i Turcją – gruntownie zmieniły także stosowane podejścia i metody dydaktyczne. Zreformowane programy nauczania w Estonii, Grecji, na Łotwie i w Słowenii zachęcają obecnie do tworzenia powiązań między poszczególnymi obszarami przedmiotowymi w programie nauczania. W Republice Czeskiej nowy program nauczania, przyjęty w roku 2005, a wprowadzany do szkół stopniowo od roku 2007, ma na celu rozwijanie umiejętności życiowych (kluczowych kompetencji) i przygotowywanie uczniów do codziennego życia.

Litwa, Rumunia i Zjednoczone Królestwo (Anglia) wprowadziły program nauczania na poziomie przedszkolnym (ISCED 0), którego wcześniej na tym poziomie nie było. W Liechtensteinie nowy obowiązujący program nauczania został na tym poziomie wprowadzony w roku 1999, zaś wcześniej były tylko wskazania pedagogiczne.

W Niemczech od 2005 roku w kształceniu obowiązkowym zaczęły obowiązywać standardy edukacyjne, co nadało programowi nauczania nowy kierunek. We Francji w roku 2006 centralne władze oświatowe ustanowiły Wspólną podstawę wiedzy i umiejętności. Dokument ten definiuje siedem kompetencji kluczowych, wśród których na pierwszym miejscu znajduje się opanowanie języka francuskiego. W roku 2008 wszystkie programy nauczania dla poziomów ISCED 0, 1 i 2 konsekwentnie zmieniano w taki

sposób, by umożliwić uczniom nabycie wszystkich kompetencji. W Norwegii w roku 2006 przeprowadzono gruntowną reformę programu nauczania – była to tzw. Reforma na rzecz promocji wiedzy. Obejmowała ona wszystkie przedmioty z programu nauczania na poziomie podstawowym i średnim.

We Włoszech reformy z lat 2004 i 2007 miały stworzyć ciągłość między poziomem przedszkolnym i podstawowym. Celem reform programu nauczania z 2008 roku przeprowadzonych w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) wyłącznie na poziomie szkół średnich miała być większa spójność i elastyczność. W Walii wprowadzony w roku 2008 nowy program nauczania skupia się na rozwoju umiejętności. W Irlandii Północnej program nauczania z 2007 roku położył nacisk na skuteczne przekazywanie, stosowanie i korzystanie z umiejętności. W Szkocji w 2009 roku przyjęto nowy Program nauczania dla doskonałości, który wciąż jest wprowadzany do szkół.

Ostatnie reformy w Belgii (Wspólnota Flamandzka, 2009, oraz Wspólnota Francuska, 2006), Irlandii (2005), Holandii (2010), Finlandii (2004) i Szwecji (2008) nastawione były na język nauczania.

W Belgii (Wspólnota Francuska) zgodnie z nowymi przepisami (2006) wszyscy uczniowie powinni mieć jedną dodatkową lekcję języka francuskiego w pierwszym roku wspólnego pierwszego cyklu nauki w szkole średniej I stopnia oraz dodatkową godzinę matematyki w drugim roku szkoły średniej I stopnia. Ma to poprawić podstawowe kompetencje kluczowe wszystkich uczniów. W Holandii sekretarze stanu dla szkół podstawowych i średnich wydali zasady jakości dla obu tych poziomów kształcenia. Ich centralnym zagadnieniem jest troska o utrzymanie i poprawę krajowych poziomów osiągnięć z matematyki i języka holenderskiego. W wyniku pierwszych debat parlament holenderski przyjął w kwietniu 2010 roku ramy odniesienia. Precyzyjnie opisano w nich umiejętności w zakresie języka i matematyki, jakie uczeń powinien rozwinąć na określonych etapach kształcenia (wyznaczono cztery poziomy). Stanowią one także próbę stworzenia ścieżek kształcenia ustawicznego, dających uczniom możliwość rozwijania umiejętności niezależnie od wcześniejszej wiedzy i dotychczasowych doświadczeń w systemie szkolnym. Aby przewyższać trudności z nauką na jak najwcześniejszym etapie, samorządy otrzymują dodatkowe dotacje na realizację przedszkolnych programów edukacyjnych. W Szwecji reforma także dotyczyła języka nauczania (szwedzkiego) i matematyki. Nowe cele dydaktyczne oraz nowy ogólnokrajowy test w trzeciej klasie ma poprawić reakcję i monitorowanie kształcenia uczniów, co pozwoli na lepsze ukierunkowanie i efektywniejsze planowanie wczesnych interwencji.

W Belgii (Wspólnota Flamandzka) zgodnie z nowym programem nauczania uczniowie powinni lepiej rozumieć sposoby analizowania języka i jego struktur oraz używać go w różnych kontekstach. W Irlandii program nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej został zmieniony przez przeorganizowanie czterech nadrzędnych ścieżek („otwartość na język”, „kompetencje i pewność w używaniu języka”, „rozwój umiejętności kognitywnych poprzez język” oraz „rozwój emocjonalny i rozwój wyobraźni poprzez język”). W Finlandii zwiększono czas nauczania przedmiotu „język ojczysty i literatura”, co z kolei wpłynęło na cele dydaktyczne.

Podręczniki do nauki języka greckiego jako przedmiotu oraz związane z nimi instrukcje dla nauczycieli zrewidowano w Grecji oraz na Cyprze, gdzie w szkołach używa się takich samych podręczników jak w Grecji. Dwa najważniejsze nowe elementy zrewidowanych podręczników, to wprowadzenie metod międzyprzedmiotowych oraz analizy zjawisk lingwistycznych w modułach liniowych przy wsparciu spiralnego modelu kształcenia. Ponieważ o tym, których podręczników muszą używać nauczyciele, decydują centralne władze oświatowe, związane z tym instrukcje dla nauczycieli uznawane są za część wytycznych.

W 13 systemach edukacji w ostatnich 10 latach przeprowadzono reformy bezpośrednio związane z umiejętnością czytania. Główne aspekty tych reform to:

- wydłużenie czasu nauki czytania (Hiszpania i Węgry);
- czytanie jako cel międzyprzedmiotowy (Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna, Dania, Hiszpania, Francja, Austria, Zjednoczone Królestwo – Irlandia Północna, Walia i Szkocja oraz Norwegia);
- wczesna faza czytania na poziomie przedszkolnym (Dania, Włochy, Austria, Portugalia i Zjednoczone Królestwo – Anglia);
- metody dydaktyczne: współzależność między czytaniem a pisanem, wysoka jakość pracy fonicznej (Francja, Austria, Zjednoczone Królestwo – Anglia oraz Norwegia).

W Hiszpanii i na Węgrzech centralne władze oświatowe zdecydowały o zwiększeniu ilości czasu/liczby lat nauki, jaką uczeń powinien poświęcić na czytanie. W Hiszpanii nowa ustawa o edukacji (2006) kładzie większy nacisk na czytanie. Zaleca się zwłaszcza, by na poziomie podstawowym codziennie przynajmniej 30 minut poświęcać na lekturę. Na Węgrzech rozporządzenie ministra edukacji rozszerzyło naukę czytania poza klasę czwartą. Od nauczycieli oczekuje się uczenia umiejętności czytania starszych uczniów, tak by zyskali większą biegłość w tej dziedzinie.

Ostatnie reformy w Belgii – Wspólnota Niemieckojęzyczna, Danii, Hiszpanii, Francji, Austrii, Zjednoczonym Królestwie – Irlandia Północna, Walia i Szkocja oraz Norwegii położyły większy nacisk na rozwój umiejętności czytania w całym programie nauczania. W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) zgodnie z nowymi programami nauczania (2008) umiejętność czytania należy do kompetencji międzyprzedmiotowych, których nabywanie należy umożliwić uczniom w ramach wszystkich przedmiotów. Czytanie jest też postrzegane jako narzędzie do nauki, ponieważ dzięki rozwojowi umiejętności, technik i strategii czytania uczniowie wyposażają się w narzędzia dydaktyczne umożliwiające im realizowanie różnych zadań i rozwiązywanie problemów. W Danii od 2009 roku wszystkie przedmioty w programie nauczania szkół podstawowych i średnich I stopnia zawierają wspólny cel, jakim jest poprawa umiejętności czytania u uczniów. W Hiszpanii, zgodnie z ustawą o edukacji z 2006 roku, wszystkie przedmioty objęte programem nauczania powinny być prowadzone w taki sposób, by zachęcały do czytania ze zrozumieniem i potrafiły zainteresować lekturą oraz dobrymi nawykami czytelnictwa. We Francji programy dla szkół podstawowych i średnich I stopnia wprowadzone w 2008 roku wymagają od nauczycieli pracy nad wszystkimi konkretnymi aspektami lingwistycznymi, zwłaszcza czytaniem, związanymi z poszczególnymi nauczaniem przedmiotami. W Austrii w opracowanych w 1999 roku centralnych wytycznych dla szkół podstawowych i średnich zdefiniowano czytanie jako podstawową umiejętność w uczeniu się, której należy uczyć w ramach wszystkich przedmiotów. Co za tym idzie, nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni pracować w zespołach, by uczyć umiejętności i strategii czytania w sposób międzyprzedmiotowy, zarówno w odniesieniu do uczniów osiągających słabe wyniki, jak i biegłych czytelników. W Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna) we wrześniu 2007 roku wprowadzono międzyprzedmiotową ścieżkę umiejętności komunikacyjnych, obejmującą umiejętność czytania. W Szkocji nowy Program nauczania dla doskonałości (2007) zobowiązuje wszystkich nauczycieli do rozwijania umiejętności czytania w ramach swoich przedmiotów jako części procesu dydaktycznego. W Norwegii Reforma na rzecz promocji wiedzy (2006) położyła większy nacisk na pięć podstawowych umiejętności włączonych i dostosowanych do wszystkich przedmiotów programu nauczania w szkołach podstawowych i średnich. Do umiejętności tych należą: wypowiedzianie się ustne, czytanie, liczenie, wypowiedzianie się na piśmie i korzystanie z narzędzi elektronicznych.

W Danii, Włoszech, Portugalii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) ostatnie reformy zachęcały do rozwoju wczesnej fazy czytania na poziomie przedszkolnym. W Danii od 2009 roku „język i sposoby wyrażania” stał się obowiązkowym obszarem tematycznym w całym programie nauczania. We Włoszech wytyczne do programu nauczania na poziomie przedszkolnym i w pierwszym cyklu edukacji

podstawowej kładą większy nacisk na umiejętność czytania. W Austrii od września 2010 roku ostatni rok *kindergarten* jest obowiązkowy. W tym czasie wszystkie dzieci mają możliwość uczestniczenia w różnych przedszkolnych działaniach czytelniczych, co da im podstawy dalszego rozwoju w szkole podstawowej. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) wnioski z badania Rose (2006), dotyczącego programu nauczania na poziomach ISCED 0 i 1, w szczególności sposób podkreślały znaczenie rozwijania umiejętności mówienia i słuchania w pierwszych latach nauki oraz w szkołach, które powinny przygotowywać grunt pod pracę foniczną konieczną we wczesnej nauce umiejętności czytania. W Portugalii centralne władze oświatowe także uznały znaczenie aktywności przedszkolnej dla rozwoju umiejętności czytania. W roku 2008 wydano dwa nieustawowe dokumenty („Odkrywanie języka pisanego” oraz „Język i komunikacja”), które miały pomóc nauczycielom we wdrożeniu wytycznych do programu nauczania w edukacji przedszkolnej.

Szkoły i nauczyciele mają znaczną swobodę w doborze metod dydaktycznych. Jednak w większości państw dokumenty dotyczące programu nauczania zawierają ogólne wskazówki w tym zakresie. We Francji rozczarowujące wyniki zarówno badań krajowych, jak i międzynarodowych, skłoniły rząd do przeprowadzenia reform programu nauczania (2002, 2008) w celu zredukowania liczby uczniów mających trudności z czytaniem w wieku 12 lat. W szkołach podstawowych cele dydaktyczne są teraz bardziej konkretne i wymagające. W szkołach średnich I stopnia (2008) nowe programy sugerują różne podejścia do nauki czytania, a także korzystanie podczas pracy z młodzieżą zarówno z tekstów należących do dziedzictwa narodowego, jak i bardziej współczesnej literatury. Zawsze nadrzędnym celem jest rozwijanie umiejętności czytania u uczniów. W Austrii czytanie i pisanie są obecnie połączone w programie nauczania szkoły podstawowej, podkreśla się także ich wzajemną zależność. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) badanie Rose z 2006 roku zalecało stosowanie wysokiej jakości pracy fonicznej. Według tego raportu powinna to być metoda z wyboru w nauczaniu wczesnej umiejętności czytania. W Norwegii (2006) Reforma na rzecz promocji wiedzy kładzie większy nacisk na czytanie (w tym znajomość liter) od pierwszej klasy.

Nadchodzące reformy

11 państw planuje przeprowadzenie nowych reform programów nauczania. W niektórych zaplanowane reformy będą miały bezpośredni wpływ na język nauczania jako odrębny przedmiot albo w szczególności sposób na naukę czytania.

W Bułgarii, Grecji, Irlandii, na Łotwie i w Finlandii mają one charakter dość ogólny, ale zawierają elementy bezpośrednio związane z umiejętnością czytania. W Bułgarii powstaną nowe programy nauczania, które podniosą standardy w tym zakresie. Do przeprowadzenia tej reformy skłoniły wyniki uczniów w teście umiejętności czytania pokazujące pogorszenie umiejętności w ostatnich latach. W Grecji, po fazie pilotażowej, w roku szkolnym 2012/13 wszystkie szkoły powinny wprowadzać nowe programy nauczania na poziomie przedszkolnym, podstawowym i średnim. Oprócz innych zmian nowy program nauczania dla dwóch pierwszych klas szkoły podstawowej zakłada poświęcenie dodatkowej godziny współczesnej greki w tygodniu na czytanie tekstów literackich. Przez wiele lat reformy w Irlandii programy nauczania miały charakter ogólny, ale wydany w listopadzie 2010 roku ogólnokrajowy plan czytania i pisania kładzie większy nacisk na podstawowe obszary programowe czytania i liczenia. Propozycje reformy programowej obejmują: sprecyzowanie wyników nauczania dzieci w programie nauczania języka, zwiększenie zalecanej liczby godzin poświęconej na naukę czytania i liczenia w szkołach podstawowych, przekształcenie programu nauczania małych dzieci oraz nałożenie na wszystkich nauczycieli szkół średnich obowiązku promowania czytelnictwa.

Na Łotwie reforma przedszkoli i szkół podstawowych ma poprawić koordynację między tymi poziomami kształcenia, zachęcać do nauczania zorientowanego na uczniów oraz promować umiejętność czytania i kompetencje informacyjne. W Finlandii Ministerstwo Edukacji i Kultury planuje zrewidować ogólne krajowe cele oraz podział godzin dydaktycznych na poszczególne przedmioty w programie nauczania w szkołach podstawowych i średnich I stopnia. Wszystkie przedmioty objęte

programem nauczania związane z nauką języka powinny wejść w skład tego samego obszaru przedmiotowego, co spowoduje ich wzmocnienie. Ponadto reforma będzie kładła nacisk na wczesną interwencję i wielokierunkowe profesjonalne wsparcie dla uczniów mających trudności z czytaniem.

W Liechtensteinie propozycja reform wynikała z troski o poziom znajomości języka nauczania. Rząd bardzo niedawno zdefiniował „standardy treści nauczania” z języka niemieckiego i matematyki oraz zamierza wprowadzić systemy znormalizowanych testów z tych dwóch przedmiotów podstawowych. Pierwsze testy zostaną przeprowadzone w roku szkolnym 2010/11. W ten sposób rząd zamierza podnieść poziom osiągnięć w całym kraju.

We Włoszech, Rumunii, Portugalii, Szwecji i Islandii reformy mają charakter dość ogólny, tzn. nie skupiają się w szczególności na umiejętności czytania. W Portugalii centralne władze oświatowe opublikowały ostatnio nowe cele dydaktyczne. Powinny one być stopniowo włączane do wszystkich szkolnych programów nauczania. Ponadto w roku szkolnym 2011/12 zostanie wprowadzony nowy program nauczania języka portugalskiego jako przedmiotu. Ma on na celu uaktualnić terminologię lingwistyczną i ujednoczyć pisemną formę języka portugalskiego, która obecnie różni się w Portugalii i Brazylii.

1.2.3. Cele dydaktyczne i skale osiągnięć

Cele dydaktyczne i skale osiągnięć pomagają nauczycielom w tworzeniu spójnych i progresywnych programów szkolnych w kolejnych latach nauki.

Cele dydaktyczne definiują wiedzę, umiejętności i poziom zrozumienia, jaki uczniowie o różnych zdolnościach powinni opanować przed zakończeniem danego poziomu edukacyjnego, cyklu lub roku szkolnego. Dają one podstawy, na których nauczyciele planują własne harmonogramy pracy.

Skale osiągnięć opisują różne poziomy dokonań dla każdego celu dydaktycznego lub zestawu celów dydaktycznych. Są to narzędzia, dzięki którym nauczyciele oceniają pracę uczniów w odniesieniu do założonych celów dydaktycznych. Skale osiągnięć, zazwyczaj tworzone w celach formatywnych, tzn. do pomocy nauczycielom (a także uczniom) w zdobyciu odpowiednich informacji potrzebnych do prowadzenia kształcenia, w niektórych przypadkach służą też dostarczaniu informacji o postępach i osiągnięciach edukacyjnych uczniów osobom nauczającym, rodzicom lub władzom. Zazwyczaj obejmują one kilka cykli, a nawet poziomów kształcenia. Nie muszą zatem zawierać wskaźników poziomu, jaki powinien zostać osiągnięty przez ucznia w danym roku nauki.

W skrócie, cele dydaktyczne różnią się od skali osiągnięć przede wszystkim przypisanym zastosowaniem: cele – zasadniczo pomagają nauczycielom w planowaniu pracy, a skala – daje im możliwość oceniania i wystawiania stopni za postępy uczniów. Oba narzędzia są w oczywisty sposób powiązane, ponieważ postępy uczniów mogą być oceniane wyłącznie w odniesieniu do tego, czego powinni się nauczyć. Jest też możliwe połączenie obu narzędzi w jednych ramach.

Zgodnie z ogólnym trendem w Europie większość programów nauczania i oficjalnych wskazań zawiera cele dydaktyczne, ale nie skale osiągnięć.

Cele dydaktyczne

W Europie wszystkie programy nauczania i oficjalne wytyczne uwzględniają cele dydaktyczne związane z umiejętnością czytania na poziomie szkół podstawowych i średnich I stopnia. Trzy państwa (Austria, Słowenia i Finlandia) informują o braku celów dydaktycznych związanych z umiejętnością czytania na poziomie przedszkolnym. Wynika to z kilku przyczyn: niektóre dokumenty strategiczne mogą przypisywać większe znaczenie osobistemu i społecznemu rozwojowi dzieci niż

rozwijaniu umiejętności czytania w przygotowywaniu do szkoły podstawowej, a inne – nie uwzględniać w celach dydaktycznych postępów edukacyjnych.

Zasadniczo europejskie programy nauczania wyznaczają cele dydaktyczne dla każdego cyklu kształcenia. Czas trwania tych cykli jest różny w poszczególnych państwach oraz w obrębie krajów. Na przykład na poziomie podstawowym pierwszy cykl w Hiszpanii trwa dwa lata, a w Portugalii – cztery. Zazwyczaj cykl obejmuje dwa lub trzy lata.

Na poziomie przedszkolnym cele dydaktyczne są definiowane w ramach programu nauczania dla całego poziomu kształcenia, z wyjątkiem Łotwy, gdzie określa się je dla każdego roku. Na poziomie podstawowym osiem państw nie wyznacza celów dydaktycznych dla poszczególnych cykli. W Bułgarii, Francji, Rumunii i Turcji są one umieszczone w programie nauki dla każdego roku. W Belgii (Wspólnota Flamandzka), Niemczech, Holandii i na Słowacji ogólne cele dydaktyczne są określone dla końca poziomu ISCED 1. Państwa te mają bardzo zdecentralizowane systemy edukacyjne i/lub program nauczania, który jest krótki, jeśli chodzi o liczbę stron. Cechy te mogą wyjaśniać, dlaczego programy nauczania zawierają tylko ogólne cele dydaktyczne. Na poziomie szkół średnich II stopnia kwestia ta jest bardziej zróżnicowana. Dokumenty dotyczące programu nauczania w niektórych państwach wyznaczają cele dydaktyczne dla całego poziomu kształcenia, a w innych – dla poszczególnych cykli. W niektórych państwach, takich jak Dania, cykl i poziom edukacyjny na poziomie ISCED 2 nachodzą na siebie. W Bułgarii i Francji cele dydaktyczne są wyznaczane dla każdego roku, podobnie jak na poziomie podstawowym.

Cele dydaktyczne, jeśli wyznacza się je dla każdego cyklu lub roku szkolnego (a nie dla każdego poziomu edukacyjnego), zawierają bardziej szczegółowe wskazania dotyczące tego, co uczniowie na danym etapie powinni wiedzieć i rozumieć. Nauczyciele uzyskują więc bardziej szczegółowe wskazania co do planowania tego, czego uczyć i kiedy. Jednak jeśli cele dydaktyczne są wyznaczane dla każdego roku szkolnego, to mogą one być zbyt normatywne i nie dawać nauczycielom wystarczającej elastyczności w dostosowywaniu dydaktyki do potrzeb edukacyjnych uczniów i ich tempa nauki. Nie da się ustalić zasady określającej właściwą równowagę między dawaniem zbyt szczegółowych wskazań a pozbawianiem nauczycieli swobody w tworzeniu szkolnego programu nauczania odpowiedniego do potrzeb uczniów. Decydenci i dydaktycy muszą zachować równowagę w swych systemach kształcenia, biorąc pod uwagę tradycje edukacyjne danego państwa i jego cechy charakterystyczne, jak również dostępne zasoby. Na przykład w krajach, w których nauczyciele często pracują w zespołach i korzystają ze wsparcia zawodowego, aby uczyć się tworzenia sprzyjających postępom spójnych programów nauczania, opracowywanie szczegółowych celów dydaktycznych dla każdego roku nauczania może nie być konieczne. Nauczyciele mogą korzystać z tej elastyczności w tworzeniu własnych celów dydaktycznych, uwzględniających tempo uczenia się uczniów w szerszych ramach wyznaczanych przez cele ogólne.

Na przykład w Belgii (Wspólnota Flamandzka) program nauczania szkoły podstawowej zawiera bardzo ogólne cele nauczania do końca poziomu podstawowego. Cele wyznaczane dla języka holenderskiego są zgrupowane w czterech głównych kompetencjach (mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie). Część dotycząca czytania zawiera tylko siedem celów podzielonych na trzy ścieżki ⁽⁴⁾:

1. Uczniowie potrafią odnaleźć informacje (poziom przetwarzania = opisywanie) w:
 - o przeznaczonych dla nich wskazówkach dotyczących różnego rodzaju działań;
 - o danych w ogólnodostępnych tabelach i schematach;
 - o przeznaczonych dla nich tekstach z czasopism.

⁽⁴⁾ Zobacz listę wszystkich celów na stronie: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>

2. Uczniowie potrafią porządkować informacje (poziom przetwarzania = strukturyzowanie) znajdujące się w:
 - o przeznaczonych dla nich tekstach szkolnych i podręcznikowych oraz poleceniach dotyczących zadań szkolnych;
 - o przeznaczonych dla nich opowiadaniach, książkach dla dzieci, dialogach, wierszach, czasopiśmie dla dzieci i encyklopediach dla młodzieży.
3. Uczniowie potrafią oceniać informacje oparte na własnych opiniach lub innych źródłach (poziom przetwarzania = ocenianie) znajdujące się w:
 - o różnych przeznaczonych dla nich listach i zaproszeniach;
 - o tekstach reklamowych bezpośrednio związanych z ich światem.

Francuski program nauczania dla szkół podstawowych, zawierający cele dydaktyczne dla każdej klasy, jest bardziej szczegółowy. W przeciwieństwie do Belgii (Wspólnota Flamandzka) cele nie opierają się na kompetencjach. Cele dydaktyczne w pierwszych dwóch klasach są podzielone na sześć ścieżek: język mówiony, czytanie, pisanie, słownictwo, gramatyka i literowanie. W ostatnich trzech latach jest osiem ścieżek; do wymienionych sześciu dochodzą: literatura i pisanie opowiadań. W zależności od klasy każda ścieżka czytania zawiera od sześciu do 12 celów dydaktycznych. Odnoszące się do czytania cele dydaktyczne w pierwszej klasie ⁽⁵⁾ to:

- znajomość liter alfabetu, w odpowiedniej kolejności;
- rozróżnianie między literami a reprezentowanymi przez nie dźwiękami; znajomość zależności między literą a dźwiękiem w prostych (np. „f”, „o”) i złożonych (np. „ph”, „au”, „eau”) formach pisanych;
- wiedza, że jedna sylaba składa się z jednej lub kilku form pisanych, wiedza, że jeden wyraz składa się z jednej lub kilku sylab; umiejętność zlokalizowania tych elementów (formy pisane, sylaby) w wyrazie;
- rozumienie relacji między wielkimi i małymi literami w formach drukowanych oraz w pisaniu ręcznym;
- czytanie znanych słów bez trudności;
- dekodowanie często spotykanych słów, których się nie zna;
- czytanie najbardziej znanych słów (tzn. słów funkcyjnych) bez trudności;
- czytanie na głos krótkich tekstów złożonych ze znanych słów; wyraźna i poprawna artykulacja z przestrzeganiem zasad interpunkcji;
- znajomość i stosowanie specyficznego słownictwa związanego z tekstami: książka, okładka, strona, wers, autor, tytuł, tekst, zdanie, wyraz, początek, koniec, postać, fabuła;
- wyjaśnianie, o czym opowiada tekst; wyszukiwanie w tekście lub zawartych w nim ilustracjach odpowiedzi na pytania dotyczące przeczytanego tekstu; inne formułowanie znaczenia;
- słuchanie kogoś czytającego książki dla dzieci w pełnych wersjach.

⁽⁵⁾ Zobacz wszystkie cele dydaktyczne na stronie: <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-ecole-college.html?pid=23391&page=0&formSubmitted=1&niveau=2&classe=0&discipline=0>

Skale osiągnięć

Tylko w sześciu systemach edukacji programy nauczania lub oficjalne wskazania uwzględniają skale osiągnięć. Terminem tym określa się narzędzie, którym posługują się wszyscy nauczyciele w państwie podczas oceniania postępów uczniów. W Litwie, Rumunii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Walia) dotyczą one szkół podstawowych i średnich I stopnia. W Holandii skala osiągnięć obejmuje przede wszystkim poziom szkoły średniej I i II stopnia, ponieważ pierwszy poziom osiągnięć powinno się standardowo osiągnąć pod koniec szkoły podstawowej. W Portugalii zaś dotyczą one wyłącznie szkół podstawowych.

Przedstawione poniżej skale osiągnięć to przykłady zaczerpnięte z angielskich i litewskich dokumentów strategicznych. Trzy skale charakteryzują się wspólnymi elementami służącymi do oceniania osiągnięć uczniów. Ich zróżnicowane formy świadczą o tym, że jedna koncepcja może być przekładana na faktyczne narzędzia na wiele sposobów.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) program nauczania języka angielskiego zawiera „programy kształcenia” i „osiągnięcia docelowe”. Programy kształcenia wyznaczają, czego w zakresie języka angielskiego powinien nauczyć się uczeń na kluczowych etapach 1, 2, 3 i 4, i są podstawą planowania pracy. Dla trzech ogólnych „osiągnięć docelowych” wyznaczono trzy skale osiągnięć: mówienia i słuchania, czytania oraz pisanie. Każda skala zawiera osiem poziomów osiągnięć opisujących wiedzę, umiejętności i poziom zrozumienia, jaki powinni wykazywać uczniowie w wieku 5-14 lat. Ponadprzeciętnym wynikiem odpowiada poziom dziewiąty. Standardowo uczeń powinien przechodzić z poziomu na poziom co dwa lata.

Przykładowo przytoczono opisy trzech pierwszych poziomów „osiągnięć docelowych” w kategorii „czytanie” w programie nauczania języka angielskiego ⁽⁶⁾.

- **Poziom 1:** „Uczniowie rozpoznają znane sobie słowa w prostych tekstach. Podczas czytania słów i budowania znaczenia w czasie czytania na głos uczniowie wykorzystują znajomość liter i relacji dźwięk-symbol. W działaniach tych czasami potrzebują wsparcia. Uczniowie wyrażają swoje reakcje na wiersze, opowiadania i teksty niebeletrystyczne poprzez wybór aspektów, które im odpowiadają.”
- **Poziom 2:** „Podczas lektury prostych tekstów uczniowie wykazują ich zrozumienie i generalnie czytają je poprawnie. Uczniowie wyrażają swoje opinie na temat głównych wydarzeń lub idei w opowiadaniach, wierszach i tekstach niebeletrystycznych. Podczas czytania nieznanymi słowami i budowania znaczenia używają więcej niż jednej strategii (foniczna, graficzna, składniowa i kontekstualna).
- **Poziom 3:** „Uczniowie płynnie i prawidłowo czytają różnego rodzaju teksty. Czytają samodzielnie, właściwie używając strategii do budowania znaczenia. W reakcji na teksty beletrystyczne i niebeletrystyczne za pomocą różnych metod wykazują zrozumienie głównych punktów i wyrażają swoje preferencje. Wykorzystują znajomość alfabetu i umiejętności wyszukiwania do lokalizowania źródeł i znajdowania informacji”.

Przytoczone opisy trzech poziomów wyraźnie pokazują przewidywane postępy. Obejmują one kluczowe aspekty nauki czytania, takie jak podnoszenie umiejętności rozpoznawania słów, korzystanie z zależności grafemiczno-fonemicznych oraz rozwijanie płynności czytania i strategii rozumienia (zob. część dotycząca nauki czytania). Na poziomie 1 uczniowie powinni umieć czytać słowa i budować znaczenie. Na poziomie 2 oczekuje się od nich czytania nie tylko samych wyrazów, ale także prostych tekstów. Powinni je także rozumieć oraz czytać w sposób zasadniczo poprawny. Uczniowie na poziomie 3 czytają płynnie i dokładnie różnego rodzaju teksty. Wykazują się także samodzielnością podczas lektury, czego nie oczekuje się od nich na poziomie 1; na tym poziomie

⁽⁶⁾ Zobacz opisy wszystkich poziomów na stronie: <http://curriculum.qca.org.uk/index.aspx>

uznaje się jedynie, że mogą potrzebować pewnego rodzaju wsparcia. To samo wyraźne wrażenie postępów odnosi się do technik czytania i reakcji na teksty, jakimi powinni wykazywać się uczniowie.

Litewski program nauczania zawiera również cele dydaktyczne i skale osiągnięć określone dla każdego cyklu. W części poświęconej ocenianiu opisuje się trzy poziomy osiągnięć odnoszących się do konkretnych celów dydaktycznych. Opisy trzech poziomów obejmują tylko jeden cykl – program nauczania zawiera analogiczne opisy dla każdego cyklu. Pierwszy poziom osiągnięć jest oznaczony jako „zadowolający”, drugi „średni”, a trzeci – „wyższy”.

W pierwszym cyklu opis osiągnięć dla celu dydaktycznego „zarządzanie procesem czytania: czytanie zdań, słów, sylab w celu zrozumienia tego, co się czyta”, dzieli się na trzy poziomy:

- **zadowolający** – czytanie wyrazów lub zdań z przygotowaniem lub przy pomocy nauczyciela i odpowiadanie na niektóre pytania dotyczące treści;
- **średni** – czytanie zdań i odpowiadanie na pytania odnoszące się do treści;
- **wyższy** – płynne czytanie tekstu z odpowiednią intonacją i odpowiadanie na pytania.

1.2.4. Nauczanie czytania

Do celów niniejszej analizy naukę czytania podzielono schematycznie na:

- rozwój początkowej umiejętności czytania (tzn. świadomość fonologiczna i dotycząca tekstu);
- nauczanie czytania w zakresie podstawowym (skupione na rozpoznawaniu słów, używaniu zależności grafemiczno-fonemicznej i płynności); oraz
- nauczanie strategii czytania ze zrozumieniem (zob. definicje poniżej).

Na poziomie szkoły średniej I stopnia nauka czytania może skupiać się na nauce związanych z danym przedmiotem umiejętności czytania, w tym na wzbogacaniu u uczniów znajomości słownictwa akademickiego. Jednak niniejszy raport nie obejmuje tego zagadnienia. Ze względu na nasze możliwości analiza programów nauczania nie została poszerzona o wskazania dotyczące nauki czytania skierowane do nauczycieli przedmiotów innych niż język ojczysty.

W niniejszej części sprawdzimy, w jaki sposób trzy wymiary nauki czytania wybrane do analizy są uwzględniane w dokumentach strategicznych dla poziomu kształcenia od przedszkola do szkoły średniej I stopnia. Należy pamiętać – jak wspomniano w przeglądzie bibliograficznym – że te różne wymiary są wzajemnie powiązane z nauczaniem i uczeniem się.

Poniżej wymieniono wskaźniki, które należy wziąć pod uwagę w każdym wymiarze nauki czytania. W dokumentach strategicznych mogą one przybierać formę celów dydaktycznych, treści nauczania lub działań dydaktycznych.

Przed szczegółowym omówieniem sposobu traktowania nauki czytania w dokumentach strategicznych w pierwszej kolejności sprawdzamy, jak duży nacisk kładą one na tę dziedzinę, aby poznać zasób środków funkcjonujących w różnych państwach. W większości krajów poziom szczegółowości każdego z trzech wymiarów nauki czytania jest dość podobny niezależnie od stopnia tej szczegółowości. Najbardziej szczegółowe w zakresie przynajmniej dwóch z trzech wymiarów nauki czytania są dokumenty strategiczne z Irlandii, Grecji, Hiszpanii, Luksemburga, Słowenii, Finlandii, Zjednoczonego Królestwa (Anglia i Irlandia Północna) oraz Turcji. Na drugim końcu skali znajduje się Słowacja (poziom szkoły podstawowej i średniej I stopnia) oraz Szwecja, gdzie cele dydaktyczne związane z nauką czytania wyrażono bardzo zwięźle. W Szwecji dokumenty strategiczne dają ogólną orientację w zakresie każdego przedmiotu i wymieniają cele, jakie muszą spełnić uczniowie, jeśli chodzi o wiedzę, postawy itp. To nauczyciele następnie określają, w jaki sposób osiągnąć te zamierzenia – nie ma ogólnokrajowych wskazań co do określonych elementów podrzędnych poszczególnych przedmiotów. Na Słowacji

ogólnokrajowe programy nauczania zarówno dla szkół podstawowych, jak i średnich I stopnia, wyznaczają tylko cele ogólne, które należy osiągnąć na koniec każdego poziomu.

W Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka) i Holandii analizowane ogólnokrajowe dokumenty strategiczne lakonicznie traktują zwłaszcza początkową i podstawową umiejętność czytania, ale zawierają więcej szczegółów, jeśli chodzi o nauczanie strategii czytania ze zrozumieniem. W tych trzech przypadkach cele dydaktyczne wyznacza się dla całego poziomu szkoły podstawowej (Wspólnota Flamandzka Belgii i Holandia) lub dla okresu od pierwszej klasy przedszkolnej do ósmej klasy kształcenia obowiązkowego (Wspólnota Francuska Belgii). Może to wyjaśniać, dlaczego cele dydaktyczne pobieżnie wspominają o wczesnej lub podstawowej umiejętności czytania, którą należy nabyć we wczesnej fazie procesu, albo w ogóle nie poruszają tej kwestii.

Wczesna umiejętność czytania

W celu stworzenia podstaw nauki czytania rozwija się początkową umiejętność czytania u dzieci poprzez różne działania, które w istocie nie wymagają faktycznego dekodowania tekstów pisanych. Elementem tych przygotowań jest zwiększenie świadomości fonologicznej (tzn. umiejętności dzielenia języka mówionego na jednostki dźwiękowe – sylaby i fonemy). Inny ważny komponent wczesnej umiejętności czytania to rozwój koncepcji i wiedzy dzieci na temat druku, co ma pomagać w konceptualizowaniu przez nie pisania jako reprezentacji języka mówionego. Cel ten określany jest też jako „świadomość druku”.

Można udowodnić, że nabywanie w młodym wieku wczesnej umiejętności czytania sprzyja przyszłemu rozwojowi tej umiejętności (Tafa, 2008). Programy nauczania dla poziomu przedszkolnego w niemal wszystkich państwach zawierają cele kształcenia lub treści dydaktyczne związane ze wskaźnikami odnoszącymi się do promowania wiedzy fonologicznej i świadomości druku⁽⁷⁾ (zob. Rysunek 1.1). Wyjątkiem są Belgia (Wspólnota Francuska) i Holandia, gdzie ogólnokrajowe dokumenty strategiczne nie wspominają o świadomości fonologicznej dzieci i w niewielkim stopniu nawiązują do świadomości druku. Ponadto niektóre dokumenty strategiczne dla poziomu przedszkolnego nie odnoszą się do żadnych wskaźników dotyczących podejścia do świadomości druku (Estonia i Węgry) omawianych w tej analizie.

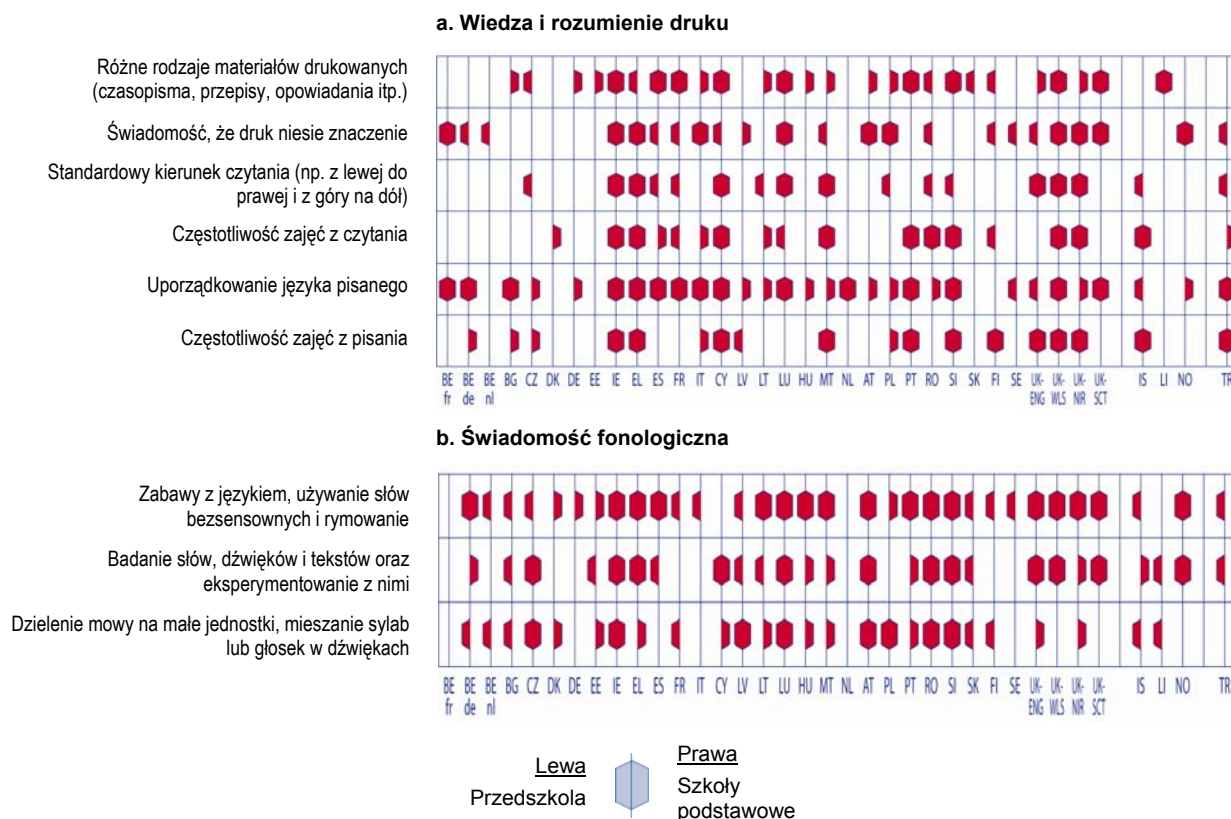
W znakomitej większości państw w dokumentach strategicznych dla poziomu szkół podstawowych uwzględnia się cele kształcenia lub działania związane ze świadomością druku i wiedzą fonologiczną. W Bułgarii, Francji, Włoszech, Finlandii, Liechtensteinie i Turcji dokumenty strategiczne nie zawierają wzmianek na temat wskaźników odnoszących się do kształcenia w zakresie świadomości fonologicznej, jak zabawa z językiem lub rozpoznawanie głosek. Jednakże wszystkie – z wyjątkiem Liechtensteinu – wspominają o nauczaniu zależności między dźwiękami i słowami, co może implikować wybrane aspekty świadomości fonologicznej.

Nacisk kładziony na wczesną umiejętność czytania różni się w zależności od państwa. Bardzo szeroko odnoszą się do tej kwestii ogólnokrajowe programy nauczania dla poziomu przedszkolnego i/lub podstawowego w 13 państwach⁽⁸⁾. Ich dokumenty strategiczne zawierają przynajmniej cztery z sześciu wspomnianych w niniejszej analizie wskaźników odnoszących się do świadomości druku, a w przypadku świadomości fonologicznej uwzględniają one dwa lub wszystkie z trzech wybranych wskaźników.

⁽⁷⁾ Duńskie dokumenty strategiczne dla poziomu przedszkolnego (Regulacje nauczania w klasach przedszkolnych) nie są tu analizowane.

⁽⁸⁾ Grecja, Irlandia, Hiszpania, Francja, Luksemburg, Malta, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR), Islandia i Turcja.

◆◆◆ Rys. 1.1: Wczesna umiejętność czytania w dokumentach strategicznych, przedszkola i szkoły podstawowe, 2009/10



Źródło: Eurydice.

Informacje odnoszące się do poszczególnych krajów

Dania: Na powyższym rysunku nie jest brany pod uwagę dokument strategiczny dotyczący umiejętności czytania na poziomie przedszkolnym, tzn. Regulacje nauczania w klasach przedszkolnych.

Luksemburg: Dane niesprawdzone przez krajowe biuro Eurydice.



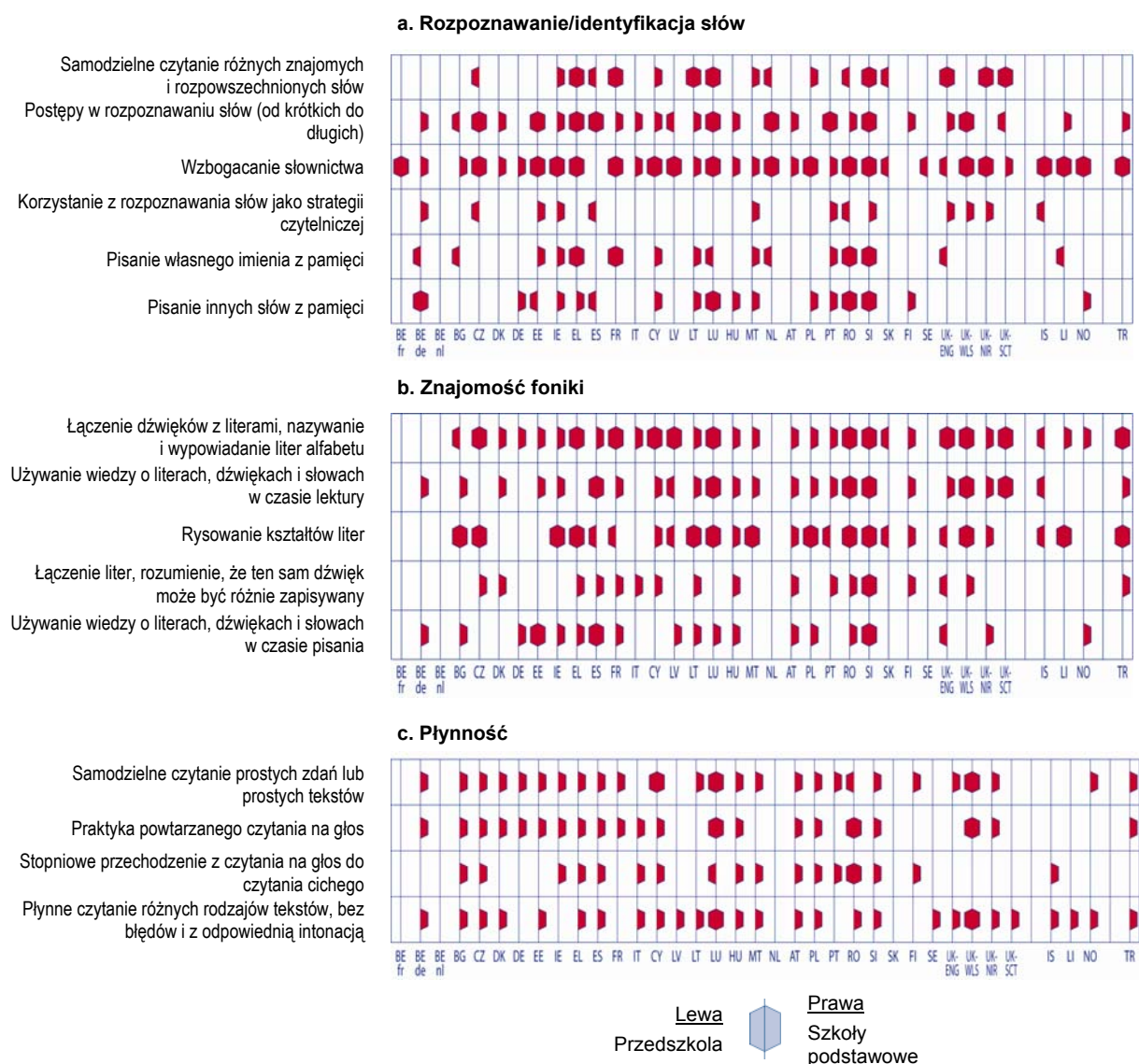
Podstawowa nauka czytania

Podstawowa nauka czytania skupia się na rozwoju umiejętności rozpoznawania słów, używania zależności grafemiczno-fonemicznej⁽⁹⁾ (lub wiedzy fonicznej) oraz płynności czytania. Jak odnotowano wcześniej, umiejętność tę może wspierać świadomość fonologiczna. Wszystkie te komponenty podstawowej nauki czytania odgrywają kluczową rolę w uczeniu się czytania oraz przejściu do etapu „nauki przez czytanie”.

Na Rysunku 1.2 pokazano, że znakomita większość programów nauczania zawiera przynajmniej dwa rodzaje wskaźników związanych odpowiednio z rozpoznawaniem słów, płynnością i wiedzą o zależnościach grafemiczno-fonemicznych. Podstawowa nauka czytania jest najszerzej uwzględniona w Irlandii, Grecji, Hiszpanii, na Cyprze, w Luksemburgu, Rumunii i Słowenii. Tamtejsze programy nauczania zawierają od czterech do sześciu wskaźników identyfikacji słów i znajomości foniki oraz przynajmniej trzy wskaźniki związane z płynnością.

⁽⁹⁾ Zależności grafemiczno-fonemiczne to związki między symbolami a dźwiękami używane do dekodowania słów. O podstawowych związkach między symbolami a dźwiękami (zależność litera-dźwięk, mieszanie liter z prostych słów) uczy się zwłaszcza w klasach początkowych. Nauka foniki wyższego poziomu obejmuje sylabizację oraz stosowanie przedrostków i przyrostków.

◆ ◆ ◆ Rys. 1.2: Podstawowa umiejętność czytania w dokumentach strategicznych, przedszkola i szkoły podstawowe, 2009/10



Źródło: Eurydice.

Informacje odnoszące się do poszczególnych krajów

Dania: Na powyższym rysunku nie jest brany pod uwagę dokument strategiczny dotyczący umiejętności czytania na poziomie przedszkolnym, tzn. Regulacje nauczania w klasach przedszkolnych.

Luksemburg i Malta: Dane niesprawdzone przez krajowe biura Eurydice.



Podstawowa nauka czytania zazwyczaj zaczyna się w placówkach przedszkolnych od nauczania kwestii związanych z rozpoznawaniem słów i/lub związkami między literami i dźwiękami. We Włoszech i Finlandii początek nauki następuje w szkołach podstawowych. Podobnie jest na Malcie, z tą różnicą, że pod koniec kształcenia przedszkolnego dzieci uznawane za gotowe mogą być proszone o pisanie prostych liter lub słów.

W Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Holandii, na Słowacji i w Szwecji w dokumentach strategicznych dla szkół podstawowych rzadko wymienia się podrzędne elementy podstawowej nauki czytania. Niemniej wszystkie zawierają cele lub osiągnięcia, które – bezpośrednio lub pośrednio – wymagają, by uczniowie opanowali podstawową umiejętność czytania. Na przykład w szwedzkich

dokumentach strategicznych powiązane cele ogólne mówią o umiejętności płynnego czytania tekstów o wzrastającej trudności w szkole podstawowej.

Odnosząc się do ciągłości nauczania podstawowych umiejętności czytania w szkołach podstawowych – dokumenty programowe w poszczególnych państwach charakteryzują się bardzo podobnymi wzorcami, jeśli wziąć pod uwagę rozpoznawanie słów i płynność czytania. W niniejszym porównaniu brane pod uwagę są tylko programy nauczania państw, w których cele dydaktyczne wyznaczono dla każdego cyklu edukacyjnego lub grupy wiekowej w ramach szkoły podstawowej (zob. Część 1.2.3). W większości analizowanych krajów wyraźnie widać, że rozpoznawanie słów i rozwój płynności czytania jest wspierany w całym kształceniu podstawowym. Tylko na Łotwie cele wyznaczające rozwój płynności czytania nie są wprowadzane od początku kształcenia podstawowego, ale w późniejszych klasach.

W nauce foniki sytuacja jest bardziej zróżnicowana. Państwa lub regiony, w których cele nauczania są określone dla każdego cyklu kształcenia lub grupy wiekowej w edukacji podstawowej, przyjęły dwa główne podejścia do wiedzy o fonice (zob. Rysunek 1.3). W około dwóch trzecich spośród tych państw i regionów dokumenty strategiczne wskazują, że wiedza o fonice powinna być rozwijana do końca edukacji podstawowej. W pozostałych krajach⁽¹⁰⁾ nauka foniki kończy się szybciej, zazwyczaj mniej więcej w połowie szkoły podstawowej, tzn. w wieku od 7 do 10 lat. W Belgii (Wspólnota Francuska) i Islandii analizowane dokumenty strategiczne nie wspominają o nauce foniki w szkole podstawowej.

Jeśli dokumenty strategiczne zalecają ciągłe kształcenie w zakresie foniki w całym okresie nauki na poziomie podstawowym, wskazania mogą dotyczyć zarówno podstawowych zagadnień foniki, jak i jej wyższego poziomu. Na przykład program nauczania języka angielskiego w szkołach podstawowych w Irlandii zawiera pewne cele związane z rozwojem foniki w całej szkole podstawowej. Nacisk ten zaczyna się od uczenia podstawowych umiejętności związanych z Foniką, takich jak nazywanie i tworzenie liter alfabetu oraz rozpoznawanie niektórych związków między literami a dźwiękami przez dzieci w klasach przedszkolnych. Od szóstego roku życia kładzie się nacisk na korzystanie z wiedzy o znakach grafemiczno-fonicznych (związki między literami a dźwiękami) w celu identyfikacji nieznanymi pojedynczych słów. Późniejsza praca obejmuje sylabizowanie i stosowanie podstaw słowotwórczych, przedrostków i przyrostków. Biegłość w korzystaniu z zasad foniki należy osiągnąć w ciągu ostatnich dwóch lat kształcenia podstawowego.

Jak wskazano w przeglądzie bibliograficznym, jeśli uczniowie uczą się czytać w językach o złożonej strukturze ortograficznej i sylabicznej, wydaje się, że nauczanie się i stosowanie związków grafemiczno-fonemicznych zajmuje więcej czasu niż w przypadku dzieci uczących się czytania w językach o spójnej ortografii (Seymour i in., 2003). Dlatego w przypadku języków o złożonej strukturze ortograficznej i sylabicznej nie zaleca się przerywania nauki foniki zbyt wcześnie. I rzeczywiście we wszystkich państwach, których języki mają złożoną ortografię – i gdzie analizowane programy nauczania omawiają szczegółowo podstawowe umiejętności czytania – tzn. w Danii, Irlandii, Francji, Portugalii i Zjednoczonym Królestwie – wskazania związane z foniką dotyczą wszystkich cykli lub lat szkoły podstawowej.

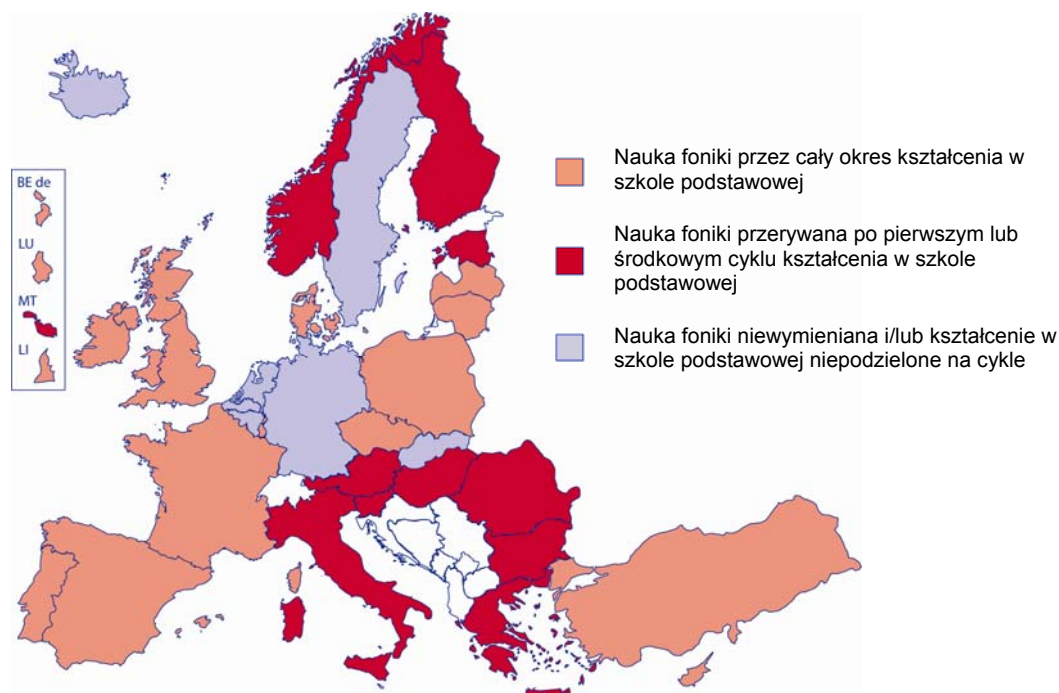
Ogólnokrajowe wytyczne różnią się też w sposobie wyrażania uczenia umiejętności związanych z zależnością grafemiczno-fonemiczną. Znakomita większość⁽¹¹⁾ bezpośrednio wspomina o umiejętności rozpoznawania związków między dźwiękami w wyrazie a literami lub zbitkami liter. W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Niemczech i Liechtensteinie ogólnokrajowe programy nauczania nie odnoszą się bezpośrednio do takich związków. We wszystkich tych państwach zaleca się działania związane z rozwojem grafemicznej wiedzy uczniów oraz pisanem liter i słów, ale nie podkreśla się umiejętności łączenia liter lub zbitki literowych z dźwiękami. Brak bezpośredniego

⁽¹⁰⁾ Bułgaria, Estonia, Grecja, Włochy, Węgry, Malta, Austria, Rumunia, Słowenia, Finlandia i Norwegia.

⁽¹¹⁾ Oczywiście z wyjątkiem pięciu państw lub regionów, w których dokumenty strategiczne w niewielkim stopniu uwzględniają podstawy nauki czytania: Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Holandia, Słowacja i Szwecja.

odniesienia do nauki foniki w ogólnokrajowych programach nauczania może odzwierciedlać polityczną chęć unikania zbyt szczegółowych zapisów dotyczących metod dydaktycznych. Jednak w Niemczech w programach nauczania tworzonych na poziomie landów znajduje się bezpośrednie odniesienie do nauki o związkach między literami a dźwiękami.

◆◆◆ **Rys. 1.3: Ciągłość nauczania foniki w szkołach podstawowych, według dokumentów strategicznych, 2009/10**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Ciągłość nauczania foniki w szkołach podstawowych była analizowana wyłącznie w przypadku państw, w których cele nauczania są wyznaczane dla cyklu edukacyjnego lub grupy wiekowej. Szczegółowe informacje na temat państw należących do trzeciej kategorii (nauka foniki niewymieniona i/lub kształcenie w szkole podstawowej niepodzielone na cykle) – zob. Część 1.2.3 dotycząca celów nauczania.

Informacje odnoszące się do poszczególnych krajów

Luksemburg: Dane niesprawdzone przez krajowe biuro Eurydice.



Strategie czytania ze zrozumieniem

W przeglądzie bibliograficznym (zob. Część 1.1) wykazano, że czytanie ze zrozumieniem jest wzmacniane przez dobre opanowanie umiejętności rozpoznawania słów i wysoki poziom płynności czytania. Spełnienie tych dwóch warunków wstępnych to za mało, by zagwarantować dobre rozumienie tekstów. Odnajdywanie i tworzenie znaczenia z tekstu pisanego obejmuje zarówno procesy lingwistyczne, jak i kognitywne, które w czasie czytania wchodzą ze sobą w interakcje. Procesy kognitywne wiążą się z różnymi strategiami rozumienia. Jak podkreślono w przeglądzie bibliograficznym, bezpośrednie nauczanie strategii rozumienia może poprawiać umiejętność czytania ze zrozumieniem u czytelników o różnych poziomach umiejętności. Wyniki ostatniego badania PISA także świadczą o tym, że uczniowie, którzy opanują strategie czytania ze zrozumieniem, są lepszymi czytelnikami niż ci, którzy tego nie zrobią. Dotyczy to zwłaszcza uczniów świadomych skutecznych strategii podsumowywania tekstów i często stosujących strategie umożliwiające kontrolowanie własnego rozumienia w procesie czytania (OECD, 2010d).

Uczenie strategii czytania ze zrozumieniem powinno być częścią nauki czytania przez całą edukację obowiązkową. W rzeczywistości nauka umiejętności czytania w procesie sekwencyjnym (nabywanie podstawowych umiejętności, a następnie strategii czytania ze zrozumieniem) może nie zwiększać motywacji uczniów ani nie pomagać im w kształtowaniu własnej tożsamości jako czytelników. Kontynuowanie bezpośredniego nauczania umiejętności czytania ze zrozumieniem poza poziomem podstawowym także ma kluczowe znaczenie.

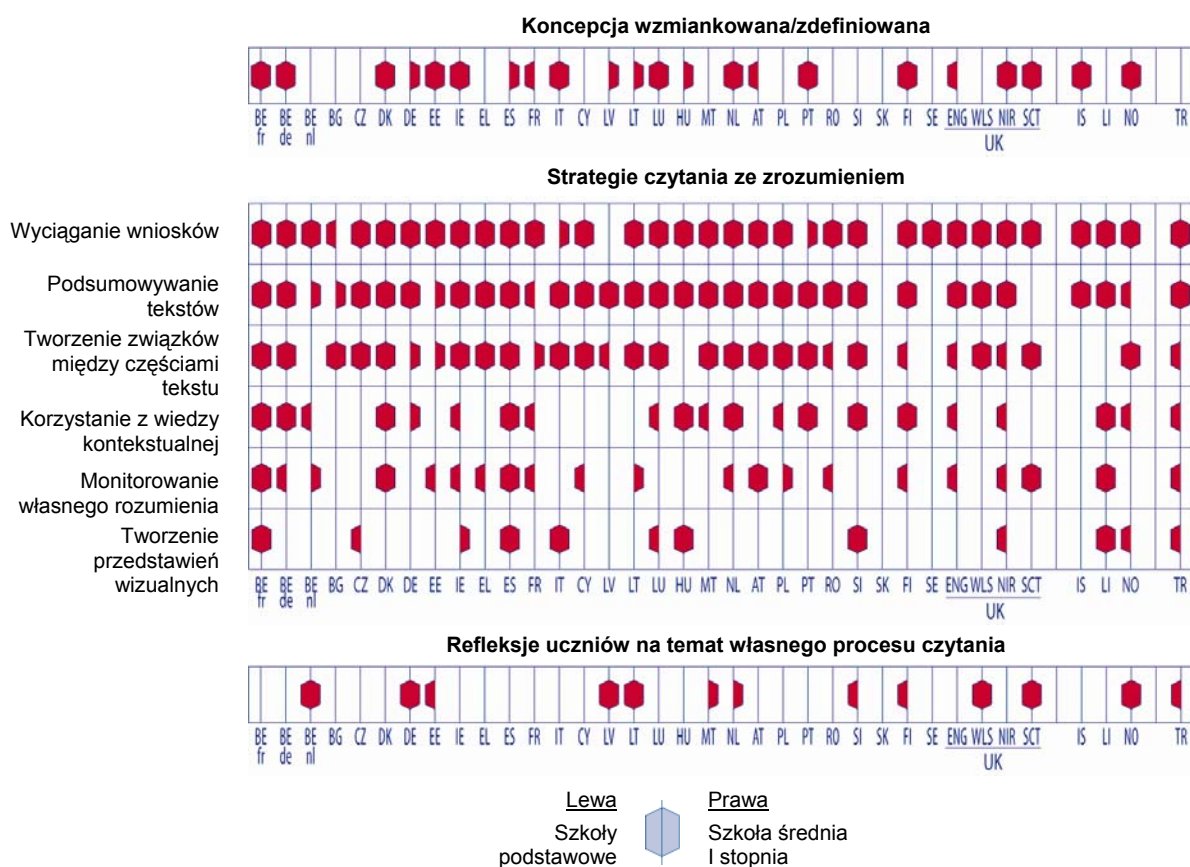
Należy odnotować, że poziom przedszkolny już odgrywa rolę w tworzeniu podstaw późniejszej nauki umiejętności czytania ze zrozumieniem poprzez działania skupione na rozumieniu tekstów czytanych na głos przez nauczyciela. Jednak – co wyjaśniono w części dotyczącej metodologii (zob. Część 1.2.1) – informacje związane z rozumieniem ze słuchu zebrane z dokumentów strategicznych nie były na tyle rzetelne, by uwzględnić je w analizie.

By ocenić, jak duży nacisk kładzie się na naukę strategii czytania ze zrozumieniem w ogólnokrajowych programach nauczania w szkołach podstawowych i średnich I stopnia, przeanalizowano następujące procesy (lub strategie) stosowane do poprawy rozumienia przez uczniów:

- **Wyciąganie wniosków lub dokonywanie interpretacji w czasie czytania tekstów i danych graficznych:** wydobywanie innego znaczenia niż dosłowne, tworzenie pytań na podstawie tekstu i odpowiadanie na nie, wyciąganie wniosków z tekstu, rozpoznawanie związków między tekstem a ilustracjami.
- **Podsumowywanie tekstu i selektywne skupianie się na najważniejszych informacjach:** wyjaśnienie głównych koncepcji poprzez odróżnianie ich od pobocznych aspektów tekstów, tworzenie struktury ze śródtytułami, rozpoznawanie głównych postaci, wydarzeń lub elementów w dziełach literackich.
- **Tworzenie związków między różnymi częściami tekstu:** korzystanie z elementów organizacyjnych tekstu (nagłówek, spis treści, indeks) podczas wyszukiwania informacji, tworzenie i sprawdzanie hipotez dotyczących treści lub gatunku, rozpoznawanie elementów konstrukcyjnych (wprowadzenie, części główne, zakończenie, fragmenty narracyjne, dialogowe itp.), tworzenie chronologii wydarzeń w przypadku tekstów literackich.
- **Korzystanie z wiedzy kontekstualnej:** łączenie tekstów pisanych z osobistym doświadczeniem, kulturą i wiedzą przed lekturą, w jej trakcie i po zakończeniu.
- **Sprawdzanie/monitorowanie własnego rozumienia:** wyjaśnianie słów i fragmentów nierozumianych od razu, zadawanie pytań i korzystanie z narzędzi referencyjnych, ponowne czytanie niejasnych fragmentów, przeformułowanie fragmentu tekstu własnymi słowami.
- **Tworzenie przedstawień wizualnych:** wyrażanie treści pisanych za pomocą rysunków, wyszczególnianie kroków tekstu w formie diagramu, przekładanie tekstów pisanych na rysunki, tabele, siatki lub formy bardziej literackie, wyobrażanie sobie układu danej sceny w czasie czytania utworu dramatycznego.

Zbadano ponadto dwa kolejne wskaźniki – wzmiankowanie i/lub definiowanie koncepcji „strategii czytania ze zrozumieniem” oraz wszelkie odwołania do refleksji uczniów na temat własnego procesu czytania.

◆ ◆ ◆ Rys. 1.4: Strategie czytania ze zrozumieniem w dokumentach strategicznych, szkoły podstawowe i średnie I stopnia, 2009/10



Źródło: Eurydice.

Informacje odnoszące się do poszczególnych krajów

Luksemburg i Malta: Dane niesprawdzone przez krajowe biura Eurydice.

Rumunia: W przypadku szkół średnich I stopnia na tym rysunku uwzględniono wyłącznie dokumenty strategiczne związane z pierwszymi czterema klasami *Gimnaziu* (uczniowie w wieku 10-14 lat).



Wszystkie państwa stawiają określone cele związane z czytaniem ze zrozumieniem w kształceniu na poziomie szkoły podstawowej i średniej I stopnia, a znacząca większość programów nauczania zawiera konkretne fragmenty lub części, w których wspomina się o strategiach czytania ze zrozumieniem. W około dwóch trzecich państw lub regionów dokumenty strategiczne zawierają ogólne opisy kształcenia w zakresie strategii czytania ze zrozumieniem, ale używana jest różna terminologia. Na przykład w Holandii kluczowe cele kształcenia na poziomie średnim to „strategie pozyskiwania informacji z tekstów pisanych”. Portugalski program nauczania w szkole podstawowej wspomina o „strategiach konstruowania znaczeń”, z kolei w Finlandii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) dokumenty strategiczne odnoszą się do nauczania „strategii poprawiających rozumienie tekstu”. Wyłącznie duński program nauczania zawiera szczegółowe i wyczerpujące definicje strategii czytania ze zrozumieniem:

„Strategia czytania ze zrozumieniem to czynność umysłowa podejmowana przez osobę czytającą w celu zrozumienia tekstu przed lekturą, w jej trakcie i po zakończeniu. Dobrzy czytelnicy nieświadomie korzystają z różnych strategii czytania ze zrozumieniem. Mogą do nich należeć: aktywizacja wiedzy kontekstowej, zadawanie pytań o tekst lub korzystanie z wiedzy o jego rodzaju w celu łatwiejszego zrozumienia struktury lingwistycznej i wewnętrznych powiązań.

Słabi czytelnicy mają bardzo mały zasób strategii czytania ze zrozumieniem i często mogą wybierać dalszą lekturę tekstu, nawet jeśli go nie rozumieją” (Wspólne cele nauczania języka duńskiego, 2009, s. 38).

Duński program nauczania podkreśla też, że strategie czytania ze zrozumieniem dzięki odpowiedniemu nauczaniu mogą być stosowane w celu poprawienia umiejętności zarówno dobrych, jak i słabych czytelników.

Wszystkie ogólnokrajowe programy nauczania zawierają od jednej do sześciu strategii czytania ze zrozumieniem wymienionych na Rysunku 1.4, który dotyczy nauczania czytania ze zrozumieniem. Wyjątek stanowi Słowacja, gdzie ogólnokrajowy program nauczania nie wspomina o żadnym z tych procesów poprawiających czytanie ze zrozumieniem. Liczba strategii czytania ze zrozumieniem jest też raczej niewielka w bułgarskich, łotewskich, szwedzkich i islandzkich dokumentach programowych. Wspomina się najwyżej o dwóch różnych procesach poprawiających czytanie ze zrozumieniem na danym poziomie kształcenia.

Ograniczona liczba strategii czytania ze zrozumieniem wymienionych w dokumentach strategicznych może być związana z różnicami w prowadzonej przez nauczycieli dydaktyce opisywanej w badaniu PIRLS 2006 (zob. Mullis i in., 2007, s. 217). Na przykład w Szwecji i Islandii uczniów proszono o wykonywanie zadań związanych z czytaniem ze zrozumieniem rzadziej niż w większości państw europejskich. Podobnie było w Austrii, gdzie standardy dotyczące rozwoju umiejętności czytania ze zrozumieniem u uczniów pod koniec 4. i 8. roku nauki wprowadzono po roku 2006, tzn. w styczniu 2009 roku. W Islandii tylko około 40% nauczycieli klas czwartych informowało, że proszą uczniów przynajmniej raz w tygodniu o „wskazanie głównych idei tego, co przeczytali”, a niemal nikt (1%) nie informował, że prosi uczniów o opisanie stylu lub struktury tekstu. W Szwecji około 19% uczniów proszono o przewidywanie, a zaledwie 5% o opisywanie stylu lub struktury tekstu przynajmniej raz w tygodniu. Wydaje się, że w niektórych spośród tych państw powszechnie stosuje się wyłącznie strategie związane z podsumowywaniem. Rzeczywiście, w Austrii i Szwecji około 80-90% uczniów proszono o „wyjaśnianie lub uzasadnianie rozumienia tego, co przeczytali” przynajmniej raz w tygodniu.

W innych dwóch państwach, w których dokumenty strategiczne wymieniają niewiele strategii czytania ze zrozumieniem (Bułgaria i Łotwa), w praktyce zadania dotyczące czytania ze zrozumieniem najwyraźniej wykorzystuje się bardzo często. Na przykład w Bułgarii wszyscy uczniowie klas czwartych (100%) mieli nauczycieli informujących, że prosili o „wyjaśnianie lub uzasadnianie swojego rozumienia tego, co przeczytali”, „identyfikowanie głównych idei tego, co przeczytali” oraz „uogólnianie i wyciąganie wniosków” przynajmniej raz w tygodniu (tamże).

Takie dane mogą sugerować, że w państwach europejskich w różny sposób korzysta się z programów nauczania. W Austrii i dwóch wspomnianych wyżej krajach skandynawskich strategie czytania ze zrozumieniem były lub wciąż są jedynie wzmiankowane w programie nauczania i rzadziej korzystają z nich nauczyciele. W innych państwach nauczyciele uczą różnych strategii czytania ze zrozumieniem w codziennej pracy, mimo że niektóre z nich nie są wymieniane w programie nauczania.

Wspominano w przeglądzie bibliograficznym, że nauka czytania ze zrozumieniem jest skuteczniejsza, gdy łączy stosowanie kilku strategii. Na poziomie podstawowym programy nauczania 12 państw⁽¹²⁾ zawierają szeroką gamę strategii (pięć lub sześć) poprawiających czytanie ze zrozumieniem. Dokumenty strategiczne dla szkół średnich I stopnia dające tak szeroki wybór strategii istnieją wyłącznie w Belgii (Wspólnota Francuska), Danii, Hiszpanii, Słowenii i Liechtensteinie. Ponadto w większości państw, w których dokumenty strategiczne dla szkół podstawowych zawierają przynajmniej trzy z sześciu kluczowych strategii czytania ze zrozumieniem wybranych do analizy, wybór ten zmniejsza się na poziomie szkół średnich I stopnia. Najbardziej znaczące ograniczenie

⁽¹²⁾ Belgia (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna), Dania, Irlandia, Hiszpania, Luksemburg, Holandia, Słowenia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Anglia i Irlandia Północna), Liechtenstein, Norwegia i Turcja.

między poziomem szkół podstawowych i średnich I stopnia, jeśli chodzi o różnorodność strategii czytania ze zrozumieniem wymienionych w dokumentach strategicznych, dotyczy Francji, Rumunii, Zjednoczonego Królestwa (Anglia i Irlandia Północna), Norwegii i Turcji. W państwach tych dokumenty strategiczne dla poziomu szkół średnich I stopnia wspominają tylko o dwóch strategiach czytania ze zrozumieniem (tzn. „wyciąganiu wniosków”, „podsumowywaniu tekstów lub tworzeniu związków między różnymi częściami tekstu”), podczas gdy na poziomie szkół podstawowych jest ich od czterech do sześciu.

W dokumentach strategicznych dla poziomu szkół średnich I i II stopnia można zauważyć wyraźne tendencje w pojawianiu się określonych strategii. Dwie wymieniane najczęściej to „wyciąganie wniosków” i „podsumowywanie tekstu”, a blisko za nimi znajduje się „tworzenie związków między różnymi częściami tekstu”. Mniej powszechne są odniesienia do „korzystania z wiedzy kontekstualnej” i „samodzielnego monitoringu rozumienia”, które można znaleźć w około połowie państw. Wreszcie najmniej rozpowszechniona strategia to „tworzenie przedstawień wizualnych”, o której wspomniano w dokumentach strategicznych tylko 12 państw.

Samodzielny monitoring rozumienia to bardzo istotny aspekt czytania ze zrozumieniem, dlatego należy uczyć włączania go do repertuaru strategii czytelniczych. W celu stworzenia spójnej i uzasadnionej interpretacji tekstu czytelnicy muszą umieć w sposób ciągły sprawdzać, czy ich interpretacje są poprawne i w razie konieczności korygować je (Bianco, 2010, s. 232). Na przykład program nauczania języka angielskiego w szkołach podstawowych w Irlandii podkreśla znaczenie samodzielnego monitoringu czytania w następujący sposób: „dziecko powinno mieć możliwość samodzielnego poprawiania błędów, jeśli to, co przeczytało, nie ma sensu”.

Jednak, jak wspomniano wyżej, „monitorowanie przez uczniów własnego rozumienia” nie należy do najczęściej wymienianych strategii w europejskich ogólnokrajowych programach nauczania, zwłaszcza na poziomie szkół średnich I stopnia, gdzie pojawia się ona tylko w przypadku dziewięciu państw lub regionów. Poza tym, choć samodzielne monitorowanie rozumienia może pomagać uczniom stosować inne strategie czytania ze zrozumieniem, zgodnie z dokumentami strategicznymi z Francji, Polski i Rumunii wprowadza się je później niż inne strategie w szkołach podstawowych. Na przykład w Rumunii monitorowanie rozumienia (np. prośby uczniów o wyjaśnienie, jeśli usłyszany/przeczytany tekst nie został zrozumiany) zostało wprowadzone od klasy czwartej szkoły podstawowej, podczas gdy podsumowywanie dokonywane jest od klasy drugiej. W odróżnieniu od sytuacji w tych trzech państwach w fińskiej krajowej podstawie programowej dla szkół podstawowych jedyną strategią czytania ze zrozumieniem bezpośrednio odnoszoną do dwóch pierwszych stopni kształcenia w szkołach podstawowych jest monitorowanie rozumienia („dzieci w czasie lektury zaczęły zauważać, czy rozumieją czytany tekst”).

Dodatkowy wgląd w informacje od nauczycieli na temat nauczania strategii czytania ze zrozumieniem mogą dostarczyć dane z badania PIRLS 2006 (Mullis i in., 2007, s. 217). W tym miejscu przyglądamy się tylko strategiom, które są wspólne w analizie dokumentów strategicznych i kwestionariuszu PIRLS: podsumowywanie, wyciąganie wniosków i korzystanie z wiedzy kontekstualnej. Dane sugerują, że proces podsumowywania i selektywnego reagowania na najważniejsze informacje (który jest drugą co do częstotliwości strategią czytania ze zrozumieniem w dokumentach strategicznych) to obecnie najszerzej nauczana strategia. W rzeczywistości odpowiedzi nauczycieli wskazywały, że niemal wszyscy uczniowie klas czwartych (średnio ponad 90% w państwach UE) byli proszeni o „przedstawienie głównych idei tego, co przeczytali” przynajmniej raz w tygodniu, podczas gdy około 55-57% uczniów proszono, by korzystali z tej strategii codziennie.

„Wyciąganie wniosków” i „korzystanie z wiedzy kontekstualnej” to także stosunkowo powszechnie stosowane strategie, choć mniej rozpowszechnione niż „podsumowywanie”. Około 60-70% uczniów czwartej klasy miało nauczycieli, którzy informowali, że prosili ich przynajmniej o korzystanie z wiedzy kontekstualnej, tzn. „porównywanie czytanego tekstu z własnymi doświadczeniami”, i wyciąganie

wniosków, tzn. „tworzenie uogólnień i wyciąganie wniosków na podstawie tego, co przeczytali” oraz „przewidywanie tego, co następnie stanie się w tekście, który czytają”.

Dominacja podsumowywania wśród strategii czytania ze zrozumieniem, o których stosowanie prosi się uczniów czwartej klasy, rodzi pewne pytania. Prowadzi ona do hipotezy, że w celu rozwinięcia u uczniów umiejętności czytania ze zrozumieniem nauczyciele czasami polegają na pojedynczej strategii. Jednak, co odnotowano powyżej, nauka strategii czytania ze zrozumieniem jest bardziej skuteczna, kiedy odbywa się w kontekście, w którym wyjaśnia się, demonstruje i ćwiczy różne strategie.

Ostatni wskaźnik używany do ilustrowania nacisku na strategię czytania ze zrozumieniem w ogólnokrajowych programach nauczania, tzn. odniesienie do uczniów zastanawiających się nad własnym procesem lektury, pojawia się tylko w 11 państwach lub regionach na poziomie szkół podstawowych i w dziewięciu na poziomie szkół średnich I stopnia. Idea, że uczniowie zastanawiają się nad własnym procesem lektury, jest kluczowym elementem w każdym programie nauczania czytania ze zrozumieniem. Ten metakognitywny wymiar zakłada, że uczniowie mają świadomość różnych strategii czytania ze zrozumieniem i potrafią dokonywać spośród nich racjonalnych wyborów, kiedy natrafiają na problemy ze zrozumieniem znaczenia tekstu. Litewski program nauczania szkół podstawowych i średnich I stopnia jako jedyny zawiera konkretne przykłady umiejętności metakognitywnych stosowanych do poprawiania czytania ze zrozumieniem. Uczniowie w siódmej i ósmej klasie powinni umieć wyjaśnić, które strategie czytania są przydatne do przezwycięzania określonych problemów i wyznaczać sobie cele w zakresie rozwoju umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Odniesienia do umiejętności metakognitywnych zamieszczone w innych programach nauczania mają charakter ogólniejszy i bardziej teoretyczny. Na przykład ostateczne cele umiejętności czytania pod koniec nauki w szkołach średnich I stopnia w Belgii (Wspólnota Flamandzka) obejmują odniesienia do planowania, realizowania i oceniania zadań czytelniczych przez samych uczniów. Program nauczania języka angielskiego w Anglii zakłada rozwój umiejętności czytania w procesie dydaktycznym, dzięki czemu uczniowie mogą stać się „czytelnikami refleksyjnymi”. Norweski Program nauczania dla edukacji obowiązkowej podkreśla znaczenie rozumienia przez uczniów ich własnego rozwoju jako czytelników i osób piszących. Cele wymienione w fińskiej podstawie programowej zawierają wymóg zaznajomienia uczniów klas 3-5 edukacji obowiązkowej z ocenianiem samych siebie jako czytelników. Wreszcie cele podstawowe edukacji w szkołach średnich w Holandii łączą pobudzanie umiejętności metakognitywnych u uczniów z ogólnymi kompetencjami językowymi, a nie z umiejętnością czytania.

1.2.5. Zaangażowanie w czytanie

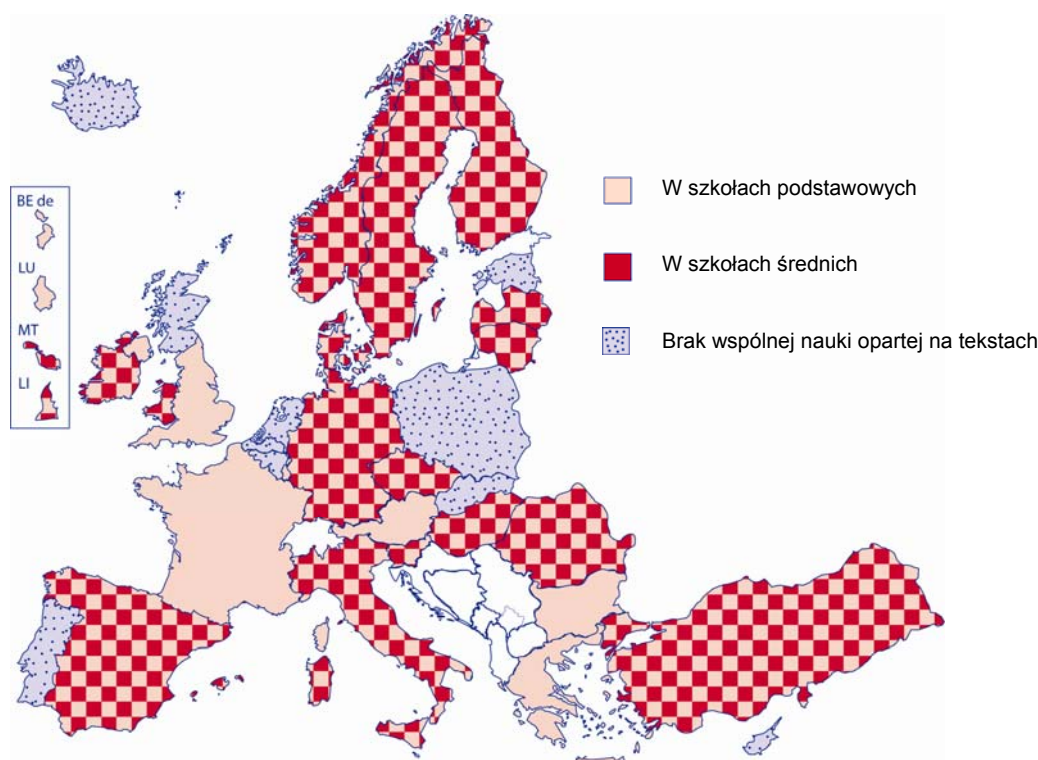
Rozwijanie silnego zainteresowania czytaniem znacząco przyczynia się do nabywania tej umiejętności (zob. Część 1.1). Ponadto wysokie kompetencje czytelnicze mają kluczowe znaczenie w sukcesie uczniów, w karierze szkolnej oraz dorosłym życiu w społeczeństwie opartym na wiedzy. Niezbędne jest wspieranie zainteresowania uczniów czytaniem tak wcześnie, jak to możliwe, oraz w sposób ciągły. Wszystkie programy nauczania w szkołach podstawowych i/lub średnich I stopnia mówią o znaczeniu promowania wśród uczniów zainteresowania czytaniem i zadowolenia z lektury. Austriacki program nauczania zakłada na przykład, że radość płynąca z czytania powinna być od samego początku nadrzędnym celem nauczania. Fiński program nauczania mówi, że należy nieustannie kultywować pozytywne nastawienie uczniów do czytania.

Istnieją różne sposoby osiągnięcia tego celu. Do najważniejszych metod sugerowanych przez literaturę przedmiotową i europejskie programy nauczania należą: wspólna nauka oparta na tekstach, proponowanie różnych rodzajów lektur, umożliwianie uczniom czytania tego, co im się podoba oraz odwiedzanie miejsc lub osób ceniących książki.

Wspólna nauka oparta na tekstach oznacza, że uczniowie współpracują ze sobą nad tekstem pisany, interpretują go i wydobywają znaczenie w procesie grupowym (Biancarosa i Snow, 2006, s. 17). Takie metody rzeczywiście mogą być dobrym sposobem stymulowania zaangażowania w czytanie, zwłaszcza w przypadku uczniów mających trudności (zob. Część 1.1).

Programy nauczania w szkołach podstawowych 26 systemów edukacji zawierają wskazania dotyczące wspólnej nauki czytania tekstów. Zasadniczo obejmują one wszystkie cykle lub lata szkoły podstawowej – z wyjątkiem Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Francji i Austrii, gdzie w pierwszym cyklu nie pojawiają się takie wytyczne. W przypadku szkół średnich I stopnia do wspólnej nauki opartej na tekstach odnosi się 18 systemów edukacji.

◆ ◆ ◆ **Rys. 1.5: Wspólna nauka oparta na tekstach w dokumentach strategicznych, szkoły podstawowe i średnie I stopnia, 2009/10**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Wspólna nauka oparta na tekstach oznacza, że uczniowie współpracują ze sobą nad tekstem pisany, interpretują go i wydobywają znaczenie w procesie grupowym (Biancarosa i Snow 2006, s. 17).

Informacje odnoszące się do poszczególnych krajów

Luksemburg: Dane niesprawdzone przez krajowe biuro Eurydice.

Rumunia: W przypadku szkół średnich I stopnia na tym rysunku uwzględniono wyłącznie dokumenty strategiczne związane z pierwszymi czterema klasami *Gimnaziu* (uczniowie w wieku 10-14 lat).

W większości państw ciągłość między tymi dwoma poziomami kształcenia utrzymuje się, ponieważ programy nauczania stosujące to podejście w szkołach podstawowych mają swoją kontynuację w szkołach średnich I stopnia. Wyjątek stanowią Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Bułgaria, Grecja, Francja, Luksemburg, Austria i Zjednoczone Królestwo (Anglia i Irlandia Północna).

Zgodnie z danymi z badania PIRLS wspólna nauka oparta na tekstach wydaje się dość powszechna w szkołach europejskich. W państwach UE uczestniczących w badaniu IEA około 71% uczniów czwartych klas proszono przynajmniej raz w tygodniu o „wspólne omówienie tego, co przeczytali”. Jak wykazują Mullis i in. (2007, s. 224), 80% lub więcej uczniów w Bułgarii, Niemczech, na Łotwie, Litwie w Luksemburgu, Austrii, Rumunii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) przynajmniej raz w tygodniu

uczestniczy w opartej na tekstach wspólnej nauce. Z kolei w Belgii (Wspólnota Francuska), Szwecji, Islandii i Norwegii 40% lub mniej uczniów przynajmniej raz w tygodniu proszono o porozmawianie między sobą na temat tego, co przeczytali.

Uczniów prosi się niekiedy o przeczytanie tych samych tekstów, a następnie podzielenie się swoimi wrażeniami z lektury. Wspólna nauka oparta na tekstach może też odbywać się na zasadzie czytania osobistego i samodzielnego. Na przykład irlandzki program nauczania zakłada, że uczniowie powinni mieć możliwość polecenia książek innym i uzyskiwania od nich rekomendacji. Ponadto programy nauczania w Danii, Irlandii, Włoszech, Luksemburgu i Szwecji zalecają, aby uczniowie razem pracowali nad tymi samymi tekstami. W Finlandii i Szwecji nauczycielom radzi się, by od wczesnych lat angażowali uczniów w dyskusje nad wspólnymi wrażeniami z lektur i konkretnymi aspektami literatury. Zgodnie z duńskim programem nauczania praca na tych samych tekstami przyczynia się do pobudzania ciekawości uczniów.

Zgodnie z bibliografią na ten temat, oparta na tekstach wspólna nauka także przynosi znaczące korzyści poznawcze. Liczne interakcje między uczniami pobudzają ich rozwój kognitywny (poznawczy), zwiększając możliwości edukacyjne nie tylko w zakresie czytania, ale we wszystkich obszarach programu nauczania (Baker i Wigfield, 1999; Guthrie i Wigfield, 2000). Osiągnięcie wysokich kompetencji czytelniczych wpływa także na zaangażowanie w czytanie, co z kolei ułatwia opanowywanie tej umiejętności. Program nauczania w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) wyraźnie wskazuje, że tego rodzaju synergia odgrywa ważną rolę we wspieraniu biegłości czytania: „czytanie w sposób pewny i samodzielny może wspierać zainteresowania uczniów i dawać przyjemność z lektury”. Innymi słowy, zainteresowanie czytaniem pomaga w zdobywaniu tej umiejętności, a jednocześnie biegłość w czytaniu pomaga pobudzać zainteresowania uczniów.

Europejskie programy nauczania wyraźnie wskazują inne podejścia do pobudzania zaangażowania uczniów w czytanie. Na przykład w Irlandii uczniów zachęca się do wyrażania swoich preferencji co do określonych gatunków lub autorów. Na Cyprze od pierwszej klasy program nauczania zapewnia uczniom czas na samodzielne czytanie dowolnie wybranych książek. Celowi temu służy zapraszanie autorów książek dziecięcych do szkół, zalecane w irlandzkim programie nauczania, oraz odwiedzanie miejsc, w których ceni się książki, takich jak biblioteki, na co wskazuje się w Hiszpanii i Luksemburgu. Na Cyprze jako przykład szkolnych aktywności mogących pobudzać zaangażowanie w czytanie wymienia się konkursy czytelnicze. Choć programy nauczania kilku państw wyraźnie sugerują, że należy korzystać ze zróżnicowanych materiałów lekturowych, jednocześnie pojawia się w nich troska o kształtowanie u uczniów pozytywnego nastawienia do literatury. Na przykład we Włoszech pierwszym celem czytania – obok potrzeby znalezienia odpowiedzi na istotne pytania – jest czerpanie estetycznej przyjemności z dzieł literackich. Dziewięć europejskich programów nauczania (Dania, Estonia, Francja, Łotwa, Litwa, Malta, Polska, Portugalia i Zjednoczone Królestwo – Anglia) zawiera listę tytułów lub autorów jako przykładów tego, co powinni czytać uczniowie. Wykazy te obejmują zarówno poziom szkoły podstawowej, jak i średniej – z wyjątkiem Litwy i Zjednoczonego Królestwa, gdzie przeznaczone są one tylko dla szkół średnich I stopnia. Na przykład we Francji ministerstwo wydaje bibliografię obejmującą 350 pozycji literatury młodzieżowej dla uczniów klas 3, 4 i 5 szkół podstawowych. W Danii i Portugalii sugerowane lektury są podzielone na różne kategorie, takie jak tytuły do czytania z rodzicami/nauczycielami i pozycje dla uczniów, którzy nie czytają regularnie (Portugalia) oraz książki do samodzielnej lektury lub służące do rozwoju umiejętności czytania (Dania).

Poza przykładami książek do czytania program nauczania w Danii zawiera kanon literatury obejmujący 15 autorów. Jego celem jest umożliwienie każdemu dziecku przed zakończeniem kształcenia obowiązkowego uzyskania pewnych wiadomości na temat pisarzy uznawanych za bardzo ważnych dla duńskiej kultury. Na Litwie zgodnie z programem nauczania dla 9. i 10. roku nauki uczniowie powinni przeczytać trzy dzieła klasycznych pisarzy litewskich.

W Irlandii program nauczania nie zawiera listy, ale daje wiele szczegółowych wskazań, co mogą czytać uczniowie. Zawiera on na przykład część skupiającą się na poezji, w której omawia się gatunki dostosowane do różnych etapów rozwoju dzieci w szkole podstawowej. Znajdują się tam również wskazania co do zasobów szkolnych bibliotek. Księgozbiór powinien na przykład obejmować tytuły beletrystyczne i niebeletrystyczne, z bohaterami żeńskimi i męskimi oraz odzwierciedlać kontekst i kulturę wszystkich dzieci uczęszczających do szkoły.

Tam, gdzie opracowano listy lektur, mają one charakter otwarty i są na tyle obszerne, by nauczyciele mogli wybierać odpowiednie teksty zgodnie z zainteresowaniami i umiejętnościami uczniów. W większości państw program nauczania zaleca też, by nauczyciele korzystali z różnych książek beletrystycznych i niebeletrystycznych. Jak pokazuje bibliografia przedmiotowa na ten temat, danie uczniom szerokiego wyboru jest w rzeczywistości kluczowym czynnikiem pobudzania i utrzymywania zainteresowania czytaniem. Oprócz tej zasady określanie kanonu lektur i dobór kilku dzieł literackich istotnych dla kultury, w której nauczane są dzieci, ma także sens edukacyjny, ponieważ zaznajomienie się z tymi tytułami przyczynia się do poprawiania rozumienia przez uczniów społeczeństwa i kultury, w której żyją.

1.3. Wspieranie uczniów mających trudności z czytaniem – informacje z badań międzynarodowych

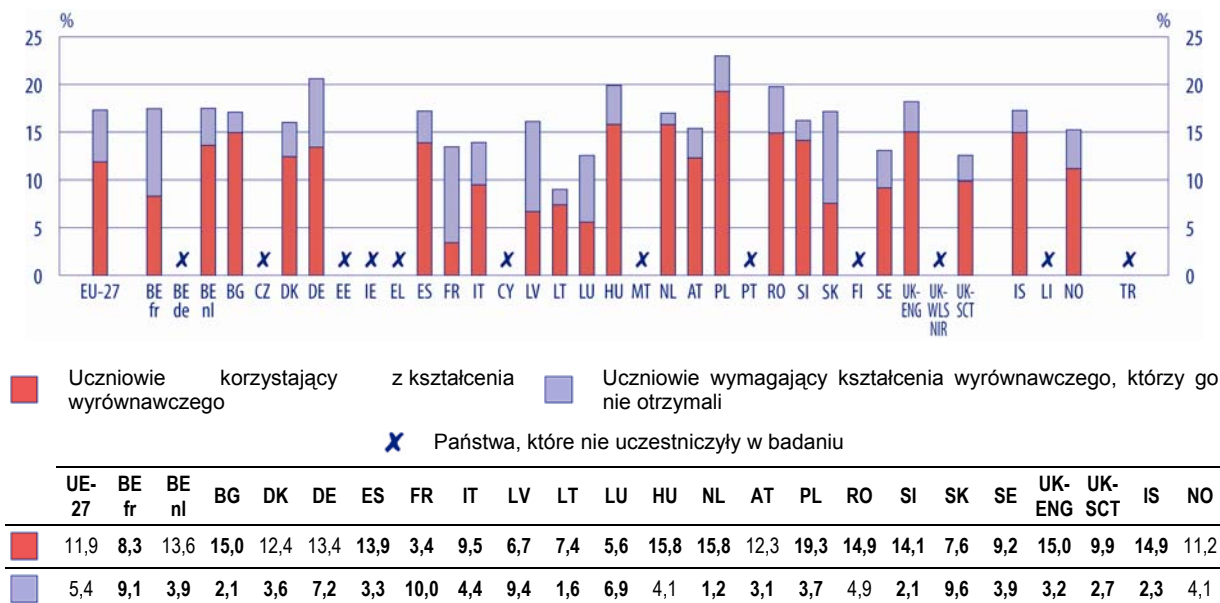
Państwa dokonują określonych wyborów, jeśli chodzi o podejścia zalecane w dokumentach programowych i innych oficjalnych wskazaniach dotyczących nauki czytania na różnych etapach kształcenia. Niezależnie jednak od sposobów nauczania uczniowie na każdym etapie rozwoju umiejętności czytania mogą borykać się trudnościami i potrzebować dodatkowego wsparcia w pełnym wykorzystaniu swojego potencjału. W niniejszej części skupiamy się na uczniach mających trudności z czytaniem oraz na powszechnych metodach używanych jako pomoc dla nich. Analiza ta opiera się na kwestionariuszach dla uczniów i nauczycieli w Badaniu Międzynarodowych Postępów Biegłości w Czytaniu (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) z 2006 roku (więcej informacji o tym badaniu – zob. rozdział „Osiągnięcia w czytaniu: dane z badań międzynarodowych”).

1.3.1. Uczniowie korzystający z kształcenia wyrównawczego ⁽¹³⁾

We wszystkich europejskich systemach edukacji istnieją jakieś formy kształcenia wyrównawczego skierowanego do osób mających problemy z czytaniem. Na Rysunku 1.6 pokazano, że w 2006 roku odsetek uczniów korzystających z tego rodzaju pomocy wahał się od 3% we Francji do 19% w Polsce. We wszystkich państwach uczestniczących w badaniu PIRLS nauczyciele informowali, że było więcej uczniów, którzy potrzebowali kształcenia wyrównawczego, niż takich, którzy faktycznie w nim uczestniczyli. Średnio w uczestniczących w badaniu państwach UE około 12% uczniów klas czwartych korzystało z dodatkowej pomocy przy nauce czytania. Zgodnie z szacunkami nauczycieli potrzebowало jej 17% uczniów. Największe rozbieżności wystąpiły we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Francji, na Łotwie i Słowacji, gdzie zgodnie z obserwacjami nauczycieli 9-10% uczniów wymagało pomocy, ale jej nie uzyskało.

⁽¹³⁾ Przy omawianiu wyników badania PIRLS, w celu zachowania spójności z terminologią PIRLS, częściej stosowany jest termin „kształcenie wyrównawcze” niż „wsparcie dydaktyczne”, którego używamy w innej części niniejszego raportu.

◆◆◆ Rys. 1.6: Odsetek uczniów klas czwartych wymagających kształcenia wyrównawczego według swoich nauczycieli oraz odsetek uczniów, którzy taką pomoc otrzymują, 2006



Źródło: IEA, baza danych PIRLS 2006.

Wartości, które pod względem statystycznym istotnie ($p < 0,05$) różnią się od średniej dla UE, zostały zapisane pogrubioną czcionką.

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

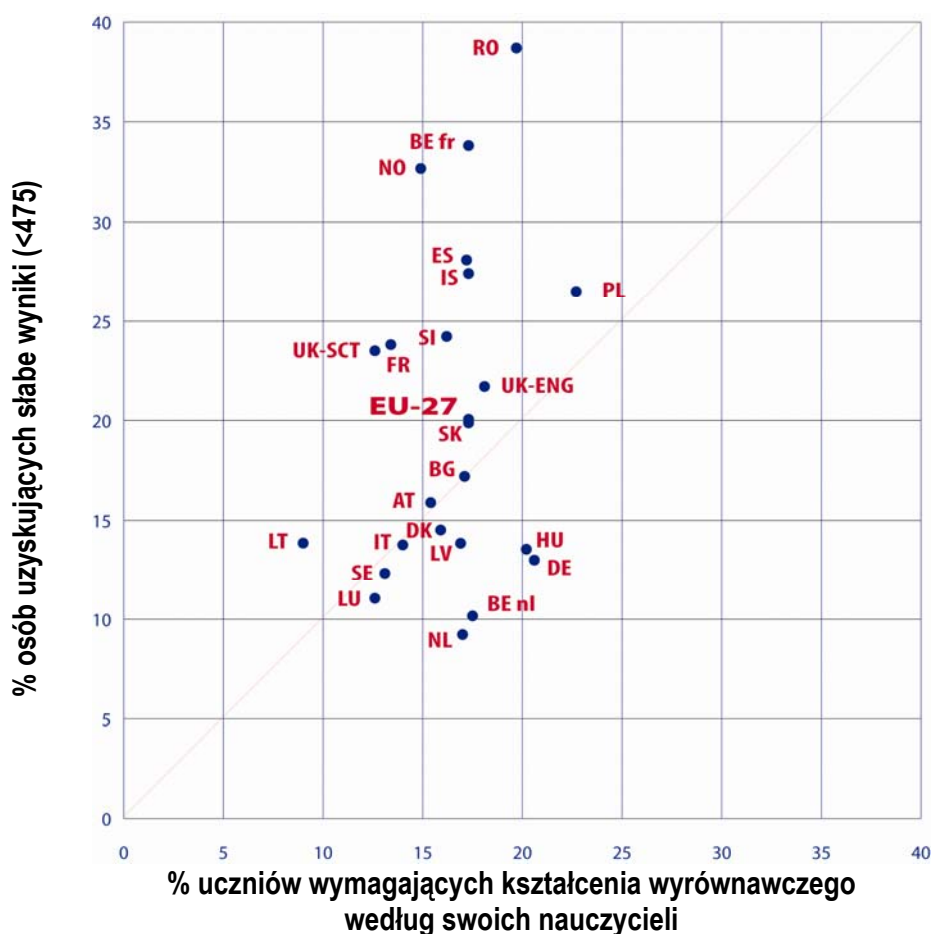


Należy odnotować, że szacunki nauczycieli dotyczące uczniów wymagających kształcenia wyrównawczego nie odpowiadały wprost liczbie uczniów mających trudności zgodnie ze skalą osiągnięć PIRLS (zob. Rysunek 4). Jak pokazano na Rysunku 1.7, rozkład szacunków nauczycieli był znacznie mniejszy niż rozrzut faktycznego odsetka uczniów mających trudności. Szacunki nauczycieli dotyczące uczniów potrzebujących pomocy wynosiły od 9 do 22%, a odsetek uczniów mających trudności z czytaniem zgodnie ze skalą PIRLS wahał się od 9 do 39%.

Porównanie faktycznego odsetka uczniów mających trudności z czytaniem (definiowanych w badaniu PIRLS jako uczniowie uzyskujący wyniki poniżej średnio zaawansowanego progu międzynarodowego) oraz szacunków nauczycieli dotyczących odsetka uczniów potrzebujących pomocy w czytaniu pokazują, że średnio nauczyciele raczej niedoszacowywali liczbę uczniów potrzebujących wsparcia (zob. Rysunek 1.7). Można się spodziewać, że odsetek i kierunek pomyłek nauczycieli miały związek ze średnimi wynikami danego państwa. W państwach o większym odsetku uczniów mających problemy z czytaniem nauczyciele mocno niedoszacowywali potrzebę pomocy. Na przykład w Belgii (Wspólnota Francuska), Rumunii i Norwegii liczba uczniów mających trudności z czytaniem zgodnie z wynikami badania PIRLS była dwa razy większa niż szacunki nauczycieli dotyczące uczniów potrzebujących pomocy w nauce czytania. Z kolei w innych państwach o niższym odsetku osób z problemami z czytaniem nauczyciele uważali, że pomocy wymaga więcej uczniów niż sugerowałyby faktyczna liczba osób mających problemy z czytaniem. Takie wyniki można częściowo wyjaśnić skłonnością nauczycieli do szacowania zgodnie z poziomem klas, a nie obiektywnymi zewnętrznymi kryteriami osiągnięć. Sugeruje to, że potrzebne są znormalizowane narzędzia oceniania w diagnozowaniu trudności z czytaniem.

Największe rozbieżności między liczbą uczniów mających trudności z czytaniem zgodnie z kryteriami PIRLS (osoby, które nie osiągnęły międzynarodowego progu średniego) a liczbą uczniów uzyskujących pomoc zaobserwowano we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Francji, Rumunii i Norwegii. Zgodnie z wynikami badania PIRLS w tych systemach edukacji było średnio o 20-25% więcej uczniów mających trudności z czytaniem niż uczniów uzyskujących pomoc. We Francji liczba uczniów uzyskujących wsparcie była znacząco niższa niż w pozostałych europejskich systemach kształcenia. Tylko 3% francuskich uczniów klas czwartych uzyskiwało pomoc, podczas gdy około jednej czwartej nie potrafiło rozpoznać wątków na poziomie dosłownym ani wykonać takich zadań, jak odszukanie informacji poza początkowymi fragmentami tekstu informacyjnego.

◆◆◆ Rys. 1.7: Odsetek uczniów klas czwartych wymagających kształcenia wyrównawczego według swoich nauczycieli oraz odsetek uczniów mających problemy z czytaniem, 2006



Źródło: IEA, baza danych PIRLS 2006.

Objaśnienia

Linia wskazuje idealną korelację; kropki wartości na prawo od linii oznaczają przeszacowanie uczniów potrzebujących pomocy, a kropki wartości po lewej stronie – niedoszacowanie.

Dokładne wartości odsetka osób osiągających słabe wyniki – zob. Rysunek 4; wartości odsetka uczniów potrzebujących kształcenia wyrównawczego według swoich nauczycieli – zob. Rysunek 1.6.



1.3.2. Pomoc dla osób mających trudności z czytaniem

Podejścia stosowane przez nauczycieli

Zgodnie z sugestiami przeanalizowanej literatury, niezwykle ważne jest, by nauczyciele zapewniali pomoc uczniom mającym trudności z czytaniem. Badanie PIRLS 2006 zawierało kilka pytań do nauczycieli o działania podejmowane w sytuacji, gdy uczeń zaczyna mieć problemy z czytaniem. Analiza czynników⁽¹⁴⁾ ujawniła wzorzec w stosowanych podejściach, które podzielono na trzy rodzaje:

- przeczekanie (przy założeniu, że większa dojrzałość rozwiąże problem);
- zadawanie dodatkowych prac domowych;
- oferowanie wsparcia w klasie, na przykład poprzez nauczanie indywidualne, zapewnianie lepszych warunków (umożliwianie wolniejszego wykonywania zadań) i prośenie o pomoc innych uczniów.

Tabela 1 w Dodatkach (Załącznik, Część 1.3) zawiera listę wartości odsetkowych uczniów klas czwartych, których nauczyciele informowali o stosowaniu tych metod. Należy odnotować, że odpowiedzi nie były wykluczające się, to znaczy ten sam nauczyciel mógł informować o używaniu różnych podejść. Biorąc to pod uwagę, krótko omawiamy odpowiedzi nauczycieli na poszczególne pytania, a w dalszej części prezentujemy wzorce najczęściej stosowanych metod.

W literaturze podkreślono, że należy udzielać wsparcia uczniowi, który zaczyna mieć problemy z czytaniem. Ponadto z przeglądu systemów interwencji wynika, że „zwykłe nauczanie (bez interwencji) nie daje dzieciom mającym trudności możliwości ich pokonania” (Brooks, 2007, s. 31). Interwencja udzielona wcześniej i w odpowiednim terminie może zapobiec opóźnieniom w rozwoju umiejętności czytania. Mimo to około jednej trzeciej uczniów klas czwartych miało nauczyciela, który wolał czekać i sprawdzić, czy słabe wyniki w czytaniu poprawią się z wiekiem. W Belgii (Wspólnota Francuska), we Włoszech, na Łotwie, w Luksemburgu i Austrii taka postawa była jeszcze bardziej rozpowszechniona. Od europejskich systemów edukacji odstaje zwłaszcza Łotwa, gdzie 91% uczniów miało nauczycieli, którzy informowali o czekaniu na samodzielną poprawę. Należy jednak odnotować, że w państwie tym prawie nie było uczniów, których nauczyciele odpowiedzieliby, że wyłącznie czekali na poprawę, nie robiąc nic więcej.

Jeśli chodzi o dodatkowe zadania domowe, między europejskimi systemami edukacji wystąpiły ogromne różnice, wahające się od 23% we Francji do 97% w Bułgarii. Dodatkowe prace domowe mogą być użyteczną strategią w przypadku trudności z czytaniem, jeśli rodzice zapewniają uczniom wsparcie i pomoc w ich wykonaniu. Ponieważ uczniowie z problemami z czytaniem często mają słabiej wykształconych rodziców i mniej zachęcające środowisko domowe, może im brakować odpowiedniego wsparcia ze strony rodzin. Istotnym elementem wsparcia w takich sytuacjach powinny być rodzinne programy kształcenia i partnerstwa, omówione w Rozdziale 3 („Promocja czytania poza szkołą”).

Jeśli chodzi o stosowanie zasobów dostępnych w klasie, najbardziej rozpowszechnione podejście polegało na indywidualnej pracy z uczniami mającymi trudności z czytaniem. Znaczenie indywidualnego nauczania w przezwyciężaniu trudności z czytaniem podkreślono w przeglądzie literatury. Średnio w systemach edukacji uczestniczących w badaniach 86% uczniów miało nauczycieli, którzy spędzali więcej czasu indywidualnie z osobami mającymi trudności z czytaniem;

⁽¹⁴⁾ Obliczenia Eurydice.

odsetek ten wyniósł od 72 do 99%. Nieco mniej rozpowszechnioną metodą było używanie tych samych materiałów niezależnie od poziomu umiejętności czytania, ale umożliwianie uczniom pracy w różnym tempie. Około 64% europejskich uczniów miało nauczycieli stosujących tę metodę. Co ciekawe, w kilku państwach o wyższym odsetku osób mających trudności z czytaniem – tzn. w Zjednoczonym Królestwie i Norwegii – była ona słabo rozpowszechniona. Nauczyciele w tych krajach zazwyczaj używali różnych materiałów w zależności od poziomu umiejętności czytania⁽¹⁵⁾. Koleżeńska pomoc osobom mającym problemy z czytaniem była stosowana przez nauczycieli około 60% uczniów klas czwartych. Państwa skandynawskie informowały o stosowaniu tego podejścia dużo rzadziej.

Dodatkowi pracownicy

Zgodnie z analizą literatury wsparcie w postaci dodatkowej osoby prowadzącej intensywne nauczanie indywidualne lub w małej grupie to ważna metoda zwalczania trudności z czytaniem. Badanie PIRLS 2006 zawierało kilka szczegółowych pytań o osoby udzielające pomocy uczniom mającym problemy z czytaniem. Rysunek 1.8 zawiera podsumowanie odpowiedzi nauczycieli na pytanie: „Czy następujące zasoby są dostępne w pracy z uczniami mającymi trudności z czytaniem?”.

- »Specjalista od czytania« jest dostępny do pracy w klasie z tymi uczniami;
- »Specjalista od czytania« jest dostępny do pracy w ramach »zajęć wyrównawczych z czytania« z tymi uczniami;
- Asystent nauczyciela lub inna osoba dorosła jest dostępna do pracy w klasie z tymi uczniami;
- Inni profesjonalści (np. specjalista od czytania, logopeda) są dostępni do pracy z tymi uczniami.

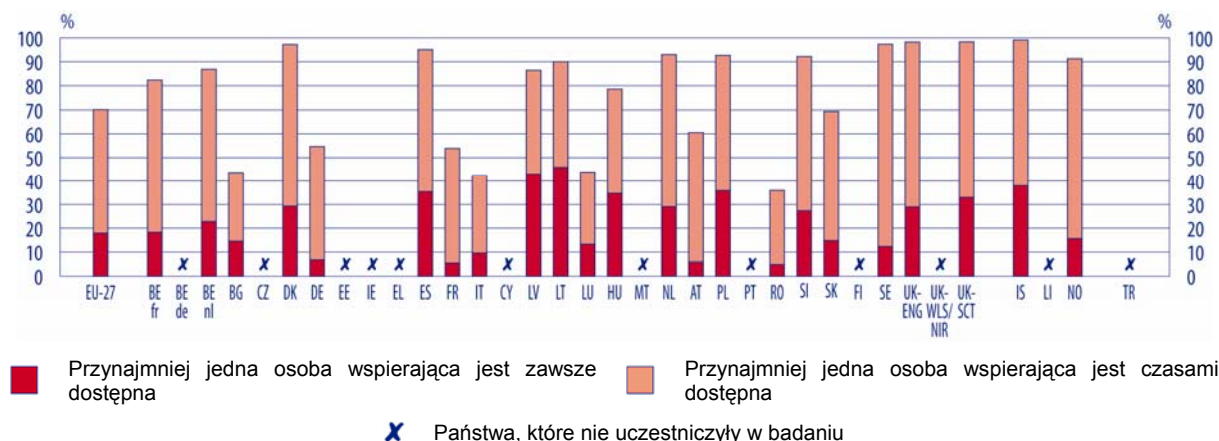
W celu pokazania ogólnej dostępności wsparcia odpowiedzi „zawsze”, „czasami” i „nigdy” zostały pogrupowane w trzy kategorie: „zawsze dostępna jest przynajmniej jedna osoba wspierająca”, „czasami dostępna jest przynajmniej jedna osoba wspierająca” i „brak osób wspierających”. Wyrażenie umieszczone w cudzysłowach „»«” oznacza termin specyficzny dla danego państwa i dlatego porównania należy przeprowadzać z ostrożnością.

Na Rysunku 1.8 widać, że wymienione zasoby były zawsze dostępne wyłącznie dla 18% europejskich uczniów klas czwartych. Przynajmniej jedna dodatkowa osoba wspierająca była czasami dostępna dla około 52% uczniów. Należy jednak zaznaczyć, że kategoria ta obejmuje pomoc świadczoną poza klasą, a nawet poza szkołą, jak również wsparcie udzielane przez asystenta nauczyciela, który nie zawsze ma konkretne kwalifikacje związane z czytaniem lub pomaganiem w trudnościach.

Według informacji nauczycieli w Hiszpanii, Zjednoczonym Królestwie i kilku państwach skandynawskich (Dania, Szwecja i Islandia) niemal wszyscy uczniowie mają dostęp do przynajmniej jednej dodatkowej osoby wspierającej. Z drugiej strony ponad połowa uczniów w Bułgarii, Włoszech, Luksemburgu i Rumunii nigdy nie miała żadnego dostępu do wymienionych rodzajów wsparcia.

⁽¹⁵⁾ Odpowiedź „Korzystam z różnych materiałów dla uczniów o różnym poziomie umiejętności czytania” nie została pokazana w Tabeli 1, ponieważ bardzo negatywnie koreluje ona z „Używam tych samych materiałów dla uczniów o różnych poziomach czytania, ale uczniowie pracują w różnym tempie”.

◆◆◆ Rys. 1.8: Częstotliwość dostępności wsparcia w czytaniu dla uczniów klas czwartych, 2006



	EU-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU
Zawsze dostępna przynajmniej jedna osoba wspierająca	18,0	18,3	22,8	14,6	29,4	6,7	35,5	5,6	9,6	43,1	45,9	13,3
Czasami dostępna przynajmniej jedna osoba wspierająca	52,2	64,1	64,1	29,1	67,9	48,0	59,6	48,3	32,8	43,4	44,2	30,6
	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO
Zawsze dostępna przynajmniej jedna osoba wspierająca	34,8	29,1	5,9	35,9	4,9	27,3	14,8	12,3	29,0	33,0	38,0	15,6
Czasami dostępna przynajmniej jedna osoba wspierająca	43,7	63,9	54,6	56,8	31,0	64,9	54,6	85,1	69,3	65,3	61,1	75,7

Źródło: IEA, baza danych PIRLS 2006.

Objaśnienia

Rysunek zawiera podsumowanie odpowiedzi nauczycieli na pytanie: „Czy następujące zasoby są dostępne w pracy z uczniami mającymi trudności z czytaniem?”

- »Specjalista od czytania« jest dostępny do pracy w klasie z tymi uczniami
- »Specjalista od czytania« jest dostępny do pracy w ramach »zajęć wyrównawczych z czytania« z tymi uczniami
- Asystent nauczyciela lub inna osoba dorosła jest dostępna do pracy w klasie z tymi uczniami
- Inni profesjonalści (np. specjalista od czytania, logopeda) są dostępni do pracy z tymi uczniami

Brak danych dotyczy wyłącznie sytuacji, gdy nie udzielono odpowiedzi na żadne pytanie (łącznie 1,22%).

Wartości, które pod względem statystycznym istotnie ($p < 0,05$) różnią się od średniej dla UE, zostały zapisane pogrubioną czcionką.

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



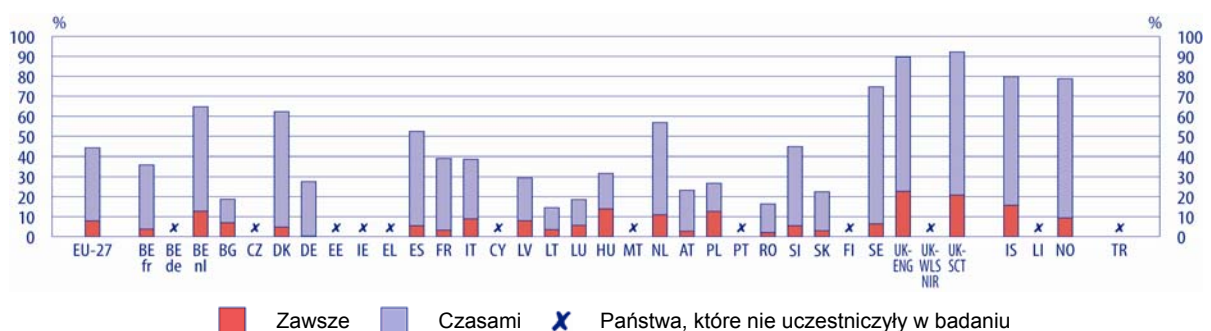
Z analizy badań wynika, że znaczenie ma nie tylko dostępność lub częstotliwość, ale także rodzaj dodatkowego wsparcia udzielanego uczniom mającym problemy z czytaniem. Kluczowym elementem w zapewnianiu odpowiedniej pomocy (Snow, Burns i Griffin, 1998) są dobrze przeszkoleni specjaliści od czytania, którzy pracują bezpośrednio z uczniami doświadczającymi trudności. Średnio w państwach UE uczestniczących w badaniu specjaliści od czytania byli dostępni dla około połowy uczniów (48%) klas czwartych⁽¹⁶⁾. W Danii, Hiszpanii, Holandii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (Anglia) i Islandii specjalista od czytania był przynajmniej czasami dostępny dla ponad 80% uczniów klas czwartych (zob. Mullis i in., 2007, s. 193). Inni specjaliści (np. od uczenia się lub logopeda) byli zawsze lub czasami dostępni dla średnio 40% uczniów w uczestniczących w badaniu państwach spośród 27 krajów Unii Europejskiej⁽¹⁷⁾. 80% lub więcej uczniów miało dostęp do tego rodzaju specjalistów na Łotwie, Litwie, w Polsce i Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) (Mullis i in., 2007, s. 193).

⁽¹⁶⁾ Obliczenia Eurydice.

⁽¹⁷⁾ Obliczenia Eurydice.

Wsparcie jest łatwiejsze do uzyskania, jeśli udziela się go bezpośrednio w klasie lub szkole ucznia. Badanie PIRLS zbierało informacje o tym, czy »specjaliści od czytania«, asystenci nauczycieli lub inne osoby dorosłe były dostępne do pracy w klasie z uczniami mającymi trudności z czytaniem. Odpowiedzi nauczycieli podsumowano na Rysunku 1.9. Osoba wspierająca pracująca w klasie wraz z nauczycielem była dostępna przynajmniej czasami dla około 44% uczniów w Unii Europejskiej. Taka forma pomocy była najszerzej rozpowszechniona w państwach skandynawskich i Zjednoczonym Królestwie, rzadziej stosowano ją w krajach środkowej i wschodniej Europy. Pomoc w klasie świadczą często asystenci nauczyciela lub inne niewyspecjalizowane osoby dorosłe. Specjalista od czytania był przynajmniej czasami dostępny do pracy w klasie tylko w przypadku 25% uczniów klas czwartych.

◆ ◆ ◆ Rys. 1.9: Dostępność w klasie osoby wspierającej dla uczniów klas czwartych, 2006



	EU-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	
Zawsze	7,9	3,8	12,7	7,0	4,8	0,3	5,5	3,3	8,9	7,9	3,5	5,7	13,9	11,0	2,7	12,7	2,1	12,7	2,1	5,4	3,0	6,4	22,7	20,8	15,7	9,4
Czasami	36,3	32,1	52,0	11,8	57,5	27,3	46,9	35,9	29,8	21,5	11,0	13,0	17,8	46,0	20,6	14,1	14,3	39,4	19,4	68,3	67,0	71,5	64,2	69,5		

Źródło: IEA, baza danych PIRLS 2006.

Objaśnienia

Na rysunku połączono odpowiedzi nauczycieli dotyczące dostępności »specjalisty od czytania«, asystenta nauczyciela lub innej osoby dorosłej pracującej w klasie z uczniami mającymi trudności z czytaniem.

Brak danych dotyczy wyłącznie sytuacji, gdy nie udzielono odpowiedzi na żadne pytanie (łącznie 2,9%).

Wartości, które pod względem statystycznym istotnie ($p < 0,05$) różnią się od średniej dla UE, zostały zapisane pogrubioną czcionką.

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Wzorce udzielania wsparcia uczniom mającym trudności z czytaniem w Europie

Jeśli przyjrzeć się najczęściej stosowanym metodom dydaktycznym i dostępności dodatkowych pracowników dla uczniów mających trudności z czytaniem, w europejskich systemach edukacji można wyróżnić kilka wzorców (¹⁸).

- W systemach edukacji, w których normą są **pracownicy wspierający w klasach**, specjalista od czytania, asystent nauczyciela lub inna osoba dorosła są dostępni do pracy w klasie z osobami mającymi trudności z czytaniem znacznie częściej niż wynosi średnia unijna. Ponieważ w klasie zazwyczaj jest dostępna inna osoba dorosła pomagająca nauczycielowi klasowemu, mniejsza jest potrzeba pomocy ze strony innych uczniów. Ponadto w takiej sytuacji łatwiej jest pracować z różnymi materiałami czytelniczymi dostosowanymi do poziomu umiejętności czytania poszczególnych uczniów. Taka forma wsparcia cieszy się największą popularnością w państwach skandynawskich (Dania, Szwecja, Islandia i Norwegia) oraz w Zjednoczonym Królestwie.

(¹⁸) To podsumowanie opiera się na informacjach analizowanych w niniejszej części. Dokładne dane – zob. Tabela 1 w Dodatkach (Załącznik, Część 1.3), Rysunek 1.8, 1.9 oraz przypadek z międzynarodowego raportu PIRLS 2006 dotyczący „dostępności specjalistów” (Mullis i in., 2007, s. 193).

- W kilku innych systemach edukacji jest stosunkowo dobry dostęp do **pomocy specjalistów zewnętrznych**, na przykład specjalistów od uczenia się lub logopedów. Uczniowie w takich systemach edukacji częściej mają nauczycieli, którzy informują o spędzaniu dodatkowego czasu na pracy nad czytaniem z dziećmi mającymi z tym trudności. Używane są takie same materiały czytelnicze, ale uczniowie o różnym poziomie umiejętności czytania pracują w różnym tempie. Takie podejście stosuje kilka państw wschodnioeuropejskich (Łotwa, Litwa, Węgry, Polska i Słowenia). Ponadto niektóre elementy tego modelu wykorzystywane są w Hiszpanii.
- W kilku systemach edukacji o bardzo niewielkiej dostępności pracowników wspierających głównym sposobem zapobiegania trudnościom z czytaniem jest **zadawanie dodatkowych prac domowych**. Taki model przeważa w Bułgarii, Włoszech, Austrii i Rumunii. Uczniowie w Bułgarii i Rumunii często mają także nauczycieli, którzy informują o indywidualnej pracy z dziećmi doświadczającymi trudności z czytaniem.
- W Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Francji, Luksemburgu i na Słowacji najbardziej rozpowszechnionym podejściem wydaje się przerabianie takich samych materiałów lekturowych w **różnym tempie** i zadawanie mniejszej ilości prac domowych niż wynosi średnia w państwach UE. Te systemy edukacji charakteryzują się niewielką dostępnością specjalisty od czytania pracującego z uczniami mającymi problemy.

W kolejnej części bardziej szczegółowo omawiamy krajowe strategie i praktyki odnoszące się do profesjonalnego wsparcia pomagającego nauczycielom w przezwyciężaniu trudności z czytaniem wśród uczniów. Ze względu na różnice w stosowanych definicjach i odmienne poziomy analizy (poziom uczniów i możliwości krajowe) mogą pojawić się pewne rozbieżności z danymi PIRLS. Należy także brać pod uwagę lukę w latach odniesienia, ponieważ od roku 2006 mogły zaistnieć zmiany w krajowych strategiach edukacyjnych. Poza tym w niektórych systemach edukacji o wysokim poziomie autonomii szkół może nie być żadnych ogólnokrajowych strategii ani innych informacji wskazujących na to, czy i jakiego rodzaju profesjonalistów mogą zatrudniać szkoły.

1.4. Krajowe strategie i programy zapobiegania trudnościom z czytaniem

Dane z międzynarodowych badań osiągnięć uczniów przedstawione w poprzedniej części świadczą, że wskaźniki osób mających trudności z czytaniem w państwach europejskich są bardzo wysokie. W niniejszej części analizujemy krajowe strategie i praktyki związane z kadrami wspierającymi, które pomagają nauczycielom w pracy z uczniami borykającymi się z problemami z czytaniem. Następnie skupiamy się na konkretnych, skutecznych działaniach służących przezwyciężaniu trudności uczniów z czytaniem.

1.4.1. Profesjonalne wsparcie pomagające nauczycielom w przezwyciężaniu trudności uczniów z czytaniem

We wszystkich państwach europejskich uczniowie mający problemy z czytaniem mają prawo do dodatkowego wsparcia. Na poziomie szkoły podstawowej w większości państw obowiązuje podobna procedura uzyskiwania dodatkowego wsparcia dla uczniów mających trudności z czytaniem. To nauczyciel klasy w pierwszej kolejności identyfikuje uczniów wymagających więcej uwagi. Identyfikacja może opierać się na własnych obserwacjach aktywności i interakcji w klasie, wynikach oceniania ucznia i/lub monitoringu indywidualnych postępów w kształceniu. Jeśli wsparcie udzielane przez nauczyciela⁽¹⁹⁾ nie rozwiązuje problemu, może on odbywać konsultacje i prosić o pomoc innych profesjonalistów, zazwyczaj w porozumieniu z uczniem i jego rodzicami.

W przeglądzie literatury przedmiotowej dotyczącej zapobiegania trudnościom z czytaniem (zob. Część 1.1) stwierdzono, że dobrze wyszkoleni specjaliści prowadzący intensywne interwencje indywidualnie lub w małych grupach mogą bardzo skutecznie wspierać nauczycieli zajmujących się uczniami

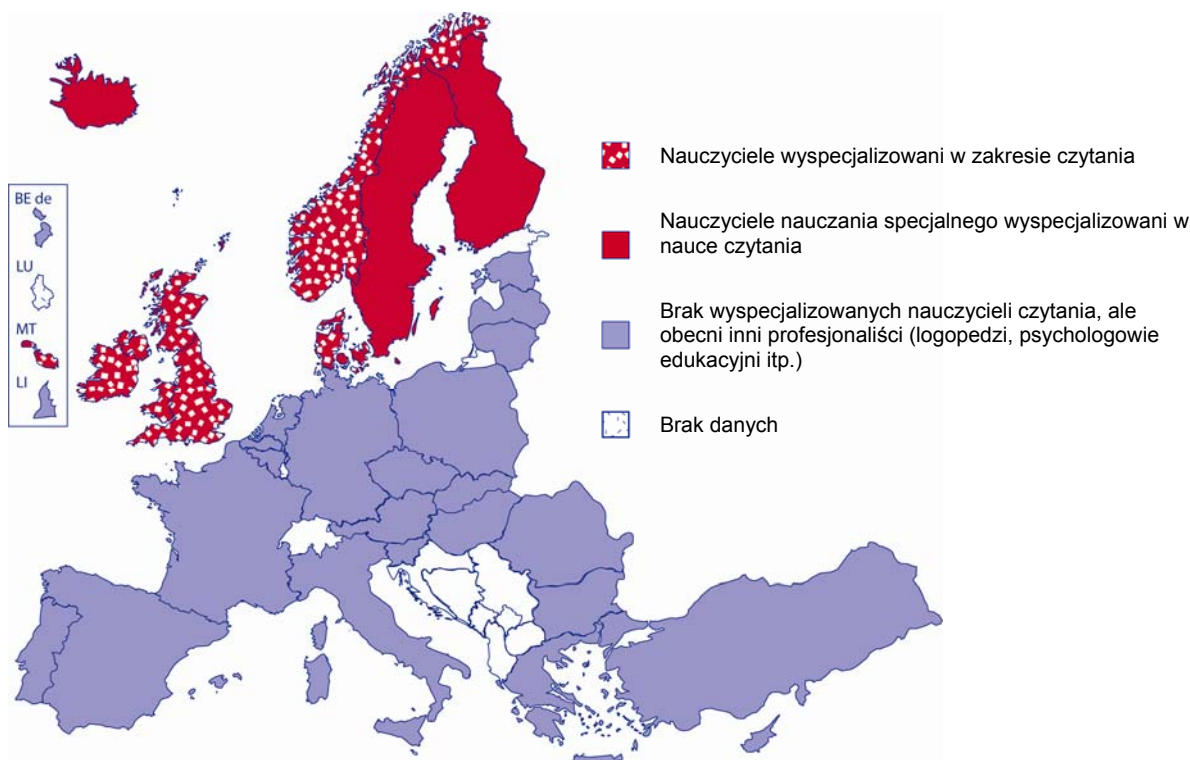
⁽¹⁹⁾ Przykłady podejść stosowanych przez nauczycieli – zob. Sekcja 1.3.

mającymi trudności z czytaniem. Dlatego w niniejszej części skupiamy się na dostępności w pełni wykwalifikowanych nauczycieli dysponujących dodatkowym szczegółowym przeszkoleniem w zakresie nauki czytania i zapobiegania trudnościom z czytaniem. Przeanalizowano krajowe strategie i praktyki, a państwa skategoryzowano zgodnie z tym, czy nauczyciele klasowi zajmujący się uczniami doświadczającymi trudności z czytaniem mają dostęp do wsparcia ze strony wyspecjalizowanych nauczycieli czytania lub nauczycieli zajmujących się specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, będących ekspertami w dziedzinie czytania, oraz innych profesjonalistów, jak logopedzi lub psychologowie edukacyjni, którzy udzielają pomocy w niektórych kwestiach związanych z czytaniem. Niniejsza analiza obejmuje profesjonalne wsparcie dla uczniów mających problemy z czytaniem świadczone w szkołach i w klasach, pomija jednak kwestię dostępności takiej pomocy poza szkołą. Skupiamy się na szkołach podstawowych, w których profesjonalne wsparcie jest bardziej rozpowszechnione, a kształcenie na poziomie średnim krótko opisujemy w części końcowej.

Należy odnotować, że we wszystkich państwach wdrożono metody wspierania uczniów mających trudności z nauką, którzy wymagają kształcenia specjalnego. W takich przypadkach uczniów diagnozuje się i wydaje oficjalne orzeczenie, co uprawnia ich do korzystania z ułatwień w ramach zwykłej edukacji lub kształcenia specjalnego. W niniejszej analizie nie uwzględniamy kształcenia specjalnego, ponieważ wykracza ono poza zakres raportu.

W ośmiu państwach – Irlandia, Malta, Zjednoczone Królestwo i wszystkie pięć państw nordyckich – w przezwyciężaniu trudności z czytaniem wśród uczniów nauczyciele szkół podstawowych mogą prosić o pomoc wyspecjalizowanego nauczyciela czytania, który pomoże im w klasie. Można wyróżnić dwa rodzaje wyspecjalizowanych nauczycieli: tych, którzy odbyli specjalne szkolenie pod kątem wspierania uczniów mających trudności z czytaniem oraz wykwalifikowanych pracowników edukacyjnych zajmujących się potrzebami specjalnymi z dodatkową specjalizacją w zakresie nauki czytania i pomocy uczniom mającym trudności z czytaniem (zob. Rysunek 1.10).

◆ ◆ ◆ **Rys. 1.10: Dostępność wyspecjalizowanych nauczycieli czytania, zgodnie z oficjalnymi dokumentami lub rozpowszechnioną praktyką, pomagających nauczycielom w zapobieganiu trudnościom z czytaniem uczniów szkół podstawowych, 2009/10**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek skupia się na dostępności wyspecjalizowanych nauczycieli czytania wspierających nauczycieli klasowych w szkołach podstawowych w radzeniu sobie z uczniami mającymi trudności z czytaniem. Opiera się on na informacjach zamieszczonych w oficjalnych dokumentach, a w przypadku państw lub regionów, gdzie szkoły i władze oświatowe mają pełną autonomię w zakresie wspierania uczniów, takich jak Dania, Holandia i Zjednoczone Królestwo (Szkocja), na zgłaszanych praktykach.



Wyspecjalizowani nauczyciele czytania są powszechnie dostępni w Danii i Norwegii. W Danii wsparcie i poradnictwo w zakresie metod i materiałów pomagających w zwalczaniu trudności z czytaniem dla nauczycieli, rodziców i uczniów prowadzi *Læsevejleder* (więcej informacji na ten temat – zob. Rozdział 2, Część 2.3.5). Zgodnie z badaniem przeprowadzonym przez Duński Instytut Ewaluacji (2009) w ponad 85% szkół pracuje jeden z tego rodzaju wyspecjalizowanych nauczycieli, a jeśli nie są oni dostępni, nauczyciele potrzebujący wsparcia mogą o nie prosić odpowiednie władze oświatowe. W Norwegii nauczyciele klasowi mogą kontaktować się z nauczycielami czytania, którzy specjalizują się w udzielaniu pomocy oraz nauce czytania i pisania. Szkoły, w których nie pracuje wyspecjalizowany nauczyciel, mogą kontaktować się z samorządowym systemem wsparcia (służby pedagogiczno-psychologiczne), odpowiedzialnym za dokonywanie dalszych ocen i doradzanie na temat specjalistycznej pomocy.

W Irlandii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) niektórzy nauczyciele zostali przeszkoleni jako nauczyciele „Pomocy w czytaniu” (*Reading Recovery*). Na przykład w Anglii takie szkolenie jest finansowane przez krajowy program „Każde dziecko jest czytelnikiem” (*Every Child a Reader – ECaR*), wspierający szkoły i władze lokalne w prowadzeniu różnych interwencji, z których najbardziej intensywna to program „Pomoc w czytaniu” (więcej informacji – zob. Część 1.4.2). Nauczyciele „Pomocy w czytaniu” są specjalnie przeszkoleni do prowadzenia codziennych półgodzinnych lekcji indywidualnych dostosowanych do potrzeb wybranych dzieci. Dzięki temu szkoły mogą także korzystać z doskonalenia zawodowego nauczycieli „Pomocy w czytaniu”, aby doradzali, prowadzili i wspierali inne osoby w szkole odpowiedzialne za umiejętność czytania u dzieci, w tym nauczycieli klas, asystentów nauczycieli i rodziców poprzez stosowanie łagodnych interwencji. W Irlandii nauczyciele zajmujący się uczniami z trudnościami mają dostęp do usług wsparcia nauczania i nauczycieli pomocniczych, w których szkoleniu kładzie się silny nacisk na naukę czytania.

W szkołach podstawowych na Malcie nauczycieli klasowych pracujących z uczniami mającymi problemy z czytaniem wspierają „nauczyciele pomagający w czytaniu i pisaniu”. Nie muszą oni dysponować specjalistycznymi kwalifikacjami związanymi z czytaniem, ale uczestniczą w profesjonalnych kursach doskonalących umożliwiających pomaganie uczniom w rozwijaniu odpowiednich umiejętności czytania i wspieranie bogatego w lekturę środowiska w szkołach. W roku szkolnym 2009/10 było 15 „nauczycieli pomagających w czytaniu i pisaniu”, którzy oferowali pomoc w 10 „kolegiach”, czyli sieciach szkół.

W Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) władze lokalne dysponują nauczycielami „potrzeb wsparcia dodatkowego”, którzy uczą bezpośrednio uczniów potrzebujących dodatkowej pomocy w pracy szkolnej, w tym nauce czytania. Nauczyciele ci rozwijają swoją wiedzę specjalistyczną dzięki kombinacji doświadczenia i kursów doskonalenia zawodowego, w tym studiów podyplomowych. Wraz z przedszkolami i szkołami podstawowymi przeprowadzają oni oceny, planują i realizują działania, dzięki którym zaspokajane są indywidualne potrzeby każdego ucznia.

W trzech państwach nordyckich – Finlandii, Szwecji i Islandii – nauczyciele wspierający szkoły podstawowe w zapobieganiu trudnościom z czytaniem wśród uczniów to pedagodzy wykwalifikowani w zakresie specjalnych potrzeb, którzy specjalizują się także w czytaniu. W Finlandii tego rodzaju nauczyciele przechodzą szkolenie na temat trudności z czytaniem w ramach programu obowiązkowego. Pomagają oni nauczycielom klasowym w różnych zadaniach, m.in. diagnozowaniu

umiejętności czytania u uczniów, udzielaniu wsparcia dydaktycznego w formie indywidualnych zadań i korzystania z czasu, prowadzeniu poradnictwa i elastycznym realizowaniu zadań, takich jak praca w grupach, nauczanie symultaniczne itp. W Szwecji *Speciallärare* to nauczyciele edukacji specjalnej przeszkoleni m.in. w zakresie dogłębnej wiedzy na temat technik czytania i skutecznych metod zachęcających i wspierających wczesne fazy umiejętności czytania u uczniów. W skład usług w zakresie potrzeb specjalnych w Islandii, finansowanych przez samorządy, wchodzi odpowiednie wspieranie uczniów mających trudności z czytaniem oraz nauczycieli potrzebujących pomocy w zajmowaniu się takimi uczniami. Ponadto niektórzy islandzcy nauczyciele, wyspecjalizowani w czytaniu, pracują też na uniwersytetach lub na zlecenia, prowadząc kursy dla nauczycieli.

W znakomitej większości państw europejskich nie ma nauczycieli wyspecjalizowanych w czytaniu, którzy mogliby wspierać zwykłych nauczycieli klasowych w pracy z uczniami borykającymi się z trudnościami w czytaniu. Zamiast tego w oficjalnych dokumentach lub jako o rozpowszechnionej praktyce informuje się, że możliwe jest udostępnienie szkołom przynajmniej jednego rodzaju „innych” profesjonalistów – logopedów, psychologów edukacyjnych itp. – pomagających nauczycielom w niektórych zadaniach związanych z czytaniem. Może do nich należeć ocenianie umiejętności czytania, prowadzenie wsparcia edukacyjnego dla pojedynczych osób bądź małych grup i/lub doradzanie nauczycielom i rodzicom na temat kwestii związanych z czytaniem.

W niektórych z tych państw nauczyciele klasowi mają też do dyspozycji konkretne materiały dydaktyczne do pracy z osobami mającymi trudności z czytaniem, na przykład opracowane na szczeblu centralnym, oceny, testy diagnostyczne, specjalne podręczniki lub inne narzędzia wspierające dydaktykę (więcej przykładów na temat specjalnych materiałów dydaktycznych – zob. Część 1.4.2).

Oprócz wszystkich wspomnianych wyżej profesjonalistów do pracy w klasie i pomocy uczniom mającym trudności z czytaniem może czasem być dostępny asystent nauczyciela lub inna osoba dorosła. Jednak rola tego rodzaju pracowników nie jest tu szczegółowo analizowana (więcej informacji na temat asystentów nauczycieli – zob. Część 1.3).

Należy podkreślić, że w niemal wszystkich państwach, w których nie ma nauczycieli specjalizujących się w czytaniu – a nawet w niektórych krajach, gdzie tacy nauczyciele są – obowiązują określone kryteria, które należy spełnić, lub procedury, których należy przestrzegać, przed udostępnieniem profesjonalnego wsparcia. Wyjątek stanowią Dania, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Szkocja) i Islandia, gdzie specjalistyczne wsparcie dla uczniów mających trudności z czytaniem jest od razu realizuje się w klasie. We wszystkich innych państwach procedura zazwyczaj wymaga, by po identyfikacji i początkowej interwencji nauczyciela zaangażować innych specjalistów, takich jak psychologowie (pedagodzy) lub logopedzi, celem przeprowadzenia dalszej diagnozy i oceny trudności ucznia z czytaniem. W niektórych krajach ci ostatni pracują w specjalistycznych ośrodkach w usługach psychologiczno-pedagogicznych, mających charakter zewnętrzny w stosunku do szkół. Wyniki tej oceny zazwyczaj są omawiane przez nauczyciela i dyrektora szkoły, a proponowane działania wdraża się po konsultacji z rodzicami i za ich zgodą. Innymi słowy, od rozpoznania trudności ucznia z czytaniem do udostępnienia mu środków wsparcia może upłynąć sporo czasu. Im dłużej trwa procedura, tym bardziej prawdopodobne, że uczeń będzie opóźniony w stosunku do reszty klasy nie tylko w zakresie czytania, ale także innych przedmiotów szkolnych, w których czytanie jest elementem kluczowym.

Na przykład, gdy uczeń szkoły podstawowej na Cyprze ma problemy z czytaniem, nauczyciel najpierw we współpracy z rodzicami pisze raport o jego potrzebach i trudnościach. W tej pierwszej fazie nauczyciel stara się pomóc uczniowi, a jeśli brak jest postępów, zaangażowany zostaje dyrektor szkoły, który działa jako koordynator. Przy pomocy wszystkich nauczycieli ucznia koordynator zbiera istotne informacje na jego temat i koordynuje świadczoną mu pomoc. Postępy ucznia są monitorowane i oceniane, gromadzona jest też istotna dokumentacja. W drugiej fazie, po przynajmniej

dwóch spotkaniach z rodzicami i nauczycielami na przestrzeni dwóch miesięcy, jeśli uczeń nie poczyni żadnych postępów, szkoła prosi o pomoc innych profesjonalistów, zazwyczaj psychologów-dydaktyków, i odsyła do nich dziecko. Wówczas psycholog-dydaktyk przychodzi do szkoły i dokonuje oceny ucznia, ściśle współpracując z nauczycielem, rodzicami i innymi profesjonalistami stosownie do potrzeb. Jeśli zdiagnozuje on problemy ucznia z czytaniem, ucznia uznaje się za osobę o specjalnych potrzebach edukacyjnych i odsyła go do Okręgowej Komisji Edukacji Specjalnej i Szkoleń⁽²⁰⁾. Tam jego oceny dokonuje wielodyscyplinarny zespół składający się z psychologa dziecięcego, psychologa-dydaktyka, nauczyciela edukacji specjalnej, lekarza, logopedy i w miarę potrzeb innych specjalistów. Komisja zazwyczaj prosi psychologa-dydaktyka, nauczyciela edukacji specjalnej i nauczyciela ucznia, by każdy z nich przygotował raport zawierający oceny i rekomendacje. Po złożeniu raportów Komisja podejmuje decyzję, czy dziecko powinno uzyskać dodatkowe wsparcie edukacyjne.

W szkołach średnich pomoc świadczona uczniom, którzy wciąż mają trudności z czytaniem, jest mniej zróżnicowana niż w przypadku szkół podstawowych. W niemal wszystkich państwach europejskich, w których szkoły podstawowe (ISCED 1) i średnie I stopnia (ISCED 2) to jednolita struktura⁽²¹⁾, w całym kształceniu obowiązkowym mają zastosowanie takie same warunki dotyczące wsparcia. Wyjątek stanowi Łotwa, gdzie na poziomie ISCED 2 władze oświatowe nie oferują już nauczycielom klas lub innym profesjonalistom specjalnych materiałów dla uczniów mających trudności z czytaniem, takich jak podręczniki z tekstami o różnym stopniu złożoności, materiały testowe, arkusze ćwiczeniowe do rozbudowy zasobu słownictwa itp.

W niemal wszystkich pozostałych państwach (w których te dwa poziomy kształcenia wchodzi w skład jednej struktury) informuje się, że środki wsparcia dla uczniów mających trudności z nauką są niemal takie same w szkołach podstawowych i średnich I stopnia⁽²²⁾.

Cypr to jedyne państwo, gdzie w szkołach średnich I stopnia prowadzone jest bardziej intensywne wsparcie dla uczniów wciąż mających trudności z czytaniem. Po standardowym teście umiejętności czytania uczniowie, którzy osiągają bardzo słabe wyniki, są uznawani za analfabetów i uzyskują pomoc w postaci sześciu dodatkowych godzin języka greckiego w tygodniu. Tego rodzaju wsparcie jest prowadzone przez nauczycieli języka greckiego, którzy nie przeszli specjalnego przeszkolenia w zakresie diagnozowania i przezwyciężania trudności z czytaniem, ale potrafią przystępnie przedstawiać i wyjaśniać treści przedmiotowe języka greckiego oraz prowadzić uczniów.

W Irlandii, Austrii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) dodatkowe wsparcie na poziomie średnim skupia się przede wszystkim na uczniach o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ponadto w Irlandii szkoły średnie otrzymują granty na zakup zalecanych materiałów i narzędzi, m.in. testów diagnostycznych, kontrolowanych lektur, podręczników języka i czytania, gier i oprogramowania komputerowego.

1.4.2. Inicjatywy mające pomagać uczniom borykającym się z trudnościami z czytaniem

Pomoc ze strony pracowników wyspecjalizowanych w przezwyciężaniu trudności uczniów z czytaniem to nie jedyna dostępna forma wsparcia. W tej części prezentujemy wybrane inicjatywy krajowe uznawane za skuteczne w pomocy uczniom szkół podstawowych i średnich, którzy mają problemy z czytaniem. Krajowych ekspertów poproszono o przedstawienie maksymalnie trzech przykładów dobrych praktyk istniejących w ich państwach, a następnie inicjatywy te sklasyfikowano

⁽²⁰⁾ Zgodnie z ustawą 113 (1)/1999 dotyczącą kształcenia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

⁽²¹⁾ Bułgaria, Republika Czeska, Dania, Estonia, Łotwa, Węgry, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Islandia, Norwegia i Turcja.

⁽²²⁾ Belgia (Wspólnota Flamandzka i Niemieckojęzyczna), Grecja, Hiszpania, Francja, Włochy, Litwa, Holandia, Polska, Portugalia, Rumunia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja) i Liechtenstein.

z uwzględnieniem ich głównych celów i aktywności⁽²³⁾. Podana tu lista dobrych praktyk nie ma charakteru całościowego, są to raczej przykłady mające dać ogłęd niektórych inicjatyw w Europie na rzecz pomocy uczniom doświadczającym trudności z czytaniem lub nimi zagrożonych, a także innych inicjatyw wspierających dobrą umiejętność czytania, a dzięki temu zapobiegających problemom z czytaniem.

Większość państw informuje o przynajmniej dwóch skutecznych inicjatywach pomocy uczniom mającym trudności z czytaniem, które skupiają się przede wszystkim na szybkiej identyfikacji problemów, prowadzeniu wsparcia dydaktycznego, adaptacji materiałów dydaktycznych lub rozpowszechnianiu wiedzy o zapobieganiu trudnościom z czytaniem. Bułgaria, Estonia, Liechtenstein i Turcja to jedyne kraje, które nie podały żadnych przykładów dobrych praktyk w tej dziedzinie.

Należy odnotować, że nie wymieniono tu także inicjatyw zgłaszanych przez państwa, w których powszechną praktyką jest wsparcie dydaktyczne dla uczniów mających trudności z czytaniem, prowadzone przez wyspecjalizowanego nauczyciela czytania (zob. Część 1.4.1). Ponadto w poniższej części nie prezentujemy też żadnych inicjatyw krajowych na rzecz wspierania uczniów mających trudności z czytaniem, którzy wymagają kształcenia specjalnego, ponieważ wykraczają one poza zakres niniejszego raportu.

Wśród przykładów dobrych praktyk w zakresie zapobiegania problemom z czytaniem wiele inicjatyw **skupia się na wczesnym wykrywaniu i/lub korygowaniu trudności z czytaniem** za pomocą metod indywidualnych lub zbiorowych bądź ich kombinacji. Na przykład w Norwegii realizowany jest projekt TRAS – Wczesna rejestracja rozwoju językowego, mający na celu zapobieganie zaburzeniom czytania i pisania dzięki identyfikacji problemów językowych nawet na poziomie przedszkolnym. Dostarcza on materiałów obserwacyjnych, których można w dynamiczny sposób używać w obserwacji dzieci i pracy z nimi. Podobnie jest w Niemczech, gdzie dla szkół podstawowych powstały „testy łączące” (LUST-1 – *Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter Test*), które mają pomagać nauczycielom w identyfikowaniu problemów z czytaniem poszczególnych uczniów. W Belgii (Wspólnota Francuska) co trzy lata dla uczniów klas drugich i piątych szkoły podstawowej oraz drugich i piątych szkoły średniej przeprowadzane są zewnętrzne oceny bez certyfikatów dotyczące kompetencji, jakie należy rozwinąć w zakresie czytania/pisania. Dają one nauczycielom możliwość analizowania wyników swoich uczniów oraz zastosowania narzędzi dydaktycznych, które mają rozwiązywać problemy wskazywane w wynikach ogólnych.

Do inicjatyw, w których korzysta się z indywidualnych metod dydaktycznych wspierających uczniów mających trudności z czytaniem, należy inicjatywa austriacka (*Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst-) Leseunterricht*). Ma ona indywidualizować proces nauki czytania poprzez stworzenie zestawu kryteriów, które musi spełnić każdy uczeń. Po trwającej osiem tygodni fazie początkowej, kiedy analizowane są umiejętności poszczególnych uczniów, następuje systematyczny program rozwoju umiejętności czytania prowadzony przez nauczycieli przeszkolonych w zakresie najbardziej aktualnych metod i dysponujących wiedzą na temat wyników badań nad zdobywaniem podstawowej umiejętności czytania. Regularnie sprawdza się postępy uczniów, a ci, którzy uzyskują niesatysfakcjonujące wyniki, otrzymują indywidualne wsparcie, dopóki nie osiągną sukcesu. We Francji, jeśli pod koniec cyklu nauczania uczeń ma bardzo słabe wyniki w zakresie umiejętności podstawowych – w tym z czytania – opracowuje się indywidualny program (*Programme personnalisée de réussite éducative*) obejmujący działania mające rozwijać umiejętności, których uczniowi brakuje. We wdrażanie tych programów zaangażowani są pracownicy dydaktyczni szkoły.

Inne inicjatywy skupiają się na poprawie umiejętności czytania u uczniów za pośrednictwem interakcji i dzielenia się wiedzą wśród dzieci (więcej informacji na temat wspólnej nauki – zob. Część 1.1). Na przykład irlandzka inicjatywa określana jako „czytanie w parach” uwzględnia dobieranie w pary osoby

⁽²³⁾ Pełna lista dobrych praktyk znajduje się w Dodatkach.

słabo czytającej z innym uczniem w celu wspólnej lektury. Udowodniono już, że jeśli chodzi o poprawę poczucia własnej wartości i umiejętności czytania, jest ona bardzo skuteczna (Department of Education and Skills, 2009) zarówno w przypadku osób słabo czytających, jak i uczniów dobieranych z nimi w pary. W Republice Czeskiej w niektórych szkołach zarówno podstawowych, jak i średnich, nauczyciele przeszkoleni w ramach międzynarodowego pozarządowego programu „Czytanie i pisanie na rzecz krytycznego myślenia” (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*) prowadzą warsztaty czytania. Dają one uczniom – w tym mającym trudności z czytaniem – możliwość wspólnego czytania i rozmawiania na temat lektury. W Słowenii w publicznych szkołach podstawowych w Lublanie realizowany jest program dla dzieci mających trudności z czytaniem (*Osnovna šola Dravlje*), który obejmuje naukę nowych wyrazów i poprawę czytania ze zrozumieniem za pomocą zabaw słownych.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) ⁽²⁴⁾ model „Krajowych strategii fali interwencji” obejmuje różne podejścia, które mają pomagać w zwalczaniu trudności z czytaniem na wczesnym etapie nauki w szkole. Należą do nich: metody ukierunkowane na wszystkie dzieci – na przykład systematyczna praca foniczna, metody ukierunkowane na dzieci uzyskujące wyniki niewiele niższe od prognoz krajowych – interwencje indywidualne i w małych grupach, a także interwencje intensywne, jak „Pomoc w czytaniu”, dla poszczególnych uczniów stale borykających się z trudnościami z czytaniem. Departament Dzieci, Szkół i Rodzin wspiera władze lokalne i szkoły w tych interwencjach za pomocą krajowego programu „Każde dziecko jest czytelnikiem”. Ma on zapewniać dodatkowe wsparcie pięcioletnim i sześciolatkom o poziomie osiągnięć należącym do 20% najsłabszych wyników w kraju (choć nie jest on dostępny we wszystkich szkołach) i w tych ramach udzielać „Pomocy w czytaniu” (Reading Recovery) 5% uczniów o najsłabszych wynikach w kraju.

Niektóre inne inicjatywy realizowane w Europie skupiają się przede wszystkim na tworzeniu **materiałów dydaktycznych dla uczniów mających trudności z czytaniem**. W Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) powstał „Program pilotażowy aktywnego czytelnictwa” będący częścią większego projektu czytelnictwa prowadzonego przez samorząd North Lanarkshire, który ma doprowadzić do uzyskiwania wysokich wyników w czytaniu u wszystkich, ze szczególnym naciskiem na postępy uczniów doświadczających trudności we wczesnej fazie rozwoju umiejętności czytania. W ramach projektu nauczycielom i uczniom udostępnia się zestawy materiałów zawierających bardzo jasną metodologię i strategię. Przykładem materiałów dydaktycznych opartych na technologiach komunikacyjnych i informacyjnych jest austriacki „Komputerowy program czytania dla osób mających z tym trudności”, używany w szkołach średnich I stopnia równoległe do zwykłych lekcji. Uczniowie opuszczają klasy na około 15 minut i odbywają codzienne szkolenie przy użyciu programu komputerowego. Program okazał się użytecznym narzędziem wsparcia, które jest atrakcyjne dla uczniów i skuteczne, ponieważ używa się go w wieku, gdy generalnie dzieci nabyły podstawowe umiejętności czytania i już się ich nie uczy.

Wreszcie do przykładów dobrych praktyk pomocy uczniom mającym trudności z czytaniem w Europie należą inicjatywy związane z **rozpowszechnianiem wiedzy o zwalczaniu trudności z czytaniem**. Na przykład w Szwecji przybrały one formę strony internetowej tworzonej przez Szwedzką Krajową Agencję Edukacji, na której udostępniane są pomysły projektów nauki czytania i radzenia sobie z uczniami mającymi trudności z czytaniem ⁽²⁵⁾. Witryna ta jest uważana za przyjazny dla użytkownika i konkretny sposób na udostępnianie wyników i pomysłów wszystkim zainteresowanym nauczycielom. W Portugalii „Krajowy plan nauczania języka portugalskiego” to inicjatywa mająca poprawić nauczanie języka portugalskiego w szkołach podstawowych, skupiająca się na czytaniu ze zrozumieniem oraz komunikacji werbalnej i pisemnej. Z każdej placówki ubiegającej się o udział w programie wybiera się jednego nauczyciela, który będzie kształcony w instytucji szkolnictwa wyższego przez jeden rok.

⁽²⁴⁾ Rok odniesienia dla tych informacji to rok szkolny 2009/10, do 31 marca 2010.

⁽²⁵⁾ Zob. <http://www.skolverket.se>

W kolejnym roku nauczyciel ten będzie dzielił się zdobytą wiedzą poprzez prowadzenie tego samego szkolenia dla grupy nauczycieli w swojej szkole.

W Holandii istnieje skierowana do wszystkich szkół inicjatywa o nazwie Nagroda dra Mommersa, mająca poprawić praktykę dydaktyczną. Jest ona przyznawana szkołom osiągającym doskonałe wyniki w nauce czytania i języka, przez co mogą one być źródłem inspiracji innych placówek w poprawianiu jakości dydaktyki. W ramach podobnej inicjatywy w Hiszpanii – Krajowych nagród za badania i innowacje edukacyjne – nagradza się projekty o różnej tematyce, w tym w zakresie trudności z czytaniem.

Wnioski

Prowadzone przez wiele lat badania nad umiejętnościami czytania i pisanie pokazały, w jaki sposób dzieci i młodzież nabywają i rozwijają swoje zdolności w tym zakresie oraz które metody nauki przynoszą najlepsze efekty. Jak wynika z analizy oficjalnych dokumentów strategicznych (podstaw programowych) odnoszących się do omawianych umiejętności, w większości państw zwykle uwzględniają one praktyki zalecane w literaturze przedmiotu jako najbardziej efektywne w zachęcaniu uczniów do nabierania coraz większej biegłości czytelniczej.

Bardzo duże znaczenie dla późniejszego nabywania umiejętności czytania ma rozwój języka mówionego u małych dzieci. Badania wykazują, że zwiększanie świadomości fonologicznej i fonemicznej w dzieciństwie, przed systematyczną nauką czytania, ma fundamentalny wpływ na późniejszą naukę. Większość europejskich ogólnokrajowych programów nauczania zawiera cele dydaktyczne lub treści nauczania na poziomie przedszkolnym związane z rozwojem początkowych umiejętności czytania. Rosnący nacisk na początkową umiejętność czytania jest też widoczny w reformach przeprowadzonych ostatnio w pięciu państwach europejskich.

Ważną rolę odgrywa także nauka foniki – badania sugerują, że powinna ona odbywać się systematycznie. Większość europejskich ogólnokrajowych programów nauczania zaleca naukę foniki. Uczniowie uczący się czytać w językach o złożonej strukturze ortograficznej i sylabicznej dłużej opanowują wiedzę z zakresu foniki niż uczniowie uczący się czytać w językach o spójnej ortografii. We wszystkich państwach, w których uczniowie uczą się czytać w językach o złożonych strukturach ortograficznych i sylabicznych (Dania, Irlandia, Francja, Portugalia i Zjednoczone Królestwo), a dokumenty strategiczne mówią o nauce foniki, sugeruje się, że powinna ona trwać przez całą szkołę podstawową.

Wszystkie państwa wyznaczają cele dydaktyczne dotyczące czytania ze zrozumieniem zarówno na poziomie podstawowym, jak i średnim I stopnia. Odzwierciedla to ogólne zalecenia badaczy dotyczące potrzeby nauczania strategii czytania ze zrozumieniem w każdym wieku. Takie wytyczne podkreślają też znaczenie oparcia tego nauczania na zestawie strategii, których uczniowie powinni używać podczas prób rozumienia i zapamiętywania tekstów. Według dokumentów strategicznych taka praktyka jest mniej rozpowszechniona, ponieważ tylko około jednej trzeciej państw sugeruje lub wymaga, by nauczyciele ze szkół podstawowych uczyli pięciu lub sześciu kluczowych strategii w celu poprawy umiejętności czytania ze zrozumieniem u uczniów. Ponadto wyniki badania PIRLS 2006 zdają się wskazywać, że nauczyciele w czasie nauki czytania ze zrozumieniem w praktyce mogą polegać wyłącznie na strategiach podsumowujących.

Na poziomie szkoły średniej I stopnia dokumenty strategiczne pięciu państw lub regionów odwołują się do szerokiej gamy kluczowych strategii. Kilka państw kładzie nieco mniejszy nacisk na strategie czytania ze zrozumieniem na poziomie szkoły średniej I stopnia niż szkoły podstawowej. Strategie stosowane rzadziej od innych na poziomie podstawowym (np. korzystanie z wiedzy kontekstualnej, monitorowanie własnego rozumienia i przedstawienia wizualne), a także metakognitywny wymiar

czytania ze zrozumieniem (tzn. sprawdzanie własnego procesu lektury przez uczniów) stają się jeszcze mniej powszechne na poziomie szkoły średniej I stopnia. Mimo to samodzielne monitorowanie zrozumienia oraz wymiar metakognitywny są kluczowymi aspektami w rozwoju samodzielnych, biegłych czytelników. Choć nie da się określić bezpośredniego związku między treścią dokumentów programowych a nauczaniem programem, zmniejszenie nacisku na naukę strategii czytania ze zrozumieniem między szkołą podstawową a średnią I stopnia budzi pewne wątpliwości.

Dane na temat praktyki szkolnej sugerują, że niektóre powszechnie akceptowane strategie czytania ze zrozumieniem są stosowane przez większość nauczycieli, nawet jeśli nie wspomina się o nich w ogólnokrajowych programach nauczania. Jednak, gdy nauczyciele w czasie kształcenia nie są odpowiednio przeszkoleni w korzystaniu z określonych metod dydaktycznych, informacje w ogólnokrajowych dokumentach programowych mogą zwrócić ich uwagę na wszystkie istotne elementy nauki czytania i dać przydatne zalecenia praktyczne. W przeciwnej sytuacji nauczyciele muszą uczyć się o odpowiednich metodach dydaktycznych poprzez uczestnictwo w kursach, dyskusje z kolegami lub samodzielne poszukiwanie potrzebnych informacji. W takich okolicznościach znalezienie odpowiednich metod dydaktycznych leży w gestii poszczególnych nauczycieli, a efekty w dużym stopniu zależą od osobistych kompetencji i inicjatywy.

Badania świadczą, że dużą rolę w nabywaniu umiejętności czytania odgrywa zaangażowanie czytelnicze – istnieją różne metody jego stymulowania. Do najważniejszych metod sugerowanych przez literaturę przedmiotową i europejskie programy nauczania należą: wspólna nauka oparta na tekstach, proponowanie różnych materiałów czytelniczych, umożliwianie uczniom czytania tego, co lubią, oraz odwiedzanie miejsc lub osób ceniących książki.

W 26 państwach lub regionach na poziomie podstawowym i w 18 na poziomie szkoły średniej I stopnia programy nauczania zawierają wskazówki co do wspólnej nauki związanej z czytaniem. Większość z nich sugeruje też, by nauczyciele używali zróżnicowanych lektur. Jednocześnie w dziewięciu z nich podane są listy dzieł literackich lub autorów jako przykłady tego, co uczniowie mogą czytać. Listy te nie mają charakteru zamkniętego, a wybór w znacznym stopniu zależy od nauczycieli, którzy dobierają książki zgodnie z umiejętnościami i skłonnościami swoich uczniów. Duński program nauczania idzie nieco dalej i podaje kanon literacki 15 autorów znaczących dla duńskiej kultury, których uczniowie powinni poznać przed ukończeniem kształcenia obowiązkowego.

Zgodnie z wynikami badań kluczowym elementem nauczania jest ocena, dostarczająca nauczycielom (i uczniom) ważnych informacji o mocnych i słabych stronach uczniów oraz ich postępach na drodze do wyznaczonych celów. Tylko w sześciu państwach lub regionach dokumenty strategiczne uwzględniają skale osiągnięć, które pomagają nauczycielom w ocenianiu wyników uczniów. Skale osiągnięć można też stosować do celów podsumowujących, ponieważ zapewniają one większą klarowność i wyrazistość wyników procesu dydaktycznego.

Mimo że wyniki badań wskazują na skuteczne strategie i praktyki radzenia sobie z trudnościami w czytaniu, temat ten rzadko pojawia się w programach nauczania. Zazwyczaj to poszczególni nauczyciele decydują o tym, czy i jakiego rodzaju wsparcia należy udzielić osobom mającym trudności z czytaniem. W stosunkowo niewielu państwach europejskich zatrudniani są profesjonalni pracownicy wyspecjalizowani w nauce czytania, wspierający nauczycieli w radzeniu sobie z trudnościami z czytaniem wśród uczniów. Tylko w Irlandii, na Malcie, w Zjednoczonym Królestwie i wszystkich państwach nordyckich nauczyciele szkół podstawowych mogą prosić wyspecjalizowanego nauczyciela czytania, który pomoże im w klasie.

W wielu państwach poradnictwo i wsparcie związane z trudnościami z czytaniem prowadzą logopedzi, psychologowie lub inni profesjonaliści – czasem odbywa się to w klasach, ale zazwyczaj poza klasą i szkołą. Według badania PIRLS 2006 osoba wspierająca, pracująca w klasie wraz z nauczycielem, była dostępna przynajmniej czasami dla około 44% uczniów w Unii Europejskiej. Liczby te

uwzględniają pomocników nauczycieli lub inne osoby dorosłe, którym często brakuje odpowiedniego szkolenia w zakresie trudności z czytaniem. Specjalista od czytania był dostępny w szkole w przypadku 75% uczniów klas czwartych. Ponadto w większości państw europejskich przedstawia się skuteczne inicjatywy radzenia sobie z trudnościami z czytaniem wśród uczniów. Z reguły skupiają się one na działaniach zaradczych, wczesnej identyfikacji problemów, dostosowywaniu materiałów dydaktycznych lub szkoleniach dla nauczycieli.

Nawet w tych państwach, gdzie dostępne jest profesjonalne wsparcie, uczniowie mogą napotkać na trudności z uzyskaniem pomocy, której potrzebują. Nauczyciele klasowi to zazwyczaj pierwsze osoby identyfikujące uczniów wymagających większej uwagi. Dane z badań międzynarodowych pokazują, że nauczyciele zazwyczaj nieco niedoszacowują liczbę uczniów, którzy wymagają wsparcia. W diagnozowaniu trudności z czytaniem można więc korzystać z nauczycielskich obserwacji aktywności w klasie przy wsparciu w postaci znormalizowanych narzędzi oceniania. Co więcej, nawet jeśli nauczyciel zauważy, że uczeń nie radzi sobie z czytaniem, procedury administracyjne związane z ubieganiem się o dodatkowe wsparcie są czasami bardzo wydłużone. W konsekwencji uczeń może nie uzyskać natychmiast potrzebnej pomocy. Im dłużej trwa procedura, tym bardziej prawdopodobne, że uczeń będzie opóźniony w stosunku do reszty klasy nie tylko w zakresie czytania, ale także innych przedmiotów szkolnych, w których czytanie jest elementem kluczowym.

ROZDZIAŁ 2: WIEDZA I UMIEJĘTNOŚCI POTRZEBNE DO NAUCZANIA CZYTANIA

W poprzednim rozdziale podkreślono, że nauka czytania jest złożonym zadaniem. Uczenie, jak czytać i poprawiać umiejętności dzieci w tym zakresie, wymaga gruntownego zrozumienia rozwoju umiejętności czytania i rzetelnej wiedzy w zakresie teoretycznego i praktycznego nauczania, w tym metod nauczania i zarządzania klasą, oraz znajomości odpowiednich materiałów. Ponadto ważne jest, by nauczyciele byli na bieżąco z badaniami nad efektywnymi strategiami nauczania. Nauka czytania wymaga szerokiego zakresu umiejętności, które nauczyciele powinni nabyć w czasie własnej edukacji i stale poszerzać poprzez ustawiczne doskonalenie zawodowe.

Niniejszy rozdział rozpoczyna przegląd literatury, w którym podkreślamy kluczowe elementy w kształceniu i doskonaleniu pedagogów odpowiedzialnych za nauczanie czytania. Część 2.2 zawiera wtórną analizę danych pochodzących z badań międzynarodowych. Przeanalizowano związki między edukacją nauczyciela a jego podejściem do czytania (rysunek oparty na danych badania PIRLS 2006) oraz wzorce ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów powiązanych z czytaniem (na podstawie danych TALIS 2008). Część 2.3 opisuje krajowe strategie w zakresie kształcenia i ustawicznego doskonalenia zawodowego pedagogów, którzy uczą języka nauczania, odnoszące się do umiejętności i wiedzy niezbędnych w nauce czytania.

2.1. Przegląd literatury akademickiej dotyczącej kształcenia i doskonalenia nauczycieli czytania

Komisja Europejska (2008c) podkreśla, że jakość nauczycieli należy do głównych wyznaczników uczniowskich sukcesów szkolnych, które są fundamentalne, jeśli chcemy osiągnąć europejskie cele w zakresie rozwoju społeczno-ekonomicznego. We współczesnym świecie edukacji wymagania odnoszące się do zawodu nauczyciela stają się coraz bardziej zróżnicowane i skomplikowane. Od nauczycieli wymaga się dzisiaj:

- bycia praktykami dobrze zorientowanymi w badaniach naukowych;
- zarządzania coraz bardziej zróżnicowanymi klasami zarówno pod względem kulturowym, jak i językowym;
- elastycznego dostosowywania dydaktyki do potrzeb każdego ucznia;
- wrażliwości na kwestie kultury i płci;
- skutecznego zajmowania się uczniami ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji oraz uczniami mającymi problemy z nauką lub zachowaniem.

Do licznych wyzwań, którym muszą dziś stawiać czoło nauczyciele, należy umiejętność dotrzymania kroku współczesnym technologiom, dynamicznie zmieniającym się dziedzinom nauki oraz nowe podejście do oceniania uczniów.

Według kilku badań wysoka jakość nauczania może umacniać wiedzę oraz umiejętności uczniów, pomimo problemów wynikających z mniej sprzyjającego środowiska społeczno-ekonomicznego. Na przykład Wenglinsky (2000) dostarcza dowodów, że jakość nauczania ma wpływ na osiągnięcia amerykańskich uczniów w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych (zmierzonych poprzez znormalizowaną ogólnokrajową ocenę w klasie ósmej) w zakresie porównywalnym ze statusem społeczno-ekonomicznym.

Jeśli chodzi o czytanie, podkreśla się kluczową rolę nauczycieli, polegającą na wyposażaniu uczniów w umiejętności pozwalające na efektywne uczenie się. Amerykańskie Stowarzyszenie Nauczycieli (American Federation of Teachers) obliczyło, że w skutecznym środowisku edukacyjnym jedynie mały procent uczniów ma poważne problemy z nauką czytania (American Federation of Teachers, 1999).

Wiele badań podkreśla związek pomiędzy kwalifikacjami nauczycieli a osiągnięciami uczniów w czytaniu. Należą do nich analizy, których podstawowym celem było szersze prześledzenie czynników edukacyjnych mających wpływ na osiągnięcia uczniów. Na przykład Ferguson (1991), używając obszernej bazy danych obejmującej ponad 900 okręgów szkolnych w Teksasie, analizuje wpływ jakości nauczania badanej na podstawie umiejętności pedagogicznych i znajomości przedmiotu przez nauczycieli podczas stanowego egzaminu licencjackiego. Okazuje się, że jest to bardzo ważny czynnik wyjaśniający zróżnicowanie osiągnięć uczniów w różnych klasach szkoły podstawowej i średniej. Nieco później Myrberg (2007) wykazała, że uczniowie klas trzecich w szwedzkich szkołach zarówno publicznych, jak i prywatnych osiągnęli lepsze rezultaty w badaniu PIRLS 2001, jeśli mieli nauczycieli specjalizujących się w nauczaniu początkowym.

Podobne wnioski płyną z badań bezpośrednio skoncentrowanych na powiązaniach między wykształceniem nauczyciela a osiągnięciami uczniów w czytaniu. Darling-Hammond (1999) skorelowała certyfikację i osiągnięcia w czytaniu, wykorzystując wyniki ogólnokrajowej oceny procesów edukacyjnych. Wynioskowała ona, że uczniowie mający nauczycieli z dyplomem uzyskują lepsze wyniki w zakresie czytania niż ci, których nauczyciele takich dyplomów nie posiadają. Ta sama badaczka (Darling-Hammond, 2000a) w rozległym przeglądzie amerykańskich badań na ten temat odkryła, że kwalifikacje nauczycieli spójnie i precyzyjnie prognozują osiągnięcia uczniów.

W niniejszym przeglądzie literatury przedmiotu będziemy zatem próbowali udzielić odpowiedzi na dwa kluczowe pytania:

- Jakich umiejętności potrzebują nauczyciele, by prowadzić skuteczne nauczanie umiejętności czytania?
- Jakie elementy kształcenia i ustawicznego doskonalenia zawodowego najlepiej przygotowują nauczycieli do skutecznego uczenia czytania?

2.1.1. Umiejętności potrzebne do efektywnego uczenia czytania

Według Międzynarodowego Stowarzyszenia Czytelnictwa (International Reading Association – IRA, 2007) efektywni nauczyciele czytania mają dużą wiedzę na ten temat, znają się na strategii, łatwo przystosowują się i działają w sposób przemyślany, tzn. rozumieją samą dziedzinę czytania oraz znają angażujące i motywujące metody jego nauczania. Podobnie twierdzi Krajowy Panel Czytania (National Reading Panel) w Stanach Zjednoczonych:

„Nauka strategii czytania ze zrozumieniem uczniów wszystkich klas to zagadnienie złożone. Nauczyciele nie tylko muszą dobrze rozumieć treści prezentowane w tekście, ale także dysponować szeroką wiedzą na temat samych strategii, ich skuteczności wobec poszczególnych uczniów i rodzajów treści oraz tego, jak najlepiej nauczać i modelować stosowanie strategii” (NICHD 2000, s. 15).

Amerykańska Grupa Badania Czytania RAND (2002) wyróżnia następujące zachowania, które zaprezentowali skuteczni nauczyciele czytania w wyższych klasach szkół podstawowych oraz w szkołach średnich I stopnia:

- zadają pytania wyższego rzędu, które wymagają od uczniów wyciągania wniosków i wykraczania poza tekst;
- pomagają czytelnikom wyszukiwać związki między czytаныmi tekstami a własnym życiem i doświadczeniami;
- udostępniają uczniom lektury ćwiczeniowe na odpowiednim poziomie trudności;
- monitorują postępy w czytaniu poprzez przyznawanie nieformalnych ocen.

W kontekście uczenia borykających się z trudnościami nastoletnich czytelników w kilku europejskich państwach raport badawczy projektu ADORE (Garbe i in., 2009) akcentuje potrzebę zapewnienia nauczycielom możliwości przemyślenia procesów czytania i myślenia nie tylko podopiecznych, ale także swoich własnych. Ponadto poza starannym przygotowaniem akademickim biegłość w nauce czytania musi z czasem rozwinąć się jako „cecha przystosowawcza”. Nauczyciele muszą wciąż pogłębiać wiedzę, biorąc pod uwagę demograficzną różnorodność uczniów w klasie, poszerzający się kontekst umiejętności czytania i pisanie oraz powiększający się zakres dostępnego materiału.

2.1.2. Kształcenie i ustawiczne doskonalenie zawodowe na rzecz skutecznego nauczania czytania

Chociaż edukacja nauczycieli wywiera wielki wpływ na osiągnięcia uczniów w zakresie czytania i pisanie, badania nad przygotowaniem pedagogów do nauczania czytania są dość młodą dyscypliną (Moats, 2004). W metaanalizie empirycznych badań dotyczących wykształcenia nauczycieli przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych Risko i in. (2008) zauważyli, że 82 badania zrealizowano raczej na małą skalę. Autorzy uznali wyniki wielu z nich za niewystarczające, by zidentyfikować konkretne cechy programów kształcenia, które mają wpływ na osiągnięcia uczniów w klasach nauczanych przez przyszłych nauczycieli.

W dwóch następnych częściach podejmujemy próbę zaprezentowania zbieżnych wyników badań i wniosków dotyczących przygotowania do nauki czytania. Z powodu braku analogicznych badań dostępnych w Europie dalsze części są w większości poświęcone amerykańskiemu systemowi edukacji, co może podważyć ich zasadność w krajach europejskich.

Kształcenie początkowe nauczycieli w zakresie nauczania czytania

Długość i treść kształcenia nauczycieli – to dwa aspekty mające największy wpływ na osiągnięcia ich uczniów.

Porównując programy krótkoterminowe z regularnymi, zatwierdzonymi przez władze stanowe programami edukacji nauczycieli w Stanach Zjednoczonych, Darling-Hammond (2000b) wyraża kilka wątpliwości na temat kursów pierwszego rodzaju: mają one skłonność do skupiania się raczej na ogólnych umiejętnościach niż na dydaktyce przedmiotu, na technikach szczegółowych niż na metodach oraz na udzielaniu konkretnych doraźnych rad niż badaniach bądź teorii. Nauczyciele, którzy nie otrzymali skutecznego przygotowania do zawodu, często cechują się jednolitą perspektywą poznawczą i kulturową, utrudniającą zrozumienie doświadczeń, punktów widzenia i podstaw wiedzy uczniów bardzo różniących się od siebie. Dłuższe programy (zwłaszcza pięcioletnie) wydają się bardziej skuteczne. Realizujący je nauczyciele zaczynają postrzegać nauczanie jako z natury nierutynowe przedsięwzięcie wymagające rozwijania metod umożliwiających dotarcie do różnych osób uczących się.

W ostatnich latach IRA skoncentrowało wysiłki badawcze na przygotowaniu nauczycieli w Stanach Zjednoczonych do uczenia czytania. Komisja ds. doskonałości w podstawowym przygotowaniu nauczycieli do nauczania czytania (Commission on Excellence in Elementary Teacher Preparation for Reading Instruction) określiła i wybrała wysokiej jakości programy uniwersyteckie. Przez trzy lata obserwowano 101 absolwentów, monitorując ich działania oraz mierząc jakość uczenia się i nauczania w klasach początkowych (IRA, 2003). Badanie to podkreśliło wspólne cechy programów przygotowujących nauczycieli, których podopieczni uzyskali lepsze wyniki w znormalizowanych testach niż uczniowie innych doświadczonych nauczycieli. W późniejszym czasie IRA uzupełniło swoje badania porównawczym przeglądem literatury na temat kształcenia nauczycieli dotyczącego czytania (Risko i in. 2008), przeprowadzonym przez Teacher Education Task Force. Synteza tych

różnych typów badań umożliwiła IRA wyróżnienie sześciu zasadniczych elementów, które powinny zostać uwzględnione w kształceniu nauczycieli:

- „Podstawy teoretyczne i praktyczne (badania) – nauczyciele muszą rozwijać dogłębne rozumienie języka i umiejętność czytania oraz rozumieć teorię uczenia się i motywację do nauki w celu skutecznego ugruntowania swoich decyzji dydaktycznych.
- Strategie nauczania na poziomie wyrazów – nauczyciele muszą być przygotowani do stosowania różnych strategii rozwijania wiedzy uczniów na temat znaczenia słów i strategii ich rozpoznawania. Należy do nich badanie fonemicznych podstaw języka mówionego, nauczanie foniki oraz nacisk na składnię i semantykę jako pomoc w rozpoznawaniu słów i samodzielnym monitoringu.
- Strategie rozumienia na poziomie tekstu – nauczyciele muszą być przygotowani do nauczania różnych strategii, które czytelnicy mogą stosować w konstruowaniu znaczenia z tekstu i monitorowania swojego rozumienia. Muszą oni rozumieć sposoby, jakie mogą pomagać w nauczaniu słownictwa (znaczenia słów) i płynności, w rozumieniu i rozwijaniu umiejętności krytycznej analizy tekstów z różnych perspektyw.
- Związki między czytaniem a pisaniem – nauczyciele muszą być przygotowani do nauczania strategii, które łączą pisanie z czytaniem tekstów literackich i informacyjnych, wspomagając czytanie ze zrozumieniem. Obejmuje to nauczanie konwencji czytelniczych – do czego przykładą się szczególną wagę.
- Podejścia i materiały dydaktyczne – nauczyciele muszą być przygotowani do korzystania z różnych strategii i materiałów dydaktycznych w sposób selektywny, odpowiedni i elastyczny.
- Ocenianie – nauczyciele muszą być przygotowani do stosowania odpowiednich technik oceniania, które będą wspierać ich decyzje dydaktyczne i pomogą w analizie poszczególnych sytuacji” (IRA 2007, s. 2).

Biorąc pod uwagę sześć wymienionych elementów, efektywne przygotowanie nauczycieli do uczenia czytania powinno opierać się na gruntownej podstawie badawczej skupionej na tym, jak uczniowie stają się efektywnymi czytelnikami oraz jak udzielać im wsparcia.

Badania IRA z 2003 roku na temat programów kształcenia nauczycieli podkreśliły łączenia rozległej wiedzy teoretycznej z różnorodnym doświadczeniem praktycznym. Efektywne związki między teorią a praktyką oraz między gronem nauczycielskim a wykładowcami akademickimi powszechnie uznaje się za cechy idealnego programu przygotowującego do zawodu nauczyciela (Darling-Hammond, 2000c). Różnorodność obszarów doświadczeń powiązanych z kursami, w których dostępne są doskonale modele uczenia czytania, to cenny element przygotowania nauczycieli (Darling-Hammond i Bransford, 2005). Odpowiednia równowaga między teorią i praktyką umożliwia postrzeganie nauczania jako działania rozwiązującego problemy lub zastosowania badań w praktyce, ściśle powiązanego z nauką i postępami uczniów (Garbe i in., 2009).

Stosowanie wiedzy w działaniach praktycznych daje przyszłym nauczycielom sposobność do przemyślenia wcześniejszych opinii niezgodnych z efektywnym kształceniem w zakresie czytania. Wspomniane wyżej badanie przeprowadzone przez Teacher Education Task Force sugeruje, że zmiany w przekonaniach kształcących się nauczycieli można przypisać zgodności między teoretycznymi podstawami zdobytymi podczas kształcenia a uważnie konstruowanym i kontrolowanym doświadczeniem. Takie zmiany mogą powodować okazywanie przez przyszłych nauczycieli pewności siebie w zakresie umiejętności uczenia dzieci mających problemy z czytaniem, zamiast przypisywania wszelkich problemów w tym zakresie wyłącznie czynnikom domowym.

W czasie praktyk szkolnych podstawy teoretyczne mogą być ilustrowane na zajęciach w klasach w ramach programu edukacyjnego dla nauczycieli. Nawiązując do głównych ustaleń wspomnianego wyżej przeglądu, jest bardziej prawdopodobne, iż początkujący nauczyciele będą częściej wykorzystywać metody nauczania, które zostały im zaprezentowane podczas zajęć uniwersyteckich i później ćwiczonych pod opieką w czasie praktyk w szkole niż ci, którzy jedynie o nich czytali

w różnego rodzaju podręcznikach. Istnieją dowody, że skuteczność nauczania nauczycieli jest większa, gdy stosuje się podejście „naucz się i wykorzystaj tę wiedzę w praktyce”.

Na podstawie istotnych badań dotyczących zmiany charakteru czytania ze względu na współczesne technologie komunikacyjne, IRA (2009) stwierdza również, iż aspekty te należy wziąć pod uwagę w czasie kształcenia nauczycieli. W praktyce potencjalni nauczyciele powinni przyswoić wiedzę na temat metod umożliwiających wykształcenie w uczniach biegłości w czytaniu i pisaniu wymaganej przez stale rozwijające się nowe media.

Ustawiczne doskonalenie zawodowe w zakresie nauczania czytania

Skuteczne doskonalenie zawodowe nauczycieli jest ważnym czynnikiem w poprawie osiągnięć w zakresie umiejętności czytania i pisania uczniów. Zgodnie z wynikami badań wymaga ona długofalowej perspektywy. Biancrosa i Snow opowiadają się za doskonaleniem zawodowym w zakresie nauczania umiejętności związanych z czytaniem, które zdecydowanie:

„nie odwołuje się do typowych jednorazowych warsztatów ani nawet do długoterminowych serii warsztatów, ale do ciągłego długoterminowego doskonalenia zawodowego, co prawdopodobnie będzie sprzyjać trwałym korzystnym zmianom w wiedzy i praktyce nauczycieli” (Biancrosa i Snow, 2006, s. 20).

W określaniu cech wysokiej jakości doskonalenia zawodowego Anders i in. (2000) podkreślają potrzebę nowych rodzajów wsparcia poza krótkimi warsztatami czy seminariami.

Wysokiej jakości doskonalenie zawodowe w zakresie umiejętności nauczania czytania i pisania wymaga także wspólnych działań w całej szkole, a nawet szerzej – obejmujących wszystkich specjalistów zajmujących się nauką czytania i pisania. Po analizie ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli czytania Snowe i in. (2005) podkreślili znaczenie zapewnienia, by prowadziło ono do tworzenia wspólnych zasobów wiedzy nauczycieli w szkołach. Rozwój zawodowy w zakresie nauczania czytania musi mieć charakter inkluzywny (obejmować nie tylko nauczycieli, ale również trenerów czytania i pisania, personel pomocniczy, bibliotekarzy oraz pracowników administracji). Powinien być także zorientowany na pracę zespołową, w ramach której szkolny personel tworzy i nieustannie podtrzymuje całościowe podejście na rzecz poprawy nauczania i struktur instytucjonalnych sprzyjających lepszej umiejętności czytania i pisania wśród młodzieży (Biancrosa i Snow, 2006).

Taka perspektywa jest związana z koncepcją „społeczności doskonalenia zawodowego” (Stoll i in., 2006). Owe społeczności, mające wspierać rozwój nauczycieli, mogą być scharakteryzowane poprzez podzielenie wartości i wizji, jak również wspólną odpowiedzialność za nauczanie uczniów. Raport z badań przeprowadzonych w ramach projektu ADORE pokazuje, w jaki sposób takie grupy mogą współpracować, by poprawić umiejętność czytania wśród młodzieży szkolnej:

„Specjaliści w dziedzinie doskonalenia zawodowego sugerują, że te społeczności, w idealnej sytuacji przyjmujące kształt współpracujących międzyprzedmiotowych zespołów szkolnych, powinny wspólnie analizować próbki pracy uczniów lub wyników klasy i opracowywać metody przygotowywania uczniów do sposobów czytania specyficznych dla danego przedmiotu” (Garbe i in., 2009, s. 211).

Wreszcie doskonalenie zawodowe powinno obejmować udział nauczycieli w zajęciach edukacyjnych podobnych do tych, które będą stosować ze swoimi uczniami, w celu poprawy ich umiejętności w zakresie analitycznych i zorientowanych na badania naukowe praktyk dydaktycznych (OECD, 2005b). W swojej nowatorskiej pracy na temat korzystania z wyników badań i analiz w edukacji Stanovitch i Stanovitch (2003) podkreślają, że programy kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli powinny kłaść nacisk na włączanie wyników badań do praktyki dydaktycznej. Nauczyciele muszą mieć możliwości i narzędzia do przeprowadzania systematycznych refleksji nad własną praktyką podczas wprowadzania zmian (Anders i in., 2000).

2.2. Kształcenie nauczycieli czytania – wyniki badań międzynarodowych

Niniejsze omówienie kształcenia nauczycieli, którzy nauczają przedmiotów związanych z czytaniem, składa się z dwóch części. Rozpoczyna je analiza danych pochodzących z badania PIRLS 2006, dotyczących nauczycieli czytania i pisania uczniów klas czwartych (więcej informacji na ten temat znajduje się w rozdziale „Osiągnięcia w czytaniu: dane z badań międzynarodowych”). Poziom kształcenia nauczyciela i jego treści są badane pod kątem relacji między specjalizacją a podejściem do czytania. Druga część została oparta na danych Międzynarodowego Badania Dydaktyki (Teaching and Learning International Survey – TALIS) OECD z 2008 roku obejmującego nauczycieli szkół na poziomie ISCED 2. Skupia się ono na ustawicznym doskonaleniu zawodowym nauczycieli czytania, pisania i literatury.

2.2.1. Przygotowywanie nauczycieli do nauczania czytania uczniów klas czwartych

Poziom wykształcenia nauczycieli

W roku 2006 w Unii Europejskiej 55% uczniów klas czwartych miało nauczycieli dysponujących wykształceniem uniwersyteckim, a 22% – nauczycieli, którzy ukończyli dwu- lub trzyletni program studiów wyższych o orientacji zawodowej⁽¹⁾. W większości państw przeważająca część uczniów klas czwartych miała nauczycieli, którzy ukończyli uniwersytet – w Danii, na Węgrzech, w Holandii, Polsce, na Słowacji i w Norwegii było to 90% lub więcej (Mullis i in., 2007, s. 198). W pięciu systemach edukacji (Belgia – Wspólnota Francuska i Flamandzka, Niemcy, Luksemburg i Austria) większość uczniów miała nauczycieli, którzy ukończyli dwu- lub trzyletni program studiów wyższych o orientacji zawodowej (tamże).

W ostatnich kilku dekadach w większości państw europejskich poprawia się poziom kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Obecnie pedagodzy pracujący w placówkach tego typu zwykle kończą programy uniwersyteckie o profilu akademickim; nauczyciele o niższych kwalifikacjach w większości rozpoczęli pracę w zawodzie kilka lat wcześniej. Wśród państw europejskich biorących udział w badaniu PIRLS 2006 tylko we Włoszech i Rumunii większość uczniów miała nauczycieli, którzy nie ukończyli studiów wyższych (odpowiednio 66% i 54%) (Mullis i in., 2007, s. 198). Sytuacja w tych krajach zmienia się w ostatnim czasie, ale okazuje się, że każdy z nich podąża inną ścieżką. We Włoszech kształcenie nauczycieli szkół podstawowych jest organizowane na poziomie studiów wyższych od roku szkolnego 1998/99, co powoduje stopniowy wzrost liczby nauczycieli z dyplomem szkoły wyższej. Natomiast w Rumunii w latach 2000-2005 w efekcie niedoboru nauczycieli ponownie wprowadzono programy kształcenia pedagogicznego na poziomie średnim II stopnia, funkcjonujące obok programów studiów wyższych.

Dane z badania PIRLS 2006 wskazują, że wśród dobrze wykształconych nauczycieli dominowały osoby młode i bez doświadczenia. Średnio w państwach europejskich nauczyciele uczący w klasach czwartych posiadający dyplom ukończenia wyższej uczelni należeli do przedziału wiekowego 30-39 lat i mieli przeciętnie 15 lat doświadczenia. Większość z tych, którzy ukończyli dwu- lub trzyletni program zawodowych studiów wyższych, miała od 40 do 49 lat i średnio 20 lat doświadczenia. W Bułgarii, Hiszpanii, Francji, Słowenii i Szwecji różnice pokoleniowe są szczególnie widoczne. Na przykład we Francji 18% uczniów miało nauczycieli, którzy uzyskali wyłącznie dyplomy ukończenia szkół średnich II stopnia, a wszyscy ukończyli 40 lat. Różnica pojawiła się w roku 1979, kiedy dyplom ukończenia szkoły wyższej stał się wymogiem formalnym. Do tego czasu wymagany poziom kwalifikacji nauczycieli szkół podstawowych we Francji był równoznaczny z ukończeniem szkoły średniej II stopnia.

⁽¹⁾ Tu i w innych miejscach obliczona przez Eurydice średnia dla UE dotyczy wyłącznie 27 państw UE, które uczestniczyły w badaniu. Jest to średnia ważona, gdzie wkład państwa jest proporcjonalny do jego wielkości.

Treści programu kształcenia nauczycieli

Przy omawianiu kształcenia nauczycieli należy brać pod uwagę nie tylko jego poziom i czas trwania, ale także treści i dziedzinę specjalizacji. Dlatego w badaniu PIRLS 2006 zebrano dane o stopniu, w jakim kształcenie nauczycieli obejmowało dziewięć określonych obszarów: język, literatura, pedagogika/nauczanie czytania, psychologia, pomoc w czytaniu, teoria czytania, rozwój językowy dzieci, edukacja specjalna i nauka drugiego języka⁽²⁾. Analiza⁽³⁾ wskazała na trzy główne obszary specjalizacji nauczycieli, którzy uczą w klasach czwartych. Jeden obszar specjalizacji obejmował język i literaturę, drugi – naukę drugiego języka. Specjalizacja najmocniej związana z nauką czytania (poniżej określana jako wskaźnik „przygotowanie do nauczania czytania”) obejmował sześć obszarów:

- zajęcia wyrównawcze z czytania
- rozwój językowy dzieci
- teoria czytania
- kształcenie specjalne
- pedagogika/nauczanie czytania
- psychologia.

Na Rysunku 2.1 pokazano odsetek europejskich uczniów klas czwartych mających nauczycieli, których kształcenie kładło szczególny nacisk na naukę czytania. Więcej takich uczniów niż wynosiła średnia dla UE⁽⁴⁾ było w Bułgarii, na Litwie, w Luksemburgu, Polsce, Rumunii, na Słowacji, w Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) i Norwegii, gdzie 35-65% uczniów klas czwartych miało nauczycieli, których kształcenie początkowe kładło nacisk na naukę czytania. Natomiast w Niemczech, Francji i Słowenii mniej uczniów (10-13%) miało nauczycieli z wykształceniem o takim charakterze.

W celu sprawdzenia związku między specjalizacją nauczycieli a ich podejściem do czytania obliczono korelacje między poszczególnymi pytaniami z kwestionariusza dla nauczycieli badania PIRLS⁽⁵⁾. Analiza wykazała, że korelacje między specjalizacją w zakresie nauczania języka i literatury lub drugiego języka a określonymi podejściami do czytania były niewielkie i generalnie nie miały znaczenia statystycznego. Tylko nauczyciele, u których w kształceniu kładziono nacisk na naukę czytania (zob. Rysunek 2.1), częściej informowali o stosowaniu ukierunkowanych metod dydaktycznych u uczniów klas czwartych.

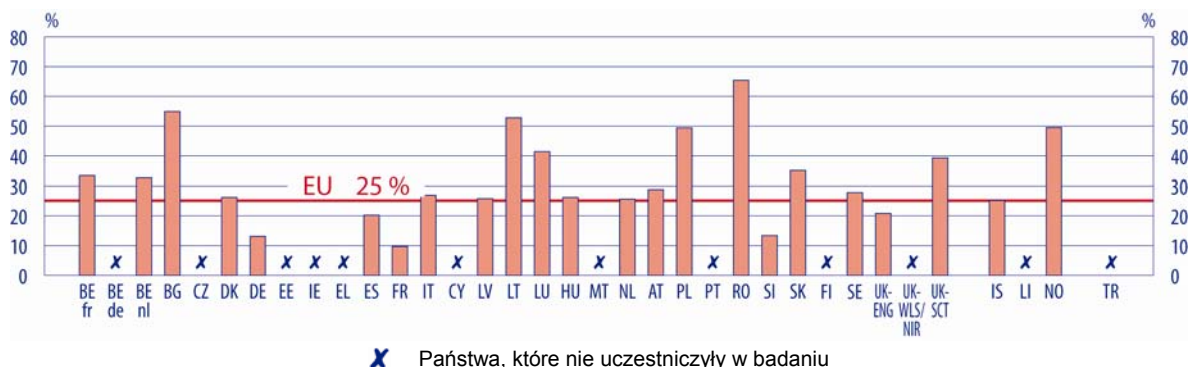
⁽²⁾ Były to kategorie odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgłębiałeś/aś następujące dziedziny w ramach swojego formalnego kształcenia i/lub szkolenia?”. Możliwe były odpowiedzi: „w niewielkim”, „na zasadzie przeglądu lub wprowadzenia do tematu” i „kładziono nacisk na tę dziedzinę”.

⁽³⁾ Główne komponenty analizy (PCA) przy zmiennej Varimax. PCA to metoda statystyczna, która ma na celu ograniczenie wymierności danych przy maksymalnym ograniczaniu wariacji. Wyjaśnienie metodologiczne – zob. Jolliffe (2002).

⁽⁴⁾ Tu i w innych miejscach porównania opierają się na statystycznym testowaniu znaczenia o poziomie pewności 95%. Na przykład wynik znacząco wyższy lub niższy niż w UE oznacza, że wynik danego państwa różni się od wyniku UE na poziomie pewności wynoszącym 95%.

⁽⁵⁾ Korelacje wyliczono dla specjalizacji z zakresu „nauki drugiego języka”, stworzono też dwa wskaźniki na podstawie głównych komponentów analizy. Pewność wskaźników była wystarczająca: alfa Cronbacha wskaźnika „przygotowanie do nauczania czytania” wynosiła 0,76, a wskaźnika „języka i literatury” – 0,75. Alfa Cronbacha jest najczęściej używanym wskaźnikiem pewności lub wewnętrznej spójności na skali, opierającej się na średniej korelacji elementów w narzędziu sondy (wyjaśnienie – zob. Cronbach, 1951, Streiner, 2003).

◆◆◆ Rys. 2.1: Odsetek uczniów klas czwartych mających nauczycieli, których kształcenie kładło nacisk na naukę czytania, 2006



BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU
33,4	32,6	54,9	26,2	13,1	20,2	9,7	26,9	25,8	52,8	41,4	26,2
NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT		IS	NO
25,6	28,8	49,4	65,4	13,4	35,1	27,8	20,8	39,3		25,2	49,5

Źródło: IEA, baza danych PIRLS 2006.

Objaśnienia

Wartości, które pod względem statystycznym istotnie ($p < 0,05$) różnią się od średniej dla UE, zostały zapisane pogrubioną czcionką.

Nacisk na naukę czytania jest określany jako 75. percentyl wskaźnika „przygotowanie do nauczania czytania” (zajęcia wyrównawcze z czytania, rozwój językowy dzieci, teoria czytania, kształcenie specjalne, pedagogika/nauczanie czytania i psychologia) na poziomie europejskim. Oznacza to silny nacisk w przynajmniej trzech obszarach wskaźnika „przygotowanie do nauczania czytania” i traktowanie pozostałych jako wprowadzenie lub silny nacisk w czterech obszarach, dwa traktowane jako wprowadzenie i nieuwzględnienie jednego.

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Tabela 1 w Dodatkach (Załącznik Część 2.2) pokazuje korelacje między stopniem, w jakim nauczyciele w UE są kształceni w zakresie nauczania czytania, a zgłaszanym przez nich stosowaniem określonego podejścia w nauczaniu. W Tabeli 2 w Dodatkach wymieniono – w kolejności według systemów edukacji – te współzależności, które są statystycznie istotne w więcej niż 10 europejskich systemach kształcenia.

Z badań wynika, że nauczyciele, którzy informowali o większym nacisku na nauczanie czytania podczas swoich zajęć przygotowujących do zawodu, stosuje bardziej zróżnicowane metody uczenia czytania uczniów klas czwartych. Nauczyciele ci częściej:

- organizują grupy o mieszanych umiejętnościach, stosują podejście indywidualne i sprawiają, że uczniowie pracują indywidualnie;
- traktują czytanie jako proces aktywny i zachęcają uczniów do różnych reakcji na to, co przeczytali: napisania czegoś, odpowiadania na pytania ustne, zrealizowania projektu lub wykonania pisemnego quizu lub testu związanego z lekturą;
- uczą różnych strategii czytania (na przykład przeglądanie/oglądanie, samodzielny monitoring) i wyjaśniają słownictwo;
- używają strategii poprawiających czytanie ze zrozumieniem, jak określenie głównych idei, przewidywanie lub generalizowanie, wyciąganie wniosków oraz opisywanie stylu lub struktury tekstu, który przeczytali uczniowie;
- korzystają z podręczników i materiałów przygotowanych dla dzieci i przez dzieci, wolą krótkie materiały od długich tekstów i częściej korzystają z bibliotek zewnętrznych.

- używają bardziej zróżnicowanych metod oceniania, jak prezentacje ustne, pytania wielokrotnego wyboru do przeczytanych materiałów, portfolio (próbki pracy uczniów) itp.;
- przywiązują szczególną wagę do omawiania (raportowania) postępów uczniów w odniesieniu do umiejętności czytania z ich rodzicami;
- pogłębiają i uaktualniają swoją wiedzę poprzez doskonalenie zawodowe z zakresu czytania oraz czytają więcej książek na temat nauczania (ogólnych i specjalistycznych dotyczących czytania) i książek dla dzieci.

Wydaje się, że wyeksponowanie tego, jak uczyć czytania w okresie kształcenia, powinno być powiązane z efektywnymi ćwiczeniami w zakresie nauczania czytania (jak opisano w Części 2.2.1.) i aktywniejszym udziałem w rozwoju zawodowym. Nauczyciele, w kształceniu których kładziono nacisk na uczenie czytania, dysponują umiejętnością korzystania z różnych metod dostosowanych do jednostek i grup, co zgodnie z dokonaną przez Myrberg (2007) analizą badań nad edukacją nauczycieli i osiągnięciami uczniów w czytaniu jest kluczowym elementem kompetencji nauczyciela.

Związek między jakością nauczycieli i osiągnięciami uczniów

Mimo wyraźnych związków między treścią kształcenia nauczyciela a informowaniem o korzystaniu z efektywnych metod nauczania trudno ustalić wyraźny związek między cechami nauczyciela a osiągnięciami ucznia. Jak wspomniano, w wielu państwach nauczyciele mają ten sam lub podobny poziom kwalifikacji formalnych. W tych krajach, gdzie zróżnicowanie istnieje, często odzwierciedla ono zmiany w kształceniu nauczycieli oraz wymaganych kwalifikacjach. Trudno zatem oddzielić efekty edukacji od zmian pokoleniowych. Ponadto różnice w kwalifikacjach i częstotliwości uczenia strategii czytania istnieją w obrębie samych państw. Na przykład ważnym atrybutem w Szwecji może być certyfikacja formalna. Jak pokazuje przeprowadzona przez Myrberg (2007) analiza danych z badania PIRLS 2001 dotyczących Szwecji, uczniowie, których nauczyciele dysponowali adekwatną certyfikacją, osiągalni lepsze rezultaty niż ci mający pedagogów certyfikowanych do uczenia w wyższych klasach lub nieposiadających żadnych certyfikatów.

Liczne czynniki kontekstualne utrudniają wydzielenie wpływu nauczycieli. Na przykład uczniowie klas czwartych szkół podstawowych mogli być już uczeni przez kilku różnych nauczycieli, którzy przyczynili się do rozwoju ich umiejętności czytania i pisania w rozmaity sposób. Ogólnie, jak wywnioskowali Wayne i Youngs (2003), większości różnic w zakresie jakości nauczycieli nie da się zaobserwować.

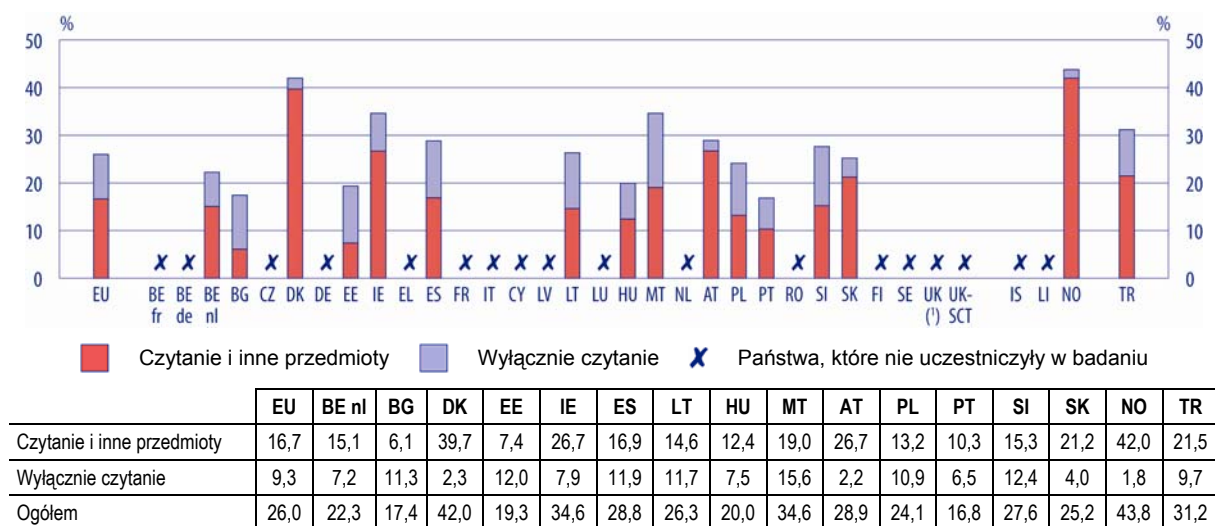
2.2.2. Ustawiczne doskonalenie zawodowe nauczycieli uczących czytania, pisania i literatury na poziomie ISCED 2

Nadal zajmujemy się ustawicznym doskonaleniem zawodowym nauczycieli, którzy uczą przedmiotów powiązanych z czytaniem pod kątem ogólnych wskaźników uczestnictwa, średniej liczby przeznaczonych na to dni, typów przeprowadzanych ćwiczeń i uzyskanych wyników. Analiza oparta została na odpowiedziach pedagogów w przeprowadzonym przez OECD Międzynarodowym Badaniu Dydaktyki (TALIS) z roku 2008. Obejmuje ono 16 systemów edukacyjnych sieci Eurydice. Grupą docelową badania TALIS byli nauczyciele szkół średnich I stopnia uczący różnych przedmiotów, ale dla celów niniejszej publikacji analizę ograniczono do nauczycieli uczących czytania, pisania i literatury w szkołach, w których przeprowadzano ankietę. Obejmuje to czytanie, pisanie i literaturę języka ojczystego, język nauczania i drugi język dla uczniów posługujących się innym językiem (OECD, 2010a).

Przed rozpoczęciem omawiania ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli czytania należy zauważyć, że nauczyciele na poziomie ISCED 2 często uczą więcej niż jednego przedmiotu (w tej części analizy czytanie, pisanie i literaturę definiuje się jako jeden przedmiot). W krajach europejskich

wyspecjalizowani nauczyciele na poziomie ISCED 2 zwykle specjalizują się w dwóch przedmiotach, a częściowo wyspecjalizowani – od trzech do pięciu. W krajach, gdzie nauczyciele zwykle uczą kilku przedmiotów, odpowiedzi na pytania dotyczące ustawicznego doskonalenia zawodowego mogą uwzględniać również inne przedmioty. Rysunek 2.2 wskazuje, że średnio w uczestniczących w badaniu systemach edukacji UE około 9% nauczycieli uczyło wyłącznie czytania, pisania i literatury. 17% uczyło jednego lub kilku dodatkowych przedmiotów, zwykle przyrodniczych lub języków obcych.

◆ ◆ ◆ Rys. 2.2: Odsetek nauczycieli uczących czytania, pisania i literatury jako jedynego przedmiotu i jednego z kilku przedmiotów, na poziomie ISCED 2, 2008



Źródło: OECD, baza danych TALIS 2008.

UK (!): UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

„Czytanie” obejmuje także pisanie i literaturę.

Odpowiedź „nie” na każde pytanie dodatkowe do pytania „Jakiego przedmiotu uczysz?” była traktowana jako brak odpowiedzi (2,8% brakujących wartości w państwach UE uczestniczących w badaniu).

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Informacje odnoszące się do poszczególnych krajów

Włochy: Pominęto pytanie o specjalizację nauczycieli.

Holandia: Państwo nie spełniło standardów doboru próby, dlatego odnoszących się do niego danych nie uwzględniono w tabelach ani analizach międzynarodowych.



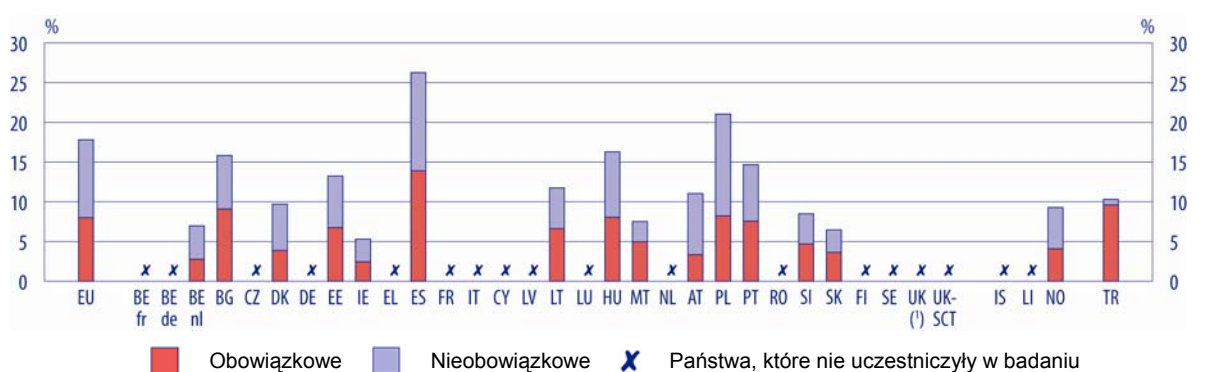
Pewne zróżnicowanie odnotowuje się w odsetkach nauczycieli, którzy uczą czytania, pisania i literatury w państwach europejskich. W Danii i Norwegii więcej niż 40% nauczycieli uczyło przedmiotów powiązanych z czytaniem przynajmniej przez część pracy w tygodniu, ale tylko nieliczni (mniej niż 3%) uczyli wyłącznie czytania, pisania i literatury. W Bułgarii i Estonii większość nauczycieli uczyła tylko tego przedmiotu.

Różnice między państwami w zakresie ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli czytania, pisania i literatury odzwierciedlają rozbieżności w ogólnej organizacji rozwoju zawodowego. W bardzo niewielkim stopniu różni się ono od ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli innych przedmiotów. Dlatego część ta ukazuje przede wszystkim, jak główne ramy ustawicznego doskonalenia zawodowego są odzwierciedlane w planach odnoszących się do nauczycieli czytania, pisania i literatury. Specjalistyczne inicjatywy w zakresie ustawicznego doskonalenia zawodowego adresowane do nauczycieli czytania zostaną omówione w Części 2.3.6.

Według danych TALIS co najmniej 90% nauczycieli czytania, pisania i literatury z krajów europejskich biorących udział w badaniu uczestniczyło w minimum jednym kursie ustawicznego doskonalenia

zawodowego w ciągu ostatnich 18 miesięcy. W Estonii, Polsce, Słowenii i na Litwie statystyki te były najwyższe, osiągając ponad 98%. O zróżnicowaniu uczestnictwa w ustawicznym doskonaleniu zawodowym w poszczególnych państwach Europy świadczy średnia liczba dni na to poświęconych (zob. Rysunek 2.3) – waha się ona od pięciu w Irlandii do 26 w Hiszpanii. Pedagodzy uczący przedmiotów powiązanych z czytaniem w UE zrealizowali przeciętnie 18 dni ustawicznego doskonalenia zawodowego (mediana⁽⁶⁾ – 10), z czego osiem było obowiązkowych. Liczba ta była o wiele wyższa w Hiszpanii, gdzie nauczyciele czytania, pisania, literatury spędzili średnio 26 dni (mediana – 20) na różnorodnych zajęciach poświęconych rozwojowi zawodowemu. W przybliżeniu jedna czwarta pedagogów uczących czytania i pisania w Hiszpanii w ciągu 18 miesięcy przed wypełnieniem ankiety TALIS uczestniczyła w zajęciach ustawicznego doskonalenia zawodowego przez 40 lub więcej dni. Ustawiczne doskonalenie zawodowe w Hiszpanii jest wyraźnie związane z awansem w pracy i wyższą pensją; na przykład nauczycielom, którzy zapisują się na określoną liczbę warsztatów, przysługuje dodatkowa premia (Eurydice, 2008). Dotyczy to jednak całej organizacji ustawicznego doskonalenia zawodowego i przez to nie odnosi się konkretnie do nauczycieli czytania, pisania i literatury.

◆ ◆ ◆ Rys. 2.3: Średnia liczba dni poświęconych w czasie ostatnich 18 miesięcy na ustawiczne doskonalenie zawodowe przez nauczycieli czytania, pisania i literatury na poziomie ISCED 2, 2008



	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Obowiązkowe	8,0	2,8	9,1	3,9	6,8	2,4	13,9	6,6	8,0	5,0	3,3	8,2	7,6	4,7	3,6	4,1	9,6
Nieobowiązkowe	9,8	4,2	6,7	5,8	6,5	2,9	12,4	5,1	8,2	2,5	7,7	12,8	7,1	3,8	2,8	5,2	0,7
Ogółem	17,8	7,0	15,8	9,7	13,3	5,3	26,3	11,7	16,3	7,5	11,0	21,1	14,7	8,5	6,5	9,3	10,3

Źródło: OECD, baza danych TALIS 2008.

UK (!): UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

Jako że wartości skrajne mają znaczny wpływ na średnią, pominięto odpowiedzi powyżej 99. percentyla poziomu UE. Do analizy włączono wyłącznie wartości poniżej 120 dni (około 5 miesięcy) zajęć w zakresie ustawicznego doskonalenia zawodowego. Pominięcia dotyczyły Wspólnoty Flamandzkiej Belgii (0,3%), Bułgarii (4,2%), Polski (5,1%) i Portugalii (1,2%).

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Informacje odnoszące się do poszczególnych krajów

Włochy: Pominięto pytanie o specjalizację nauczycieli.

Holandia: Państwo nie spełniło standardów doboru próby, dlatego odnoszących się do niego danych nie uwzględniono w tabelach ani analizach międzynarodowych.



We wszystkich analizowanych państwach nauczyciele przedmiotów powiązanych z czytaniem uczestniczyli w zajęciach ustawicznego doskonalenia zawodowego dobrowolnie. Turcja była jedynym krajem, w którym uczestnictwo w prawie wszystkich takich zajęciach miało charakter obowiązkowy.

⁽⁶⁾ Mediana liczby dni to wielkość, która dzieli rozkład dni poświęconych na ustawiczne doskonalenie zawodowe na dwie równe grupy – połowa uczęszcza na zajęcia powyżej tej liczby, a połowa – poniżej.

W pozostałych krajach europejskich co najmniej jedna trzecia dni, w których uczestniczą w ustawicznym doskonaleniu zawodowym, była nieobowiązkowa. Nauczyciele czytania, pisania i literatury w Hiszpanii i Polsce najczęściej brali udział w tych nadprogramowych dniach, tzn. przez 12-13 dni w ciągu ostatnich 18 miesięcy. Jednak odpowiedzi odnoszące się do obowiązkowego ustawicznego doskonalenia zawodowego mogą wynikać z subiektywnego postrzegania nauczycieli. Na przykład w Hiszpanii „trwająca całe życie edukacja jest prawem i obowiązkiem nauczycieli”⁽⁷⁾, ale uczestnictwo w konkretnych zajęciach w ramach ustawicznego doskonalenia zawodowego ma charakter dobrowolny. Nauczyciele mogą jednak postrzegać je jako przymusowe, odkąd zostało powiązane z dodatkową premią za „ciągłe pogłębianie wykształcenia pedagogicznego”.

Średnio w UE nauczyciele przedmiotów powiązanych z czytaniem informowali o dłuższym o jeden dzień uczestnictwie w zajęciach ustawicznego doskonalenia zawodowego niż ci zajmujący się innymi przedmiotami. Jednak do tej różnicy przyczyniły się głównie Węgry, gdzie nauczyciele przedmiotów powiązanych z czytaniem brali udział w ustawicznym doskonaleniu zawodowym dwa dni dłużej niż ich koledzy (odpowiednio pełne 16 i 14 dni).

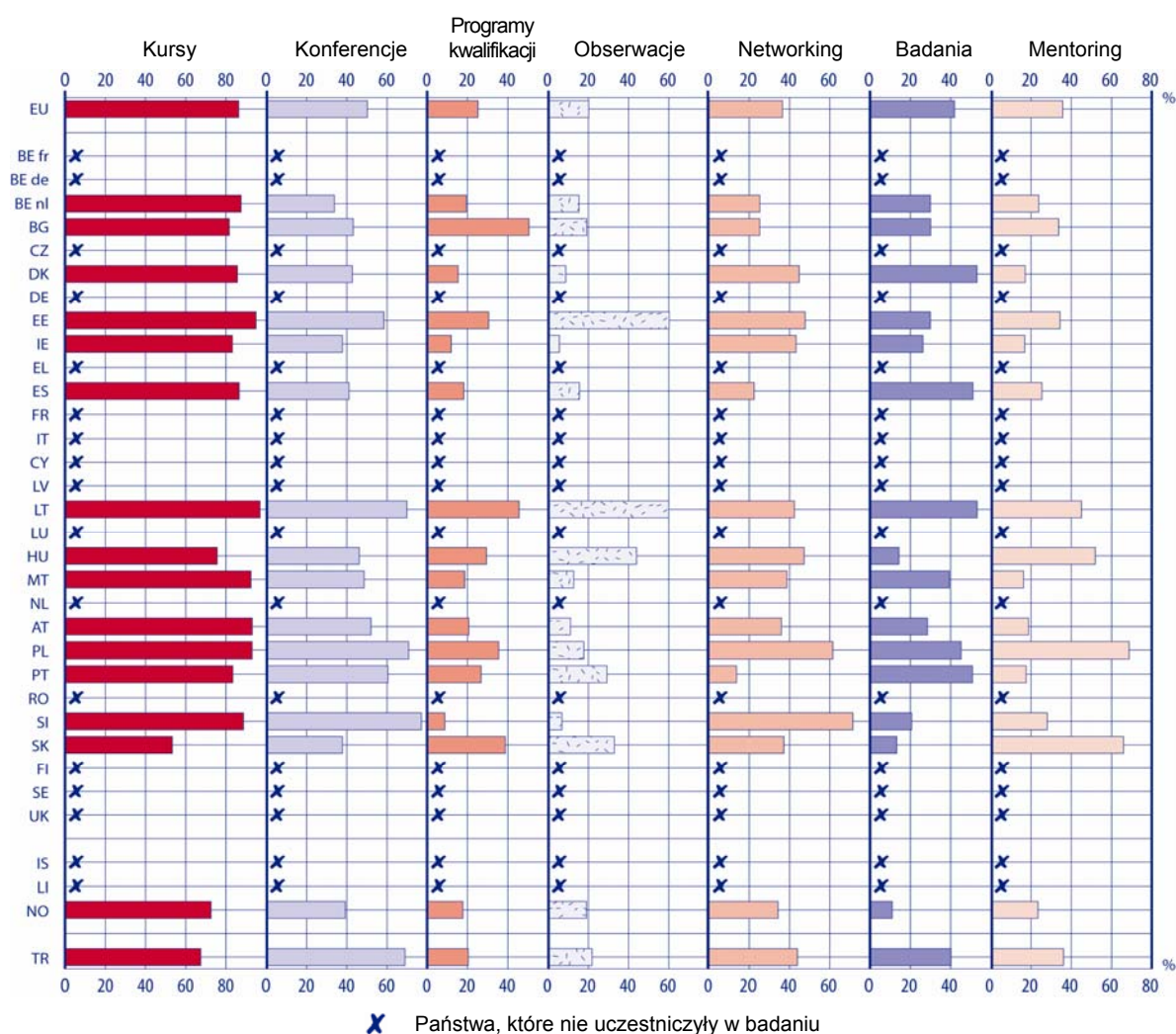
Przegląd literatury (zob. Część 2.1) podkreśla, że systematyczne dłuższe doskonalenie zawodowe jest bardziej skuteczne niż krótkie jednorazowe warsztaty bądź kursy. Jednak dane z Rysunku 2.4 sugerują, iż najpopularniejszą formę ustawicznego doskonalenia zawodowego stanowiły kursy/warsztaty dotyczące przedmiotów powiązanych z czytaniem lub metod i/albo tematów odnoszących się do edukacji. Średnio w UE 86% nauczycieli czytania, pisania i literatury w ciągu ostatnich 18 miesięcy brało udział w co najmniej jednym kursie bądź warsztacie. Odsetki te były szczególnie wysokie w Estonii, Austrii, Polsce, na Litwie i Malcie (osiągając ponad 90%), a niższe na Słowacji, w Norwegii, Turcji i na Węgrzech (53-76%). Dużą popularnością cieszyła się także inna forma jednorazowego szkolenia, czyli konferencje. Około połowy nauczycieli czytania, pisania i literatury brało udział w konferencjach lub seminariach edukacyjnych, podczas których pedagodzy i/lub naukowcy prezentowali wyniki swoich badań i dyskutowali o problemach związanych z edukacją.

W przeciwieństwie do krótkich kursów i konferencji prowadzenie badań jest długotrwałą formą doskonalenia zawodowego, umożliwiającą nauczycielom poszerzenie własnej wiedzy na temat efektywnego nauczania i uczenia się. Zatem fakt, że przeciętnie w UE 40% nauczycieli informuje o zaangażowaniu w badania indywidualne lub zespołowe, to dobra wiadomość. W Danii, Hiszpanii, Portugalii i na Litwie robi tak ponad 50% nauczycieli. Jednak tylko nieliczni nauczyciele (mniej niż 15%) prowadzili badania na Węgrzech, Słowacji i w Norwegii. Średnia liczba nauczycieli zaangażowanych w programy umożliwiające uzyskanie kwalifikacji lub stopnia była niższa niż uczestniczących w badaniach, z czego wynika, że badania cieszą się popularnością nawet wśród nauczycieli nieuczestniczących w formalnych programach doskonalenia zawodowego. Jak wyjaśnia Ritchie (2006), większość nauczycieli zaangażowała się w badania w konsekwencji osobistego zaproszenia. Pedagodzy, którzy już prowadzą badania, zapraszają innych do wspólnych dociekań i rozważań.

Rzadziej spotykaną formą ustawicznego doskonalenia zawodowego był udział w formalnym kształceniu nauczycieli. Średnio w UE jedna czwarta nauczycieli przedmiotów powiązanych z czytaniem uczestniczyła w programie umożliwiającym uzyskanie kwalifikacji lub stopnia. Liczba ta była wyższa w Bułgarii i na Litwie, gdzie 46-50% nauczycieli brało udział w takich programach. System awansu nauczycieli w tych krajach silnie nagradza uzyskiwanie kwalifikacji formalnych.

⁽⁷⁾ Ustawa o edukacji 2/2006, art. 102.1.

◆ ◆ ◆ Rys. 2.4: Odsetek nauczycieli czytania, pisania i literatury na poziomie ISCED 2, którzy w ciągu ostatnich 18 miesięcy uczestniczyli w ustawicznym doskonaleniu zawodowym, według typu, 2008



	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Kursy	86,3	87,4	81,6	85,7	94,9	83,2	86,5	96,9	75,6	92,4	93,0	93,0	83,4	88,7	53,3	72,6	67,5
Konferencje	50,2	33,9	43,2	42,7	58,4	37,8	41,1	69,8	46,2	48,6	52,0	70,7	60,4	77,1	37,9	39,2	68,9
Programy kwalifikacji	25,2	19,3	50,5	15,3	30,5	11,9	18,2	45,6	29,4	18,7	20,7	35,5	26,7	8,7	38,8	17,7	20,3
Hospitacje	20,2	15,4	19,2	8,8	60,2	5,6	15,6	60,0	43,9	12,8	11,1	17,7	29,3	6,9	32,9	19,1	21,9
Networking	36,5	25,3	25,2	44,8	47,7	43,3	22,4	42,4	47,2	38,7	35,9	61,5	13,6	71,5	37,2	34,3	43,9
Badania	42,0	29,9	30,1	53,2	30,0	26,2	51,2	53,2	14,3	39,4	28,6	45,3	51,0	20,7	13,2	11,0	40,2
Mentoring	35,7	23,8	33,7	17,1	34,4	16,9	25,4	45,0	52,0	16,3	18,7	68,7	17,5	28,0	66,0	23,4	36,1

Źródło: OECD, baza danych TALIS 2008.

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Informacje odnoszące się do poszczególnych krajów

Włochy: Pominięto pytanie o specjalizację nauczycieli.

Holandia: Państwo nie spełniło standardów doboru próby, dlatego odnoszących się do niego danych nie uwzględniono w tabelach ani analizach międzynarodowych.



Znaczenie współpracy nauczycieli, pracy zespołowej i dzielenia się wiedzą było mocno podkreślane w całym raporcie. Jednak działania obejmujące wsparcie koleżeńskie są rzadko spotykaną formą formalnego ustawicznego doskonalenia zawodowego. Networking i mentoring (w tym lekcje otwarte i coaching koleżeński) obejmował około 35% nauczycieli wszystkich krajów UE, zaś przynajmniej w jednym z tego rodzaju zajęć uczestniczyła w ostatnich 18 miesiącach w przybliżeniu połowa nauczycieli. Natomiast w wielu państwach środkowoeuropejskich (Litwa, Węgry, Polska, Słowenia i Słowacja) praktyki ze wsparciem koleżeńskim są popularnymi formami ustawicznego doskonalenia zawodowego. W Polsce 60-70% nauczycieli przedmiotów powiązanych z czytaniem informuje o zaangażowaniu zarówno w networking, jak i mentoring. Może to mieć związek z faktem, że w języku polskim wyrażenie „sieć współpracy”, odnoszące się do networkingu, może być rozumiane jako współpraca nieformalna. Ale bardziej prawdopodobne jest, że wynika to z wieku nauczycieli. W porównaniu z innymi państwami w Polsce są oni stosunkowo młodzi, dlatego wielu z nich wciąż jest objętych mentoringiem w ramach programów wprowadzających.

Najmniej popularną formą ustawicznego doskonalenia zawodowego były hospitacje w innych szkołach. Zaledwie jedna piąta nauczycieli przedmiotów powiązanych z czytaniem informowała o udziale w takich zajęciach. Jednak tego typu działania cieszą się dużą popularnością w Estonii i na Litwie, gdzie w ciągu ostatnich 18 miesięcy około 60% nauczycieli czytania, pisania i literatury przeprowadziło co najmniej jedną hospitację w innej szkole. Hospitowanie i bycie hospitowanym w klasie są częścią procesu mającego na celu wydanie certyfikacji dla litewskich nauczycieli, podczas gdy w Estonii tradycja wizytowania szkół była żywa w okresie sowieckim, co jest prawdopodobnie podtrzymywane poprzez stowarzyszenia nauczycieli poszczególnych przedmiotów.

Istnieją pewne interesujące krajowe wzorce uczestnictwa w ustawicznym doskonaleniu zawodowym w Europie. Jak pokazuje Rysunek 2.4, nauczyciele czytania, pisania i literatury w Belgii (Wspólnota Flamandzka) i Norwegii wykazują we wszystkich formach ustawicznego doskonalenia zawodowego niższy lub taki sam stopień zaangażowania, jak średnia w UE – około 16-19% nauczycieli przedmiotów powiązanych z czytaniem informuje o udziale w kursach w czasie ostatnich 18 miesięcy. Inaczej dzieje się na Litwie i w Polsce, gdzie nauczyciele tych przedmiotów wykazują się wyższą średnią uczestnictwa we wszystkich formach ustawicznego doskonalenia zawodowego niż reszta UE. W krajach tych większość nauczycieli informowała o udziale w co najmniej kilku zajęciach, tzn. ponad 90% nauczycieli uczestniczyło w co najmniej dwóch, a więcej niż 80% w co najmniej trzech typach ustawicznego doskonalenia zawodowego w ciągu ostatnich 18 miesięcy.

Różnice we współczynnikach uczestnictwa mogą być powiązane z działaniami podejmowanymi przez państwa, by zachęcić do udziału w ustawicznym doskonaleniu zawodowym. Na przykład w Hiszpanii, gdzie ustawiczne doskonalenie zawodowe ściśle wiąże się z awansem i wzrostem płac, na tego rodzaju zajęciach spędza się największą liczbę dni. Podobny system nagradzania istnieje na Litwie i w Polsce, które rozwinęły i upowszechniły tradycje ustawicznego doskonalenia zawodowego (Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE, 2009) i gdzie prawie wszyscy nauczyciele brali udział w kilku formach zajęć. Na Litwie pomyślne ukończenie programów ustawicznego doskonalenia zawodowego to jeden z głównych warunków uzyskania kategorii wyższych kwalifikacji, a tym samym wyższego wynagrodzenia (Eurydice, 2008). Ponadto litewski system edukacji przechodzi obecnie gruntowne reformy. By zapewnić ich wdrożenie, opracowano specjalne kursy i programy (niektóre obowiązkowe) dla nauczycieli i dyrektorów. Również w Polsce uczestnictwo w ustawicznym doskonaleniu zawodowym jest oficjalnym wymogiem awansu w pracy, co wiąże się z wyższym poziomem wynagrodzenia. Uczestniczenie w zajęciach ma charakter powszechny i jest dostępne zarówno pod względem geograficznym, jak i finansowym.

Inaczej rzecz ma się w Belgii (Wspólnota Flamandzka) i Norwegii, które nie określiły jasnego związku między ustawicznym doskonaleniem zawodowym a awansem lub podwyżką płacy, co może być

jednym z czynników wpływających na niższe współczynniki uczestnictwa. W Belgii (Wspólnota Flamandzka) nie wypracowano żadnych oficjalnych mechanizmów, które automatycznie powiązałyby uczestnictwo w ustawicznym doskonaleniu zawodowym ze wzrostem wynagrodzenia lub awansem. W Norwegii jedynie niektóre formy ustawicznego doskonalenia zawodowego prowadzone przez instytucje wyższej edukacji dają dodatkowe punkty, co niejednokrotnie prowadzi do wzrostu płac.

Jak wspomniano, poszczególne formy ustawicznego doskonalenia zawodowego wpływają na zawodowy rozwój nauczycieli na wiele sposobów. By określić subiektywne efekty ustawicznego doskonalenia zawodowego, nauczycieli zapytano o ocenę wpływu uczestnictwa w tego rodzaju zajęciach (zob. Tabela 3 w Dodatkach, Załącznik Część 2.2). Postrzeganie przez nauczycieli odzwierciedla różnicę między jednorazowymi krótkotrwałymi zajęciami a dłużej trwającymi formami rozwoju zawodowego wymienionymi w literaturze fachowej. Zgodnie z odpowiedziami pedagogów konferencje lub seminaria edukacyjne i hospitacje w innych szkołach mają stosunkowo niewielki wpływ, chociaż średnio ocenia się go jako „umiarkowany”. Największy średni wpływ ma realizowanie indywidualnych bądź zespołowych badań na tematy związane z obszarem zainteresowań zawodowych oraz uczestnictwo w programie pozwalającym na uzyskanie kwalifikacji lub stopnia. Około 45% nauczycieli biorących udział w tych programach informuje o ich dużym wpływie. Nauczyciele w Danii szczególnie cenią programy pozwalające na uzyskanie kwalifikacji lub stopnia: w przybliżeniu 85% z nich informowało o ich znacznym wpływie na rozwój zawodowy. Liczby te mogą wskazywać na satysfakcję nauczycieli, którzy uzyskali dodatkowe kwalifikacje, by stać się specjalistami w nauce czytania i pisania (*Laesevejleder*) (więcej informacji zob. Część 2.3.5). Nauczyciele z Malty również uważali, że takie programy mają istotny wpływ na ich pracę. Do tego rodzaju wysokiej oceny mogło przyczynić się kilka programów powiązanych z czytaniem realizowanych przez Uniwersytet Malty, takich jak roczny dodatkowy kurs kończący się uzyskaniem certyfikatu dla nauczycieli-specjalistów w zakresie czytania, 18-miesięczny podyplomowy kurs certyfikacji na temat oceniania i wspierania uczniów z trudnościami o charakterze dysleksji oraz tytuł magistra w tej dziedzinie.

W następnej części poświęconej krajowym strategiom kształcenia nauczycieli bardziej szczegółowo omawiamy specjalistyczne programy doskonalenia zawodowego nastawione na nauczanie umiejętności czytania.

2.3. Krajowe strategie kształcenia nauczycieli

W poniższej części badamy stopień, w jakim potencjalni i w pełni wykwalifikowani nauczyciele uzyskują i nabywają umiejętności niezbędne do nauczania czytania. Analiza odnosi się do nauczycieli języka nauczania w szkołach podstawowych oraz średnich I stopnia⁽⁸⁾. Zaczynając od kształcenia nauczycieli, należy zbadać, czy przyszli nauczyciele mają możliwość nabycia umiejętności wymaganych do nauczania czytania i czy są w stanie przećwiczyć je w trakcie praktyki w szkole. Pokazujemy też, w jaki sposób i w jakich państwach przyszli pedagodzy są kształceni w zakresie korzystania z wyników badań edukacyjnych w codziennym nauczaniu. Analizujemy także kwestię oceniania własnych umiejętności przyszłych nauczycieli w zakresie czytania oraz moment przeprowadzania takiej oceny – przed, w trakcie czy pod koniec edukacji. Następnie zamieszczamy informacje na temat konkretnych kwalifikacji w zakresie nauczania czytania oferowanych przez instytucje szkolnictwa wyższego. Na zakończenie przyglądamy się szerokiemu zakresowi programów ustawicznego doskonalenia zawodowego, które pomagają nauczycielom w poprawie i uaktualnianiu umiejętności w zakresie nauczania czytania.

⁽⁸⁾ Na poziomie podstawowym – z wyjątkiem Danii – nauczyciele uczący języka nauczania to nauczyciele kształcenia zintegrowanego, wykwalifikowani do uczenia wszystkich lub niemal wszystkich przedmiotów lub dziedzin przedmiotowych w programie nauczania. Na poziomie szkoły średniej I stopnia są to specjaliści (tzn. osoby wykwalifikowane do nauki jednego lub co najwyżej dwóch różnych przedmiotów) lub częściowi specjaliści (osoby wykwalifikowane do nauki grupy przedmiotów – przynajmniej trzech, nie więcej niż pięciu).

2.3.1. Wiedza i umiejętności potrzebne do nauczania czytania w kształceniu nauczycieli

Biorąc pod uwagę zróżnicowanie w poziomie autonomii przyznawanej instytucjom kształcenia nauczycieli w ustalaniu treści programów, trudno określić, w jakim stopniu nauczyciele są przygotowani do nauczania czytania. Niemniej 18 państw w swoich wytycznych dla tego rodzaju placówek wyraźnie odnosi się do wiedzy i umiejętności związanych z nauką czytania przyszłych nauczycieli języka nauczania zarówno w szkołach podstawowych, jak i średnich I stopnia (Rysunek 2.5). Owe wytyczne są głównym źródłem informacji w niniejszej części. Wykorzystywane są ponadto informacje na temat kursów i modułów przygotowanych przez instytucje kształcące nauczycieli. Wszystkie przedstawione informacje odnoszą się do kształcenia nauczycieli obu poziomów (chyba że zaznaczono inaczej).

W 12 państwach, gdzie nie ma żadnych wytycznych dla instytucji kształcenia nauczycieli wyraźnie odnoszących się do edukacji w zakresie nauczania czytania, mają one wolną rękę co do podejmowanych działań. Jednak nie oznacza to, że przygotowanie do nauczania czytania nie jest odpowiednio realizowane. Na przykład w Estonii ⁽⁹⁾ i Irlandii ⁽¹⁰⁾ nie ma żadnych ogólnych wytycznych w tym zakresie, ale instytucje kształcenia nauczycieli oferują kursy i moduły na temat metod nauczania czytania.

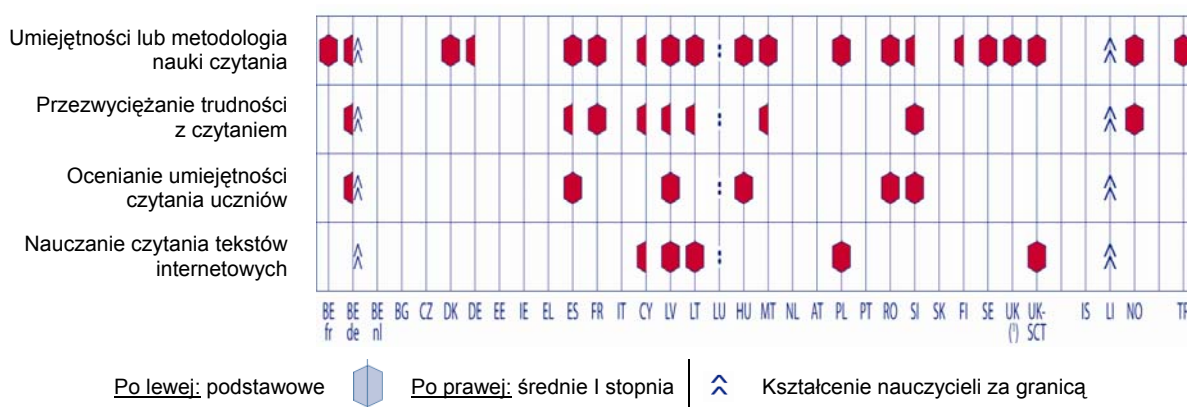
Centralne wytyczne dla instytucji kształcenia nauczycieli dotyczące przygotowania przyszłych nauczycieli odpowiedzialnych za nauczanie czytania różnią się zawartością i stopniem szczegółowości. Zwykle znajdują się tam wzmianki na temat metodologii nauczania czytania lub szerokich celów związanych z wiedzą i umiejętnościami niezbędnymi w nauczaniu czytania, którymi powinien dysponować świeżo wykwalfikowany nauczyciel o tej specjalności. Centralne wytyczne rzadziej odnoszą się do bardziej specjalistycznych umiejętności, jak ocenianie w dziedzinie czytania, nauczanie czytania tekstów internetowych czy przezwyciężanie problemów z czytaniem. W Niemczech, Słowenii i na Cyprze wytyczne te dotyczą wyłącznie przyszłych nauczycieli szkół podstawowych.

Niektóre z wytycznych odnoszą się do konkretnych aspektów nauczania czytania. W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) instytucje kształcenia nauczycieli dla poziomu podstawowego przygotowują kursy skupiające się na różnych etapach umiejętności czytania, od nauki dekodowania po strategię w zakresie rozumienia i interpretacji tekstów. W Turcji przyszli nauczyciele edukacji obowiązkowej biorą udział w jednym kursie na temat rozwoju podstawowych umiejętności czytania i w kolejnym poświęconym metodom czytania ze zrozumieniem. W Hiszpanii, Polsce, na Węgrzech i Litwie nacisk kładzie się na to, aby potencjalni nauczyciele szkół średnich I stopnia ćwiczyli dokonywanie analiz literackich i potrafili wykorzystywać bardziej zaawansowane umiejętności czytania (tzn. potrafili zgłębić treść lektury i krytycznie czytać). W Norwegii przyszli nauczyciele w ramach kursów na temat języka norweskiego uczestniczą w zajęciach skupiających się na nauczaniu początkujących czytelników.

⁽⁹⁾ W trzech instytucjach szkolnictwa wyższego prowadzących kształcenie nauczycieli zarówno nauczyciele klasowi (klasy 1-6), jak i nauczyciele języka ojczystego (klasy 1-9) muszą odbyć kursy nauczania języka ojczystego. Ponadto dla nauczycieli klasowych jest kurs strategii zapobiegania trudnościom z czytaniem – obowiązkowy lub opcjonalny, w zależności od instytucji.

⁽¹⁰⁾ Zgodnie z badaniem przeprowadzonym przez biuro krajowe w Irlandii, które obejmowało pięć finansowanych przez państwo instytucji kształcenia nauczycieli poziomu ISCED 1 oraz cztery z 13 instytucji kształcących nauczycieli poziomu ISCED 2, przyszli nauczyciele szkół podstawowych muszą zrealizować przynajmniej dwa z sześciu istniejących modułów czytania w ramach kursu metodologii języka angielskiego. Moduły te obejmują metodologię nauczania czytania, strategię zapobiegania problemom z czytaniem oraz ocenianie czytania. Przyszli nauczyciele szkół średnich I stopnia uczestniczą w wybranych zajęciach na temat rozwoju umiejętności czytania w ich dziedzinie przedmiotowej.

◆◆◆ Rys. 2.5: Wiedza/umiejętności przyszłych nauczycieli czytania w zakresie nauczania czytania w szkołach podstawowych i średnich I stopnia: centralne wytyczne dla instytucji kształcenia nauczycieli, 2009/10



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Uwzględniono nauczycieli języka nauczania niezależnie od tego, czy są nauczycielami ogólnymi, częściowo wyspecjalizowanymi czy wyspecjalizowanymi w pełni. Uwzględniono centralne wytyczne bezpośrednio wiążące się z kompetencjami przyszłych nauczycieli czytania.

Informacje odnoszące się do poszczególnych krajów

Belgia (BE de): Kształcenie nauczycieli szkół średnich I stopnia odbywa się poza Wspólnotą Niemieckojęzyczną. Większość z nich kształci się we Wspólnocie Francuskiej.

Cypr: Informacje opierają się na programie nauczania przyszłych nauczycieli na Uniwersytecie Cypru.

Liechtenstein: Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych i średnich I stopnia odbywa się za granicą.

We Francji, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie umiejętności w zakresie rozwoju biegłości w czytaniu u uczniów wymaga się od wszystkich nowo wykwalifikowanych nauczycieli, a nie jedynie tych zajmujących się językiem nauczania. Na przykład w Szwecji wszyscy przyszli nauczyciele szkół podstawowych i średnich I stopnia powinni umieć wykazać się świadomością znaczenia nauki czytania w zdobywaniu wiedzy przez uczniów i dzieci. Ponadto pedagodzy uczący w klasach 1-3 w szkole podstawowej powinni dysponować dogłębną wiedzą na temat nauki czytania.

W Zjednoczonym Królestwie w celu zdobycia kwalifikacji⁽¹¹⁾ przyszli nauczyciele muszą wykazać się profesjonalnymi kompetencjami w zakresie nauki czytania pod koniec stażu. Na przykład w Anglii, by zostać nauczycielem, stażyści muszą umieć „stwarzać osobom uczących się okazje do rozwoju umiejętności czytania i pisania” (TDA, wyd. popr. 2008, s. 9). Jest to jeden z zestawów „Standardów zawodowych statusu nauczyciela wykwalifikowanego”, które stosuje się we wszystkich ścieżkach realizowanych w instytucjach kształcenia nauczycieli. W Szkocji „Standardy kształcenia nauczycieli” zawierają oczekiwanie, że nowo wykwalifikowani nauczyciele będą dysponować wiedzą, zrozumieniem i praktycznymi umiejętnościami związanymi z czytaniem i pisaniem. Zwłaszcza dotyczy to obowiązków odnoszących się do międzyprzedmiotowego wątku „umiejętności czytania” – przyszli nauczyciele szkół średnich powinni umieć promować nastawienie do czytania, konieczne, by zapewnić uczniom efektywną pracę w swoim obszarze przedmiotowym.

We Francji i Zjednoczonym Królestwie wymagania te odzwierciedlają fakt, że w programach nauczania tych państw rozwój umiejętności czytania i pisania został określony jako zadanie międzyprzedmiotowe.

(11) Zgodnie – odpowiednio – z: Profesjonalnymi standardami statusu nauczyciela wykwalifikowanego (TDA, popr. w 2008 roku) w Anglii; Profesjonalnymi standardami statusu wykwalifikowanego nauczyciela walijskiego 2009 (Walijskie Zgromadzenie Rządowe, 2009) w Walii; „Nauczanie: zawód analityczny” w Irlandii Północnej (GTCNI, 2007) oraz Standardami kształcenia nauczycieli (GTCS, popr. w 2006 roku) w Szkocji.

Przewycięzanie trudności z czytaniem

Nauczanie czytania wymaga odpowiednich metod umożliwiających przewycięzanie problemów poszczególnych uczniów (zob. przegląd literatury w Części 1.1). Większość państw nie wydała żadnych wytycznych w tym zakresie dla instytucji kształcenia nauczycieli oraz nie uwzględniła ich w bardziej ogólnych kursach lub celach. Kursy te mogą się skupiać na różnych tematach, m.in. metodach indywidualizacji nauczania celem spełniania odmiennych potrzeb uczniów w zakresie nauki (np. różnicowanie tempa nauki, przystosowanie nauczania do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwracanie uwagi na różnego rodzaju problemy w nauce lub uczenie języka nauczania jako drugiego języka).

Dziewięć państw – patrz Rysunek 2.5 – dysponuje wytycznymi kształcenia nauczycieli bezpośrednio związanymi z przewycięzaniem trudności z czytaniem, przede wszystkim przyszłych nauczycieli szkół podstawowych. W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Hiszpanii i na Cyprze kursy dla przyszłych nauczycieli szkół podstawowych obejmują metodologię nauczania języka nauczania (lub nauczania czytania), w tym sposoby zapobiegania trudnościom z czytaniem. W Norwegii ten rodzaj szkoleń przeznaczony jest też dla przyszłych nauczycieli szkół średnich I stopnia. W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) studenci-nauczyciele szkół podstawowych uczą się dostosowywać odpowiednie strategie do różnego rodzaju trudności, uwzględniając techniki dekodowania, a także czytanie ze zrozumieniem i interpretację.

W Hiszpanii (niektóre uniwersytety), na Malcie i Litwie kształcenie przyszłych nauczycieli szkół podstawowych obejmuje kursy przygotowane specjalnie z myślą o przewycięzaniu trudności z czytaniem. Niektóre hiszpańskie uniwersytety mają w ofercie dodatkowe przedmioty w szczególności sposób związane z trudnościami edukacyjnymi w zakresie języka nauczania. Na Malcie program studiów zawiera moduł „Problemy z czytaniem i pisanem u młodzieży”. Na Litwie organizowane są zajęcia teoretyczne i praktyczne poświęcone nauczaniu czytania dzieci o różnych specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Umiejętność identyfikowania przeszkód utrudniających rozwój zdolności czytania u uczniów to jedna z ostatnich kompetencji, których opanowania wymaga się od francuskich nauczycieli pod koniec kształcenia. Na Łotwie „Standardy zawodu nauczyciela” wymagają od przyszłych nauczycieli szkół podstawowych kompetencji w zakresie radzenia sobie z różnorodnymi problemami w czytaniu, jak brak umiejętności czytania na głos czy płynnego czytania albo trudności z wymową dźwięków przypisanych poszczególnym literom.

Słoweńska Narodowa Strategia Czytelnictwa (2006) zawiera zalecenia dotyczące radzenia sobie z problemami związanymi z czytaniem podczas kształcenia przyszłych nauczycieli czytania. Z tego powodu wyspecjalizowani szkoleniowcy przygotowują przyszłych nauczycieli do korzystania z pomocy naukowych, materiałów dydaktycznych i narzędzi diagnostycznych, szczególnie tych przeznaczonych do rozpoznawania i przewycięzania problemów z czytaniem.

Ocena umiejętności czytania uczniów

W przeglądzie literatury podkreślono, że ocenianie kształtujące może odegrać ważną rolę we wspieraniu rozwoju umiejętności czytania u uczniów. W praktyce większość państw dysponuje centralnymi wytycznymi w zakresie przygotowania przyszłych nauczycieli do różnych form oceniania uczniów. Ale tylko w niektórych wspomina się o kształceniu nauczycieli w dziedzinie konkretnych kompetencji potrzebnych do oceniania uczniów w obszarze umiejętności czytania i pisania.

W Hiszpanii, Rumunii i Słowenii przyszli nauczyciele czytania są szkoleni w zakresie metod oceniania właściwych dla przedmiotów, których będą nauczać. Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Łotwa, Węgry i Austria informują, że przyszli nauczyciele są szkoleni w ocenianiu osiągnięć w czytaniu.

W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) przyszli nauczyciele nauczania początkowego uczą się rozwijać swoje umiejętności diagnostyczne poprzez używanie standardowych narzędzi oceniania. Na Łotwie muszą oni nabyć kompetencje w zakresie oceniania czytania uczniów, interpretowania wyników oraz planowania rozwoju umiejętności czytania i pisania. Na Węgrzech w kształceniu nauczycieli kładzie się nacisk na umiejętność identyfikowania problemów z czytaniem w celu odesłania uczniów do odpowiedniego specjalisty. W Austrii, gdzie instytucje kształcenia nauczycieli mają dużą swobodę, w niektórych kolegiach pedagogicznych (*Pädagogische Hochschulen*) przyszli nauczyciele muszą opracowywać narzędzia diagnostyczne i interwencyjne oparte na znormalizowanych testach.

Nauka czytania tekstów internetowych

Czytanie tekstów internetowych, coraz częściej praktykowane, wymaga dodatkowych umiejętności w porównaniu z niezbędnymi przy czytaniu tekstów w sposób tradycyjny, ale czy nauczyciele są przeszkoleni w zakresie włączania nowych mediów w nauczanie czytania? Około połowa państw podała wytyczne w sprawie uwzględniania w kształceniu nauczycieli zarówno teoretycznej, jak i praktycznej wiedzy na temat wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jednak zaledwie w pięciu państwach (na Cyprze, Litwie, Łotwie, w Polsce i Zjednoczonym Królestwie – Szkocja) wytyczne te wyraźnie odnoszą się do czytania tekstów internetowych.

Na Cyprze (przyszli nauczyciele nauczania początkowego) dotyczy to języka nauczania – kurs na stopień licencjacki w nauczaniu początkowym obejmuje również specjalistyczne wykłady na temat multimodalności i multiczYTElnictwa.

Na Łotwie jednym z celów praktyk w szkole jest przeszkolenie przyszłych nauczycieli w zakresie wyszukiwania informacji w internecie i używania ich w różnych przedmiotach. Na Litwie programy edukacji nauczycieli wymagają od przyszłych pedagogów zapoznawania uczniów z nowoczesnymi technologiami i narzędziami w zakresie czytania oraz uczenia ich umiejętności czytania w internecie. W Polsce zajęcia poświęcone wykorzystywaniu internetu do wyszukiwania i przekazywania informacji są włączane w programy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli.

W Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) od instytucji kształcenia nauczycieli oczekuje się umożliwienia przyszłym nauczycielom rozwijania umiejętności uczniów w zakresie radzenia sobie z szerokim zakresem tekstów zgodnie z wymogami programu nauczania, który w ramach umiejętności czytania i pisania oraz języka angielskiego przygotowuje do wzrastającego użycia wielomodalnych tekstów i komunikacji elektronicznej, towarzyszących dzieciom i młodzieży w życiu codziennym.

2.3.2. Praktyki dydaktyczne dla przyszłych nauczycieli czytania

Dłuższe i powtarzające się praktyki w szkole mogą wzmocnić dostrzeganie przez uczniów i nauczycieli związków między wynikami badań w zakresie edukacji i ich wdrażaniem (Darling-Hammond i Bransford, 2005). W przeglądzie literatury podkreśla się, że jest to jeden z kluczowych aspektów kształcenia skutecznych nauczycieli czytania.

W większości państw czas trwania praktyk w szkole określa się na szczeblu centralnym (zob. Rysunek 2.6). Minimalny czas przydzielony na praktyki podczas kształcenia nauczycieli wyraźnie się różni w poszczególnych krajach europejskich. Dla przyszłych nauczycieli poziomu podstawowego (nauczania początkowego) waha się on od 40 godzin na Łotwie do 900 w Austrii, a dla przyszłych nauczycieli szkół średnich I stopnia – od 34 godzin w Turcji do 778 w Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna). Jest to jednak minimalny wymiar praktyk – rzeczywisty czas spędzany w szkole może być inny.

◆ ◆ ◆ Rys. 2.6: Regulacje dotyczące minimalnej liczby godzin poświęcanych na praktyki szkolne w czasie kształcenia przyszłych nauczycieli czytania w szkołach podstawowych i średnich I stopnia, 2009/10

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 1	480	600	●	150	●	●	80	390	●	●	●	352	●	60	40	540	:
ISCED 2	480	⤴	●	150	●	●	160	390	●	●	●	324	●	●	40	540	:
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (¹)	UK- SCT	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	610	375	●	900	180	●	45	300	●	●	●	583	630	●	⤴	●	44
ISCED 2	435	375	●	165	180	●	78	120	●	●	●	778	630	●	⤴	●	34

● Autonomia instytucji ⤴ Kształcenie nauczycieli za granicą

Źródło: Eurydice.

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

Praktyka w szkole to praktyka (płatna lub bezpłatna) w prawdziwym środowisku pracy, trwająca zazwyczaj nie dłużej niż kilka tygodni. Nadzoruje ją nauczyciel, a obejmuje ona okresowe ocenianie przez nauczycieli z danej instytucji szkolącej. Tego rodzaju zajęcia są integralną częścią kształcenia zawodowego.

Wartości w tabeli dotyczą najbardziej rozpowszechnionej ścieżki edukacyjnej w każdym państwie – w przypadku krajów o więcej niż jednej ścieżce została ona wskazana w informacjach szczegółowych poniżej. Określono je przy użyciu najnowszych danych krajowych na temat stopni nowo wykwalfikowanych nauczycieli, pochodzących z okresu od roku szkolnego 2009/10 do 2006/07.

Informacje odnoszące się do poszczególnych krajów

Belgia (BE de): Tak samo jak na Rysunku 2.5.

Bułgaria: Dane dla poziomu ISCED 1 i 2 związane z programem magisterskim z pedagogiki.

Republika Czeska (dane dla poziomu ISCED 2), **Estonia** (dane dla poziomu ISCED 1 i 2) oraz **Austria** (poziom ISCED 2): Dotyczy programów magisterskich w dziedzinie edukacji.

Dania: Dane dla poziomu ISCED 1 i 2 związane z zawodowym programem licencjackim z pedagogiki.

Irlandia: Zgodnie ze wspomnianymi wyżej badaniami dotyczącymi kształcenia nauczycieli szkół podstawowych średni czas poświęcany na praktyki szkolne wynosi 480 godzin.

Łotwa i Malta: Dane dla poziomu ISCED 1 i 2 związane z programem licencjackim z pedagogiki.

Litwa i Polska: Dane dla poziomu ISCED 1 i 2 związane z programem magisterskim z pedagogiki (i andragogiki).

Portugalia: Minimalny czas poświęcany na praktyki szkolne jest określany na szczeblu centralnym jako 30 punktów ECTS dla nauczycieli poziomu ISCED 0 i pierwszego cyklu poziomu ISCED 1 oraz 36 punktów ECTS dla nauczycieli drugiego cyklu poziomu ISCED 1 i poziomu ISCED 2.

Słowenia: Dane dla poziomu ISCED 2 dotyczą programów magisterskich specjalistycznej edukacji nauczycieli.

Szwecja: Minimalny czas poświęcany na praktyki szkolne jest definiowany na szczeblu centralnym jako 30 punktów ECTS, co stanowi równowartość pół roku nauki.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Dane dla poziomu ISCED 1 i 2 dotyczą Podyplomowego Certyfikatu z Edukacją (PGCE). Częstą ścieżką dla nauczycieli poziomu ISCED 1 jest także tytuł licencjata z pedagogiki (1037 godzin praktyk szkolnych).

Liechtenstein: Tak samo jak na Rysunku 2.5.

Turcja: Choć w tureckim systemie edukacji formalnie nie istnieje poziom ISCED 2, do celów porównania z innymi państwami klasy 1-5 należy traktować jako poziom ISCED 1, a klasy 6-8 można uznać za poziom ISCED 2.



Co właściwie powinni robić przyszli nauczyciele podczas praktyk w szkole, często nie jest zdefiniowane bardziej szczegółowo niż jako obowiązek ćwiczenia nauczania przedmiotów, w zakresie których są kształceni, lub zdobycia doświadczenia w procesie nauczania i uczenia się.

Osiem państw wyraźnie określiło, że w czasie praktyki szkolnej należy ćwiczyć umiejętności związane z nauczaniem czytania (Cypr, Łotwa, Litwa, Węgry, Rumunia, Norwegia, Turcja i Zjednoczone Królestwo – Anglia i Szkocja).

Na przykład na Cyprze od przyszłych nauczycieli poziomu podstawowego wymaga się przeznaczania około jednej czwartej praktyk szkolnych na język grecki, co obejmuje nauczanie czytania. Na Łotwie zgodnie z państwowymi standardami dla szkół podstawowych i średnich I stopnia przyjętymi w grudniu 2006 roku jednym z zadań przyszłych pedagogów podczas praktyk w szkole jest zdobycie doświadczenia oraz doskonalenie umiejętności czytania uczniów w zakresie wszystkich przedmiotów, zwłaszcza podstawowych przedmiotów szkolnych.

Rumuńscy przyszli nauczyciele poziomu podstawowego muszą podczas praktyk kłaść szczególny nacisk na nauczanie języka rumuńskiego, które obejmuje uczenie czytania.

Zgodnie ze „Standardami zawodowymi statusu nauczyciela wykwalifikowanego” (TDA, zaktualizowany w 2008) od instytucji kształcenia nauczycieli w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) oczekuje się zapewnienia przyszłym nauczycielom możliwości rozwijania umiejętności w zakresie nauczania czytania i pisania. Podobne profesjonalne standardy dla nauczycieli związane z tego rodzaju nauczaniem stosuje się w Walii oraz Irlandii Północnej. Na poziomie ISCED 1 większość placówek kształcenia nauczycieli w Anglii bierze udział w inicjatywie „Liderzy czytania” (Leading Literacy Schools). Celem tego programu jest poprawa wyszkolenia nauczycieli w zakresie nauczania i oceniania umiejętności czytania i pisania na tym poziomie. Instytucje te współpracują ze szkołami wybranymi ze względu na zdolność dostosowywania się poprzez szkolenia do nauczania umiejętności czytania i pisania. Inicjatywa ta obejmuje opracowywanie rozmaitych zajęć i długotrwałych projektów, które będą przynosić korzyści nauczycielom-stażystom, a także umocnią rozwój zawodowy praktykujących pedagogów.

W Turcji przyszli nauczyciele klasowi (klasy 1-5) muszą ćwiczyć nauczanie zdolności pisania i czytania przede wszystkim pierwszoklasistów. Celem jest w tym wypadku wspieranie wprowadzonej w roku szkolnym 2005/06 zmiany w strategii z nauczania analitycznego na fleksyjno-dźwiękowe.

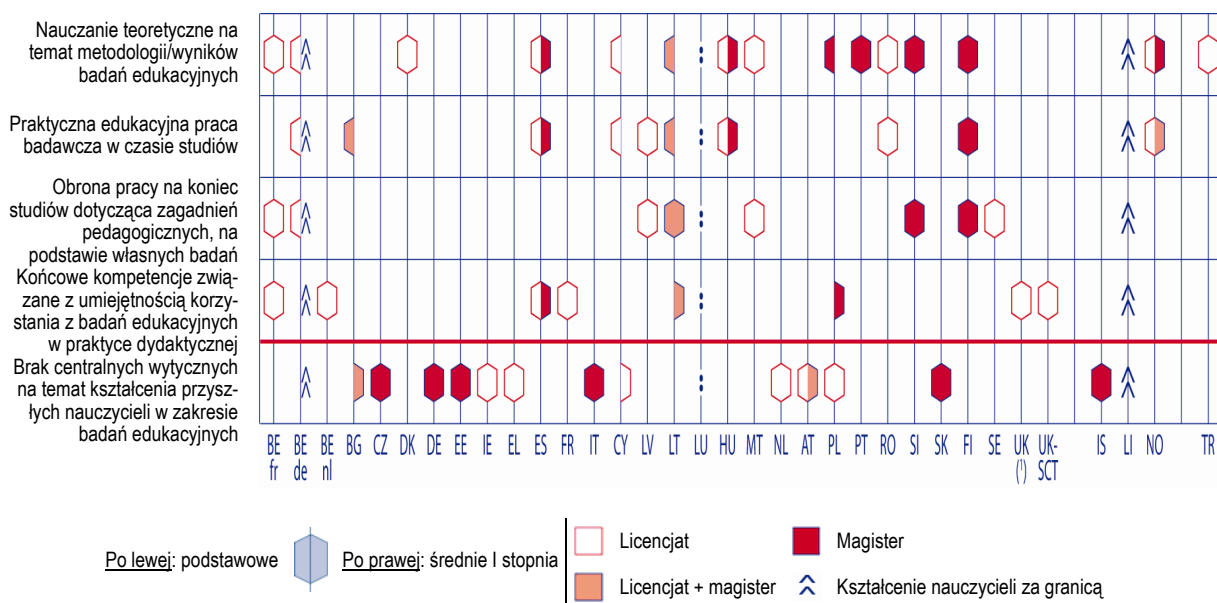
W Irlandii zgodnie ze wspomnianymi wyżej badaniami instytucji kształcenia nauczycieli od wszystkich przyszłych nauczycieli poziomu podstawowego wymaga się planowania, nauczania oraz oceniania czytania uczniów ze wszystkich grup wiekowych podczas praktyk szkolnych. W szkołach średnich I stopnia przyszli nauczyciele języka również muszą uczyć czytania w czasie praktyk szkolnych. W Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) sprawozdanie na temat umiejętności czytania i pisania w kształceniu przyszłych pedagogów sporządzone przez Królewski Inspektorat Edukacji (Her Majesty's Inspectorate of Education – HMIE, 2002) zaleca, by oficjalna ocena działań potencjalnych nauczycieli języka angielskiego w czasie praktyk zawsze obejmowała uwagi na temat ich zdolności we wspieraniu umiejętności czytania i pisania uczniów. Nie podjęto jednak żadnych oficjalnych działań na rzecz wprowadzenia tych rekomendacji w życie.

2.3.3. Kształcenie przyszłych nauczycieli w zakresie metod i praktyk badawczych na polu edukacji

Aby móc efektywnie rozwijać umiejętności czytania u uczniów, nauczyciele powinni w swojej pracy przyjąć postawę nastawioną na badania. Wiąże się to z koniecznością starannego zapoznania się z metodologią badań oraz wynikami odnoszącymi się do rozwoju językowego oraz umiejętności czytania i pisania. Zgodnie z przeglądem literatury (zob. Sekcja 2.1) skuteczni nauczyciele czytania powinni również dysponować wiedzą na temat badań edukacyjnych dotyczących tego, w jaki sposób uczniowie stają się biegłymi czytelnikami oraz jak wspierać ich w tym procesie. W niniejszej części zajmujemy się oficjalnymi wytycznymi do kształcenia nauczycieli, w których stawiane są wymagania nabywania wiedzy o badaniach edukacyjnych i umiejętności ich zastosowania w przyszłej pracy.

Poziom i organizacja edukacji przyszłych nauczycieli różni się w poszczególnych państwach Europy, a czasami także w obrębie tych państw (zob. Rysunek 2.7). Chociaż nasza analiza centralnych wytycznych kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności odnoszących się do badań edukacyjnych nie ujawniła wyraźnych różnic między poziomami kwalifikacji, można by oczekiwać, że programy magisterskie będą kłaść silniejszy nacisk na badania w szerszym sensie niż kursy prowadzące do uzyskania stopnia licencjackiego.

◆ ◆ ◆ Rys. 2.7: Centralne wytyczne dotyczące kształcenia przyszłych nauczycieli szkół podstawowych i średnich I stopnia w zakresie wiedzy i praktyk odnoszących się do badań edukacyjnych, 2009/10



Źródło: Eurydice.

UK (?) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

Centralne wytyczne przedstawione na rysunku dotyczą zawodowej części kształcenia nauczycieli, które dostarcza przyszłym nauczycielom zarówno wiedzy teoretycznej, jak i umiejętności praktycznych potrzebnych do wykonywania zawodu.

Badania edukacyjne dotyczą systematycznej analizy procesów dydaktycznych w celu identyfikacji sposobów poprawy praktyki.

Informacje odnoszące się do poszczególnych krajów

Belgia (BE de): Tak samo jak na Rysunku 2.5.

Cypr: Informacje opierają się na programie nauczania przyszłych nauczycieli na Uniwersytecie Cypru.

Polska: Nauczanie na temat badań edukacyjnych odnosi się do zajęć z metod badawczych z psychologii i socjologii prowadzonych w ramach programu magisterskiego z pedagogiki, dającego nauczycielom możliwość nauczania w trzech pierwszych klasach szkoły podstawowej.

Portugalia: Instytucje szkolnictwa wyższego prowadzące kształcenie nauczycieli na poziomie magisterskim muszą wybrać uwzględnienie w programie studiów rozprawy naukowej, oryginalnego projektu przygotowanego specjalnie w tym celu albo stażu zawodowego kończącego się raportem.

Islandia: Do roku akademickiego 2010/11 studenci mogą zostać nauczycielami z kwalifikacjami licencjackimi poziomu 5A.

Liechtenstein: Tak samo jak na Rysunku 2.5.



W większości krajów centralne wytyczne zawierają zalecenia, by programy kształcenia nauczycieli rozwijały wiedzę oraz umiejętności studentów w zakresie badań edukacyjnych. Te wymagania lub zalecenia mogą odnosić się do ścieżek szkolenia zarówno na stopniu licencjackim, jak i magisterskim o orientacji akademickiej bądź zawodowej.

W większości wytycznych znajduje się wymóg, by przyszli nauczyciele dysponowali wiedzą z zakresu metodologii badawczych, znali i rozumieli badania oświatowe lub pedagogiczne, a także potrafili prowadzić praktyczne badania związane z oświatą. Niekiedy studenci na koniec kształcenia muszą przedstawić rozprawę opartą na własnych badaniach. Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Litwa (wszystkie ścieżki kształcenia dla przyszłych nauczycieli nauczania początkowego) i Finlandia to jedyne państwa lub regiony z wytycznymi odnoszącymi się do wszystkich metod mających na celu pogłębienie umiejętności badawczych.

W Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Hiszpanii, Francji, Zjednoczonym Królestwie i na Litwie (nauczyciele poziomu ISCED 2) zestaw ostatecznych kompetencji, które powinny zostać opanowane

na koniec edukacji, odnosi się do wykorzystywania w praktyce zawodowej umiejętności w zakresie badań edukacyjnych. W Belgii (Wspólnota Francuska) jedna z 13 kompetencji, którą powinni osiąść przyszli nauczyciele, wiąże się z krytycznym i niezależnym omówieniem wcześniejszych dokonań i przyszłych tendencji w badaniach edukacyjnych. We Wspólnocie Flamandzkiej jedna z podstawowych kompetencji odwołuje się do koncepcji nauczyciela jako badacza. W Hiszpanii główne wymagania powiązane z edukacją nauczycieli odnoszą się do zdolności krytycznej analizy procesu nauki na podstawie wskaźników jakościowych. Wytyczne w sprawie zawartości submodułów poświęconych aspektom badań obejmują teoretyczną wiedzę o metodologii i technikach badawczych w edukacji oraz umiejętności realizowania i wdrażania projektów badawczych, innowacyjnych i ewaluacyjnych. We Francji zaleca się, by wykwalifikowani nauczyciele znali aktualne kwestie w badaniach z metodologii nauczanych przez siebie przedmiotów.

W Zjednoczonym Królestwie nauczyciele-stażyci po ukończeniu kształcenia powinni dysponować umiejętnością szacowania efektywności swojego własnego nauczania oraz identyfikowania obszarów wymagających poprawy. W Anglii, Walii i Irlandii Północnej jest to jeden ze standardów zawodowych, jakie należy spełnić, by uzyskać status „nauczyciela wykwalifikowanego” (Qualified Teacher Status – QTS; Anglia i Walia) lub „osoby uprawnionej do nauczania” (Eligible to Teach; Irlandia Północna). By umożliwić spełnienie tych warunków, placówki prowadzące kształcenie nauczycieli zazwyczaj powierzają stażystom pisemne zadania mające na celu dociekanie oparte na własnych lub cudzych badaniach. W Szkocji studentów prosi się zazwyczaj o zrealizowanie w ramach projektu badawczego jednego aspektu nauczania praktycznego oraz o opracowanie jego wyników w formie rozprawy. W sytuacji, gdy szkolenie zawodowe przyjmuje formę rocznego studium podyplomowego, ograniczony czas uniemożliwia pełne wdrożenie w życie praktycznej pracy badawczej. Niemniej od studentów oczekuje się zaplanowania przebiegu badań oraz zachęca się ich do wdrażania go w czasie roku wprowadzającego do pracy nauczyciela.

Włączenie wytycznych powiązanych z metodologią i praktyką badawczą do kształcenia nauczycieli jest zazwyczaj podobne w różnych ścieżkach dostępnych w danym państwie. W Polsce nie ma żadnych rekomendacji związanych z badaniami edukacyjnymi na studiach licencjackich ani w trzyletnich programach oferowanych przez szkoły policealne kształcące nauczycieli.

Na zakończenie należy wspomnieć, że w 10 krajach nie obowiązują żadne centralne wytyczne dla instytucji kształcenia nauczycieli odnoszące się do znajomości i praktyki badań oświatowych dla przyszłych nauczycieli poziomu podstawowego. W podobnej sytuacji są nauczyciele szkół średnich I stopnia; w grupie tej znajdują się także Bułgaria i Cypr (stopień licencjacki dla nauczycieli wyspecjalizowanych). W tych wszystkich przypadkach rozwój umiejętności przyszłych pedagogów w zakresie badań oświatowych określają instytucje szkolnictwa wyższego. Na przykład w Irlandii⁽¹²⁾ przyszli nauczyciele poziomu podstawowego mogą wybrać moduł umiejętności czytania i pisanie, skupiający się na krytycznej analizie badań międzynarodowych związanych z najlepszymi praktykami w zakresie nauczania czytania i pisanie, co obejmuje badania indywidualne.

2.3.4. Ocenianie umiejętności przyszłych nauczycieli

Nauczyciele uczący czytania powinni sami dysponować doskonałymi umiejętnościami w tej dziedzinie. W części tej zmierzamy do ustalenia, czy od przyszłych pedagogów oczekuje się wykazania się doskonałością w tym zakresie przed rozpoczęciem studiów, w ich trakcie czy na koniec. Skupia się ona na egzaminach oraz testach oceniających ich umiejętności w zakresie języka nauczania, a w szczególności umiejętności czytania. Analiza nie uwzględnia testów i egzaminów nastawionych na studiowanie

⁽¹²⁾ Zgodnie ze wspomnianym wyżej badaniem na temat programów kształcenia nauczycieli.

i analizowanie literatury. Nie wzięto pod uwagę również testów przeprowadzanych po zakończeniu edukacji nauczycielskiej, jak egzaminy decydujące o przyjęciu do zawodu nauczyciela.

W 10 państwach dostęp studentów do instytucji kształcenia wyższego zależy od wyników testów lub egzaminów z czytania lub, bardziej ogólnie, z języka nauczania, opracowywanych na szczeblu centralnym. Umożliwiają one władzom określenie wymogów kompetencyjnych oczekiwanych od uczniów kończących szkołę średnią II stopnia bądź rozpoczynających wyższą edukację. Te egzaminy skupiają się nie tylko na umiejętności czytania, ale również sprawdzają inne elementy.

Na Litwie, Łotwie, Węgrzech, w Polsce, Rumunii i Słowenii, by uzyskać dostęp do wyższej edukacji, potencjalni studenci muszą zdać egzamin pod koniec szkoły średniej II stopnia, w którego skład wchodzi testy umiejętności czytania. Na Łotwie, w Rumunii i Słowenii wybór uniwersytetu przez studentów zależy od otrzymanych ocen.

W Bułgarii, Grecji, Hiszpanii i Turcji wszyscy przyszli studenci, którzy chcą dostać się na studia wyższe, muszą zdać egzamin wstępny, na którym ocenia się umiejętność czytania. Na przykład w Hiszpanii obowiązkowa część egzaminu ocenia umiejętność ucznia w zakresie rozumienia, komentowania oraz streszczania tekstu pisanego o charakterze niespecjalistycznym.

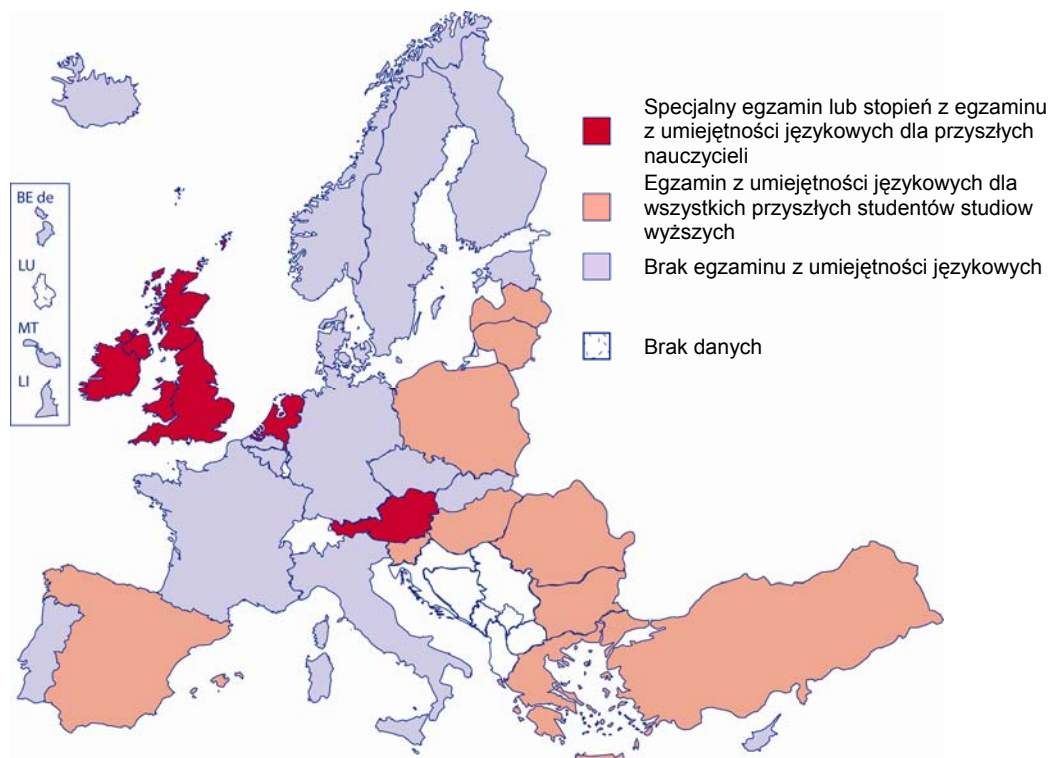
W Irlandii, Holandii, Austrii i Zjednoczonym Królestwie przyszłych nauczycieli obowiązują specjalne zasady. W Irlandii wszystkie osoby rozpoczynające kształcenie nauczycielskie i mające zamiar uczyć na poziomie ISCED 1 muszą uzyskać standard równoznaczny z oceną C3 poziomu zwykłego lub D3 poziomu wyższego w ramach egzaminów końcowych z języka angielskiego oraz oceną C3 poziomu wyższego w ramach egzaminów końcowych z języka irlandzkiego. W Holandii studenci rozpoczynający kształcenie nauczycielskie na poziomie podstawowym muszą zdać test sprawdzający zakres wiedzy na temat języka holenderskiego. W przypadku niepowodzenia otrzymują oni dodatkowe wsparcie. Jednak jeśli ponownie nie zdadzą egzaminu pod koniec pierwszego roku oraz nie uda im się to przy trzech kolejnych podejściach, nie mogą kontynuować edukacji. W Austrii studenci pragnący uzyskać stopień licencjacki w edukacji muszą zdać test językowy, w Niemczech test ten obejmuje jedynie gramatykę oraz pisownię. Stopień licencjata w edukacji odpowiada wymaganemu minimum kwalifikacji do uczenia na poziomie podstawowym i w *Hauptschule* w szkołach średnich I stopnia. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) osoby rozpoczynające edukację nauczycielską muszą uzyskać standard równoznaczny ze stopniem C w egzaminie GCSE w Anglii (normalnie zdawany przez uczniów w wieku 16 lat pod koniec edukacji obowiązkowej). W Szkocji potencjalni nauczyciele muszą mieć kwalifikacje z angielskiego powiązane z poziomem 6 szkockiej ramy punktów i kwalifikacji⁽¹³⁾.

Tylko jedno państwo informuje o opracowaniu standardowych testów z czytania w czasie kształcenia pedagogicznego lub pod jego koniec. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) w celu uzyskania statusu nauczyciela wykwalifikowanego wszyscy studenci muszą zdać organizowany na szczeblu centralnym komputerowy test umiejętności czytania, liczenia i umiejętności związanych z technologią komunikacyjno-informacyjną.

W niektórych państwach (Belgia – Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna, Republika Czeska, Grecja, Hiszpania, Francja, Łotwa, Polska, Portugalia, Rumunia i Słowacja) instytucje kształcące nauczycieli zazwyczaj same oceniają wiedzę przyszłych nauczycieli w zakresie języka nauczania. Na przykład we Francji kształcący się nauczyciele są oceniani w zakresie opanowania języka francuskiego w celach dydaktycznych i komunikacyjnych. W Portugalii jednym z obowiązkowych wymagań wstępu na jakikolwiek program kończący się uzyskaniem tytułu magistra z kwalifikacjami pedagogicznymi jest wykazanie się opanowaniem języka portugalskiego zarówno ustnie, jak i na piśmie, choć każda instytucja szkolnictwa wyższego spełnia ten wymóg przy użyciu własnych metod oceniania.

⁽¹³⁾ <http://www.scaqf.org.uk/>

◆◆◆ Rys. 2.8: Ogólnokrajowe egzaminy z języka nauczania konieczne przy wstępie na kursy studiów wyższych, 2009/10



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek skupia się na tworzonych na szczeblu centralnym, znormalizowanych testach/egzaminach z języka nauczania, jakie muszą zdać przyszli studenci (lub uzyskać z nich określone wyniki) – na zakończenie szkoły średniej lub przed rozpoczęciem studiów wyższych. Nie uwzględniono egzaminów/testów organizowanych dla studentów, którzy nie kształcili się wcześniej w zakresie języka używanego na wybranym kursie studiów wyższych.

Informacje odnoszące się do poszczególnych krajów

Holandia: Na rysunku pokazano wyłącznie sytuację przyszłych nauczycieli szkół podstawowych. Nie ma określonego egzaminu z umiejętności językowych dla przyszłych nauczycieli szkół średnich.



2.3.5. Specjalne kwalifikacje potrzebne do nauczania czytania

Niniejsze rozważanie ma na celu ustalenie, czy w pełni wykwalifikowani nauczyciele mogą nabyć dodatkowe specjalistyczne kwalifikacje odnoszące się do nauczania czytania. Pokróćce wspomniano także o kwalifikacjach, które obejmują szersze aspekty umiejętności czytania i pisania.

Dania, Irlandia, Zjednoczone Królestwo (Anglia) i Norwegia to jedyne państwa, gdzie w pełni wykwalifikowani nauczyciele mogą uzyskać dodatkowe kwalifikacje i stać się specjalistami w zakresie nauczania czytania. W Danii stworzono program kolegium uniwersyteckiego o wartości 30 punktów ETCS prowadzący do uzyskania kwalifikacji specjalisty w zakresie czytania (*Laesevejleder*). Skupia się on na rozwoju językowym dzieci oraz umiejętności czytania i pisania przy uwzględnieniu trudności w tym zakresie, oceniania oraz poradnictwa. W szkołach główną funkcją tych specjalistów jest doradzanie nauczycielom klasowym w zakresie skutecznych metod i odpowiednich materiałów dydaktycznych. Jednocześnie interpretują oni oraz przedstawiają nauczycielom i rodzicom wyniki egzaminów przesiewowych. W Norwegii w pełni wykwalifikowani nauczyciele mogą podjąć kurs wyższej edukacji poświęcony nauce czytania. Jest on wart 60 punktów zaliczeniowych i kończy się uzyskaniem certyfikatu.

W Zjednoczonym Królestwie (Angli) program „Każde dziecko jest czytelnikiem” (Every Child Is a Reader – ECaR) finansuje (zarówno pojedynczym szkołom, jak i grupom placówek) zatrudnienie i wyszkolenie nauczycieli wyspecjalizowanych w „Pomocy w czytaniu” w ramach programu wczesnej interwencji Reading Recovery, opracowanego w latach siedemdziesiątych przez nowozelandzką nauczycielkę, dr Marie Clay. W Europie programy szkoleniowe w zakresie „Pomocy w czytaniu” (Reading Recovery to obecnie zastrzeżony znak towarowy) są akredytowane przez Europejskie Centrum Pomocy w Czytaniu, działające przy Instytucie Edukacji w Zjednoczonym Królestwie. Placówka ta prowadzi akredytowane programy w Zjednoczonym Królestwie, Irlandii i Danii. Nauczyciele pragnący podjąć ten program doskonalenia zawodowego muszą najpierw uzyskać zgodę władz lokalnych oraz samej szkoły. Program realizowany w niepełnym wymiarze godzin przez cały rok akademicki szkoli doświadczonych nauczycieli w zakresie oceniania trudności w czytaniu i pisaniu u małych dzieci oraz tworzenia i realizowania dostosowanej do indywidualnych potrzeb intensywnej interwencji, która umożliwi tym dzieciom nadrobienie zaległości.

W Irlandii w ramach dodatkowej inicjatywy edukacyjnej „Równość możliwości w szkołach” (Delivering Equality of Opportunity in Schools – DEIS) nauczyciele szkół podstawowych na terenach znajdujących się w najbardziej niekorzystnej sytuacji społecznej mają dostęp do szkolenia prowadzonego w ramach „Pomocy w czytaniu” (zob. wyżej). Mogą oni także skorzystać ze szkolenia „Pierwsze kroki” (First Steps) obejmującego oparte na badaniach zasoby z dziedziny czytania i pisania, zainicjowanego w Australii, a obecnie dostępnego w wielu krajach na świecie. Inicjatywa ta dostarcza odpowiednich środków oceniania i monitorowania kompetencji oraz postępów uczniów w czytaniu, pisaniu, ortografii i wymowie. Szkolenie w tych programach jest prowadzone pod egidą instytucji doskonalenia zawodowego nauczycieli. Pedagodzy z innych szkół również mogą skorzystać z tych inicjatyw, ale pierwszeństwo mają nauczyciele pracujący w szkołach określanych jako znajdujące się w niekorzystnej sytuacji społecznej. Szkolenie nauczycieli w „Pomocy w czytaniu” odbywa się w niepełnym wymiarze godzin – po intensywnym dwudniowym kursie początkowym przeprowadzania testów i analizowania ich wyników – co dwa tygodnie przez cały rok akademicki. Pedagodzy biorący udział w szkoleniu „Pierwsze kroki” odbywają trwające 3-5 dni zajęcia poza szkołą, a także – w razie potrzeby – otrzymują wsparcie w szkole, świadczone przez instytucję doskonalenia zawodowego. Nauczyciele szkolący się w „Pomocy w czytaniu” są rejestrowani w Instytucie Edukacji w Londynie, a osoby odbywające szkolenie „Pierwsze kroki” otrzymują świadectwo wydane przez instytucję doskonalenia zawodowego poprzez jej powiązania z instytucją Steps Professional Development w Zjednoczonym Królestwie.

W Belgii (Wspólnota Francuska) nauczyciele mogą również uzyskać specjalizację w zakresie nauczania wyrównawczego. Kurs obejmuje kwestie związane z komunikacją werbalną i niewerbalną. Uczy również odpowiednich metod nauczania pomocnych w pracy z uczniami mającymi problemy z czytaniem, a także różnicowania nauki. Studentom oferuje się nadobowiązkowe moduły skupione bezpośrednio na trudnościach z czytaniem. W Estonii (Uniwersytet Tartu) osoby realizujące kurs w zakresie nauczania wyrównawczego uzyskują kwalifikacje potrzebne do uczenia dzieci mających problemy z czytaniem. Zarówno nauczyciele szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych w Irlandii mogą podjąć jednoroczny kurs wieczorowy prowadzący do uzyskania dyplomu w dziedzinie wsparcia w nauce. Kurs ten, kładący silny nacisk na umiejętności czytania i pisania, jest przeznaczony dla nauczycieli pragnących zajmować się w swoich szkołach pomocą w nauce.

W pełni wykwalifikowani nauczyciele mogą się również specjalizować w zakresie specjalnych potrzebach edukacyjnych i odbyć szkolenie obejmujące kwestię umiejętności czytania i pisania. Dzieje się tak w Finlandii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia, Irlandia Północna) i Islandii.

W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) nauczyciele szkół średnich, a także bibliotekarze mogą po odbyciu szkolenia zostać *Mediothecar* (specjalistami w zakresie informacji). Szkolenie uprawnia ich do

uczenia umiejętności informacyjnych w środowisku multimedialnym. Kurs, wart 10 punktów ETCS, łączy podejście teoretyczne i praktyczne. Praca *Mediothecar* różni się od pracy nauczyciela-specjalisty w czytaniu, ponieważ polega głównie na uczeniu metod wyszukiwania dających dostęp do informacji w internecie. Jednak kiedy uczniowie ujawniają problemy z czytaniem, *Mediothecar* udziela wsparcia i współpracuje z nauczycielami w celu opracowania i wdrożenia konkretnych środków zaradczych.

2.3.6. Programy ustawicznego doskonalenia zawodowego w zakresie nauczania umiejętności czytania

Udział w ustawicznym doskonaleniu zawodowym jest zawodowym obowiązkiem dla nauczycieli w większości krajów europejskich i – jak ukazano w Części 2.2 – stanowi powszechną praktykę (EACEA/Eurydice, 2009a) ⁽¹⁴⁾. Organizacja tego kształcenia znacznie różni się w poszczególnych systemach edukacji – w większości państw funkcjonują różnorodnie akredytowane ośrodki, do których należą centra doskonalenia zawodowego, związki nauczycielskie, szkoły, wyższe uczelnie, przedsiębiorstwa prywatne itp. W obrębie tego urozmaiconego kontekstu wiele krajów informuje o dysponowaniu programami ustawicznego doskonalenia zawodowego skupiającymi się na umiejętności czytania i pisania. Informacje w tej części ograniczają się do projektów ustawicznego doskonalenia zawodowego bezpośrednio związanych z umiejętnością czytania i pisania, bez podawania ogólnych danych na ten temat. Nie jest to opis wyczerpujący zagadnienie – chodzi głównie o przedstawienie koncepcji niektórych stosowanych strategii i działań podejmowanych w europejskich systemach edukacji.

Na Litwie, w Hiszpanii, Austrii i Norwegii opracowywanie programów ustawicznego doskonalenia zawodowego powiązanych z umiejętnością czytania i pisania jest obecnie częścią kompleksowej narodowej strategii na rzecz doskonalenia umiejętności czytania i pisania. W roku szkolnym 2008/09 11 z 17 Wspólnot Autonomicznych w Hiszpanii zdecydowało o uznaniu czytania i pisania, języków obcych i dwujęzyczności za pierwszoplanowe obszary rozwoju zawodowego nauczycieli. Parlament Litwy ogłosił rok 2008 – rokiem promowania czytania. W konsekwencji instytucje prowadzące ustawiczne doskonalenie zawodowe zostały zachęczone do tworzenia programów poświęconych umiejętnościom z zakresu czytania. W Austrii ogólnokrajowa inicjatywa dotycząca zdolności czytania i pisania uczniów *Lesen fördern*, zainicjowana przez Ministerstwo Edukacji w 2005 roku, zawierała konkretne wytyczne dla instytucji ustawicznego doskonalenia zawodowego. Na przykład placówki szkolące nauczycieli zostały zobligowane do przeznaczenia 10% budżetu na programy czytania i pisania. Od 2009 programami ustawicznego doskonalenia zawodowego w Austrii zarządza nowy punkt koordynujący LITERACY ⁽¹⁵⁾. Jest on również odpowiedzialny za uaktualnianie wiedzy nauczycieli we wszystkich aspektach czytania i pisania (w tym czytania, pisania i korzystania z nowych mediów). W Norwegii nauczyciele mogą podjąć kurs studiów wyższych wart 60 punktów zaliczeniowych, skupiający się na nauczaniu czytania.

Niektóre państwa tworzą ogólne strategie mające na celu poprawę wiedzy uczniów na temat języka nauczania (nie tylko umiejętności czytania). Tak dzieje się w Belgii (Wspólnota Francuska) od roku 2007 i w Portugalii od roku 2006. W tym drugim kraju kształcenie nauczycieli i programy ustawicznego doskonalenia zawodowego są rdzeniem strategii programowej i działań odnoszących się do uczniów pierwszego cyklu szkół podstawowych.

Dania, Irlandia i Malta informują o realizowaniu cyklicznych specjalistycznych programów ustawicznego doskonalenia zawodowego poświęconych czytaniu i pisaniu. W Danii programy te obejmują kursy szkoleniowe dające uprawnienia nauczyciela-specjalisty w zakresie czytania

⁽¹⁴⁾ Zob. *Kluczowe dane o edukacji 2009*, Rozdział D, części o nauczycielach.

⁽¹⁵⁾ <http://www.literacy.at>

(*Laesevejleder*) (zob. Część 2.3.5). W Irlandii wytyczne w sprawie ustawicznego doskonalenia zawodowego dla nauczycieli poziomu ISCED 1 w czytaniu składają się z kluczowych obszarów płynnego czytania ze zrozumieniem i czytania w kontekście angielskiego jako języka dodatkowego. Program dla nauczycieli ISCED 2 stawia sobie za cel pogłębienie świadomości wpływu ogólnych umiejętności czytania i pisania. Obejmuje on umiejętność czytania w nauce w całym programie nauczania i dostarcza nauczycielom wiedzy i doświadczeń w zakresie wielu strategii, które mogą wspierać rozwój i poprawę umiejętności czytania w kontekście szkolnym. Istnieje również program „Pomoc w czytaniu” (zob. Część 2.3.5). Na Malcie wszyscy nauczyciele klas 1-3 muszą wziąć udział w kursie doskonalenia zawodowego na temat uczenia i oceniania podstawowych umiejętności czytania i pisania.

W niektórych państwach – w Hiszpanii, na Litwie, w Polsce i Słowenii – część programów ustawicznego doskonalenia zawodowego dotyczących umiejętności czytania jest ukierunkowana na wszystkich nauczycieli, a nie skupiona na tych, które uczą języka nauczania. W Belgii (Wspólnota Flamandzka) wspomniana wcześniej ogólna strategia zachęca każdego nauczyciela, bez względu na przedmiot, jakiego uczy, by przejął część odpowiedzialności za doskonalenie umiejętności językowych uczniów.

Niektóre państwa informują o opracowaniu programów ustawicznego doskonalenia zawodowego dostosowanych do potrzeb nauczycieli, które zidentyfikowano dzięki sprawdzianom prowadzonym wśród uczniów, jak to ma miejsce w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) i Austrii. W Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna) Biuro wsparcia i doradztwa w zakresie programu nauczania (Curriculum Advisory and Support Service – CASS) koordynuje program „Poprawa osiągnięć” (w czytaniu). Program, który zapewnia szkołom pomoc dostosowaną do konkretnych potrzeb, ma formę kursu doskonalenia zawodowego odbywającego się w centrum szkoleniowym. Działania te opierają się na indywidualnych planach poprawy wyników nauczania w danej szkole. Tego rodzaju inicjatywy, akcentujące działania oddolne, mogą również pomóc w tworzeniu zbiorowego wymiaru ustawicznego doskonalenia zawodowego w obrębie szkoły (lub przynajmniej wśród specjalistów zajmujących się umiejętnością czytania). Zgodnie z przeglądem literatury (zob. Sekcja 2.1) ważne jest stworzenie wymiany wiedzy między nauczycielami w szkołach. W Walii „Basic Skill Cymru” wspiera rozwój projektów „badań w działaniu” umożliwiających nauczycielom podjęcie badań na małą skalę – w klasie. Przykładem może być sposób realizowania projektu „Nauczanie czytania” przez nauczanie języka walijskiego.

Podstawowym elementem niektórych programów ustawicznego doskonalenia zawodowego jest pogłębianie umiejętności nauczyciela w zakresie radzenia sobie z uczniami mającymi problemy z czytaniem. W Belgii (Wspólnota Francuska) w roku szkolnym 2009/10 placówki ustawicznego doskonalenia zawodowego prowadziły szkolenia skupiające się na umiejętności czytania. Głównym celem było wyszkolenie nauczycieli szkół średnich I stopnia, tak by potrafili szybko wychwycić problemy z czytaniem oraz wdrożyć strategie naprawcze. W Niemczech Instytut Rozwoju Jakości w Szkołach w Schleswig-Holstein prowadzi kursy dla dyrektorów i nauczycieli promujące wdrażanie projektu „Nikt nie zostaje z tyłu – czytanie wzmacnia”. Ma on na celu udzielanie wsparcia uczniom mającym problemy z czytaniem. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) oferuje się kursy e-learningowe dla doświadczonych nauczycieli, które mają pomóc w wykrywaniu u dzieci dysleksji oraz problemów z mówieniem, językiem i komunikacją. Kurs jest częścią szerszej strategii „Usuwania przeszkód w zakresie osiągnięć”, zainicjowanej w 2004 roku. Na Cyprze sesje szkoleniowe na temat umiejętności uczenia czytania i pisania na wszystkich szczeblach edukacji były przeznaczone dla nauczycieli poziomu ISCED 2 odpowiedzialnych za wcielanie w życie programu odnoszącego się do „analfabetyzmu funkcjonalnego”.

W Finlandii realizowany jest przykładowy program ustawicznego doskonalenia zawodowego skupiony na umiejętności czytania i nowych mediach. W roku 2009 program doskonalenia zawodowego „Nauczanie umiejętności czytania i nowe media społecznościowe” miał na celu opracowanie nowych sposobów nauczania czytania bez użycia długopisów i notatników. Uczniowie przesyłali teksty do internetu i używali narzędzi dostępnych w serwisach społecznościowych do pogłębiania umiejętności czytania.

Od roku szkolnego 2001/02 w Hiszpanii dla nauczycieli pracujących na wszystkich poziomach edukacji organizuje się kursy dotyczące szkolnych bibliotek. Mają one zapoznawać ze światem informacji i bibliotekami, a także dostarczać strategii nauczania mających na celu rozwój kompetencji w zakresie umiejętności czytania uczniów we wszystkich obszarach programu nauczania. Nauczyciele są również szkoleni w zakresie zachęcania uczniów do pracy z różnymi źródłami informacji, zarówno drukowanymi, jak i elektronicznymi.

Wreszcie w niektórych państwach wszechstronne kursy ustawicznego doskonalenia zawodowego dotyczące umiejętności czytania wspierają wdrażanie nowego programu nauczania. W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) od wszystkich nauczycieli wymaga się przejścia kursu szkoleniowego w celu wdrożenia nowego programu nauczania umiejętności czytania. We Francji nowe programy nauczania (2008) kładą szczególny nacisk na naukę czytania. W związku z tym rozszerzono niektóre programy ustawicznego doskonalenia zawodowego. We wrześniu 2009 roku w Polsce wprowadzono nową podstawę programową i powstały konkretne programy ustawicznego doskonalenia zawodowego, by pomóc nauczycielom we wprowadzaniu zmian. W Wielkiej Brytanii (Szkocja) na aktualne priorytety ustawicznego doskonalenia zawodowego wskazuje wdrożenie Programu nauczania dla doskonałości (2004) kładącego szczególny nacisk na czytanie i pisanie (oraz na umiejętność liczenia). Umiejętność czytania i pisanie (oraz liczenia) w całym programie nauczania akcentuje się również w aktualnej pracy Learning and Teaching Scotland (LTS), krajowego organu prowadzącego wsparcie dla programu nauczania oraz samego nauczania. Instytucja ta organizuje spotkania w całym kraju w celu zapoznania nauczycieli z dokumentami Programu nauczania dla doskonałości.

Wnioski

Wykwalifikowani nauczyciele, którzy mają solidne podstawy w nauczaniu czytania, są niezbędni zarówno dla uczniów uczących się czytać, jak i tych, którzy czytają, by się uczyć. Kluczowe elementy uwzględnione w kształceniu nauczycieli to podstawa w postaci badań i teorii, a także przygotowanie do stosowania różnych strategii dydaktycznych i zróżnicowanych materiałów oraz odpowiednich technik oceniania. Za ważne czynniki programów kształcenia nauczycieli czytania uznaje się ponadto równowagę i spójność między wiedzą teoretyczną i doświadczeniami praktycznymi. Nauczyciele, którzy ukończą programy charakteryzujące się opisanymi wyżej cechami, znacznie częściej będą uczyli czytania dobrze i efektywnie. Również wtórna analiza danych badania PIRLS 2006 potwierdza, że kładzenie nacisku podczas kształcenia na to, jak uczyć czytania, ma związek ze skutecznym nauczaniem czytania.

Różnice w poziomie autonomii przyznawanej instytucjom prowadzącym kształcenie nauczycieli w Europie utrudniają przedstawienie szczegółowego obrazu treści i jakości tej edukacji. W 18 krajach wydano ogólnokrajowe wytyczne bezpośrednio związane z przygotowaniem przyszłych nauczycieli do nauczania czytania. A zatem w większości państw centralne strategie podkreślają znaczenie odpowiedniej edukacji przyszłych nauczycieli czytania. Również w pozostałych państwach kształcenie nauczycieli może uwzględniać w swoich programach różne aspekty czytania, mimo braku centralnych wytycznych w tej dziedzinie, a nawet wymogu nauczania określonych zagadnień związanych z czytaniem.

Łączenie badań z praktyką to bardzo wzbogacające doświadczenie w praktyce dydaktycznej – w dwóch trzecich państw centralne wytyczne kształcenia nauczycieli zawierają wymogi badań nad teorią i praktyką edukacyjną.

Centralne wytyczne w sposób ogólny odnoszą się do przygotowywania nauczycieli do nauczania czytania. Rzadziej zdarza się, by dotyczyły one bezpośrednio określonych aspektów nauczania czytania. Na przykład tylko w sześciu państwach lub regionach wspomina się, jakie znaczenie ma umiejętność oceniania sprawności czytania. Badania sugerują, że ocena ze strony nauczyciela to istotny wątek w nauce czytania. Może ona być bardziej skuteczna w precyzyjnym określaniu przyczyn słabych osiągnięć w czytaniu niż znormalizowane oceny zewnętrzne (RAND RSG, 2002).

Coraz ważniejszą rolę we współczesnym społeczeństwie odgrywa czytanie tekstów elektronicznych za pośrednictwem technologii komunikacyjnych. Ewolucja czytelnictwa wymaga, by umiejętności te zostały wzięte pod uwagę w kształceniu nauczycieli (IRA, 2009). Pomimo tych trendów tylko pięć państw dysponuje centralnymi wytycznymi bezpośrednio dotyczącymi kształcenia, które ma umożliwić nauczycielom pogłębienie umiejętności czytania uczniów za pośrednictwem nowych mediów.

Tylko trzy państwa zalecają kształcenie w zakresie nauki czytania dla przyszłych nauczycieli przedmiotów innych niż język nauczania. Wydaje się, że spowodowane jest to rosnącą świadomością, że rozwój umiejętności czytania u uczniów jest ważną kwestią również dla nauczycieli uczących przedmiotów innych niż język nauczania.

Wyniki badań międzynarodowych wykazują, że istotny odsetek uczniów klas czwartych oraz uczniów 15-letnich nie ma podstawowych umiejętności czytania. Przewyciężanie trudności w czytaniu, gdy tylko się one pojawiają, ma kluczowe znaczenie w dawaniu uczniom, borykającym się z problemami, szansy, by stali się sprawnymi czytelnikami. Systemy edukacji mogą reagować na potrzeby takich dzieci na wiele sposobów. Jedną z możliwości polega na tym, by w szkołach byli nauczyciele wyspecjalizowani w umiejętności czytania. Na razie tylko cztery państwa (Dania, Irlandia, Zjednoczone Królestwo i Norwegia) stworzyły kwalifikacje umożliwiające wykwalifikowanym nauczycielom dalsze specjalizowanie się w nauczaniu umiejętności czytania. Ponadto wytyczne w sprawie określonych metod przewyciężania trudności w czytaniu częściej dotyczą kształcenia nauczycieli szkół podstawowych niż średnich I stopnia.

Kształcenie nauczycieli jest warunkiem koniecznym rozpoczęcia pracy w zawodzie, ale do utrzymania i rozwoju skutecznej praktyki dydaktycznej niezbędne jest uczestniczenie w ustawicznym doskonaleniu zawodowym. Dlatego radością napawa fakt, że udział w kursach ustawicznego doskonalenia zawodowego jest bardzo rozpowszechniony wśród nauczycieli w państwach europejskich. Wyniki badań świadczą, że około 90% nauczycieli czytania, pisania i literatury na poziomie ISCED 2 w ciągu ostatnich 18 miesięcy uczestniczyło w przynajmniej jednej formie ustawicznego doskonalenia zawodowego. Najczęściej są to krótkie jednorazowe kursy, warsztaty lub konferencje. Znacznie mniej rozpowszechnione są bardziej owocne, długotrwałe i ciągłe formy doskonalenia zawodowego, jak prowadzenie badań lub networking. Średnio w UE 40% nauczycieli przedmiotów związanych z czytaniem uczestniczy w badaniach edukacyjnych, jednak odsetek ten w kilku państwach jest bardzo niski (Węgry, Słowacja i Norwegia). Formy ustawicznego doskonalenia zawodowego oparte na współpracy, na przykład dzielenie się wiedzą i zajęcia oparte na współpracy koleżeńskiej, są bardziej rozpowszechnione w państwach środkowej i wschodniej Europy. Tego rodzaju działania mogą poprawić nauczanie czytania.

ROZDZIAŁ 3: PROMOWANIE CZYTELNICTWA POZA SZKOŁAMI

Czytania uczy się i doskonali je nie tylko w szkole, ale także w wielu kontekstach i środowiskach pozaszkolnych, dlatego edukacja w klasie nie jest jedynym czynnikiem mającym wpływ na naukę czytania. Rodzice, którzy lubią czytać i chcą dzielić się z dziećmi swoim zamiłowaniem, kształtują pozytywne nastawienie do czytania. Wczesne zajęcia z czytania w domu dają dzieciom podstawę nauki czytania w szkole. W późniejszym okresie czytanie w czasie wolnym i dla przyjemności doskonali te umiejętności, co z kolei zwiększa ilość lektur. Osoby, które czytają więcej, stają się lepszymi czytelnikami. Wzrastanie wśród książek i w kulturze czytania w domu, w rodzinie, dostęp do czasopism i gazet – wszystko to ma znaczenie dla przyszłego rozwoju umiejętności czytania. W szerszym sensie życie w środowisku, w którym ceni się czytanie, jest kluczowym czynnikiem pozwalającym dziecku stać się biegłym czytelnikiem.

Czynniki związane ze szkołą wpływające na wyniki z czytania, tzn. metody dydaktyczne i wykształcenie nauczycieli, zostały dokładnie przeanalizowane we wcześniejszych częściach tego raportu. Niniejszy, ostatni rozdział sięga poza szkołę, w kierunku szerszej społeczności. Rozpoczynamy go od przeglądu literatury naukowej na temat pozaszkolnych czynników mających wpływ na wyniki z czytania. Do głównych omawianych wątków należą: środowisko domowe, zajęcia czytelnicze rodziców i ich zaangażowanie w czytanie. Wpływy te zostają następnie zilustrowane wynikami międzynarodowych badań osiągnięć uczniów.

Główną częścią analizy i omówienia są działania podejmowane na rzecz promowania czytelnictwa w państwach europejskich. Promocja czytelnictwa poza środowiskiem szkolnym polega na oferowaniu optymalnych możliwości edukacyjnych dzieciom i młodzieży oraz osobom dorosłym, a także reagowaniu na potrzeby tych, którzy mogą skorzystać z dodatkowego wsparcia w dziedzinie czytania. Niektóre państwa stworzyły wszechstronne strategie promocji czytelnictwa, a w wielu powstały w tym celu ogólnokrajowe instytucje koordynujące. W znakomitej większości państw istnieją zakrojone na szeroką skalę, finansowane przez państwo programy promocji czytelnictwa, których przykłady zostaną zaprezentowane w ostatniej części tego rozdziału.

3.1. Przegląd literatury naukowej na temat czynników pozaszkolnych wywierających wpływ na osiągnięcia w czytaniu

Przegląd literatury przedmiotu porusza dwa szeroko omawiane pozaszkolne czynniki wpływające na rozwój umiejętności czytania i wyniki w tym zakresie: czytanie w czasie wolnym oraz w środowisku domowym. Omawiamy też pokrótce wyniki badań na temat wpływu multimediiów (komputerów, specjalistycznych programów czytania i telewizji) oraz bibliotek na czytanie.

Czytanie w domu i rodzinie

Zajęcia czytelnicze podejmowane przez rodziców w domu mają kluczowe znaczenie dla rozwoju umiejętności czytania u dzieci, zwłaszcza przed rozpoczęciem przez nie nauki w szkole. Na motywację i osiągnięcia dzieci w dziedzinie czytania wpływa zaangażowanie rodziców w edukację dzieci w ogóle, a także w ich rozwój jako czytelników w szczególności. Ponieważ dom i czytanie w rodzinie są najistotniejsze we wczesnych latach życia dzieci, będzie to główny przedmiot rozważań w tej części.

Rodzice mogą w znacznym stopniu wpływać na osiągnięcia edukacyjne swoich dzieci poprzez wspieranie ich w nauce w domu. Badania w działaniu potwierdziły istnienie silnego związku między regularnym angażowaniem się rodziców w naukę w domu a rozwojem intelektualnym i społecznym dzieci (Harris i Goodall, 2007; Melhuish, Sylva, Sammons i in., 2001). Choć zaangażowanie i wsparcie rodziców odgrywają największą rolę we wczesnym dzieciństwie, ten znaczący wpływ rozszerza się też na wyniki edukacyjne i osiągnięcia w czytaniu w okresie dorastania (Desforges i Abouchaar, 2003).

Zaangażowanie rodziców jest szczególnie istotne dla rozwoju umiejętności czytania u dzieci (Brooks i in., 2008; McElvany i Steensel, 2009; McElvany i in., 2010; Steensel, 2009). Wyniki analizy Krajowego panelu wczesnego czytelnictwa (National Early Literacy Panel – NELP, 2008) świadczą, że wspólne czytanie z rodzicami w domu sprzyja rozwojowi ustnych umiejętności językowych dzieci i ich ogólnych zdolności kognitywnych. Inne badania wykazały pozytywny związek między zaangażowaniem rodziców a wczesną umiejętnością czytania słów i jego płynnością u dzieci (Sénéchal i LeFevre, 2002), motywacją do nauki czytania, jak również zainteresowaniem czytaniem i płynącą z tego radością (Baker i Scher, 2002; Baker, Scher i Mackler, 1997).

Niektóre rodzaje działań czytelniczych, jakie rodzice podejmują wspólnie z dziećmi, są bardziej skuteczne niż inne. Sénéchal (2006) w swojej metaanalizie dokonuje porównania trzech rodzajów zaangażowania rodzicielskiego: nauka określonych umiejętności czytania, słuchanie przez rodziców tego, jak czytają ich dzieci, oraz czytanie dzieciom przez rodziców. Wyniki wykazały, że zaangażowanie rodziców generalnie miało pozytywny wpływ na wyniki z czytania. Uczenie przez rodziców swoich dzieci określonych umiejętności związanych z czytaniem – takich jak nauka alfabetu, czytanie słów i związki między literami a dźwiękami – okazało się dwa razy bardziej skuteczne niż słuchanie przez rodziców, jak ich dzieci czytają, i sześciokrotnie skuteczniejsze niż czytanie dzieciom przez rodziców. Wyniki te odnoszą się zarówno do dzieci zagrożonych trudnościami z nauką czytania, jak i pozostałych. Status społeczno-ekonomiczny rodzin w żaden sposób nie wpływał na skuteczność interwencji.

Zaangażowanie rodziców mogą wspierać programy czytelnictwa rodzinnego. Często organizuje się je zgodnie z następującymi szeroko ujmowanymi kategoriami docelowymi (Nickse, 1991):

- umiejętności, osiągnięcia i/lub postawy dzieci;
- związane z czytaniem interakcje między rodzicami a dziećmi;
- osiągnięcia rodziców, nawyki czytelnicze i pewność siebie/poczucie własnej wartości (płynące z nich korzyści mają wpływać na dzieci).

Przykłady programów czytelnictwa skierowanych do rodzin w państwach europejskich omawiamy bardziej szczegółowo pod koniec tego rozdziału (zob. Część 3.4). Większość z nich skupia się na tym drugim aspekcie, tzn. poprawie interakcji między rodzicami a dziećmi dzięki czytaniu. Najczęściej przyjmują one postać planów przekazywania książek oraz inicjatyw obejmujących czytanie na głos z dziećmi i dla dzieci.

Coraz większa liczba badań wykazuje wyraźnie pozytywny wpływ programów czytelnictwa rodzinnego na umiejętność czytania, osiągnięcia i postawy dzieci. Badania te sugerują, że rodzice mogą wiele zrobić w celu poprawy rozwoju umiejętności czytania u swoich małych dzieci oraz że różne podejścia wpływają na rozwój innego zestawu umiejętności potrzebnych w czytaniu (NELP, 2008).

Czytanie w czasie wolnym i dla przyjemności

Badania i działania strategiczne w dziedzinie umiejętności czytania tradycyjnie skupiają się na aspektach kognitywnych, jak rozpoznawanie słów i czytanie ze zrozumieniem. Coraz więcej jest dowodów na to, że kolejnym istotnym czynnikiem stojącym za różnicami w osiągnięciach czytelniczych dzieci jest czytanie w czasie wolnym i dla przyjemności.

Ze wszystkich badań wynika, że osoby, które czytają więcej, są lepszymi czytelnikami. Im więcej się czyta, tym bardziej poprawia się umiejętność czytania, co z kolei zachęca do częstszej lektury (Cunningham i Stanovich, 1998). Metaanaliza przeprowadzona przez Clark i Rumbold (2006) wykazała, że czytanie dla przyjemności jest pozytywnie powiązane z rozumieniem czytanego tekstu i gramatyką, zasobem słownictwa, większą pewnością siebie jako czytelnika i przyjemnością z czytania w późniejszym życiu.

Próbując odpowiedzieć na pytanie, dlaczego niektóre osoby czytają w czasie wolnym więcej niż inne, część badaczy i praktyków wymienia znaczenie motywacji do czytania. Guthrie i Wigfield (2000, s. 405) zdefiniowali to pojęcie jako „osobiste cele, wartości i przekonania związane z tematyką, procesami i wynikami czytania”. Twierdzą oni, że motywacja do czytania ogrywa istotną rolę w tzw. efekcie Mateusza (Stanovich, 1986): poprawa kompetencji wpływa motywująco, a wysoki poziom motywacji zwiększa częstotliwość czytania, co z kolei poprawia wyniki.

Na samą motywację do czytania wpływa środowisko do czytelnictwa i kultura otaczająca daną osobę. Strommen i Mates (2004) odkryli, że dzieci i nastolatki, które czytają w czasie wolnym, postrzegają siebie jako członków wspólnoty czytelniczej, skupionej wokół książek i podzielającej zainteresowanie czytaniem. W rzeczywistości inni czytelnicy, jak rodzice, przyjaciele i nauczyciele, często mogą najlepiej przekazywać nawyki czytelnicze, pełniąc rolę wzorca i pokazując, jaką przyjemność może dać czytanie (Sheldrick-Ross, McKechnie i Rothbauer, 2005).

Wybór lektur ma związek z motywacją (Krashen, 1993), a także z osiągnięciami (Hung, 1996, 1997). Badania wykazały, że poza szkołą dzieci i nastolatki czytają różnego rodzaju materiały, w tym nietraktowane tradycyjnie jako treści lekturowe. Na przykład na podstawie badania „Czytanie łączy” przeprowadzonego przez Narodowy Fundusz Czytelnictwa (National Literacy Trust) w Zjednoczonym Królestwie (Clark i Foster, 2005) stwierdzono, że poza zajęciami w szkole do najbardziej popularnych wyborów czytelniczych uczniów należały czasopisma, strony internetowe, wiadomości tekstowe i książki/czasopisma poświęcone programom telewizyjnym. Ponad połowa uczniów wskazała też, że regularnie czyta wiadomości e-mail, beletrystykę, komiksy i gazety.

Międzynarodowe porównania zaangażowania uczniów w czytelnictwo, doboru materiałów lekturowych i częstotliwości czytania można stworzyć na podstawie międzynarodowych badań osiągnięć uczniów w czytaniu (np. PISA i PIRLS). W Części 3.2 wyszczególniono najważniejsze ustalenia i najistotniejsze różnice między państwami europejskimi.

Rola multimediów

Zachowania czytelnicze dzieci i młodzieży zmieniają się. Stopniowo upodobania przesuwają się od tradycyjnego czytania książek dla przyjemności do korzystania z nowych możliwości czytelniczych za pośrednictwem internetu i innych systemów multimedialnych. Komputery i inne urządzenia, na których da się prezentować łącznie tekst, zdjęcia, filmy i dźwięki, są powszechnie stosowanymi narzędziami mogącymi wspierać rozwój umiejętności czytania u dzieci.

Niedawne badanie przeprowadzone w Zjednoczonym Królestwie (Clark, Osborne i Dugdale, 2009) wykazało, że najczęściej czytane są materiały zaawansowane technologicznie, a niemal dwie trzecie dzieci i młodzieży w każdym tygodniu czyta strony internetowe. Połowa próby poddanej badaniu czyta też w każdym tygodniu blogi i portale społecznościowe, a także wiadomości e-mail. Uczniowie szkół średnich czytają więcej materiałów opartych na technologiach informacyjnych i technologicznych niż uczniowie szkół podstawowych – dotyczy to zwłaszcza stron internetowych, blogów i portali społecznościowych.

Niektóre badania wykazują, że szybkie rozpoczęcie korzystania z komputera może mieć pozytywny wpływ na kognitywny i psychologiczny rozwój dzieci. Haugland (1992) odkrył, że dzieci korzystające z odpowiednio zaawansowanego oprogramowania komputerowego odnosiły istotne korzyści w zakresie umiejętności kognitywnych, werbalnych i pozawerbalnych. Li i Atkins (2004) stwierdzają, że domowy komputer przyspiesza rozwój umiejętności kognitywnych i psychomotorycznych u małych dzieci, nawet jeśli brać pod uwagę różnice w stopniu ich rozwoju i statusie społeczno-ekonomicznym rodzin. Badając uczniów szkół średnich II stopnia Nævdal (2007) wykazał, że wyniki z języka angielskiego były wyższe, jeśli uczeń więcej czasu spędzał przy komputerze w domu (uwzględniając płeć, zainteresowania przedmiotowe, niepełnosprawność utrudniającą czytanie i różne rodzaje zajęć przy użyciu komputera).

Komputery mogą pomagać w rozwoju umiejętności czytania z kilku powodów. Głównym argumentem przemawiającym za użyciem komputera jest możliwość dostosowywania uczenia się do indywidualnych potrzeb: każde dziecko uczy się samodzielnie i we własnym tempie. Bliższy związek z procesem nauki czytania dają takie korzyści, jak natychmiastowa informacja zwrotna, powtarzanie i podtrzymywanie uwagi osoby uczącej się (Van Daal, 2008). Oprogramowania komputerowe mogą też używać rodzice do wspierania rozwoju umiejętności czytania u swoich dzieci. Jednak potrzebna jest ewaluacja wyników badań, by ocenić, czy aplikacje te są skuteczniejsze niż na przykład bardziej tradycyjne formy nauki czytania.

Kolejnym rodzajem środków przekazu sprawdzonym pod kątem wpływu na czytanie jest telewizja. Tzw. hipoteza czytania z ekranu (Beentjes i van der Voort, 1988) zakłada, że dzieci poprawiają swoją umiejętność czytania dzięki czytaniu tekstów i napisów w telewizji. W przeciwieństwie do tej tezy niektóre badania mówią o hamującej roli telewizji, podkreślając, że jej oglądanie może spowalniać nabywanie przez dzieci umiejętności czytania. Koolstra, van der Voort i van der Kamp (1997) znaleźli częściowe dowody na poparcie obu tych stanowisk. Stosując podejście dynamiczne, badacze ci odkryli, że oglądanie telewizji hamuje rozwój czytania ze zrozumieniem, a jednocześnie podkreślili korzystny wpływ tego medium na umiejętność dekodowania dzięki czytaniu napisów. Zgodnie z ich interpretacją hamujący wpływ na czytanie ze zrozumieniem był częściowo spowodowany ograniczeniem czytania w czasie wolnym oraz kształtowanym przez dzieci negatywnym nastawieniem do czytania.

Wpływ telewizji na czytanie może też być związany z rodzajem oglądanych programów i ilością czasu poświęcanego na czytanie. Ennemoser i Schneider (2007) w niemieckim badaniu podłużnym odkryli, że oglądanie telewizyjnych programów edukacyjnych sprzyjało rozwojowi czytania ze zrozumieniem, natomiast oglądanie programów rozrywkowych wywierało wpływ negatywny. Jak można się było spodziewać, programy telewizyjne mające promować czytanie wśród małych dzieci wywierały pozytywny wpływ na rozwój określonych początkowych umiejętności związanych z czytaniem (Moses, 2008).

Mimo przesunięcia uwagi na poszerzanie materiałów lekturowych i możliwości uczenia się dzięki komputerom, internetowi lub telewizji, główne programy promocji czytelnictwa w państwach europejskich rzadko skupiają się na multimediami (zob. Część 3.4). Inicjatywy mające poprawiać motywację i zaangażowanie w czytelnictwo wciąż koncentrują się przede wszystkim na książkach beletrystycznych.

Dokładniejsze wyniki badań pomogłyby w wyjaśnieniu określonego wpływu różnego rodzaju inicjatyw na rozwój umiejętności czytania. Wpływają na nią różne połączone z sobą czynniki, które dość trudno rozdzielić. W kolejnej części prezentujemy wyniki międzynarodowych badań osiągnięć uczniów, które rzuciły więcej światła na czynniki wpływające na rozwój umiejętności czytania i osiągnięcia w tej dziedzinie.

3.2. Domowe środowisko czytelnicze, wzorce i osiągnięcia w dziedzinie czytania – wyniki międzynarodowych badań osiągnięć uczniów

Nastawienie do czytania, zaangażowanie w czytanie, nawyki czytelnicze rodziców/opiekunów i domowe środowisko czytelnicze analizuje Badanie Międzynarodowych Postępów Biegłości w Czytaniu (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS). Cykle Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) dotyczące czytania (z roku 2000 i 2009) także dostarczają interesujących danych o zachowaniach czytelniczych uczniów i ich środowisk. W tej części przedstawiamy niektóre najważniejsze ustalenia badań PIRLS i PISA na temat wpływu zaangażowania w czytelnictwo i domowego środowiska edukacyjnego na osiągnięcia w czytaniu (więcej szczegółów na temat tych badań – zob. rozdział „Osiągnięcia w czytaniu: dane z badań międzynarodowych”).

Te i inne ważne międzynarodowe badania oceniania uczniów potwierdzają tezy postawione w poprzedniej części, że zaangażowanie uczniów w zajęcia czytelnicze ma ścisły związek z ich umiejętnością czytania (Elley, 1992; Mullis i in., 2003, 2007; OECD, 2010d). Międzynarodowy raport z badania PIRLS 2001 podsumowuje wnioski następująco: „uczniowie, którzy lubią czytać, zazwyczaj czytają częściej, dzięki czemu poszerzają wiedzę na temat sytuacji tekstowych, pogłębiają doświadczenia literackie i poprawiają umiejętność rozumienia tekstu” (Mullis i in., 2003, s. 257).

Dostęp do książek i działania czytelnicze rodziców z dziećmi

Badania PIRLS zawierają kwestionariusz dla rodziców/opiekunów⁽¹⁾, za pomocą którego zbierane są dane o różnych cechach środowiska domowego uznawanych za istotne w zrozumieniu sposobu, w jaki małe dzieci uczą się czytać. W celu ustalenia, jakie czynniki środowiska domowego najsilniej wpływają na osiągnięcia uczniów, dokonano prostej regresji liniowej danych PIRLS 2006 (zob. Rysunek 3.1). Zastosowane zmienne można podzielić na dwie kategorie, używając rozróżnienia Blooma (1980):

1. Zmienne niestałe: stosunek do czytania, zajęcia czytelnicze z dziećmi i czas poświęcany na czytanie oraz na czytanie dla przyjemności;
2. Zmienne stałe: najwyższy poziom wykształcenia i zatrudnienia rodziców.

Jak można się było spodziewać, we wszystkich państwach zasadniczy wpływ wywierały zmienne stałe, nawet przy uwzględnieniu innych zmiennych, w tym liczby książek posiadanych w domu i czytania z dzieckiem (zob. Rysunek 3.1). Średni współczynnik regresji dla 27 państw UE wynosił 0,19 dla statusu zawodowego i 0,13 dla poziomu wykształcenia. Wpływ poziomu wykształcenia rodziców na osiągnięcia dzieci w czytaniu był znaczący we wszystkich analizowanych państwach europejskich i wahał się od 0,07 na Łotwie do 0,28 na Węgrzech. Najwyższy poziom zatrudnienia rodziców nie wpływał w żaden sposób na umiejętność czytania dzieci w Bułgarii, Hiszpanii, Włoszech, Austrii, Zjednoczonym Królestwie (Anglia) i Islandii, jeśli w modelu regresji wzięto pod uwagę inne zmienne.

Zmienne niestałe miały także znaczący wpływ na wyniki dzieci z czytania. Środowisko czytelnicze, mierzone za pomocą liczby książek i liczby książek dla dzieci w domu, miało wpływ na wyniki dzieci nawet wówczas, gdy uwzględniono czynnik edukacji i zawodu rodziców. Co ciekawe, liczba książek dla dzieci była ważniejsza niż liczba innych książek (średni wpływ w 27 państwach członkowskich UE wynosił odpowiednio 0,12 i 0,09). Wpływ liczby książek dla dzieci w domu okazał się istotny we wszystkich badanych państwach europejskich, a wpływ posiadania książek w domu – tylko w niektórych państwach.

W badanych państwach europejskich⁽²⁾ 29% gospodarstw domowych z dziećmi uczęszczającymi do czwartej klasy miało 26-50 książek dla dzieci, 23% gospodarstw domowych miało 51-100 książek; a 15% rodziców informowało o tym, że mają ponad 100 książek dla dzieci. Jednak wiele dzieci w państwach europejskich miało w domu mniej książek – 20% rodziców informowało, że ma w domu 11-25 książek dla dzieci, a 12% – mniej niż 10. Najwięcej książek dla dzieci w domu mieli uczniowie w państwach skandynawskich (Dania, Szwecja, Islandia i Norwegia) oraz w Zjednoczonym Królestwie. Mniej książek dla dzieci mieli uczniowie w państwach Europy Środkowej i Wschodniej (z wyjątkiem Węgier), Włoch i Hiszpanii. W Bułgarii i Rumunii większość uczniów nie miało książek dla dzieci w ogóle albo miało do 10 książek dla dzieci (odpowiednio 34% i 41% odpowiedzi; dokładne dane dla poszczególnych państw – zob. Mullis i in., 2007, s. 114-115).

⁽¹⁾ W dalszej części rozdziału osoby te będą określane po prostu jako „rodzice”.

⁽²⁾ Tutaj i w dalszej części rozdziału średnia dla UE opiera się na kalkulacjach sporządzonych przez Eurydice.

◆◆◆ Rys. 3.1: Zmienne dotyczące środowiska domowego pozwalające przewidzieć osiągnięcia w czytaniu uczniów klas czwartych, 2006

	Punkt przecięcia	Zaangażowanie rodziców w czytanie		Liczba książek		Najwyższy poziom zatrudnienia		Godziny poświęcane na czytanie	Czas spędzany na czytaniu dla przyjemności
		w czytaniu	w czytaniu z dziećmi	w domu	dla dzieci w domu	zatrudnienia	wykształcenia		
EU-27	0,12	0,08	0,09	0,09	0,12	-0,10	-0,13	0,02	0,03
BE fr	-0,38	0,05	0,08	0,05	0,19	-0,14	-0,15	-0,01	0,01
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	0,22	0,07	0,08	0,01	0,07	-0,10	-0,18	0	0,02
BG	0,48	-0,01	-0,03	0,10	0,21	-0,06	-0,17	0,03	0,04
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0,06	0,11	0,08	0,05	0,07	-0,13	-0,11	-0,01	0,04
DE	0,31	0,06	0,03	0,02	0,23	-0,10	-0,14	0	0
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	-0,13	0	0,12	0,11	0,10	-0,04	-0,13	0,01	0,02
FR	-0,10	0,08	0,05	0,04	0,16	-0,11	-0,15	0,02	0,03
IT	0,44	0,13	0,06	0,01	0,10	-0,02	-0,13	0,01	0,01
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	0,13	0,03	0,09	0,03	0,20	-0,11	-0,07	0,01	0
LT	0,10	0,07	0,06	0,02	0,11	-0,08	-0,19	0,02	0,05
LU	0,42	0,01	0,03	0,15	0,18	-0,06	-0,09	0,06	0,02
HU	0,27	0,08	0,03	0,07	0,15	-0,06	-0,28	0,04	0,05
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	0,24	0,10	0,08	0,01	0,08	-0,06	-0,12	-0,01	0,02
AT	0,16	0,06	0,09	0,10	0,18	-0,06	-0,12	0	0,04
PL	-0,01	0,12	0,14	0,04	0,13	-0,05	-0,24	-0,04	0,03
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	-0,05	0,08	0,19	0,17	0,14	-0,19	-0,19	-0,06	0,01
SI	-0,12	0,06	0,06	0,02	0,16	-0,12	-0,21	0	0,03
SK	0,12	0,11	0,10	0,08	0,23	-0,12	-0,19	0	0,01
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	0,08	0,06	0,07	0,11	0,07	-0,10	-0,16	0,01	0,03
UK-ENG	0,14	0,12	0,19	0,07	0,14	-0,05	-0,22	0,01	0,10
UK-SCT	-0,08	0,09	0,14	0,08	0,20	-0,16	-0,11	-0,11	0,02
IS	-0,44	0,03	0,18	0,04	0,15	-0,04	-0,17	-0,01	-0,01
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	-0,68	0,06	0,08	0,05	0,15	-0,07	-0,18	-0,01	0,03
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Źródło: IEA, baza danych PIRLS 2006.

Objaśnienia

Wartości istotne pod względem statystycznym ($p < 0,05$) różne od zera wskazano pogrubioną czcionką.

W tabeli pokazano standardową linearną regresję zmiennych o średniej 0 i odchyleniu standardowym wynoszącym 1. Znormalizowane współczynniki można interpretować jako częściowe korelacje między zmiennymi niezależnymi i zależnymi, przy uwzględnieniu innych zmiennych w modelu.

Zmienne niezależne opierają się na odpowiedziach rodziców/opiekunów w ankiecie „Nauka czytania”:

Zaangażowanie rodziców w czytanie to wskaźnik oparty na pytaniu 14, w którym rodzice/opiekunowie wskazują na czteroelementowej skali (od „zdecydowanie się zgadzam” do „zdecydowanie się nie zgadzam”) odpowiedzi na stwierdzenia: „czytam tylko, jeśli muszę” (odwrotne kodowanie), „lubię rozmawiać o książkach z innymi ludźmi”, „lubię spędzać czas wolny na czytaniu”, „czytam tylko w poszukiwaniu informacji” (odwrotne kodowanie) oraz „czytanie to ważne zajęcie w moim domu”.

Rzetelność indeksu jest wystarczająca: alfa Cronbacha wynosi 0,81 na poziomie UE, a najniższa alfa na poziomie państwa to 0,74.

Wskaźnik **zajęć czytelniczych z dziećmi** jest oparty na pytaniu 2: „Zanim Twoje dziecko zaczęło naukę na poziomie ISCED 1, jak często Ty lub ktoś inny w Twoim domu wykonywał z nim następujące czynności: czytanie książek, opowiadanie historii, śpiewanie piosenek, zabawa zabawkami alfabetycznymi, rozmowa o tym, co się robiło, rozmowa o tym, co się przeczytało, zabawy słowne, pisanie liter lub wyrazów, czytanie o znakach lub opisach, wizyta w bibliotece (możliwe odpowiedzi: „często”, „czasami”, „nigdy lub prawie nigdy”).

Rzetelność indeksu jest wystarczająca: alfa Cronbacha wynosi 0,76 na poziomie UE, a najniższa alfa na poziomie państwa to 0,70.

Liczba książek w domu to pytanie 15: „Ile książek znajduje się w Twoim domu?” (możliwe odpowiedzi to: [0-10], [11-25], [26-100], [101-200] oraz „ponad 200”).

Liczba książek dla dzieci w domu to pytanie 16 „Ile mniej więcej książek dla dzieci znajduje się w Twoim domu?” (nie licząc czasopism dziecięcych lub podręczników szkolnych). Możliwe odpowiedzi to: [0-10], [11-25], [26-100], [101-200] oraz „ponad 100”.

Najwyższy poziom zatrudnienia to zmienna wyprowadzona z PIRLS, a możliwymi odpowiedziami były: „specjalista”, „właściciel małej firmy”, „urzędnik”, „pracownik wykwalifikowany”, „pracownik ogólny”, „nigdy nie pracowałem/am zarobkowo poza domem” (w kolejności malejącej).

Najwyższy poziom wykształcenia to zmienna wyprowadzona z PIRLS, a możliwymi odpowiedziami były: „ukończone studia wyższe lub uniwersyteckie”, „ukończone kształcenie policealne, ale nie uniwersyteckie”, „ukończona szkoła średnia II stopnia”, „ukończona szkoła średnia I stopnia”, „wykształcenie w szkole podstawowej, średniej I stopnia lub jego brak” (w kolejności malejącej).

Godziny poświęcane na czytanie to pytanie 12: „W typowym tygodniu ile czasu zazwyczaj poświęcasz na czytanie samodzielne w domu, w tym książek, czasopism, gazet i materiałów do pracy?”. Kategorie odpowiedzi: „mniej niż godzinę w tygodniu”, „1-5 godzin w tygodniu”, „6-10 godzin w tygodniu” oraz „ponad 10 godzin w tygodniu”.

Czas spędzany na czytaniu dla przyjemności to pytanie 13: „Kiedy jesteś w domu, jak często czytasz dla własnej przyjemności?”, a możliwe odpowiedzi to: „codziennie lub niemal codziennie”, „raz lub dwa razy w tygodniu”, „raz lub dwa razy w miesiącu”, „nigdy lub prawie nigdy”.

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Zajęcia czytelnicze rodziców z dziećmi także miały znaczący wpływ (średnia dla 27 państw członkowskich UE wynosiła 0,09)⁽³⁾. Wpływ tego czynnika był istotny we wszystkich państwach z wyjątkiem Bułgarii, Niemiec i Węgier. W innych krajach dzieci, z którymi rodzice czytali książki, opowiadali historie, śpiewali piosenki, bawili się zabawkami alfabetycznymi lub w gry słowne itp., miały średnio lepsze osiągnięcia w czytaniu niż dzieci, z którymi nikt w domu nie robił takich rzeczy. Rodzice w Belgii (Wspólnota Flamandzka) i Luksemburgu informowali o najczęstszym realizowaniu działań czytelniczych z dziećmi przed rozpoczęciem kształcenia podstawowego.

Zaangażowanie rodziców w czytanie lub ich zamiłowanie do lektury miały znaczący wpływ na osiągnięcia dzieci w czytaniu w ponad połowie analizowanych państw. Ostatni element, czyli czas spędzany przez rodziców na czytaniu i czytanie przez nich dla przyjemności, nie mają większego znaczenia. Innymi słowy inwestowanie przez rodziców w czytanie dzieci, tzn. udostępnianie im książek i podejmowanie z nimi działań czytelniczych, mają większe znaczenie niż samo czytanie przez osoby dorosłe.

⁽³⁾ Analogicznie, zgodnie z wynikami badania PISA 2009, uczniowie, których rodzice informowali, że czytali ze swoim dzieckiem książki „codziennie lub prawie codziennie” albo „raz lub dwa razy w tygodniu” w pierwszej klasie szkoły podstawowej, uzyskiwali lepsze wyniki w badaniu PISA 2009 niż uczniowie, których rodzice informowali, że robili to „nigdy lub prawie nigdy” albo „raz lub dwa razy w tygodniu” (OECD, 2010c).

Rodzaje materiałów czytelniczych

W przeglądzie literatury naukowej pokazano, że dobór materiałów czytelniczych dokonywany przez uczniów ma związek z motywacją do nauki i osiągnięciami. Wyniki badań sugerują, że najważniejszym materiałem lekturowym dla małych dzieci, które uczą się czytać, są prawdopodobnie książki beletrystyczne. Jednak u młodzieży lub uczniów, którzy wykorzystują czytanie do nauki, kluczem do osiągnięcia biegłości wydaje się różnorodność materiałów czytelniczych.

Zgodnie z danymi z badania PIRLS 2006 (Mullis i in., 2007) czytanie opowiadań lub powieści miało największy związek z osiągnięciami uczniów klas czwartych w porównaniu z innymi rodzajami materiałów. Średnio w Europie i w większości państw (z wyjątkiem Hiszpanii i Węgier) uczniowie informujący o częstszym czytaniu powieści i opowiadań osiągnęli wyższe średnie wyniki niż osoby, które czytały z mniejszą częstotliwością⁽⁴⁾. Uczniowie, którzy nigdy lub prawie nigdy nie czytali opowiadań lub powieści, uzyskiwali w większości państw najgorsze wyniki (Mullis i in., 2007, s. 147-151). W Europie średnie różnice osiągnięć między uczniami, którzy czytali powieści lub opowiadania codziennie lub prawie codziennie, a tymi, którzy nigdy lub prawie nigdy ich nie czytali, wynosiła 28 punktów na skali czytania PIRLS (więcej niż jedna czwarta standardowego odchylenia międzynarodowego). Niemal jedna trzecia uczniów (30%) informowała, że czyta książki lub opowiadania poza szkołą codziennie lub prawie codziennie, a kolejne 27% robi to przynajmniej raz w tygodniu. Około jednej czwartej dzieci (24%) informowało, że nigdy lub prawie nigdy nie czyta powieści lub opowiadań. Najwyższy odsetek uczniów informujących o czytaniu opowiadań lub powieści codziennie lub prawie codziennie występował w Holandii (45%) i Islandii (42%). Najwyższy odsetek uczniów, którzy nie czytali tego rodzaju lektur (około 43%), dotyczył Włoch i Słowacji. W porównaniu z poprzednim badaniem w roku 2001, które wskazało na jeszcze wyższy odsetek nieczytających osób we Włoszech, nastąpiła znacząca poprawa. Czytanie materiałów informacyjnych (tzn. książek wyjaśniających różne rzeczy, czasopism, gazet itp.) było mniej rozpowszechnione. Ponadto ten rodzaj lektur miał mniej bezpośredni związek z osiągnięciami w czytaniu.

W przypadku 15-latków różnorodność czytanych materiałów i zaangażowanie w czytanie miało bardzo duże znaczenie w rozwoju biegłości czytania – wynika z badania PISA 2000 i 2009 (OECD 2002, 2010d). Uczniowie, którzy regularnie czytają beletrystykę i inne materiały, jak czasopisma, gazety i pozycje niebeletrystyczne, zdają się radzić sobie szczególnie dobrze w badaniach czytelnictwa. Czytanie komiksów generalnie nie miało związku z lepszymi wynikami z czytania. Jednak komiksy mogą być bardzo pożyteczne w inspirowaniu mniej zmotywowanych uczniów do sięgania po inne materiały czytelnicze. Ponadto czytanie materiałów internetowych także miało pozytywny wpływ, choć nie było to tak wyraźne jak w przypadku tekstów pisanych. Uczniowie, którzy czytali teksty internetowe, byli generalnie bardziej wprawnymi czytelnikami niż osoby mało czytające w internecie (OECD, 2010d). Czytanie w internecie obejmowało: czytanie wiadomości e-mail, uczestniczenie w czatach, czytanie informacji, korzystanie z internetowych słowników lub encyklopedii, uczestniczenie w grupowych dyskusjach i wyszukiwanie informacji. Takie wyniki sugerują, że materiały zazwyczaj uznawane w szkole za mniej wartościowe niż beletrystyka, na przykład czasopisma, gazety i teksty internetowe, mogą pomóc niektórym uczniom w zwiększeniu biegłości w czytaniu. Większa różnorodność materiałów czytelniczych w szkołach może na przykład okazać się szczególnie przydatna w pogłębianiu zainteresowania czytaniem wśród chłopców, dla których tradycyjnie beletrystyka jest mniej atrakcyjna niż dla dziewcząt.

⁽⁴⁾ Obliczenia Eurydice. W 27 państwach UE uczestniczących w badaniu korelacja między wynikami z czytania a częstotliwością czytania powieści poza szkołą wynosiła -0,13 (błąd standardowy 0,01). Częstotliwość czytania powieści mierzono za pomocą odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jak często czytasz tego rodzaju pozycje poza szkołą”, opcja b – „czytam opowiadania lub powieści” z możliwymi odpowiedziami: „każdego dnia lub prawie codziennie”, „raz lub dwa razy w tygodniu”, „raz lub dwa razy w miesiącu” i „nigdy lub prawie nigdy”. Korelacja jest negatywna ze względu na kodowanie częstotliwości od najwyższej do najniższej.

Osoby odpowiedzialne za decyzje strategiczne mogą odegrać istotną rolę inicjując dopłaty do książek dla dzieci, udostępniając je biedniejszym rodzinom i wspierając programy czytelnictwa rodzinnego. Wśród nastolatków kluczowe jest promowanie zaangażowania w czytelnictwo, zwłaszcza czytania różnicowanych materiałów. Kolejna część przedstawia infrastrukturę stworzoną w celu wsparcia czytania poza szkołą w państwach europejskich i zawiera różne przykłady programów mających poprawiać zaangażowanie w czytanie.

3.3. Krajowe strategie promocji czytelnictwa

Promocja czytelnictwa w społeczeństwie zazwyczaj obejmuje liczne oddolne inicjatywy realizowane przez różne podmioty, jak biblioteki i sieci biblioteczne, instytucje pozarządowe, organizacje charytatywne i stowarzyszenia czytelników. Prowadzą one różne działania – dyskusje nad książkami i kluby, wydarzenia tematyczne dotyczące pisarzy krajowych lub zagranicznych, wystawy, targi książki, nagrody, konferencje naukowe, rozdawanie książek, kursy, warsztaty itp. (Przykłady takich inicjatyw są przedstawione w Części 3.4). Inicjatywy na szczeblu centralnym/ogólnokrajowym zazwyczaj są wspierane różnymi rodzajami finansowania. Promowaniu czytelnictwa może też służyć organizowanie instytucji koordynujących i przyjmowanie strategii promocji czytelnictwa. A zatem w tej części analizujemy różne rodzaje struktur wsparcia czytelnictwa i dajemy przykłady strategii ogólnokrajowych i ogólnokrajowych instytucji koordynujących.

Krajowe strategie promocji czytelnictwa

Kilka państw europejskich (Wspólnota Flamandzka Belgii, Hiszpania, Francja, Litwa, Węgry, Portugalia i Norwegia) przyjęło konkretne strategie, programy lub plany poprawy poziomu czytelnictwa. Rządy krajowe zatwierdzają takie dokumenty i przeznaczają fundusze na realizację proponowanych działań. Ogólny cel strategii promocji czytelnictwa jest zaprezentowany w uchwalonej w 2007 roku Ustawie o czytelnictwie, książkach i bibliotekach w Hiszpanii ⁽⁵⁾, która postrzega czytanie jako „podstawowe narzędzie realizowania prawa do kształcenia i kultury w ramach społeczeństwa informacyjnego” i podkreśla znaczenie czytania w życiu każdego człowieka i ogólnego promowania nawyku czytania w społeczeństwie. Mówiąc dokładniej, ogólnokrajowe strategie zazwyczaj zwracają uwagę na konieczność finansowania różnych programów czytelnictwa, a także o wspieranie: badania czytelnictwa, współpracy i partnerstwa między różnymi instytucjami sektora czytelnictwa, kształcenie nauczycieli oraz finansowanie i rozwój bibliotek.

Strategie mogą być ukierunkowane na całą populację lub skupiać się na grupie ocenianej jako mającej problemy z czytelnictwem. Litewski krajowy program promocji czytelnictwa (2006-2011) ⁽⁶⁾, węgierska strategia „Czytające państwo” (2006/07-2013) ⁽⁷⁾ oraz portugalski Narodowy Plan Czytelnictwa (2006) ⁽⁸⁾ to inicjatywy obejmujące całą populację, od niemowlęctwa do dorosłości. Niektóre strategie w innych krajach kładą większy nacisk na wybrane grupy. „Plan operacyjny poprawy czytelnictwa” we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii (2005-2011) skupia się na czytelnictwie wśród dorosłych i umiejętnościach potrzebnych w pracy zawodowej. W Narodowym planie promocji czytelnictwa (2001) w Hiszpanii ⁽⁹⁾ położono szczególny nacisk na grupy wrażliwe (imigranci, osoby niepełnosprawne lub więźniowie). Francuski „Plan zapobiegania analfabetyzmowi” (2010) koncentruje

⁽⁵⁾ Hiszpańska Ustawa o czytelnictwie, książkach i bibliotekach (22 czerwca, 10/2007): <http://www.boe.es/boe/dias/2007/06/23/pdfs/A27140-27150.pdf>

⁽⁶⁾ Skaitymo skatinimo programa, <http://www.skaitymometai.lt>

⁽⁷⁾ http://www.okm.gov.hu/letolt/kultura/kulturalis_modernizacio_iranyai_061213.pdf

⁽⁸⁾ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

⁽⁹⁾ Plan de Fomento de la Lectura: <http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/index.html>

się na wczesnym etapie nauki czytania ⁽¹⁰⁾. Głównym celem norweskiego planu strategicznego „Zrób miejsce na czytanie!” (2003-2007) ⁽¹¹⁾ była poprawa umiejętności czytania i motywacji do nauki wśród dzieci i nastolatków, zwłaszcza chłopców. Skupiał się on zwłaszcza na działaniach lokalnych: szkoły i samorządy zainicjowały kilkaset dużych i małych projektów nauki czytania na wszystkich poziomach, udostępniając lektury oraz zachęcając do czytania i korzystania ze szkolnych bibliotek.

Większość europejskich strategii promocji czytelnictwa jest stosunkowo młoda (przyjęto je po roku 2000). Norweski plan strategiczny został zrealizowany w latach 2003-2007. Niektóre państwa wciąż znajdują się na etapie projektowania strategii czytelnictwa. Na przykład rumuński program „Rozwój umiejętności czytania” jest obecnie w fazie pilotażowej w siedmiu okręgach. Na podstawie ich wyników od roku szkolnego 2011/12 będzie finalizowany i wdrażany Narodowy program rozwoju umiejętności czytania. Szkocki rząd także postanowił (styczeń 2010) opracować plan działań czytelniczych (Scottish Government, 2010). Powstaje on we współpracy z głównymi podmiotami, m.in. Komisją Czytelnictwa ⁽¹²⁾.

Niektóre państwa przerwały proces budowania strategii ze względu na zmiany rządu lub polityki rządu. Dania dysponuje raportem Komisji przygotowującej Narodowy plan działań w zakresie czytelnictwa ⁽¹³⁾ od roku 2000. Choć większość zalecanych działań została do dziś wprowadzona w życie, nie przyjęto planu ogólnokrajowego. Słoweńska Narodowa strategia czytelnictwa ⁽¹⁴⁾, mimo zatwierdzenia przez trzy rady ekspertów ds. edukacyjnych w 2006 roku, nigdy nie została przyjęta na poziomie rządowym i wielu działań – m.in. utworzenia Narodowej Rady Czytelnictwa – nigdy nie wdrożono.

Na Łotwie, w Holandii, Polsce, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie promocja czytelnictwa jest częścią szerszej strategii kultury, języka lub rozwoju umiejętności. Znaczenie czytania w tych strategiach jest bardzo różne. Na przykład łotewskie strategie wspominają o czytaniu tylko w kilku krótkich zdaniach, podczas gdy w Polsce istnieje długa tradycja konkretnej promocji czytelnictwa w ramach polityki kulturalnej, co odzwierciedlają długie ustępy.

Krajowe instytucje promocji czytelnictwa

W Europie czytelnictwo wspiera kilka rodzajów infrastruktury. W wielu państwach są finansowane bezpośrednio centralne lub ogólnokrajowe instytucje promocji czytelnictwa wspierane przez państwo. Może być to odrębna instytucja prawna, wydział ministerstwa lub inna organizacja zajmująca się szerszą działalnością kulturalną. W niektórych państwach upoważnienie władz do promowania czytelnictwa ma kilka wpływowych organizacji, a w innych promocja czytelnictwa należy do kompetencji sektora pozarządowego.

Do zadań krajowych instytucji promocji czytelnictwa należą zazwyczaj:

- koordynacja wysiłków na rzecz promocji czytelnictwa, np. współpraca z administracją państwową, lokalnymi organizacjami i bibliotekami, szkołami wszystkich rodzajów i poziomów, a także stowarzyszeniami, fundacjami i specjalistami z sektora wydawniczego i sektora promocji książek/czytelnictwa;
- finansowanie, organizowanie lub realizowanie różnych wydarzeń i promocji literackich (więcej informacji – zob. Część 3.4);

⁽¹⁰⁾ <http://www.education.gouv.fr/cid50953/presentation-plan-prevention-illettrisme.html>

⁽¹¹⁾ http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Gi_rom_for_lesing/UDIR_MakeSpaceforReading.pdf

⁽¹²⁾ <http://www.sptc.info/pdf/consultations/FinalLitComdraft1.5.pdf>

⁽¹³⁾ http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF05/051101_national_handlingsplan_laesning.ashx

⁽¹⁴⁾ <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf>

- zachęcanie do popularyzacji narodowego dziedzictwa literackiego, np. udzielanie wsparcia autorom i tłumaczom, organizowanie udziału w międzynarodowych targach książki, zarządzanie danymi bibliograficznymi i dystrybucja informacji o książkach wydanych w danym państwie.

W państwach, w których przyjęte są strategie, programy lub plany czytelnictwa, często w konsekwencji powołuje się krajowe instytucje odpowiedzialne za ich wdrażanie.

W niektórych państwach krajowe instytucje promocji czytelnictwa także:

- rozwijają usługi biblioteczne;
- zapisują, gromadzą i publikują informacje na temat promocji czytelnictwa realizowanej w danym państwie (zazwyczaj na przygotowanej stronie internetowej);
- inicjują lub organizują działania edukacyjne, projekty badawcze i konferencje poświęcone czytaniu.

Odrębne instytucje krajowe, których głównym celem jest promocja czytelnictwa, powstały we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii⁽¹⁵⁾, Danii⁽¹⁶⁾, Grecji⁽¹⁷⁾, Francji⁽¹⁸⁾, Włoszech⁽¹⁹⁾, Holandii⁽²⁰⁾, Polsce⁽²¹⁾ i Norwegii⁽²²⁾. Te niekomercyjne organy ustawowe były zakładane przez odpowiednie ministerstwa, zazwyczaj w ramach strategii lub polityki promocji czytelnictwa. Na przykład greckie Ministerstwo Kultury powołało Narodowe Centrum Książki w celu tworzenia i wdrażania krajowej polityki promocji książek i czytelnictwa. Do jego najważniejszych zadań należy poprawa czytelnictwa w Grecji, promowanie i marketing greckich książek za granicą oraz rejestrowanie wydarzeń w tym sektorze. Francuska Agencja przeciw Analfabetyzmowi promuje dialog oraz koordynuje działania władz państwowych i innych organizacji działających w tej dziedzinie. Zgodnie z wytycznymi ustanowionymi przez rząd priorytetem jest walka z analfabetyzmem. W Danii i Norwegii istnieją ośrodki czytelnictwa zajmujące się głównie prowadzeniem badań w tym obszarze oraz tworzeniem materiałów edukacyjnych dla nauczycieli i rodziców.

We Wspólnocie Francuskiej Belgii, Hiszpanii, Francji, na Cyprze, w Austrii i Portugalii są specjalne wydziały promocji czytelnictwa w odpowiednich ministerstwach. Dyrektoriat Literatury i Książek⁽²³⁾ we Wspólnocie Francuskiej Belgii wspiera różne grupy zajmujące się czytaniem, w tym autorów, ilustratorów, wydawców i biblioteki. Do jego zadań należy także promocja czytelnictwa, języka francuskiego i dialektów lokalnych. W Hiszpanii w ramach Dyrektoriatu Generalnego ds. Książek, Archiwów i Bibliotek Ministerstwa Kultury działa Poddyrektoriat ds. Promocji Książek, Czytelnictwa i Literatury Hiszpańskiej⁽²⁴⁾. Jego zadanie polega na tworzeniu programów rozwoju czytelnictwa, finansowaniu działań promocyjnych oraz przekazywaniu książek i czasopism bibliotekom publicznym i innym instytucjom. Komitet Języka cypryjskiego Ministerstwa Edukacji i Kultury prowadzi poradnictwo i wydaje zalecenia w sprawie promocji czytelnictwa w szkołach, a także współpracuje z bibliotekami i organizuje targi książki; decyduje nawet o tym, jakie książki są odpowiednie dla bibliotek szkolnych.

⁽¹⁵⁾ Flemish Reading Foundation (Flamandzka Fundacja Czytelnictwa): <http://www.stichtinglezen.be/>

⁽¹⁶⁾ National Centre for Reading (Narodowe Centrum Czytelnictwa): <http://www.videnomlaesning.dk/> oraz Centre for Children's Literature (Centrum Literatury dla Dzieci):

⁽¹⁷⁾ Narodowe Centrum Książki w Grecji: <http://www.ekebi.gr/>

⁽¹⁸⁾ Narodowa Agencja Zwalczania Analfabetyzmu: <http://www.anlci.gouv.fr/>

⁽¹⁹⁾ Centrum Książki i Czytania: <http://www.cepell.it/>

⁽²⁰⁾ Fundacja Czytelnictwa: <http://www.lezen.nl/>

⁽²¹⁾ Instytut Książki: <http://www.instytutksiazki.pl/>

⁽²²⁾ Narodowe Centrum Edukacji i Badań nad Czytelnictwem: <http://lesesenteret.uis.no/>

⁽²³⁾ <http://www.lettresetlivre.cfwb.be/>

⁽²⁴⁾ <http://www.mcu.es/libro/index.html>

W Austrii Punkt koordynacji LITERACY⁽²⁵⁾ w Ministerstwie Edukacji to organ strategiczny współpracujący z instytucjami kształcącymi nauczycieli i szkołami. Współdziała on też z innymi instytucjami i organizacjami, które promują czytelnictwo, jak i wdraża i wspiera różne związane z czytelnictwem wydarzenia (np. targi książki, spotkania dotyczące książek, konferencje biblioteczne). Francuskie Narodowe Obserwatorium Czytelnictwa⁽²⁶⁾ jest jednostką Ministerstwa Edukacji, które przede wszystkim wspiera nauczanie języka w szkołach, ale prowadzi też badania nad praktykami czytelnictwa młodzieży i generalnie promuje czytelnictwo. Portugalski Dyrektoriat Generalny Książek i Bibliotek (DGLB)⁽²⁷⁾ to instytucja funkcjonująca pod egidą Ministerstwa Kultury, która koordynuje i wdraża zintegrowaną strategię dla książek pozaszkolnych, bibliotek i czytelnictwa. Oprócz jednostek zajmujących się książkami i bibliotekami obejmuje on także Bibliotekę Narodową (Bibliotekę Publiczną)⁽²⁸⁾. W swojej działalności kładzie silny nacisk na upowszechnianie literatury portugalskiej i wspieranie portugalskich autorów.

Jednym z najczęstszych sposobów promowania książek i czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży oraz wśród dorosłych są tradycyjnie biblioteki publiczne. Zapewniają one całemu społeczeństwu dostęp do wielu książek, informacji i zasobów edukacyjnych. Dzięki temu, że stanowią przestrzeń neutralną otwartą na szerokie grono użytkowników, odgrywają kluczową rolę w promocji umiejętności czytania. Wydane przez UNESCO oraz Międzynarodową Federację Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotecznych wskazania dotyczące rozwoju publicznych usług bibliotecznych (IFLA/UNESCO, 2001) podkreślają misję bibliotek. Polega ona na ułatwianiu dostępu do zasobów informacyjnych potrzebnych do osobistego rozwoju oraz na promowaniu czytelnictwa jako ważnego elementu wypoczynku. W konsekwencji w kilku państwach europejskich władze powierzają bibliotekom narodowym konkretne zadanie koordynowania inicjatyw promujących czytelnictwo i planowania działań w tym zakresie. Biblioteki narodowe lub konkretne wydziały będące ich częścią są centralnymi organami promocji czytelnictwa na Łotwie i Litwie. Litewska Biblioteka Narodowa im. Martynasa Mažvydasa⁽²⁹⁾ od chwili powstania w roku 1919 jest narodowym centrum kulturalnym odpowiedzialnym za czytelnictwo i jego promocję. Obecnie placówka zarządza strategią promocji czytelnictwa i odnowy bibliotek. Zajmowała się także organizacją krajowego roku czytelnictwa w roku 2008. W Narodowej Bibliotece Łotwy działa Centrum Literatury Dziecięcej⁽³⁰⁾, mające na celu promowanie czytelnictwa i usług bibliotecznych dla dzieci. Podobną rolę na mniejszą skalę pełni Centrum medialne⁽³¹⁾ we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii.

Biblioteki promują czytelnictwo w społeczeństwie na wiele sposobów. Realizują one wiele programów, które mają zachęcać dzieci i młodzież do czytania i korzystania z bogatych zasobów beletrystycznych i niebeletrystycznych. Należą do nich konkursy czytelnicze, kluby książki, spotkania z autorami i sesje opowiadania historii. Ponadto biblioteki mogą wspierać programy czytelnictwa rodzinnego poprzez targi książki, festiwale i podobne wydarzenia, w których rodzice uczestniczą ze swoimi dziećmi od najmłodszych lat, aby czytać dla przyjemności (przykłady takich inicjatyw znajdują się w Części 3.4).

Czytelnictwo włącza się niekiedy do szerszego programu działań promujących sztukę lub kulturę. Na przykład Szwedzka Rada Sztuki⁽³²⁾ pełni szerszą rolę polegającą na wdrażaniu polityki kulturalnej. Przyznaje ona granty na promocję czytelnictwa samorządom, bibliotekom, szkołom i innym

⁽²⁵⁾ <http://www.literacy.at/>

⁽²⁶⁾ <http://onl.inrp.fr/>

⁽²⁷⁾ <http://www.iplb.pt/sites/DGLB/English/Pages/home.aspx>

⁽²⁸⁾ <http://www.evora.net/bpe/>

⁽²⁹⁾ <http://www.lnb.lt/>

⁽³⁰⁾ <http://www.lnb.lv/en/for-librarians/consultative-work/the-childrens-literature-centre>

⁽³¹⁾ <http://www.mediadg.be/seiten/medienzentrum.html>

⁽³²⁾ <http://www.kulturradet.se/>

organizacjom. Jest to centralna instytucja zbierająca statystyki i prowadząca badania nad rozwojem sfery kulturalnej, w tym nad bibliotekami i promocją czytelnictwa.

W niektórych państwach w promocję książek i czytelnictwa zaangażowanych jest kilka agencji krajowych lub lokalnych. Na przykład w Zjednoczonym Królestwie jest kilka organizacji silnie wspieranych przez państwo. W Szkocji – Szkocki Fundusz Książki⁽³³⁾ to główna agencja promująca literaturę, czytelnictwo i pisarstwo, Szkockie Forum Literatury⁽³⁴⁾ dba o dziedzictwo literackie, Szkocka Biblioteka Narodowa⁽³⁵⁾ to „ukryty skarb informacji” szkockiej wiedzy, z kolei Szkocka Rada Bibliotek i Informacji⁽³⁶⁾ wspiera biblioteki i sektor informacyjny. Jeśli za promocję czytelnictwa odpowiada kilka krajowych agencji, istnieje ryzyko dublowania działań. Raport ewaluacyjny Narodowego Roku Czytelnictwa z 2008 roku w Anglii ujawnił „mnóstwo krajowych służb i inicjatyw realizowanych przez krajowe organizacje z sektora czytelnictwa, które ewidentnie się dublują i rywalizują ze sobą” (Reading for Life 2010, s.74).

Groźba fragmentaryzacji działań na rzecz promowania czytelnictwa istnieje zwłaszcza w państwach federalnych. Niemcy starają się przewyciężyć te problemy wspólnym przedsięwzięciem władz federalnych i poszczególnych landów, polegającym na utworzeniu portalu („Czytanie w Niemczech”)⁽³⁷⁾ na rzecz wspólnej promocji umiejętności czytania poza szkołą. Portalem administruje Niemiecki Instytut Międzynarodowych Badań Edukacyjnych (DIPF)⁽³⁸⁾, który ma szeroki zakres uprawnień związanych z udostępnianiem informacji na temat edukacji na poziomie ogólnokrajowym.

Centralnego organu koordynującego promocję czytelnictwa nie ma w Bułgarii, Republice Czeskiej, Estonii, Irlandii, na Malcie, w Rumunii, Słowenii, na Słowacji, w Finlandii, Islandii, Liechtensteinie i Turcji. Jednak podobne role może pełnić kilka organizacji, stowarzyszeń czytelniczych lub sieci bibliotek. Na przykład w większości państw europejskich działają pozarządowe krajowe stowarzyszenia czytelnictwa⁽³⁹⁾, które wspierają specjalistów zajmujących się czytaniem poprzez szeroki zakres zasobów, rozpowszechnianie wyników badań i informacji na temat czytania oraz zachęcanie do utrzymywania przez całe życie nawyku czytania. Na Węgrzech i w Słowenii takie dobrowolne stowarzyszenia są ważnymi organami koordynującymi działania promujące czytelnictwo. W Irlandii kluczową rolę w promowaniu czytelnictwa we wszystkich grupach wiekowych odgrywają lokalne biblioteki samorządowe, a na szczeblu ogólnokrajowym ich prace koordynuje Rada Biblioteczna (Library Council).

W następnej części omawiamy konkretne przykłady różnego rodzaju inicjatyw i programów tworzonych oraz wdrażanych przez różne podmioty i organizacje koordynujące oraz odpowiedzialne za promowanie czytelnictwa.

3.4. Najważniejsze programy promocji czytelnictwa w społeczeństwie

Niemal wszystkie państwa europejskie mają szeroko zakrojone programy promocji czytelnictwa w społeczeństwie. Są one finansowane przede wszystkim ze źródeł publicznych, a wdraża się je na

⁽³³⁾ <http://www.scottishbooktrust.com/>

⁽³⁴⁾ <http://www.booksfromscotland.com/>

⁽³⁵⁾ <http://www.nls.uk/>

⁽³⁶⁾ <http://www.slaiente.org.uk/slic/slicindex.htm>

⁽³⁷⁾ <http://www.lesen-in-deutschland.de/>

⁽³⁸⁾ <http://www.dipf.de/>

⁽³⁹⁾ Zob. <http://www.reading.org/General/LocalAssociations/EUROCouncil.aspx>

większości terytorium poszczególnych państw⁽⁴⁰⁾. Programy te są skierowane do różnych grup społecznych i wykorzystują rozmaite metody promowania czytelnictwa. Wiele z nich stworzono w odpowiedzi na wyniki krajowych i/lub międzynarodowych badań wskazujących na braki w umiejętności czytania wśród obywateli. Programy te są zazwyczaj monitorowane i oceniane przez instytucje koordynujące. Przeważają przedsięwzięcia o charakterze ciągłym, powtarzane w ostatnich latach ze względu na skuteczne przyciąganie dużej liczby uczestników.

Poniżej przedstawiamy kilka przykładów tego rodzaju programów promocji czytelnictwa. Krajowych ekspertów poproszono o przedstawienie pięciu głównych programów ze swoich państw, a te sklasyfikowano według grup docelowych, do których były skierowane. Większość krajów ma programy w każdej z tych kategorii – Finlandia to jedyne państwo, w którym przeważają skupiono się na osobach mających trudności z nauką.

Należy odnotować, że w wielu państwach są inne, równie ważne programy, których nie dało się w tym miejscu zaprezentować. Lista programów nie jest wyczerpująca. Ma ona raczej stanowić przegląd niektórych najważniejszych inicjatyw realizowanych w Europie w celu poprawy wyników z czytania i zachęcania do czytania dla przyjemności. Ponadto w niektórych państwach powstały ważne oddolne inicjatywy lokalne lub regionalne, które także nie zostały tu przedstawione, ponieważ przekroczyłyby to zakres niniejszego studium.

W państwach europejskich wiele najważniejszych programów promowania czytelnictwa jest **skierowanych do całej populacji**. Niektóre z nich korzystają z kampanii reklamowych i innych sposobów promocji czytania. Przykładem może być Narodowy Rok Czytelnictwa 2008 w Zjednoczonym Królestwie (Anglia), ogólnokrajowa kampania, w której uczestniczyły różne organizacje z tego sektora. Ma ona na celu rozwijanie kultury czytelnictwa w kraju, promowanie czytelnictwa w rodzinie i poza nią, a także pomoc w budowaniu kraju czytelników. W Walii także zorganizowano własny Narodowy Rok Czytelnictwa 2008. We Włoszech w roku 2009 zrealizowano inicjatywę podnoszącą świadomość (*Leggere è il cibo della mente: passaparola!*), która miała podkreślać znaczenie czytania dla wiedzy, wzrostu i rozwoju osobowości. Kampanię tę reklamowano w telewizji, radiu, prasie i internecie oraz na billboardach.

Kolejną ważną cechą programów skierowanych do całej populacji jest skupianie się na promowaniu książek, na przykład za pomocą ogólnokrajowych wydarzeń, jak doroczny węgierski Narodowy Tydzień Książki i Dni Książki Dziecięcej. Inicjatywa ta obejmuje cykle wydarzeń informujących czytelników o wydanych niedawno książkach, umożliwiających spotkania z autorami i dyskusowanie nad pozycjami wydanymi w danym roku. Także Wileńskie Targi Książki są ważnym wydarzeniem kulturalnym na Litwie, na którym spotykają się czytelnicy, autorzy, bibliotekarze, wydawcy, sprzedawcy książek i inni specjaliści dyskutujący na temat książek i znaczenia czytelnictwa w społeczeństwie. Książki promowane są także przez kluby książki – są one rozpowszechnione w Grecji i na Cyprze. Także w Polsce od roku 2007 powstało około 600 „dyskusyjnych klubów książki” mających na celu stworzenie wspólnoty czytelników, którym sprawia przyjemność czytanie i dyskusowanie nad literaturą.

Jak wspomniano w poprzedniej części poświęconej ogólnokrajowym strategiom promowania czytelnictwa, wiele państw próbuje zachęcić do czytania wszystkich mieszkańców dzięki korzystaniu z sieci bibliotek publicznych. Na przykład w Austrii w czasie tygodniowej kampanii („Austria czyta. Spotkania w bibliotece”) biblioteki zwracały uwagę na przyjemność płynącą z czytania, organizując wiele takich wydarzeń, jak publiczne odczyty, wycieczki literackie, wystawy książek i inne przedsięwzięcia kulturalne. Podobne programy powstały w Liechtensteinie („Działania public relations w Bibliotece Narodowej”) i Portugalii („Promowanie czytelnictwa w bibliotekach publicznych”), gdzie

⁽⁴⁰⁾ Pełna lista takich programów znajduje się w Dodatkach.

organizowane są warsztaty, kursy literatury i wykłady, wystawy, występy, koncerty, oprowadzanie po bibliotekach itp., zwracające uwagę na czytanie i biblioteki publiczne.

Niektóre spośród tych ostatnich programów mają na celu doskonalenie usług bibliotecznych i zwiększenie ich atrakcyjności dla wszystkich mieszkańców poprzez stworzenie infrastruktury bibliotecznej oraz poprawę kompetencji personelu placówek. Przykład tego rodzaju programów można znaleźć w Hiszpanii („Promocja bibliotek publicznych”). Jego głównym celem jest wznoszenie siedzib oraz odnawianie budynków, sprzętu i wyposażenia państwowych bibliotek, tak by były wygodniejsze i bardziej atrakcyjne, a tym samym zwiększanie dostępności kultury, rozrywki, edukacji i informacji. We Włoszech rozwija się „Narodowe Służby Biblioteczne”. Łączą one prawie 4000 bibliotek publicznych, instytucji lokalnych, uniwersytetów, szkół, akademii oraz instytucji prywatnych i publicznych we współpracy system oparty na sieci krajowej. Dzięki temu, choć biblioteki włoskie mają charakter autonomiczny, są też połączone poprzez wspólny katalog zbiorów udostępnianych przez placówki będące częścią sieci.

Kilka innych państw wdraża programy, których elementem jest modernizacja systemów bibliotecznych przy użyciu technologii komunikacyjnych i informacyjnych – należą do nich Polska („Biblioteka +”) i Litwa („Biblioteki na rzecz innowacji”). W Szkocji wprowadzono kurs kończący się świadectwem o nazwie „Dyplom stosowania technologii komunikacyjnych i informacyjnych w bibliotekach: wspieranie rozwoju czytelników”, który zwiększa kompetencje informatyczne pracowników bibliotek. Świadectwo to ma zapewniać wystarczająco wysoki poziom umiejętności w zakresie „rozwoju czytelniczego” pracowników bibliotek, by byli oni w stanie pomagać ludziom w wykorzystywaniu możliwości lekturowych dostępnych dzięki postępowi technologicznemu w ostatnim okresie.

Obok programów skierowanych do wszystkich mieszkańców jest wiele programów **skupiających się na dzieciach i młodzieży**. Często stosują one podejście interaktywne, zgodnie z którym dzieci uczestniczą w różnych działaniach czytelniczych, a następnie omawiają i porównują je oraz głosują na swoją ulubioną książkę. Dzieje się tak na przykład na Łotwie („Jury dzieci”) i w Holandii („Rozwój osądu i gustu”). Celem takich programów jest promowanie kluczowych umiejętności czytania u dzieci i młodzieży, okazanie szacunku ich opiniom i wyborom oraz stymulowanie wśród nich radości z czytania. W niektórych innych państwach takie angażujące programy przybierają formę zawodów i gier. Z tymi pierwszymi mamy do czynienia na przykład w Rumunii, gdzie w ramach „kół literackich” odbywają się konkursy dla dzieci i młodzieży promujące czytelnictwo w celach rozrywkowych. Przykładem drugiego rodzaju programu są gry i zabawy organizowane w Liechtensteinie (*Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett*). Dzieci otrzymują specjalny paszport i znaczki za każdą przeczytaną książkę. Dodatkowo zaprojektowano karty do gry z informacjami biograficznymi na temat autorów, które dzieci dostają jako nagrody za przeczytanie określonej liczby tytułów.

Programy promujące czytelnictwo skierowane do dzieci i młodzieży często korzystają z technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Przykładem tego rodzaju podejścia jest program wdrażany w Estonii zatytułowany „Czytanie jest zabawą”, który ma zmotywować dzieci do czytania w czasie wolnym. Dzieci dowolnie wybierają książki, które chcą czytać, a następnie omawiają je i wymieniają pomysły na ich temat w internecie. Podobny program we Włoszech (*Laboratori*) daje możliwość uczestniczenia w serii aktywności i warsztatów internetowych dla dzieci i młodzieży promujących książki oraz korzystania z bibliotek, a także kształtuje kulturę czytelnictwa za pomocą pozycji beletrystycznych i niebeletrystycznych.

Kolejny zestaw programów opiera się na pracy wolontariuszy nad promocją czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. Przykładem może być francuski program „Lire et faire lire”. Ma on na celu wyzwolenie radości z czytania poprzez współpracę międzypokoleniową – wolontariusze w wieku powyżej 50 lat spędzają część wolnego czasu z małymi grupami dzieci w ośrodkach rekreacyjnych, żłobkach, bibliotekach itp., gdzie czytają dla nich i z nimi. W programie w Portugalii („Godzina czytania

w szpitalach dziecięcych”) wolontariusze przynoszą książki do szpitali i czytają dzieciom, które chwilowo znajdują się poza szkołą i rodziną, rozwijając u nich czytanie dla przyjemności i ogólne nawyki czytania.

Programy promocji czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży są też prowadzone przez biblioteki publiczne, także we współpracy ze szkołami. Na przykład w Danii Narodowa kampania czytania dla dzieci szkolnych ma na celu obudzenie u dzieci radości z czytania przez organizowanie w bibliotekach różnego rodzaju konkursów czytelniczych we współpracy z lokalnymi szkołami. Uczestniczące w nim klasy tworzą zespoły i wspierają je w lokalnych, regionalnych i krajowych etapach turnieju. W czeskim programie „Już jestem czytelnikiem – książka dla pierwszoklasisty” nauczyciele zapisują uczniów klas pierwszych do biblioteki i na różne działania promujące czytelnictwo, spotkania z autorami, wystawy książek, dyskusje, występy itp. Dzieci uczestniczące w tych wydarzeniach dostają w czasie uroczystości książki napisane specjalnie z tej okazji. Kolejnym przykładem może być forma programu we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii (*Leselotta Karotta*). W tym przypadku lalka mieszkająca w publicznej bibliotece „pisze” list do wszystkich uczniów pierwszych klas szkół podstawowych, którzy uczą się czytać i pisać. Zachęca się ich, aby odpisywali i zostali korespondencyjnymi przyjaciółmi lalki. Pod koniec roku szkolnego uczniowie otrzymują zaproszenie, by odwiedzili swoją przyjaciółkę w bibliotece i zobaczyli jej „dom” wśród książek.

Jak wspomniano w przeglądzie literatury, kluczowe znaczenie dla rozwoju umiejętności czytania mają działania czytelnicze rodziców ze swoimi dziećmi. A zatem znaczna liczba programów promocji czytelnictwa jest **skierowana do rodzin** jako całości. Do najciekawszych programów czytelnictwa rodzinnego należą programy podarunków książkowych takie jak „Bookstart”, realizowany w różnych częściach Zjednoczonego Królestwa ⁽⁴¹⁾, w ramach którego każde dziecko lub niemowlę dostaje za darmo zbiór książek, co pomaga inspirować i stymulować rodziców oraz kształtować u dzieci zamiłowanie do czytania i tworzyć podstawy wczesnej umiejętności czytania, a później – uczenia się. Takie programy funkcjonują też na przykład w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Danii, na Łotwie i w Holandii. W niektórych państwach programy typu Bookstart uzupełniają inne działania. Na przykład na Łotwie i w Holandii obejmują one wycieczki dla całych rodzin do bibliotek publicznych. W Zjednoczonym Królestwie zamiłowanie do czytania mają budzić programy podarunków książkowych –polegające na bezpłatnym przekazywaniu książek i materiałów instruktażowych wszystkim dzieciom w kluczowych momentach ich rozwoju. Programy te mają charakter długoterminowy i progresywny – zaczynają się od Bookstart dla maluchów, niemowląt i przedszkolaków, po których następuje Booktime dla dzieci, które właśnie zaczęły naukę w szkole, oraz Booked Up dla dzieci w pierwszej klasie szkoły średniej. Dla dzieci objętych opieką społeczną przez władze lokalne przeznaczony jest Letterbox Club.

Niektóre programy czytelnictwa rodzinnego kładą szczególny nacisk na głośne czytanie dzieciom. Prowadzone są one m.in. w Republice Czeskiej („Každy Czech czyta dzieciom”) i w Polsce („Cała Polska czyta dzieciom”). Oba programy opierają się na koncepcji, że czytanie na głos w przyjaznej atmosferze to skuteczny sposób zarówno wspierania emocjonalnego, psychologicznego i intelektualnego rozwoju dzieci, jak i formowania nawyku czytania, który mogą kontynuować w swoim dorosłym życiu. W obu programach do czytania dzieciom zachęca się nie tylko rodziców, ale angażuje się też aktorów, piosenkarzy, pisarzy, gwiazdy sportu, polityków itp., którzy przychodzą do szkół, bibliotek, księgarni oraz szpitali i czytają dzieciom różne książki. Polski program jest elementem większej kampanii, która uzupełnia domowe działania czytelnicze inicjatywami medialnymi i działaniami w przedszkolach, szkołach, wspólnotach lokalnych i bibliotekach.

⁽⁴¹⁾ W Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) w roku 2010 program darmowych książek „Bookstart” został przemianowany na „Bookbug”.

Inne programy czytelnictwa rodzinnego skupiają się wyłącznie na pomocy rodzicom we wspieraniu strategii czytelnictwa dzieci przez prowadzenie kursów szkoleniowych. Na przykład na Malcie do działań w ramach „szerokich inicjatyw społecznych” należą spotkania, seminaria i inne aktywności edukacyjne, które pomagają rodzicom zrozumieć potrzeby swoich dzieci borykających się z trudnościami w rozwoju umiejętności czytania. W portugalskim programie „Czytanie+ daje zdrowie” lekarze w czasie wizyt pediatrycznych doradzają rodzicom w sprawie czytania i odpowiednich książek oraz wyjaśniają, dlaczego czytanie odgrywa istotną rolę w rozwoju dziecka.

W niektórych państwach europejskich do głównych programów promocji czytelnictwa należą inicjatywy **skierowane do określonych grup społecznych**. Skupiają się one na przykład na potrzebach imigrantów – dzieci i dorosłych – uczących się języka państwa-gospodarza i płynnego czytania w tym języku, jak to się dzieje we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii (*Multikulturelles Deutschatelier*), na Cyprze („Promocja czytelnictwa”) i w Finlandii („Szkolenie w zakresie umiejętności czytania dla dorosłych imigrantów”). Inne programy są skierowane do rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, na przykład we Francji (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville*) – studenci-wolontariusze wspierają rodziny znajdujące się w niekorzystnej sytuacji społecznej, których dzieci mają trudności w rozwijaniu kultury czytania, pisania i uczenia się w szkole. W podobnym programie w Słowenii („Czytanie dla wiedzy i przyjemności”) profesjonalni mentorzy pomagają słabiej wykształconym rodzicom i ich dzieciom w nauce czytania. W Turcji realizowany jest program ukierunkowany na płeć, który ma kształcić w zakresie czytania dziewczęta i kobiety żyjące w biedzie i uzyskujące słabe wyniki w nauce.

W innych programach promocję czytelnictwa łączy się z popularnymi działaniami, co pozwala dotrzeć do dzieci i dorosłych mających trudności z czytaniem. Na przykład w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) podjęto inicjatywę „Gra o sukces”. Ma ona na celu podniesienie standardów edukacyjnych uczniów o słabszych wynikach, zwłaszcza w dziedzinie czytania i liczenia, w ramach profesjonalnych klubów sportowych i wydarzeń sportowych. Także w Szkocji program zatytułowany „Gwiazdy czytelnictwa szkockiej ekstraklasy” ma na celu wykorzystanie motywującej siły sportu, w tym wypadku profesjonalnego futbolu, do przyciągania rodzin potrzebujących pomocy w czytaniu dzięki tworzeniu pozytywnej i przyjaznej atmosfery.

Programy ukierunkowane na określone grupy obejmują też inicjatywy dla dzieci i dorosłych mających trudności z czytaniem. Takie programy są na przykład w Finlandii („Czytelniczy punkt serwisowy”) i na Malcie („Czytanie i uczeń dyslektyczny”). Istnieją też programy zapobiegające analfabetyzmowi za pomocą działań podnoszących świadomość, prewencyjnych i edukacyjnych. Realizuje się je na przykład w Liechtensteinie („Analfabetyzm – problemy z czytaniem i pisaniem”) i Turcji („Narodowa Kampania Wspierania Edukacji”).

Wnioski

Warunkiem koniecznym kształtowania dobrych czytelników jest zaangażowanie w działania czytelnicze poza oficjalnym środowiskiem szkolnym. Znacząca część nauki czytania i czytania w celu uczenia się odbywa się poza formalnym kontekstem nauki. Dlatego chcąc podnieść poziom umiejętności czytania w Europie, należy zajmować się nie tylko nauką czytania w szkołach, ale też wspieraniem ogólnej kultury czytelnictwa.

Państwa europejskie podejmują intensywne wysiłki na rzecz promowania czytelnictwa. Realizowane są liczne programy zachęcające do czytania, zarówno inicjatywy oddolne, jak i akcje wspierane przez państwo. W wielu państwach powstały ogólnokrajowe instytucje promujące czytelnictwo, które koordynują i finansują działania na tym polu. W kilku przyjęto konkretne strategie promocji

czytelnictwa. W innych zachęcanie do czytania często jest częścią szerszej strategii rozwoju kultury, języka lub umiejętności.

Rozwój umiejętności czytania zaczyna się w domu, w rodzinie. Fundamentalne znaczenie dla rozwoju wczesnych umiejętności czytania mają działania czytelnicze rodziców z dziećmi. Międzynarodowe badania wskazują, że dzieci, z którymi rodzice czytali książki, opowiadali historie, śpiewali piosenki, bawili się alfabetycznymi zabawkami lub gramami słownymi itp., miały średnio lepsze osiągnięcia w czytaniu niż dzieci, z którymi nikt w domu nie prowadził takich działań. Wiele programów czytelnictwa rodzinnego w państwach europejskich wiąże się z poradnictwem i szkoleniami dla rodziców, podkreślając znaczenie czytania dzieciom na głos. Wyniki badań pokazują jednak, że to nie wystarcza. Skuteczne programy czytelnictwa rodzinnego powinny też przekazywać rodzicom informacje, jak nauczyć swoje dzieci określonych umiejętności czytania, a także zachęcać ich do słuchania dzieci czytających na głos.

Dostęp do książek od wczesnego dzieciństwa i duży wybór materiałów do czytania w późniejszych latach szkolnych są kluczowe w kształtowaniu biegłych czytelników. Dzieci i młodzież powinny mieć w domu do dyspozycji różne odpowiednie materiały czytelnicze. Z tego względu niektóre z najbardziej rozpowszechnionych programów czytelnictwa w państwach europejskich polegają na rozdawaniu książek, począwszy od pakietów pozycji dla niemowląt. Ale nastolatki także muszą mieć różne opcje czytelnicze, zarówno w szkole, jak i w domu. Dotyczy to zwłaszcza nastoletnich chłopców, którzy często są mniej zainteresowani beletrystyką niż dziewczęta i mogą uzyskiwać słabsze wyniki z czytania. Jednak wśród najważniejszych programów promocji czytelnictwa w Europie specjalne programy skierowane do chłopców należą do rzadkości. Do częściej podejmowanych wysiłków mających zwiększać różnorodność opcji czytelniczych należą inwestycje w szkoły i biblioteki publiczne, a więc w ich modernizację i infrastrukturę, poszerzające zakres posiadanych materiałów i rodzaje oferowanych usług.

Osoby, które lubią czytać, zazwyczaj czytają więcej, dzięki czemu doskonalamy swoje umiejętności czytelnicze i czerpią jeszcze większą przyjemność z czytania. Ten samonapędzający się charakter umiejętności czytania może być skutecznym narzędziem inkluzji społecznej. Dlatego głównym celem większości krajowych strategii i programów jest promowanie czytania jako ważnego zajęcia rekreacyjnego.

Wiele inicjatyw promowania czytelnictwa przybiera formę działań przyciągających głównie osoby już zainteresowane czytaniem. Wydarzenia takie, jak targi książki, głosowanie na ulubioną książkę, spotkania z autorami, publiczne czytanie i dyskusje w klubach książki interesują przede wszystkim aktywnych czytelników. Wyniki badań wykazują, że mniej więcej jedna czwarta uczniów klas czwartych w Europie w ogóle nie czyta powieści ani opowiadań. Nie ulega wątpliwości, że szczególnej uwagi wymagają te grupy społeczne, które charakteryzują się niższym poziomem czytelnictwa i prawdopodobnie nie uczestniczą w wielu wspomnianych programach. Choć dzieje się to w niektórych państwach, tego rodzaju programy muszą być bardziej rozpowszechnione, by rozszerzyć korzyści płynące z czytania – a w konsekwencji możliwości edukacyjne i zawodowe – na mniej uprzywilejowane części społeczeństwa.

PODSUMOWANIE

Umiejętność czytania ma kluczowe znaczenie w naszym społeczeństwie i gospodarce, które opierają się na wiedzy. Wyniki międzynarodowych badań wyraźnie wskazują, że w wielu państwach należy poprawić poziom umiejętności uczniów w zakresie czytania. W rzeczywistości nauka czytania i sposób pomocy uczniom w poprawie ich umiejętności w tym obszarze to bardzo trudne zadanie. Kluczową rolę w podnoszeniu poziomu umiejętności czytania wśród młodych ludzi w Europie odgrywają osoby odpowiedzialne za podejmowanie decyzji w dziedzinie edukacji oraz nauczyciele czytania. By ich wysiłki były najskuteczniejsze, powinny one stać się częścią bardziej rozległej strategii.

Na trudności z czytaniem ma wpływ wiele czynników – zarówno wewnętrznych, jak i spoza systemu szkolnego. Wyniki badań międzynarodowych wskazują, że znaczący wpływ na poziom osiągnięć uczniów w czytaniu ma środowisko rodzinne w sensie statusu społeczno-ekonomicznego, poziomu wykształcenia rodziców i konieczności nauczenia się języka nauczania jako drugiego lub dodatkowego języka. Także kwestia płci jest ważnym elementem odpowiedzialnym za różnice w wynikach z czytania, ponieważ dziewczęta zawsze uzyskują lepsze rezultaty od chłopców. Inne czynniki wpływające na nabywanie umiejętności czytania wiążą się z cechami strukturalnymi systemów edukacji. Krajowe zmiany w wynikach badania PISA między rokiem 2000 a 2009 można wyjaśnić takimi zmianami systemowymi, jak przesuwanie wieku, w którym uczniowie są kierowani na różne ścieżki lub drogi edukacyjne, poszerzanie zakresu testów ogólnokrajowych lub wzrost różnic społeczno-ekonomicznych między szkołami.

Te bardziej ogólne aspekty należy uwzględniać podczas wydawania jednoznacznych zaleceń dotyczących konkretnych metod najbardziej poprawiających umiejętność czytania. Z reguły na poprawę wpływa zbiór czynników, które mogą wiązać się z określonym systemem kształcenia lub tradycją edukacyjną. Niniejszy raport wskazuje na możliwość wyciągnięcia wielu użytecznych wniosków z wyników międzynarodowych badań naukowych i sformułowania na tej podstawie ogólnych zasad skutecznego nauczania umiejętności czytania, które po wdrożeniu mogą istotnie przyczynić się do poprawy osiągnięć w tej dziedzinie. Przedstawione poniżej wnioski wyszczególniają kluczowe kwestie do dalszej dyskusji i wskazują, w jakich dziedzinach potrzebne są nowe badania lub opracowanie strategii w celu poprawy wyników nauczania oraz podniesienia motywacji do czytania dzieci i młodzieży w Europie.

Doskonalenie nauczania czytania i poprawa zaangażowania w czytanie

Badania naukowe nad nauczaniem czytania są obecnie bardzo zaawansowane i wskazują, jakie ogólne podejścia i określone metody dydaktyczne mogą zapewnić wysoką jakość w tej dziedzinie. Z pewnymi zastrzeżeniami można powiedzieć, że programy nauczania (lub dokumenty strategiczne) tworzone na poziomie centralnym w państwach europejskich stosunkowo dobrze odzwierciedlają tę podstawową wiedzę pod względem zarówno aspektów kognitywnych, jak i zaangażowania w czytanie. Porównanie to jest ograniczone pod pewnymi względami, ponieważ stopień uwzględniania nauki czytania w ogólnokrajowych programach nauczania różni się w poszczególnych państwach ze względu na krajowe tradycje autonomii nauczycieli oraz odmierności w szerszym kontekście edukacyjnym. Brak szczegółowych wskazań co do określonych obszarów praktyki w dokumentach strategicznych nie zakłada, że dana praktyka nie jest stosowana w czasie lekcji. Nauczyciele często przekładają ogólniejsze cele na lekcyjne strategie dydaktyczne, używając różnych materiałów, takich jak modelowe sylabusy, plany pracy lub podręczniki. Zanim przyjrzymy się kwestii treści, warto

zwrócić uwagę na stopień szczegółowości i klarowności ogólnokrajowych programów nauczania, ponieważ to także może mieć wpływ na jakość kształcenia.

Zbyt rygorystyczne wskazania programowe, co powinni wiedzieć uczniowie na danym poziomie, mogą utrudniać nauczycielom prowadzenie kształcenia najlepiej odpowiadającego potrzebom uczniów. Z drugiej strony szerokie cele zakładane dla końca każdego poziomu kształcenia mogą sprzyjać brakowi koncentracji na wspólnych kompetencjach, które powinni zdobyć wszyscy uczniowie. Znalezienie równowagi między szczegółowymi i szerokimi wskazaniami wydaje się stałym problemem w polityce edukacyjnej, w przypadku którego nie da się udzielić jednoznacznych ani ostatecznych odpowiedzi. Można zaobserwować decyzje strategiczne idące w przeciwnych kierunkach. Na przykład w Polsce niedawno zliberalizowano wskazania programowe, tak by dać nauczycielom większą autonomię. Z kolei w Danii, Holandii i Szwecji do ogólniejszych wskazań docelowych wprowadzono bardziej szczegółowe cele dotyczące umiejętności podstawowych, w tym umiejętności czytania.

Kognitywne aspekty nauczania czytania

Wszystkie programy nauczania zawierają wskazówki dla nauczycieli przedszkoli, w których wymaga się lub zaleca, by pracowali oni nad wczesnymi umiejętnościami czytania stanowiącymi podstawę nauki czytania w szkołach podstawowych. Większość programów nauczania młodszych dzieci i uczniów szkół podstawowych zawiera różne kompetencje przyczyniające się do płynnego odczytywania tekstu pisanego.

W dokumentach strategicznych dla szkół podstawowych i średnich I stopnia wszystkie państwa wymieniają cele związane z czytaniem ze zrozumieniem, co jest kluczową częścią nauki czytania. Znakomita większość programów nauczania szkół podstawowych i średnich I stopnia uwzględnia procesy lub strategie ukierunkowane na poprawę umiejętności czytania ze zrozumieniem u uczniów. Choć badania wyraźnie zalecają stosowanie łącznie kilku strategii, tylko jedna trzecia państw uwzględnia w dokumentach strategicznych dla szkół podstawowych szerokie spektrum pięciu lub sześciu kluczowych strategii poprawiających czytanie ze zrozumieniem u uczniów. Ponadto dwie spośród umiejętności czytania ze zrozumieniem wyższego rzędu, tj. umiejętność dokonywania samodzielnej poprawy błędów i analizowania własnych praktyk czytelniczych, pojawiają się odpowiednio w około połowie i jednej trzeciej programów nauczania dla szkół podstawowych. Na poziomie szkoły średniej I stopnia zalecenia dla nauczycieli, by stosowali szeroki wachlarz strategii czytania ze zrozumieniem, lub odniesienia do wspomnianych wyżej umiejętności czytania ze zrozumieniem wyższego rzędu są jeszcze rzadsze niż w przypadku dokumentów strategicznych dla szkół podstawowych.

Zaangażowanie w czytanie

Poza aspektami kognitywnymi niezbędnym warunkiem, by stać się dobrym czytelnikiem, jest też zaangażowanie w czytanie. Częste ćwiczenie czytania poprawia umiejętność czytania. Wraz z poszerzaniem się doświadczeń lekturowych ucznia i doskonaleniem rozumienia zwiększa się motywacja do częstszego czytania. Zaangażowanie uczniów w czytanie w czasie wolnym to istotny czynnik stojący za indywidualnymi różnicami w zakresie osiągnięć w czytaniu. Wyniki międzynarodowych badań PISA 2000 i 2009 świadczą, że zaangażowanie uczniów w czytanie może potencjalnie zrównoważyć różnice w osiągnięciach między chłopcami a dziewczętami lub uczniami pochodzącymi z odmiennych grup społecznych.

Oferowanie uczniom szerokiego wyboru materiałów lekturowych jest istotną metodą poprawiającą ich motywację do czytania, zwłaszcza na początkowych etapach, i gotowości do nauki czytania.

Większość programów nauczania podkreśla znaczenie pogłębiania przyjemności uczniów i ich zainteresowania czytaniem oraz zaleca oferowanie szerokiego wyboru książek i innych materiałów pisanych w nauce czytania. Najczęściej zachęca się nauczycieli do korzystania z wielu tytułów beletrystycznych i niebeletrystycznych, a także materiałów innych niż książki, takich jak czasopisma i gazety, rzadziej natomiast do opierania się wyłącznie na tradycyjnym kanonie tekstów literackich.

Zaangażowanie w czytanie musi być też wspierane poza szkołą, co być może ma najistotniejsze znaczenie. Mimo że nauka czytania należy do kluczowych zajęć w edukacji podstawowej, wiele związanych z tym czynności odbywa się poza formalnym kontekstem kształcenia. Promowanie działań czytelniczych w domu i tworzenie ogólnego środowiska, w którym ceni się czytanie, to dwa bardzo ważne czynniki pomagające w kształtowaniu biegłych czytelników. W Europie istnieje mnóstwo finansowanych przez państwo szeroko zakrojonych programów promowania czytelnictwa w całym społeczeństwie albo w jego określonych częściach. Wiele inicjatyw promowania czytelnictwa przybiera formę działań przyciągających głównie osoby już zainteresowane czytaniem. Rzadko spotyka się programy ukierunkowane na grupy o niskim poziomie czytelnictwa albo na przykład na chłopców. Ponadto w najważniejszych programach promocji czytelnictwa w państwach europejskich nie kładzie się wielkiego nacisku na biegłość multimedialną, mimo jej rosnącego znaczenia w życiu uczniów. Inicjatywy poprawiające motywację i zaangażowanie w czytelnictwo skupiają się przede wszystkim na beletrystyce.

Fundamentalne znaczenie dla rozwoju wczesnych umiejętności czytania mają działania czytelnicze rodziców z dziećmi. Wiele programów czytelnictwa rodzinnego w państwach europejskich wiąże się z poradnictwem i szkoleniami dla rodziców, podkreślając znaczenie czytania dzieciom na głos. Wyniki badań świadczą jednak, że czytanie na głos nie wystarcza. Skuteczne programy czytelnictwa rodzinnego powinny też przekazywać rodzicom informacje, jak nauczyć swoje dzieci określonych umiejętności czytania, a także zachęcać ich do słuchania dzieci czytających na głos.

Zapobieganie problemom, z którymi borykają się osoby mające trudności z czytaniem

Przewycięzanie trudności z nauką czytania to rozpowszechniony problem edukacyjny w Europie. Najnowsze wyniki międzynarodowych badań czytania wskazują na znaczącą liczbę osób uzyskujących słabe wyniki zarówno wśród uczniów klas czwartych szkół podstawowych (PIRLS 2006), jak i 15-latków (PISA 2009). Trudności z czytaniem to w niektórych państwach problem dużo większy niż w innych. W tym kontekście państwa członkowskie UE wyznaczyły cel mówiący o tym, że odsetek 15-letnich uczniów mających trudności z czytaniem ma do roku 2020 zostać zmniejszony do wielkości poniżej 15% ⁽¹⁾.

Wysoka jakość nauczania czytania prawdopodobnie przyniesie korzyści wszystkim uczniom, w tym mającym trudności z czytaniem. Rzeczą niezbędną jest jednak zapobieganie trudnościom, jakich doświadczają uczniowie na różnych etapach nauki czytania, poprzez stosowanie odpowiednich metod dydaktycznych i metod oceniania, konkretnych interwencji i ukierunkowanych programów.

Kiedy uczniowie stają przed problemami z czytaniem i słabymi osiągnięciami, pewne czynniki związane z domem i pochodzeniem rodzinnym mogą ten problem pogłębić. Wysokiej jakości nauczanie, w tym przyjęcie perspektywy badawczej, może pomóc w przewycięzaniu tych czynników. Według danych z badania PIRLS 2006 wciąż powszechnie spotyka się pogląd, że uczniowie przewycięzają trudności z czytaniem w sposób naturalny dzięki rosnącej dojrzałości, czego konsekwencją jest stosowanie

⁽¹⁾ Konkluzje Rady z 12 maja 2009 r. na temat strategicznych ram europejskiej współpracy w zakresie edukacji i szkoleń (ET 2020). OJ C 119, 28.5.2009.

podejścia „poczekamy – zobaczymy”. Szczególnie wyraźnie widać to w Belgii (Wspólnota Francuska), Włoszech, na Łotwie, w Luksemburgu i Austrii, co sugeruje konieczność intensyfikacji wysiłków na etapie kształcenia i ustawicznego doskonalenia zawodowego na rzecz stosowania bardziej proaktywnych metod wspierania uczniów mających trudności z czytaniem.

Ukierunkowane interwencje indywidualne lub w małych grupach mogą pomóc w przezwyciężeniu różnych rodzajów trudności z opanowaniem podstawowych umiejętności czytania lub rozwojem umiejętności czytania ze zrozumieniem. Wdrażanie tych interwencji często wymaga, by z klasą pracował dodatkowy personel wspierający. Aktualne sposoby udzielania profesjonalnego wsparcia, które ma pomagać nauczycielom w przezwyciężaniu trudności z czytaniem wśród uczniów, rodzi pewne wątpliwości, zarówno jeśli chodzi o dostępność, jak i poziom specjalizacji w nauce czytania. Według badania PIRLS 2006 osoba wspomagająca pracę w klasie wraz z nauczycielem była dostępna przynajmniej czasami dla około 44% uczniów w Unii Europejskiej. Liczby te uwzględniają pomocników nauczycieli lub inne osoby dorosłe, którym często brakuje odpowiedniego przygotowania w zakresie trudności z czytaniem. 75% uczniów klas czwartych nigdy nie mogło skorzystać z pomocy pracującego w klasie specjalisty od czytania. W rzeczywistości tylko w ośmiu państwach europejskich są strategie mówiące o dostępności profesjonalnych pracowników wyspecjalizowanych w nauce czytania, aby udzielać pomocy uczniom mającym trudności z czytaniem w klasie lub w szkole. W innych krajach nauczycieli wspierają wyspecjalizowani pracownicy, jak logopedzi lub psychologowie-dydaktycy – czasami odbywa się to w klasie, ale przeważnie poza klasą i szkołą.

Skuteczność profesjonalnego wsparcia może być też ograniczona ze względu na długie i skomplikowane procedury konieczne do jej uruchomienia. Od rozpoznania trudności ucznia z czytaniem do udostępnienia mu środków wsparcia może upłynąć sporo czasu. Odpowiednio szybkie i wczesne interwencje mają kluczowe znaczenie w zapobieganiu trudnościom z czytaniem – przede wszystkim dlatego, że problemy te wpływają na naukę większości przedmiotów, nie tylko języka nauczania.

Fundamentalny aspekt nauki czytania stanowi ocenianie kształtujące (formatywne) stosowane przez nauczycieli. Jest to bardzo skuteczne narzędzie umożliwiające określenie, na czym należy skupić największą uwagę i jak reagować na trudności z czytaniem. Ostatnie wyniki badania PIRLS budzą pewne wątpliwości co do umiejętności diagnostycznych nauczycieli. Podkreślono w nich, że nauczyciele zazwyczaj niedoszacowują liczbę uczniów potrzebujących dodatkowej pomocy w porównaniu z rzeczywistą liczbą uczniów mających trudności z czytaniem zgodnie ze skalą osiągnięć PIRLS.

Takie wnioski nakazują zintensyfikowanie wysiłków na rzecz wyposażenia nauczycieli w określoną podstawę wiedzy i narzędzia umożliwiające dokonanie oceny uczniów w czasie nabywania umiejętności czytania. Bardziej użyteczną praktyką w tej dziedzinie może być uwzględnienie skali osiągnięć z zakresu czytania w krajowych programach nauczania, co obecnie stosuje niewiele państw. Jednolite narzędzie oceniania, używane przez wszystkich nauczycieli, mogłoby pomóc nauczycielom czytania, ponieważ sprzyjałoby spójności między rocznikami i między szkołami pod względem definiowania kluczowych etapów nauki czytania, a niekiedy określeniu, kiedy uczniowie powinni zrealizować te etapy. Do skutecznej pomocy uczniom mającym trudności z czytaniem, o której informują państwa, należały także zróżnicowane metody dydaktyczne i materiały przygotowane w celu identyfikacji trudności poszczególnych uczniów i pomiaru ich postępów. Takie inicjatywy mogłyby też być bardzo pomocne w innych sytuacjach, gdyby tylko były dostępne i stosowane systematycznie.

Środowisko edukacyjne stymulujące, sprzyjające refleksji nauczycieli

Kluczowym aspektem nauki czytania jest umiejętność przyjęcia przez nauczyciela postawy zorientowanego na wyniki badań praktyka zajmującego się trudnościami z czytaniem. Dlatego nauczyciele muszą otrzymać odpowiednie wykształcenie, które da im solidne podstawy w zakresie metodologii i badań nad edukacją. Szczególnie skuteczne w przebudowywaniu uprzednich przekonań sprzecznych ze skuteczną nauką czytania, takich jak przypisywanie trudności z czytaniem wyłącznie środowisku rodzinnemu, jest łączenie pogłębiania wiedzy teoretycznej z doświadczeniem w pracy. Dane badania PIRLS potwierdzają, że nacisk kładziony na obszary istotne dla nauki czytania w kształceniu nauczycieli koreluje z dobrymi praktykami, jeśli chodzi o naukę czytania. W większości państw europejskich kształcenie nauczycieli odbywa się na podstawie ogólnokrajowych zaleceń odnoszących się do przygotowania przyszłych nauczycieli do nauczania czytania. Kraje, w których brak jest ogólnokrajowych zaleceń w tej dziedzinie, informują też, że instytucje szkolnictwa wyższego oferują moduły lub kursy poświęcone nauce czytania. Biorąc pod uwagę znaczenie kształcenia nauczycieli czytania, należy dokładnie monitorować obowiązujące praktyki lub strategie w tej dziedzinie, jak zatrudnianie nauczycieli bez formalnych kwalifikacji, rozwój alternatywnych ścieżek kształcenia zgodnych z zatrudnieniem lub rezygnacja z wymogu szkoleń praktycznych.

Fundamentalną rolę w udzielaniu nauczycielom pomocy w stosowaniu badań i praktyk analitycznych zorientowanych na wyniki odgrywa ustawiczne doskonalenie zawodowe. Zgodnie z wynikami badań naukowych formy doskonalenia zawodowego, które bardziej sprzyjają długotrwałym i pozytywnym zmianom, zapewniają długoterminową perspektywę i dają nauczycielom możliwość przeanalizowania własnej pracy. Zapewniają one ponadto nauczycielom dodatkową korzyść w postaci możliwości dzielenia się wiedzą, co prowadzi do wypracowania wspólnego podejścia do poprawy nauczania czytania. Zgodnie z danymi badania TALIS najczęstszą formą doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów związanych z czytaniem są krótkie jednorazowe kursy, warsztaty lub konferencje. Średnio w UE stosunkowo niewielka liczba nauczycieli informowała o uczestniczeniu w kursach zorientowanych na badania, dzielenie się wiedzą lub naukę wzajemną.

Wspieranie skuteczniejszych form doskonalenia zawodowego w dziedzinie nauki czytania to wyzwanie na przyszłość. W niniejszym studium wskazaliśmy praktyki stosowane w niektórych państwach, które mogą okazać się przydatne w refleksji nad tym wyzwaniem. Zachęca się na przykład do doskonalenia zawodowego poprzez łączenie go z rozwojem zawodowym i zwiększaniem wynagrodzenia, kursy doskonalenia zawodowego są uwzględniane w ogólnokrajowych strategiach poprawy umiejętności czytania, tworzy się także krajowe instytucje koordynujące i wspierające te strategie, daje się nauczycielom możliwość uczestniczenia w niewielkich projektach badawczych, co może znacząco poprawić stosowane przez nich praktyki dydaktyczne, wreszcie mamy przykłady dobrych praktyk w dziedzinie komunikowania się nauczycieli, np. dzielenie się wiedzą i umiejętnościami w zakresie skutecznego nauczania, a także wymiana informacji o działaniach stosowanych w szkołach, które osiągają dobre wyniki.

Czytelnictwo nastolatków

Kluczową kwestią do dalszego badania, która wynika z niniejszego studium, jest kwestia uczenia nastolatków bardziej zaawansowanych umiejętności czytania. Zwłaszcza na poziomie szkoły średniej I stopnia słownictwo techniczne i specjalistyczne jest bardzo różne w przypadku poszczególnych przedmiotów, podobne odmienności dotyczą też niezbędnych do opanowania wzorców językowych. Zgodnie ze wskazaniem programów nauczania w większości państw nauczyciele wszystkich

przedmiotów w szkołach średnich I stopnia mają obowiązek doskonalenia umiejętności czytania uczniów. Nie jest jednak jasne, czy zasada ta opiera się na wystarczająco silnych fundamentach. Na przykład międzyprzedmiotowe nauczanie czytania sugeruje, że wszyscy przyszli nauczyciele niezależnie od nauczanego przedmiotu powinni otrzymać jakiegoś rodzaju szkolenie w zakresie nauki czytania. Obecnie tylko Francja, Szwecja i Zjednoczone Królestwo przekazują instytucjom kształcenia nauczycieli zalecenia w sprawie nauki czytania dla nauczycieli przedmiotów innych niż język nauczania.

W celu lepszego zrozumienia tego, w jaki sposób korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych może sprzyjać osiągnięciu przez dzieci i nastolatków biegłości w czytaniu, potrzebne są dalsze badania. Biorąc pod uwagę rosnącą popularność czytania w internecie wśród nastolatków, istotną rolę w promowaniu zainteresowania czytelnictwem może odegrać włączenie do programu nauki czytania mediów elektronicznych. W istocie przeważająca większość programów nauczania wspomina o stosowaniu tekstów elektronicznych do nauki czytania. Mimo że w ogólnokrajowych programach nauczania znajdują się wyraźne wytyczne na temat włączenia kompetencji cyfrowych do nauki czytania oraz innych przedmiotów, realizacja tych zamierzeń może wymagać odpowiedniego dostosowania kształcenia nauczycieli. Na przykład ogólnokrajowe wytyczne dla instytucji kształcenia nauczycieli często mówią o teoretycznej i praktycznej wiedzy na temat stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych bez odwoływania się do umiejętności związanych z określonymi przedmiotami. Biorąc pod uwagę potencjalny wpływ nowych mediów na motywację do czytania, a co za tym idzie poprawę umiejętności czytania wśród młodzieży, organy decyzyjne mogą postanowić o podjęciu dalszych kroków na rzecz wyposażenia nauczycieli w wiedzę i umiejętności pozwalające na uwzględnienie ich w nauczaniu czytania.

*

* *

W niniejszym przeglądzie najważniejszych zagadnień na temat nauki czytania, a zwłaszcza krajowych strategii zmierzających do poprawy wyników w tej dziedzinie i promowania czytelnictwa w społeczeństwie, zidentyfikowano kilka kluczowych obszarów, w których organy decyzyjne na polu edukacji mogą podjąć interwencję. Należy do nich poprawa wiedzy i umiejętności nauczycieli prowadzących naukę czytania, udzielenie im odpowiedniego wsparcia w rozpoznawaniu i przewyciężaniu trudności z czytaniem, zadbanie o to, by nauczyciele wszystkich przedmiotów, nie tylko tych związanych z nauką czytania, mieli odpowiednie umocowanie w teorii i praktyce nauki czytania, oraz promowanie czytelnictwa poza szkołą, w szerszym środowisku, by zachęcić uczniów, zwłaszcza chłopców, do zaangażowania się w czytanie.

Niektóre państwa już reagują na wszystkie te zagadnienia lub niektóre z nich – ponieważ ich system edukacji funkcjonuje w kulturze ukierunkowanej na promocję równości wyników edukacyjnych albo ponieważ podjęły ukierunkowane działania na rzecz podniesienia standardów biegłości w czytaniu. Niniejszy raport wykazał, że na umiejętność czytania wpływają różne powiązane ze sobą czynniki, a żeby skutecznie podnieść poziom umiejętności czytania wśród dzieci i młodzieży w Europie, powinno się stosować podejście łączone, odnoszące się do wszystkich kluczowych problemów opisanych w tej publikacji.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, M.J., 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Adams, R. i Wu, M. [red.], 2000. *PISA 2000 technical report*. Paryż: OECD.
- Ainsa, T., 1989. Effects of computers and training in Head Start curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 16, s. 72-78.
- American Federation of Teachers, 1999. *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Waszyngton: American Federation of Teachers.
- Anders, P.L., Hoffman, J.V. i Duffy, G.G., 2000. *Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges*. [w:] M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson i R. Barr [red.] *Handbook of Reading Research*. Mahwah, NJ: Erlbaum, s. 719-724.
- Anderson, N.J., 2002. *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. ERIC Digest (ERIC Document Reproduction Service No. ED463659).
- Anderson-Inman, L. i Horney, M.A. [red.], 1998. *Transforming text for at-risk readers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aro, M. i Wimmer, H., 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), s. 621-635.
- Baker, D. i LeTendre, G.K., 2005. *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford Social Sciences.
- Baker, L. i Scher, D., 2002. Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), s. 239-269.
- Baker, L. i Wigfield, A., 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, s. 452-477.
- Baker, L., Scher, D. i Mackler, K., 1997. Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, s. 69-82.
- Ball, E.W. i Blachman, B.A., 1991. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, s. 49-66.
- Bast, J. i Reitsma, P., 1998. Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, s. 1373-1399.
- Baumann, J., Jones, L. i Seifert-Kessell, N., 1993. Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *Reading Teacher*, 47(3), s. 184-193.
- Baumann, J.F., 2009. Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning, [w:] S.E. Israel i G.G. Duffy [red.], *Handbook of research on reading comprehension*. Nowy Jork: Routledge. s. 323-46.
- Baye, A. i in., 2010. La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 31 [online]. Pozycja dostępna na stronie: http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=7696&do_check= [Link z 16 grudnia 2010].
- Beck, I., McKeown, M. i Kucan, L., 2002. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Nowy Jork, NY: Guilford Press.
- Beentjes, J.W.J. i Van der Voort, T.H.A., 1988. Television's impact on children's reading skills: a review of research. *Reading Research Quarterly*, 23(4), s. 389-413.
- Biancarosa, C. i Snow, C.E., 2006. *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*. Wyd. II. Waszyngton: Alliance for Excellent Education.

- Bianco, M., 2010. La compréhension de texte: peut-on l'apprendre et l'enseigner?, [w:] M. Crahay i M. Dutrévis [red.], *Psychologie des apprentissages scolaires* (Psychologia nauczania szkolnego). Bruksela: De Boeck Université, s. 229-256.
- Biemiller, A. i Slonim, N., 2001. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, s. 498-520.
- Black, P. i William, D., 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), s. 7-74.
- Black, P.J. i in. D. 2002. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Londyn: King's College London School of Education.
- Blomert, L., 2009. *Cognitive and Educational Profiling of Reading and Reading Support within the EU. Final Report. PROREAD projekt nr 2006-2798, EU-SOCRATES Działanie 6.1.2 i 6.2.*
- Bloom, B.S., 1980. The new direction in educational research: alterable variables. *Phi Delta Kappan*, 61(6), s. 382-385.
- Böck, M. 2000. *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bramlett, R.K., 1994. Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for school-based consultants. *Journal of School Psychology*, 32(1), s. 67-84.
- Breen, R. i Jonsson J.O., 2005. Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, s. 223-43.
- Brooks, G., 2007. *What Works for Pupils with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. Wyd. III. Londyn: DCSF.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. i Rees, F., 2008. *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally*. Reading: CfBT Education Trust.
- Caravolas, M., Volín, J. i Hulme, C., 2005. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), s. 107-139.
- Chall, J.S., Jacobs, V.A. i Baldwin, L.E., 1990. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chall, J.S., 1996a. *Learning to read: the great debate*. Wyd. III, Nowy Jork: McGraw-Hill.
- Chall, J.S., 1996b. *Stages of reading development*. Wyd. II, Nowy Jork: McGraw-Hill.
- Chiu, C.W.T., 1998. *Synthesizing metacognitive interventions: What training characteristics can improve reading performance?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. ERIC Document Reproduction Service No. ED 420 844.
- Clark, C. i Foster, A., 2005. *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. Londyn: National Literacy Trust.
- Clark, C. i Rumbold, K., 2006. *Reading for pleasure: a research overview* [pdf]. Pozycja dostępna na stronie: <http://www.literacytrust.org.uk/research/Reading%20for%20pleasure.pdf> [Link z 28 października 2009].
- Clark, C., Osborne, S. i Dugdale, G., 2009. *Reaching out with role models: Role models and young people's reading*. Londyn: National Literacy Trust.
- Coiro, J. i Dobler, E., 2007. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), s. 214-257.
- Cooper, D., 1998. Reading, writing, and reflections. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, s. 47-56.

- Cowen, J.E., 2003. *A balanced approach to beginning reading instruction: A synthesis of six major U.S. research studies*. New Jersey: International Reading Association.
- Cronbach, L.J., 1951. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), s. 297-334.
- Cunningham, A.E. i Stanovich, K.E., 1977. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, s. 934-45.
- Cunningham, A.E. i Stanovich, K.E., 1998. What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1/2), s. 8-15.
- Cunningham, J.W., Cunningham, P.M., Hoffman, J.V. i Yopp, H.K., 1998. *Phonemic awareness and the teaching of reading: A position statement from the board of directors of the International Reading Association*. Newark: International Reading Association. (302-731-1600, www.reading.org).
- Daly, C., 1999. Reading Boys (Czytający chłopcy), *Changing English: Studies in Reading & Culture*, 6 (1), s. 7-17.
- Danish Institute of Evaluation, 2009. *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.
- Darling-Hammond, L. i Bransford, J. [red.], 2005. *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., 1999. Educating teachers: The academy's greatest failure or its most important future?. *Academe*, 85(1), s. 26-33.
- Darling-Hammond, L., 2000a. *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, 8 [online]. Pozycja dostępna na stronie: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> [Link z 9 października 2009].
- Darling-Hammond, L., 2000b. How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), s. 166-173.
- Darling-Hammond, L., 2000c. *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*. Waszyngton: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Davey, B., 1983. Think aloud--modelling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), s. 44-47.
- DCSF (Department for Children, Schools and Families (UK)), 2009. *The National Strategies-Primary. Every Child a Reader – the layered approach* [online]. Pozycja dostępna na stronie: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811> [Link z 25 listopada 2010].
- de Graaff, S., Bosman, A.M.T., Hasselman, F. i Verhoeven, L., 2009. Benefits of Systematic Phonics Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13 (4), s. 318-33.
- de Jong, M.T. i Bus, A.G., 2003. How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, s. 147-64.
- de Jong, P. i van der Leij, A., 2002. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), s. 51-77.
- Deci, E., 1972. Intrinsic motivation, extrinsic Reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22 (1), s. 113-120.
- Department of Education and Skills (IE), 2009. *Effective literacy and numeracy practices in DEIS schools* [pdf]. Pozycja dostępna na stronie: http://www.education.ie/servlet/blobServlet/insp_deis_effective_literacy_and_numeracy_09.pdf?language =EN [Link z 13 grudnia 2010].
- Desforges, C. i Abouchaar, A., 2003. *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Londyn: Department for Education and Skills.
- Dole, J.A., Duffy, G.D., Roehler, L.R. i Pearsons, P.D., 1991. Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), s. 239-264.
- EACEA/Eurydice, 2008. *Key Data on teaching Languages at school in*. Bruksela: Eurydice.

- EACEA/Eurydice, 2009a. *Key Data on Education in Europe 2009* (Kluczowe dane o edukacji w Europie 2009). Bruksela: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009b. *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Bruksela: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2010. *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Bruksela: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011. *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Bruksela: Eurydice.
- Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S. i Willows, D., 2001a. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), s. 393-447.
- Ehri, L., i in., 2001b. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, s. 250-287.
- Elley, W.B. [red.], 1992. *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. Hamburg: Grindeldruck GMBH.
- Ennemoser, M. i Schneider, W., 2007. Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, s. 349-368.
- Eurydice, 2008. *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Bruksela: Eurydice.
- Ferguson, R.F., 1991. Paying for public education: new evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), s. 465-498.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., 1998. The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology* 90(2), 235.
- Foorman, B.R., i in., 1997a. Early interventions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings. *Learning Disabilities: A Multi-Disciplinary Journal*, 8, s. 63-71.
- Foorman, B.R., i in., 1997b. The case for early reading interventions (Przypadek wczesnych interwencji w zakresie czytania), [w:] B.A. Blachman [red.] *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, s. 243-264.
- Fuchs, D. i Fuchs, L.S., 2001. Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for Kindergarten, first grade and high school. *Remedial & Special Education*, 22, s. 15-21.
- Garbe, C., 2007. Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und Förderung, [w:] A. Bertschi-Kaufmann [red.] *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Klett und Balmer; Friedrich Kallmeyer, s. 66-82.
- Garbe, C., Holle, K. i Weinhold, S., 2009. *ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries*. Scientific report. Lueneburg, Niemcy: University of Lueneburg.
- Gaultney, J.F., 1995. The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(1), s. 142-63.
- Georgiou, G., Parrila, R. i Papadopoulos, T., 2008. Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), s. 566-80.
- Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, C.E. i Welsh, J.A., 2004. Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, s. 319-336.
- Goldstein, H., 2008. Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables? *Revue française de pédagogie*, 164, s. 69-76.

- Goswami, U., 1999. The relationship between phonological awareness and orthographic representation in different orthographies, [w:] M. Harris i G. Hatano [red.] *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (Nauka czytania i pisanie: perspektywa międzyjęzykowa). Cambridge: Cambridge University Press, s. 51-70.
- Goswami, U., 2005. Synthetic Phonics and Learning to Read: A Cross-language Perspective. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), s. 273-82.
- Goulding, A., 2002. Public libraries and reading. *Journal of Librarianship and Information Science*, 34(1), s. 1-3.
- GTCNI (General Teaching Council for Northern Ireland (UK)), 2007. *Teaching: the Reflective Profession* [pdf]. Pozycja dostępna na stronie: http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI_Comp_Bmrk%20%20Aug%2007.pdf [Link z 10 maja 2010].
- GTCS (General Teaching Council for Scotland (UK)), 2006. *Standard for Initial Teacher Education* [online]. Pozycja dostępna na stronie: <http://www.gtcs.org.uk/standards/standard-initial-teacher-education.aspx> [Link z 10 maja 2010].
- Guthrie, J.T. i Wigfield, A. [red.], 1997. *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J.T. i in., 1996. Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Orientated Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, s. 306-32.
- Guthrie, J.T. i Wigfield, A., 2000. Engagement and motivation in reading, [w:] M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson i R. Barr [red.] *Handbook of reading research* (Podręcznik badań nad czytaniem, Vol. III). Nowy Jork: Erlbaum, s. 403-22.
- Guthrie, J.T., 2004. Differentiating Instruction for Struggling Readers Within the CORI Classroom. Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction, [w:] J.T. Guthrie, Al. Wigfield, K. C. Perencevich, [red.] *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, s. 173-93.
- Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S. i Rinehart, J., 1999. Influences of Concept-Orientated Reading Instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal*, 99, s. 343-366.
- Guthrie, J.T. i in., 1998. Does concept oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), s. 261-78.
- Hacker, D.J., 1998. Self-regulated comprehension during normal reading, [w:] D. J. Hacker, J. Dunlosky i A. C. Graesser [red.] *Metacognition in educational theory and practice* (Metapoznanie w teorii i praktyce edukacyjnej), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harlen, W., 2007. *Assessment of Learning*. Londyn: Sage Publications LDT.
- Harmgarth, F., 1997. *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt, Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Harris, A. i Goodall, J., 2007. *Engaging parents in raising achievement – do parents know they matter?* Research Report. DCSF RW004. Londyn: DCSF.
- Harris, T.L. i Hodges, R.E. [red.], 1995. *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Haugland, S.W., 1992. The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 16, s. 162-174.
- HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education (UK)). 2002. *Preparing to Teach Literacy* [online]. Pozycja dostępna na stronie: <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/pttl.htm> [Link z 10 maja 2010].
- Hopmann, S.T, Brinek, G. i Retzl, M. [red.], 2007. *PISA zufolge PISA: hält PISA, was es verspricht?*. Wiedeń: LIT.
- Hunt, L.C., 1996/1997. The effect of self-selection, interest, and motivation upon independent instructional, and frustrational levels. *The Reading Teacher*, 50, s. 278-282.

- IFLA/UNESCO (International Federation of Library Associations and Institutions/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2001. *The public library service. IFLA/UNESCO guidelines for development..* Monachium: Saur.
- IRA (International Reading Association), 2000. *Prepared to make a difference: An executive summary of the national commission on excellence in elementary teacher preparation for reading instruction.* Newark, DE: IRA.
- IRA, 2003. *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association..* Newark, DE: IRA.
- IRA, 2007. *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction.* Newark, DE: IRA.
- IRA, 2009. *New Literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association.* Newark, DE: IRA.
- Iversen, S. i Tunmer, W., 1993. Phonological processing skills and the Reading Recovery program. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), s. 112-26.
- Johnsson-Smaragdi, U. i Jönsson, A., 2006. Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (5), s. 519-40.
- Jolliffe, I.T., 2002. *Principal component analysis.* Wyd. II, Nowy Jork: Springer.
- Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. i Trong, K.L. [red.], 2007. *PIRLS 2006 Encyclopaedia; A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre.
- Klingner, J.K., Vaughn, S. i Schumm, J.S., 1998. Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99(1), s. 3-22.
- Komisja Europejska, 2008a, *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, Communication from the commission to the European parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Bruksela, 16.12.2008, COM(2008) 865 wersja ostateczna.
- Komisja Europejska, 2008b. *Migration and mobility: challenges and opportunities for EU education systems.* Green Paper, Bruksela, 3.7.2008, COM (2008) 423 wersja ostateczna. Brussels: European Commission.
- Komisja Europejska, 2008c. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008*, dokument roboczy pracowników Komisji. Luksemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Komisja Europejska, 2008d. *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*, Commission Staff working document accompanying the communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions. Bruksela, COM(2008) 425. Bruksela: Komisja Europejska.
- Koolstra, C.M., Van der Voort, T.H.A. i Van der Kamp, L.J.Th., 1997. Television's impact on reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, s.128-152.
- Krashen, S., 1993. *The Power of Reading.* Englewood, Col.: Libraries Unlimited, Inc.
- Landerl, K. i Wimmer, H., 2008. Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), s. 150-61.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. i Nurmi, J., 2008. Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning & Instruction*, 18(6), s. 548-64.
- Leu, D.J., Jr., 2002. The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies, [w:] J. Samuels i A. E. Farstrup [red.] *What research has to say about reading instruction* (Co badania naukowe mają do powiedzenia na temat czytania). Newark, DE: IRA, s. 310-336.

- Li, X., Atkins, M.S. i Stanton, B., 2006. Effects of home and school computer use on school readiness and cognitive development among Head Start children: A randomized controlled pilot trial. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, s. 239-263.
- Lie, S. i Linnakyl, P., 2004. Nordic PISA 2000 in a sociocultural perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), s. 227-230.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, Taalas, P., Tarnanen, M., i Keränen, A., 2008. *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. i Kennedy, A.M. [red.], 2003. *PIRLS 2001 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. i Kennedy, A.M., [red.], 2007. *PIRLS 2006 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J. i Kennedy, A.M., 2003. *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Marzano, R. i Pickering, D., 2005. *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- McElvany, N., Herppich, S., Steensel, R. van i Kurvers, J., 2010. Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy: Ergebnisse einer Meta-Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, s. 178-192.
- McElvany, N., i Steensel, R. van, 2009. Potentials and challenges of family literacy interventions: The question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8, s. 418-433.
- Meichenbaum D. i Biemiller, A., 1998. *Nurturing independent learners: Helping students take control of their education*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Melhuish, E. i in., 2001. *Social, behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project*. DfEE: Londyn: The Institute of Education.
- Department of Education and Science, 2005. *An Evaluation of Curriculum Implementation in Primary Schools: English, Mathematics and Visual Arts* [online]. Pozycja dostępna na stronie: www.education.ie [Link z 29 lipca 2010].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE (Instytut Badań Edukacyjnych), 2009. *OECD TALIS nauczanie – wyniki badań 2008: Polska na tle międzynarodowym*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE.
- Moats, L., 2004. Science, language, and imagination in the professional development of teachers, [w:] P. McCardle i V. Chhabra, [red.] *The voice of evidence in reading research* (Dowody w badaniach nad czytaniem). Baltimore: Paul H Brookes Publishing, s. 269-288.
- Moses, A.M., 2008. Impacts of television viewing on young children's literacy development in the USA: A review of the literature. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8, s. 67-102.
- Mullis, I.V.S. i in., 2003. *PIRLS 2001 International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S. i in., 2006. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. i in., 2007. *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Myrberg, E., 2007. The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools in Sweden. *Educational Studies*, 33(2), s.145-162.
- Myrberg, E. i Rosén, M., 2008. A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research & Evaluation*, 14 (6), s. 507-520.

- Nævdal, F., 2007. Home-PC usage and achievement in English. *Computers & Education*, 49, s. 1112-1121.
- National Institute of Child Health and Human Development, 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups. NIH Publication No. 00-4769, Waszyngton: U.S. Government Printing Office.
- NELP (National Early Literacy Panel), 2008. *Developing early literacy: report of the National Institute for Literacy (2008)*. Waszyngton: U.S. Government Printing Office.
- NICHHD (National Institute of Child Health and Human Development), 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups. NIH Publication No. 00-4769, Waszyngton: U.S. Government Printing Office.
- Nichols, W.D., Rupley, W.H. i Rasinski, T., 2009. Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated Readings. *Literacy Research and Instruction*, 48 (1), s. 1-13.
- Nickse, R.S., 1991. *A typology of family and intergenerational literacy programs: Implications for evaluation*. Odczyt przedstawiony na corocznym spotkaniu American Educational Research Association. Chicago.
- NRP (National Reading Panel), 2000. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on readings and its implications for instruction*. Reports of the subgroups. Waszyngton: U.S. Government Printing Office.
- OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju), 2001. *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paryż: OECD.
- OECD, 2002. *Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000*. Paryż: OECD.
- OECD, 2003. *The PISA 2003 assessment framework: reading, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paryż: OECD.
- OECD, 2004. *Messages from PISA 2000*. Paryż: OECD.
- OECD, 2005a. *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paryż: OECD.
- OECD, 2005b. *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paryż: OECD.
- OECD, 2005c. *PISA 2003 Technical report*. Paryż: OECD.
- OECD, 2007. *PISA 2006 Science Competences for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paryż: OECD.
- OECD, 2007b. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Paryż: OECD.
- OECD, 2009. *Top of the class: high performers in science in PISA 2006*. Paryż: OECD.
- OECD, 2009a. *PISA 2006 Technical report*. Paryż: OECD.
- OECD, 2009b. *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paryż: OECD.
- OECD, 2010a. *TALIS 2008 technical report*. Paryż: OECD.
- OECD, 2010b. *The impact of the 1999 education reform in Poland. OECD Education Working Paper No. 49. EDU/WKP(2010)12*.
- OECD, 2010c. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paryż: OECD.

- OECD, 2010d. *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*.. Paryż: OECD.
- OECD, 2010e. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*.. Paryż: OECD.
- OECD, 2010f. *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*.. Paryż: OECD.
- OECD/UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-Institute for Statistics), 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*. Paryż: OECD.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (Instytut Badań Edukacyjnych i Rozwoju). *Jelentés a magyar közoktatásról, 2006: Az Oktatás tartalma*. Pozycja dostępna na stronie: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/vago-iren-vass-vilmos-5> [Link z 14 lutego 2010].
- Olson, R.K., Wise, B., Ring, J. i Johnson, M., 1997. Computer-based remedial training in phoneme awareness and phonological decoding: Effects on the post-training development of word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 1, s. 235-54.
- Palincsar, A. i Brown, A., 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, s. 117-75.
- Patel, T., Snowling, M. i de Jong, P., 2004. A Cross-Linguistic Comparison of Children Learning to Read in English and Dutch. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), s. 785-97.
- Phillips, B.M. i Lonigan, C.J., 2005. Social correlates of emergent literacy, [w:] M.J. Snowling i Ch. Hulme, [red.] *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing, s. 173-187.
- Pierre, R., 1992. Savoir lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire, [w:] J.Y. Boyer, J.P. Dionne i P. Raymond [red.] *Evaluer le savoir-lire*. Montreal: Logiques.
- Pressley, M., 2000. What should comprehension instruction be the instruction of?, [w:] M.Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson i R. Barr [red.] *Handbook of Reading Research*, Volume 3. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 545-562.
- PROREAD: Explaining low literacy levels by profiling poor readers and their support. Study financed under DG Education and Culture: Research Programme SOCRATES [pdf]. Pozycja dostępna na stronie: http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006proread_en.pdf [Link z 8 kwietnia 2011]
- Pufpaff, L., 2009. A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679-691.
- Rada Unii Europejskiej, 2008. *Presidency Conclusions, Brussels European Council, 13-14 March 2008* [pdf]. Pozycja dostępna na stronie: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf [Link z 28 września 2010].
- RAND (Reading Study Group), 2002. *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Rasinski, T., Homan, S. i Biggs, M., 2009. Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Method, Materials, and Evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2/3), s. 192-204.
- Rasinski, T.V., 2003. *The Fluent Reader*. Nowy Jork: Scholastic Professional Books.
- Reading for Life, 2010. *Reading: the future* [pdf]. Pozycja dostępna na stronie: http://www.readingforlife.org.uk/fileadmin/rfl/user/21522_NYR_Guide_AW_v3.pdf [Link z 5 maja 2010].
- Reinking, D. i Rickman, S.S., 1990. The effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermediate grade readers. *Journal of Reading Behavior*, 22, s. 395-411.
- Risko, V.J. i in., 2008. A critical review of the research on teacher preparation for reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 43(3), s. 252-288.

- Ritchie, G.V., 2006. *Teacher research as a habit of mind*. [Rozprawa naukowa]. George Mason University.
- Rose, J., 2009. *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Rosenshine, B. i Meister, C., 1994. Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research* 64(4), s. 479-530.
- Rupley, W.H. i Nichols, W.D., 2005. Vocabulary Instruction for the Struggling Reader. *Reading & Writing Quarterly* 21/3, s. 239-60.
- Scammacca, N., i in., 2007. *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Scarborough, H.S., 1998. Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors, [w:] B.K. Shapiro, P.J. Accardo i A.J. Capute [red.] *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press, s. 75-119.
- Schultz, M.F., 2009. Evaluering af implementering af VAKS i Viborg kommune. *Nyt om ordblindhed*, 2009 (64) [online]. Pozycja dostępna na stronie: <http://www.dvo.dk/index.php?id=492> [Link z 26 października 2010].
- Scottish Government, 2010. *Improving literacy* [informacja prasowa]. Pozycja dostępna na stronie: <http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2010/06/09094215> [Link z 14 lipca 2010].
- Senechal, M. i LeFevre, J., 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), s. 445-460.
- Sénéchal, M., 2006. *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. Waszyngton: U.S. Government Printing Office.
- Seymour, P., Aro, M. i Erskine, J., 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143.
- Shanahan, T., 2005. *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. Naperville, IL., Learning Point Associates.
- Shanahan, T. i Shanahan C., 2008. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), s. 40-59.
- Sheldrick-Ross, C., McCechnie, L. i Rothbauer, P.M., 2005. *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries and community*. Oksford: Libraries Unlimited.
- Singleton, C., 2009. *Intervention for Dyslexia*. Bracknell: The Dyslexia-SpLD Trust.
- Skolverket (Szwedzka Narodowa Agencja Edukacyjna), 2009. *What influences educational achievement in Swedish schools? A Systematic Review and Summary Analysis*. Sztokholm: Davidsons.
- Skolverket (Szwedzka Narodowa Agencja Edukacyjna), 2008. *Kursplanen – ett rättesnöre?* [online]. Pozycja dostępna na stronie: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1781> [Link z 18 kwietnia 2011].
- Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S. i Madden, N.A., 2009. *Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Data-Driven Reform in Education [pdf]. Pozycja dostępna na stronie: http://www.bestevidence.org/word/strug_read_Jun_02_2010.pdf [Link z 8 kwietnia 2011].
- Smith, C.B., 1997. *Vocabulary Instruction and Reading Comprehension*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication.
- Snow, C.E, Burns, S.M. i Griffin, P. [red.], 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Waszyngton: National Academy Press.
- Spencer, L. i Hanley, J., 2003. Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, 94(1), s. 1.

- Spörer, N. i Brunstein, J., 2009. Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), s. 289-97.
- Spörer, N., Brunstein, J. i Kieschke, U., 2009. Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19(3), s. 272-86.
- Stahl, K.A.D., Stahl, S. i McKenna, M.C., 1999. The development of phonological awareness and orthographic processing in Reading Recovery. *Literacy Teaching and Learning: An International Journal of Early Reading and Writing*, 4(1), s. 27-42.
- Stanovich, K.E., 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, s. 360-407.
- Stanovitch, P. i Stanovitch, K., 2003. *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- Steensel, R. van, 2009. Opportunities for early literacy development. Evidence for home and school support. Judith Stoep. *Pedagogische Studien*, 86, s. 62-66.
- Steiner-Khamsi, G., 2003. 'The politics of League Tables'. *Journal of Social Science Education* 1 [pdf]. Pozycja dostępna na stronie: <http://www.jsse.org/2003/2003-1/pdf/khamsi-tables-1-2003.pdf> [Link z 8 kwietnia 2011].
- Stoll, L. i in., 2006. Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, s. 221-258.
- Streiner, D.L., 2003. Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), s. 99-103.
- Strommen, L. i Mates, B., 2004. Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, s. 188-200.
- Sylva, K. i Hurry, J., 1996. Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of Reading Recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning: An International Journal of Early Literacy*, 2(2), s. 49-68.
- Tafa, E., 2008. Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), s. 162-170.
- Takala, M., 2006. The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), s. 559-76.
- Takayama, K., 2008. 'The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate'. *Comparative Education*, 44(4), s. 387-407.
- TDA (Training and Development Agency for Schools (UK)). 2007, poprawki 2008. *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training* [online]. Pozycja dostępna na stronie: <http://www.tda.gov.uk/about/publications/basket/tda0600.aspx> [Link z 10 maja 2010].
- Torgerson, C.J., Brooks, G. i Hall, J. 2006. *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. Londyn: Department for Education and Skills Research Report 711.
- Torgesen, J.K. i in., 2001. Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), s. 33-58.
- Torgesen, J.K., 1997. The prevention and remediation of reading disabilities: Evaluating what we know from research. *Journal of Academic Language Therapy*, 1, s. 11-47.
- Torgesen, J.K., 2000. Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), s. 55-64.
- Ústav pro informace ve vzdělávání. Rychlá šetření 3/2007: Rámcové vzdělávací programy a navazující školní vzdělávací programy [online]. Pozycja dostępna na stronie: <http://www.uiv.cz/clanek/17/1359> Link z 30 listopada 2010].

- Verhagen, W., Aarnoutse, C. i van Leeuwe, J., 2008. Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), s. 301-24.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008. *Deperceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies* [pdf]. Bruksela: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Pozycja dostępna na stronie: <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/358.pdf> [Link z 18 kwietnia 2011].
- Wayne, A.J. i Youngs, P., 2003. Teacher characteristics and pupil achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, 73, s. 89-122.
- Welsh Assembly Government, 2009. Qualified Teacher Status Standards Wales 2009 (2009 No. 25) [online]. Pozycja dostępna na stronie: <http://wales.gov.uk/legislation/subordinate/nonsi/educationwales/2009/3220099/?lang=en> [Link z 6 kwietnia 2011].
- Wenglinsky, H., 2000. *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussion of teacher quality*. Princeton, NJ: Policy information Center, Educational Testing Services.
- Wigfield, A. i Guthrie, J.T., 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, s. 420-432.
- Wilhelm, J., 2001. Think-alouds: Boost reading comprehension. *Instructor*, 111(4), s. 26-28.
- Wilkinson, K., 2009. Teacher involvement in reading: encouraging children's interest, motivation and comprehension. *Literacy Today*, 60, s. 26-7.
- Wimmer, H., Mayringer, H. i Landerl, K., 2000. The Double-Deficit Hypothesis and Difficulties in Learning to Read a Regular Orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), s. 668.
- Ziegler, J. i Goswami, U., 2006. Becoming literate in different languages: similar problems, different. *Developmental Science*, 9(5), s.429-36.

GLOSARIUSZ

Kody krajów

EU-27	Unia Europejska
BE	Belgia
BE fr	Belgia – Wspólnota Francuska
BE de	Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna
BE nl	Belgia – Wspólnota Flamandzka
BG	Bulgaria
CZ	Republika Czeska
DK	Dania
DE	Niemcy
EE	Estonia
IE	Irlandia
EL	Grecja
ES	Hiszpania
FR	Francja
IT	Włochy
CY	Cypr
LV	Łotwa
LT	Litwa
LU	Luksemburg
HU	Węgry
MT	Malta
NL	Holandia

AT	Austria
PL	Polska
PT	Portugalia
RO	Rumunia
SI	Słowenia
SK	Słowacja
FI	Finlandia
SE	Szwecja
UK	Zjednoczone Królestwo:
UK-ENG	Anglia
UK-WLS	Walia
UK-NIR	Irlandia Północna
UK-SCT	Szkocja
Kraje EFTA/EEA	Trzy kraje Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu, które należą do Europejskiego Obszaru Gospodarczego
IS	Islandia
LI	Liechtenstein
NO	Norwegia
	Państwo kandydujące do członkostwa w UE
TR	Turcja

Kod statystyczny

: Brak danych

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia (ISCED 1997)

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia (ISCED) służy do opracowywania międzynarodowych statystyk w dziedzinie edukacji. Obejmuje ona dwie przekrojowe zmienne: poziomy i dziedziny kształcenia wraz z uzupełniającym podziałem na nurt ogólny/zawodowy/przedzawodowy i informacjami o możliwościach dalszego kształcenia/przejścia na rynek pracy. W aktualnej wersji, ISCED 97 ⁽¹⁾, wyodrębnia się siedem poziomów kształcenia.

POZIOMY ISCED 97

Zależnie od poziomu i rodzaju kształcenia należy określić hierarchię ważności kryteriów podstawowych i uzupełniających (kwalifikacje zwykle wymagane w celu przyjęcia na dany poziom, minimalne warunki przyjęć, minimalny wiek, kwalifikacje kadry itp.).

ISCED 0: edukacja przedszkolna

Edukację przedszkolną określa się jako wstępny etap zorganizowanego kształcenia. Jest ona prowadzona w takich placówkach, jak szkoły/przedszkola lub inne ośrodki i przewidziana dla dzieci w wieku co najmniej trzech lat.

ISCED 1: szkolnictwo podstawowe

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się w wieku od pięciu do siedmiu lat, jest obowiązkowe we wszystkich krajach i na ogół trwa od pięciu do sześciu lat.

ISCED 2: szkolnictwo średnie I stopnia

Kształcenie na tym poziomie stanowi kontynuację najważniejszych programów ze szkoły podstawowej, ale na ogół jest wyraźniej skoncentrowane na poszczególnych przedmiotach. Ukończenie nauki na tym poziomie zwykle zbiega się w czasie z ukończeniem kształcenia obowiązkowego.

ISCED 3: szkolnictwo średnie II stopnia

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się na ogół po ukończeniu kształcenia obowiązkowego, tj. w wieku 15 lub 16 lat. Warunkiem przyjęcia jest zwykle posiadanie odpowiedniego świadectwa (potwierdzającego ukończenie kształcenia obowiązkowego) i spełnienie innych minimalnych wymogów. Kształcenie jest często wyraźniej ukierunkowane na poszczególne przedmioty niż na poziomie ISCED 2. Kształcenie na poziomie ISCED 3 trwa na ogół od dwóch do pięciu lat.

ISCED 4: szkolnictwo policealne niezaliczane do szkolnictwa wyższego

Programy te znajdują się na granicy między szkolnictwem średnim II stopnia a szkolnictwem wyższym. Ich celem jest rozszerzenie wiedzy absolwentów szkół na poziomie ISCED 3. Typowym przykładem są programy przygotowujące uczniów do podjęcia studiów na poziomie 5 i programy przygotowujące uczniów do bezpośredniego wejścia na rynek pracy.

ISCED 5: szkolnictwo wyższe (etap pierwszy)

Warunkiem przyjęcia na ten poziom jest na ogół pomyślne ukończenie kształcenia na poziomie ISCED 3 lub 4. Poziom ten obejmuje studia o profilu akademickim (typ A), które mają głównie charakter teoretyczny, i studia o profilu zawodowym (typ B), które są zwykle krótsze niż programy typu A i ukierunkowane na wejście na rynek pracy.

ISCED 6: szkolnictwo wyższe (etap drugi)

Poziom ten jest zarezerwowany dla studiów, które prowadzą do kwalifikacji naukowych na zaawansowanym poziomie (stopnia doktorskiego).

⁽¹⁾ <http://unescostat.unesco.org/en/pub/pub0.htm>

SPIS RYSUNKÓW

Osiągnięcia w czytaniu: dane z badań międzynarodowych

Rysunek 1:	Średni wynik i odchylenie standardowe w czytaniu w odniesieniu do uczniów 15-letnich, 2009	20
Rysunek 2:	Odsetek uczniów 15-letnich osiągających słabe wyniki z czytania, 2009	21
Rysunek 3:	Średnie wyniki i odchylenie standardowe w zakresie czytania w odniesieniu do uczniów klas czwartych, 2006	23
Rysunek 4:	Odsetek uczniów klas czwartych mających trudności z czytaniem, 2006	25
Rysunek 5:	Związane z płcią potencjalne zagrożenie trudnościami z czytaniem w przypadku uczniów klas czwartych (2006) i uczniów 15-letnich (2009)	27
Rysunek 6:	Odsetek różnic w wynikach z czytania uczniów 15-letnich, wyjaśnianych przez różnice między szkołami, 2009	28

Rozdział 1: Metody dydaktyczne w nauczaniu czytania

Rysunek 1.1:	Wczesna umiejętność czytania w dokumentach strategicznych, przedszkola i szkoły podstawowe, 2009/10	55
Rysunek 1.2:	Podstawowa umiejętność czytania w dokumentach strategicznych, przedszkola i szkoły podstawowe, 2009/10	56
Rysunek 1.3:	Ciągłość nauczania foniki w szkołach podstawowych, według dokumentów strategicznych, 2009/10	58
Rysunek 1.4:	Strategie czytania ze zrozumieniem w dokumentach strategicznych, szkoły podstawowe i średnie I stopnia, 2009/10	60
Rysunek 1.5:	Wspólna nauka oparta na tekstach w dokumentach strategicznych, szkoły podstawowe i średnie I stopnia, 2009/10	64
Rysunek 1.6:	Odsetek uczniów klas czwartych wymagających kształcenia wyrównawczego według swoich nauczycieli oraz odsetek uczniów, którzy taką pomoc otrzymują, 2006	67
Rysunek 1.7:	Odsetek uczniów klas czwartych wymagających kształcenia wyrównawczego według swoich nauczycieli oraz odsetek uczniów mających problemy z czytaniem, 2006	68
Rysunek 1.8:	Częstotliwość dostępności wsparcia w czytaniu dla uczniów klas czwartych, 2006	71
Rysunek 1.9:	Dostępność w klasie osoby wspierającej dla uczniów klas czwartych, 2006	72
Rysunek 1.10:	Dostępność wyspecjalizowanych nauczycieli czytania, zgodnie z oficjalnymi dokumentami lub rozpowszechnioną praktyką, pomagających nauczycielom w zapobieganiu trudnościom z czytaniem uczniów szkół podstawowych, 2009/10	74

Rozdział 2: Wiedza i umiejętności potrzebne do nauczania czytania

Rysunek 2.1: Odsetek uczniów klas czwartych mających nauczycieli, których kształcenie kładło nacisk na naukę czytania, 2006	90
Rysunek 2.2: Odsetek nauczycieli uczących czytania, pisania i literatury jako jedynego przedmiotu i jednego z kilku przedmiotów, na poziomie ISCED 2, 2008	92
Rysunek 2.3: Średnia liczba dni poświęconych w czasie ostatnich 18 miesięcy na ustawiczne doskonalenie zawodowe przez nauczycieli czytania, pisania i literatury na poziomie ISCED 2, 2008	93
Rysunek 2.4: Odsetek nauczycieli czytania, pisania i literatury na poziomie ISCED 2, którzy w ciągu ostatnich 18 miesięcy uczestniczyli w ustawicznym doskonaleniu zawodowym, według typu, 2008	95
Rysunek 2.5: Wiedza/umiejętności w zakresie nauczania czytania przyszłych nauczycieli czytania w szkołach podstawowych i średnich I stopnia: centralne wytyczne dla instytucji kształcenia nauczycieli, 2009/10	99
Rysunek 2.6: Regulacje dotyczące minimalnej liczby godzin poświęconych na praktyki szkolne w czasie kształcenia przyszłych nauczycieli czytania w szkołach podstawowych i średnich I stopnia, 2009/10	102
Rysunek 2.7: Centralne wytyczne dotyczące kształcenia przyszłych nauczycieli szkół podstawowych i średnich I stopnia w zakresie wiedzy i praktyk odnoszących się do badań edukacyjnych, 2009/10	104
Rysunek 2.8: Ogólnokrajowe egzaminy z języka nauczania konieczne przy wstępie na kursy studiów wyższych, 2009/10	107

Rozdział 3: Promowanie czytelnictwa poza szkołami

Rysunek 3.1: Zmienne dotyczące środowiska domowego pozwalające przewidzieć osiągnięcia w czytaniu uczniów klas czwartych, 2006	118
--	-----

DODATKI

Załącznik Część 1.3 / Tabela 1: Odsetek uczniów klas czwartych, których nauczyciele informowali o tym, że „czekają”, „zadają dodatkowe prace domowe” i udzielają „pomocy w klasie” w odniesieniu do uczniów zaczynających mieć problemy z czytaniem, 2006

	Wsparcie w klasie									
	Czekanie	Bs.	Prace domowe	Bs.	Praca indywidualna	Bs.	Różne tempo	Bs.	Pomoc innych uczniów	Bs.
EU-27	32,9	1,19	55,6	1,08	87,0	0,90	64,6	1,23	59,9	1,31
BE fr	53,3	4,02	37,1	3,87	73,2	3,27	79,6	2,80	53,2	3,46
BE nl	42,9	3,99	44,3	3,81	86,8	2,86	75,9	3,25	75,9	3,73
BG	37,5	4,10	96,5	1,78	97,7	1,37	63,6	4,32	55,1	4,6
DK	32,5	3,64	30,7	3,94	83,5	2,61	44,2	3,92	34,7	4,16
DE	25,3	3,53	62,7	5,11	80,5	3,26	70,8	3,07	69,0	3,9
ES	25,4	3,74	79,4	3,21	87,0	2,84	65,4	3,64	36,6	3,88
FR	41,4	3,60	23,4	3,07	82,3	2,87	78,0	3,15	58,5	3,5
IT	47,9	3,85	72,0	3,56	91,8	2,19	75,6	3,14	82,9	3,15
LV	90,5	1,92	80,1	3,20	82,9	2,95	75,9	3,35	56,6	3,22
LT	48,8	3,54	75,1	2,95	97,6	1,04	76,1	3,21	54,7	3,63
LU	43,0	0,21	48,1	0,19	72,8	0,17	80,4	0,15	46,7	0,18
HU	32,8	4,33	78,9	3,14	98,0	0,90	74,6	3,35	56,6	4,14
NL	18,3	3,06	55,4	4,37	94,3	1,91	44,0	4,17	81,7	3,28
AT	44,8	3,73	69,2	2,85	86,3	2,41	77,9	2,66	61,4	3,31
PL	14,3	3,18	54,9	3,83	99,2	0,56	74,5	3,46	47,1	4,33
RO	36,1	3,84	90,3	2,85	95,9	1,88	65,8	3,64	66,9	3,68
SI	11,3	2,13	53,8	3,27	96,6	1,13	72,8	2,93	53,9	3,09
SK	24,3	3,27	28,8	3,34	95,5	1,44	82,2	2,37	53,6	3,85
SE	30,1	3,32	78,5	3,50	90,5	2,54	38,0	3,67	34,6	3,41
UK ⁽¹⁾	34,2	4,02	38,6	3,97	77,9	3,43	25,1	3,97	53,4	4,59
UK-SCT	17,1	3,65	68,1	4,01	91,5	1,92	10,7	2,70	44,8	4,72
IS	26,4	0,36	77,3	0,31	78,7	0,28	25,6	0,33	16,9	0,32
NO	24,2	3,21	30,8	3,38	96,3	1,16	28,2	3,88	17,6	4,01

Źródło: PIRLS, IEA.

UK ⁽¹⁾: UK-ENG/WLS/NIR

Wartości, które pod względem statystycznym istotnie ($p < 0,05$) różnią się od średniej dla UE, zostały zapisane pogrubioną czcionką. Bs. oznacza błąd standardowy.

Objaśnienia

W tabeli podano odpowiedzi nauczycieli na pytanie „Co zazwyczaj robisz, gdy uczeń zaczyna mieć problemy z czytaniem?”.

- Czekam, by sprawdzić, czy wraz z wiekiem nastąpi poprawa wyników (kolumna „Czekanie”).
- Poświęcam więcej czasu na indywidualną pracę nad czytaniem z tym uczniem (kolumna „Praca indywidualna”).
- Proszę innych uczniów o pracę nad czytaniem z uczniem, który ma problemy (kolumna „Pomoc innych uczniów”).
- Zadaję prace domowe, by pomóc uczniowi nadrobić zaległości (kolumna „Prace domowe”).

W tabeli wskazano odsetki uczniów, których nauczyciele potwierdzili dane działanie. Odpowiedzi nie wykluczały się.

W kolumnie „Różne tempo” umieszczono odsetki uczniów, których nauczyciele wybrali drugą opcję w pytaniu „Które stwierdzenie najlepiej opisuje sposób, w jaki korzystasz z materiałów instruktażowych do czytania dla uczniów o różnych poziomach umiejętności czytania?”.

- Używam takich samych materiałów w pracy z wszystkimi uczniami, ponieważ wszyscy uczniowie są na tym samym poziomie umiejętności czytania.
- Używam tych samych materiałów do pracy z uczniami na różnych poziomach czytania, ale pracuję z uczniami w różnym tempie.
- Używam tych samych materiałów do pracy z wszystkimi uczniami niezależnie od poziomu umiejętności czytania i wszyscy uczniowie pracują w tym samym tempie.
- Używam różnych materiałów do pracy z uczniami na różnych poziomach umiejętności czytania.

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Załącznik Część 2.2 / Tabela 1: Znaczące korelacje między wskaźnikiem „umiejętności czytania” i innymi zmiennymi w 27 państwach UE uczestniczących w badaniu, 2006

	Pytania	Korelacja
Organizowanie uczniów	Tworzenie grup o mieszanym poziomie	0,19
	Korzystanie z indywidualnego nauczania czytania	0,21
	Uczniowie pracują samodzielnie nad przydzielonym zadaniem lub celem	0,17
	Uczniowie pracują samodzielnie nad zadaniem, które sami wybierają	0,16
Nauczanie	Nauczanie lub tworzenie różnych strategii czytania dla uczniów* (na przykład przeglądanie/przeszukiwanie, samodzielne monitorowanie)	0,24
	Uczenie uczniów strategii dekodowania dźwięków i słów*	0,25
	Systematyczne uczenie uczniów nowego słownictwa	0,18
	Pomoc uczniom w zrozumieniu nowego słownictwa w czytanych tekstach	0,15
	Prośzenie uczniów o odpowiadanie na pytania odnoszące się do rozumienia czytanego tekstu w podręczniku lub w ćwiczeniach	0,17
	Prośzenie uczniów o napisanie czegoś o tym, co przeczytali, lub w reakcji na lekturę	0,23
	Prośzenie uczniów o odpowiedź na ustne pytania o to, co przeczytali, lub ustne podsumowanie lektury	0,15
	Prośzenie uczniów o wykonanie projektu dotyczącego tego, co przeczytali (np. przedstawienia lub pracy plastycznej)*	0,22
	Opracowanie pisemnego quizu lub testu na temat tego, co było czytane*	0,14
	Prośzenie uczniów o wskazanie głównych idei w tym, co przeczytali	0,15
	Prośzenie uczniów o porównanie tego, co przeczytali, ze swoimi doświadczeniami	0,20
	Prośzenie uczniów o porównanie tego, co przeczytali, z innymi lekturami*	0,21
	Prośzenie uczniów o przewidzenie tego, co stanie się dalej w tekście, który przeczytali*	0,15
	Prośzenie uczniów o dokonywanie uogólnień i wyciąganie wniosków na podstawie tego, co przeczytali*	0,27
	Prośzenie uczniów o opisanie stylu lub struktury tekstu, który czytają	0,18
	Zabieranie lub wysyłanie uczniów do biblioteki innej niż biblioteka klasowa	0,15
Zadawanie czytania jako części pracy domowej (z dowolnego przedmiotu)	0,14	
Materiały	Korzystanie z podręczników	0,19
	Korzystanie z serii wydawniczych (np. lektury podstawowe, lektury stopniowane)*	0,17
	Korzystanie z gazet i/lub czasopism dla dzieci	0,16
	Korzystanie z materiałów pisanych przez uczniów	0,17
	Zadawanie uczniom krótkich opowiadań do przeczytania (np. baśnie, bajki, historie, science fiction, opowiesci detektywistyczne)	0,20
	Zadawanie uczniom do przeczytania poezji	0,22
	Zadawanie uczniom do przeczytania sztuk teatralnych	0,14
Ocenianie	Ocenianie wyników uczniów z czytania za pomocą pytań wielokrotnego wyboru do przeczytanego materiału	0,18
	Ocenianie wyników uczniów z czytania za pomocą ustnego przepytывania	0,15
	Ocenianie wyników uczniów z czytania w czasie spotkań z uczniami w celu omówienia tego, co czytali i jaką pracę wykonali	0,16
	Korzystanie z oceniania w dostosowywaniu nauczania	0,16
	Korzystanie z oceniania dostarczającego danych do monitoringu ogólnokrajowego lub lokalnego	0,20
	Korzystanie z portfolio (zbiór próbek prac uczniów, zapisu lektur itp.) jako części oceniania postępów uczniów w czytaniu	0,18
	Spotkania lub indywidualne rozmowy z rodzicami uczniów w celu omówienia postępów w czytaniu	0,31
Wysyłanie raportu o postępach dziecka w czytaniu do domu do rodziców	0,18	
Rozwój zawodowy	Doskonalenie zawodowe, które bezpośrednio dotyczyło czytania lub nauki czytania (np. teoria czytania, metody nauczania)*	0,26
	Czytanie książek/czasopism dotyczących nauczania w ogóle*	0,19
	Czytanie książek/czasopism dotyczących nauczania czytania*	0,32
	Czytanie książek dla dzieci*	0,18

Źródło: IEA, baza danych PIRLS 2006.

* Korelacje z podziałem na systemy edukacji uczestniczące w badaniu podano w Tabeli 2 w Dodatkach.

Objaśnienia

Oryginalne skale Likerta zostały odwrócone, a zatem wartości rosnące wskazują na częstsze odpowiedzi. Skala nie została odwrócona w pytaniach „zadawanie czytania jako części pracy domowej” i „doskonalenie zawodowe”, ponieważ wskazywała już odpowiedni kierunek.

Porównania opierają się na statystycznej istotności testów na poziomie $p < 0,05$. Oznacza to, że prawdopodobieństwo fałszywego stwierdzenia jest na poziomie niższym niż 5%.

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Załącznik Część 2.2 / Tabela 2: Znaczące korelacje między wskaźnikiem „umiejętności czytania” i innymi zmiennymi, według systemów edukacji, 2006

	Rozwój zawodowy				Metody dydaktyczne							
	Czytanie książek/ czasopism dotyczą- cych nauki czytania	Czytanie książek/ czasopism dotyczą- cych nauki w ogóle	Czytanie książek dla dzieci	Doskonalenie zawodowe w zakresie czytania	Nauczanie strategii czytania	Porównywanie czy- tania z innymi prze- czytanymi rzeczami	Quiz lub test dotyczący czytania	Materiały lekturowe: serie	Nauczanie strategii dekodowania	Wykonanie projektu o tym, co przeczytał uczeń	Proszenie o przewidywanie dotyczące tekstu	Generalizacje i wyciąganie wniosków
EU	0,32	0,19	0,18	0,26	0,24	0,21	0,14	0,17	0,25	0,22	0,15	0,27
BE fr	0,20	0,18	0,18	0,13	0,17	0,07	0,01	0,09	0,19	0,10	0,13	0,04
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	0,22	0,09	0,18	0,14	0,20	0,32	0,18	0,07	0,05	0,08	0,25	0,29
BG	0,36	0,21	0,17	0,21	0,21	0,18	0,08	-0,01	0,23	0,14	0,14	0,17
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0,06	0,11	0,12	-0,03	0,07	0,04	0,15	0,06	0,11	0,01	0,05	0,07
DE	0,24	0,20	0,14	0,28	0,15	0,21	0,13	0,29	0,17	0,34	0,17	0,16
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	0,28	0,34	0,15	0,29	0,16	0,07	-0,01	0,16	0,10	0,26	0,17	0,10
FR	0,20	0,13	0,07	0,13	0,15	0,07	0,09	-0,11	0,09	0,04	-0,04	0,00
IT	0,32	0,11	0,36	0,31	0,17	0,28	0,09	0,14	0,18	0,22	0,24	0,38
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	0,27	0,28	0,15	0,25	0,23	0,17	0,28	0,20	0,13	0,27	0,13	0,12
LT	0,27	0,21	0,19	0,24	0,14	0,18	0,14	0,25	0,19	0,15	0,24	0,15
LU	0,19	0,17	0,10	0,10	0,15	0,13	0,09	0,15	0,09	0,19	0,09	0,16
HU	0,17	0,18	0,12	0,16	0,03	0,19	0,04	-0,06	0,16	0,04	0,00	-0,03
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	0,23	0,23	0,04	0,15	0,01	0,01	0,06	0,21	0,10	0,07	0,09	0,09
AT	0,19	0,16	0,07	0,10	0,13	0,14	0,15	0,21	0,12	0,09	0,17	0,27
PL	0,20	0,19	0,16	0,23	0,17	0,14	0,14	0,00	0,08	0,18	0,10	0,16
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	0,31	0,25	0,14	0,12	0,16	0,12	0,15	0,18	0,27	0,23	0,21	0,17
SI	0,33	0,28	0,17	0,18	0,28	0,13	0,20	-0,02	0,23	0,05	0,11	0,11
SK	0,09	0,08	0,02	-0,05	0,07	0,12	0,12	0,09		0,16	0,14	0,04
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	0,09	-0,06	0,07	-0,01	0,25	0,11	0,18	0,22	0,17	0,04	0,06	0,05
UK- ENG/WLS/NIR	0,23	0	0,25	0,04	0,08	0,11	0,01	-0,08	0,00	-0,04	0,13	0,17
UK-SCT	0,16	0,18	0,05	0,02	0,23	0,18	0,02	0,08	0,10	0,15	0,16	0,08
IS	0,26	0,11	0,11	0,11	0,09	0,16	-0,19	0,04	0,30	0,03	-0,06	0,09
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	0,28	0,27	0,14	0,33	0,03	0,18	0,20	0,21	0,07	0,16	0,17	0,12
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Źródło: IEA, baza danych PIRLS 2006.

x Państwa, które nie uczestniczyły w badaniu

Objaśnienia

Dane istotne statystycznie ($p < 0,05$) wskazano pogrubieniem. Wymieniono tylko te zmienne, które wskazywały na istotne korelacje ze wskaźnikiem „nauki czytania” w przynajmniej 10 badanych systemach edukacji.

Oryginalne skale Likerta zostały odwrócone, a zatem wartości rosnące wskazują na częstsze odpowiedzi. Skala nie została odwrócona w pytaniu „doskonalenie zawodowe”, ponieważ wskazywała już odpowiedni kierunek.

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Załącznik Część 2.2 / Tabela 3: Obserwowany wpływ uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym, według rodzaju, przez nauczycieli uczących czytania, pisania i literatury na poziomie ISCED 2, z podziałem na systemy edukacji, 2008

	Kursy	Konferencje	Programy kwalifikacji	Obserwacje	Sieć	Badania	Mentoring		Kursy	Konferencje	Programy kwalifikacji	Obserwacje	Sieć	Badania	Mentoring
EU								LU	x	x	x	x	x	x	x
BE fr	x	x	x	x	x	x	x	HU	3,36	3,1	3,58	3,08	3,21	3,43	3,31
BE de	x	x	x	x	x	x	x	MT	2,84	2,76	3,67	2,95	2,89	3,32	2,77
BE nl	2,55	2,35	2,92	2,4	2,58	2,82	2,47	NL	x	x	x	x	x	x	x
BG	3,02	3	3,18	2,97	3,21	3,17	3,22	AT	2,88	2,61	3,29	2,7	2,76	3,33	2,91
CZ	x	x	x	x	x	x	x	PL	3,15	2,91	3,45	3,03	3,26	3,42	3,09
DK	3,27	3,19	3,81	3,13	3,33	3,46	3,1	PT	3,04	2,88	3,31	2,86	3	3,38	3,34
DE								RO	x	x	x	x	x	x	x
EE	3,09	2,87	3,31	2,87	3,13	3,31	2,97	SI	2,98	2,94	3,06	2,96	2,72	3,28	2,9
IE	3,04	3,01	3,54	3,11	2,98	3,32	2,99	SK	2,93	2,94	3,15	2,71	2,98	3,09	2,98
EL	x	x	x	x	x	x	x	FI	x	x	x	x	x	x	x
ES	2,92	2,88	3,04	3,04	3,04	3,32	3,02	SE	x	x	x	x	x	x	x
FR	x	x	x	x	x	x	x	UK	x	x	x	x	x	x	x
IT	x	x	x	x	x	x	x								
CY	x	x	x	x	x	x	x	IS	x	x	x	x	x	x	x
LV	x	x	x	x	x	x	x	LI	x	x	x	x	x	x	x
LT	3,19	3,08	3,24	3,26	3,15	3,25	3,18	NO	3	2,9	3,54	2,83	3,03	3,51	2,99
LU	x	x	x	x	x	x	x	TR	2,75	2,81	3,06	3,38	2,97	3,37	3,11

Źródło: OECD, baza danych TALIS 2008.

x Państwa, które nie uczestniczyły w badaniu

Informacja: Skala wynosi od 1 do 4 (brak wpływu, niewielki wpływ, umiarkowany wpływ, znaczący wpływ).

Błędy standardowe opisano w dodatku dostępnym pod adresem:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Załącznik Część 1.4 – Inicjatywy podejmowane na rzecz przewycięzania trudności z czytaniem: przykłady dobrych praktyk dostarczone przez ekspertów krajowych, 2009/10

Belgia – Wspólnota Francuska

- Zewnętrzne ocenianie uczniów bez wydawania świadectw (*Évaluation externe non certificative*)

Co trzy lata dla uczniów klas drugich i piątych szkoły podstawowej oraz drugich i piątych szkoły średniej przeprowadzane są zewnętrzne oceny bez wydawania świadectw dotyczące kompetencji, jakie należy rozwinąć w zakresie czytania/pisania. Dają one nauczycielom możliwość analizowania wyników swoich uczniów oraz zastosowania narzędzi dydaktycznych, które mają rozwiązywać problemy wskazywane w wynikach ogólnych.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24755>

- Narzędzia oceniania kompetencji w dziedzinie czytania (*Des outils pour l'évaluation des compétences dans le domaine de la lecture*)

Szkoły mają do dyspozycji narzędzia oceniania z różnych przedmiotów. Wskazują one rodzaj zadań, jakie mogą być stawiane przed uczniami, jak i poziom oczekiwań w danym momencie nauki. Nauczyciele mogą korzystać z dowolnych narzędzi lub czerpać z nich inspiracje do tworzenia własnego systemu oceniania mierzącego postępy uczniów i pozwalającego zrozumieć ich trudności w celu dostosowania metod lub określenia oczekiwanych osiągnięć.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24345>

Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna

- Projekt większej społeczności Burg Reuland (*Projekt der Großgemeinde Burg Reuland*)

Uczniowie, których nauczyciele ocenili jako mających problemy z nauką, uzyskują indywidualne ukierunkowane wsparcie dzięki współpracy z wyspecjalizowanymi pracownikami z Centrum Wsparcia Dydaktyki i Centrum Informacji o Dysleksji (*Beratungsstelle für LRS e.V., Aachen-BRD*). Jest ono dostosowywane do stopnia rozwoju edukacyjnego każdego ucznia. Uczniowie otrzymują pomoc w jednorodnych grupach umiejętności poza klasą, w czasie zwykłych godzin szkolnych.

Belgia – Wspólnota Flamandzka

- Projekt IQRA (*IQRA-Vlaanderen*)

Projekt ma za zadanie zmniejszyć zaległości w nauce u dzieci obcokrajowców lub zapobiegać im. Nacisk jest też kładziony na doskonalenie języka nauczania.

<http://www.bredeschoolhetkeerpunt.be/index.php?section=1&page=27>

- Digibib (ADibib)

Projekt ten, realizowany przez organizację pozarządową Die-'s-Lekti-kus, zajmuje się ograniczeniami w pisemnej komunikacji uczniów o normalnej inteligencji. Uczniowie ci mogą dobrze funkcjonować na wszystkich poziomach edukacji, jeśli otrzymują pomoc przez zastosowanie narzędzi kompensujących. Projekt ten ma dawać takim uczniom odpowiednie narzędzia. Najważniejsze są dwa cele: rozwój i kształtowanie narzędzi technicznych oraz udostępnianie książek cyfrowych za pośrednictwem cyfrowej biblioteki, a także szkolenie i podnoszenie poziomu kompetencji nauczycieli i opiekunów w stosowaniu narzędzi dostępnych dla uczniów i nauczycieli.

<http://www.letop.be>

Republika Czeska

- Stowarzyszenie Centrum DYS Republiki Czeskiej (*Dys-Centrum Česká republika*)

Działania placówki skupiają się na określonych problemach edukacyjnych, zwłaszcza pomocy dzieciom z dysleksją. Centrum współpracuje z nauczycielami i innymi pracownikami edukacyjnymi w różnych miejscach w kraju.

<http://www.dyscentrum.org/>

- Program Krok za krokiem – Zacznijmy razem (*Začít spolu*)
Program wprowadza w edukacji przedszkolnej i szkołach podstawowych metody pracy umożliwiające zindywidualizowane podejście do nauczania.
www.sbscr.cz
- Czytanie i pisanie na rzecz krytycznego myślenia (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*)
Nauczyciele przeszkoleni w ramach programu „Czytanie i pisanie na rzecz krytycznego myślenia” prowadzą w niektórych szkołach (zarówno podstawowych, jak i średnich I stopnia) warsztaty, które zachęcają dzieci – także mające trudności z czytaniem – do czytania.
<http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>

Dania

- E-czytanie w szkole (*E-læsing i skolen*)
Projekt wprowadza technologię czytania i pisania dla uczniów dyslektycznych w szkołach podstawowych i średnich I stopnia w okręgu Holbæk. Ma na celu umożliwienie uczniom dyslektycznym uczęszczania do szkół na takich samych zasadach jak inni.
- Program propozycji słów dla dyslektycznej młodzieży (*Ordforslagsprogram for unge ordblinde*)
Wsparcie informatyczne w postaci programu doboru konkretnych słów pomagającego w poprawie literowania i pisania wśród uczniów dyslektycznych.

Niemcy

- Badanie czytania z użyciem testu pomyłki (*Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter-Test – LUST-1*)
Badanie analizuje indywidualne trudności z czytaniem przy użyciu testu pomyłki i stara się poprawić poziom czytania w klasie, promując „kulturę czytelnictwa”.
<http://www.agprim.uni-siegen.de/lust/>
- Zaczynaj czytać – Inicjatywa czytania dla Niemiec (*LESESTART – Lese-Initiative für Deutschland*)
Celem jest poprawa kształcenia, doskonalenia zawodowego i rozwoju ustawicznego osób uczących czytania.
<http://www.lesestartdeutschland.de/>
- LEKOLEMO – Program poprawiający umiejętność czytania i motywację do czytania (*Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation*)
Program łączy zadania związane z dwoma wymiarami czytania: „wyszukiwanie informacji” oraz „refleksja i interpretacja”. Jego bezpośrednim celem jest poprawa motywacji do czytania.
<http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2009/1513/>

Irlandia

- Czytanie w parach
Praktyka polegająca na łączeniu w pary osób słabo czytających z innymi osobami, które czytają razem, mając na celu poprawę umiejętności czytania.
www.education.gov.ie
- Inicjatywy czytelnicze Programu szkolnego Junior Certificate (*Junior Certificate School Programme*) takie jak „Rzuć wszystko i czytaj”, „Słowny milioner” i „Zrób książkę”
Program dla uczniów zagrożonych przerwaniem nauki w szkole. Wielu z nich ma problemy z pisaniem i liczeniem, dlatego promowane jest wszechstronne podejście szkoły do czytelnictwa.
<http://jcsp.slss.ie/>
- Program szkolny Junior Certificate – Inicjatywa prezentacji biblioteki (*Library Demonstration Initiative*)
Granty przyznawane części szkół znajdujących się w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, mające na celu utworzenie lub rozwój biblioteki szkolnej.
<http://jcspliteracy.com/library.php>

Grecja

- Obserwacja uczniów mających trudności z czytaniem – tworzenie i standaryzacja 12 narzędzi oceniania (Porpodas 2008) (*Εξετάζοντας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες 'Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών – Ανιχνευτικών Εργαλείων'* (Πόρποδας 2008))

Hiszpania

- Czytanie dla wszystkich (*Lectoescritura para todos*)
Inicjatywa mająca na celu promowanie i rozwój umiejętności czytania w przedszkolach i szkołach podstawowych, zwłaszcza wśród uczniów zagrożonych problemami z komunikacją ustną.
<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/innovacion/colinn011/colinn11pc.pdf>
- Narodowa Nagroda za Badania i Innowacje w Edukacji (*Premios de Investigación e Innovación Educativa*)
Nagroda skupia się między innymi na trudnościach z czytaniem. Na przykład ostatnio wyróżnienie za innowacje przyznano inicjatywie „Czytanie dla wszystkich”
<http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=conviei>
- PROA – Plan wzmacniania, poradnictwa i wsparcia (*Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo*)
Ma na celu poprawę wyników uczniów w nauce poprzez bezpośrednie lub indywidualne środki wsparcia lub przez udostępnianie zasobów szkołom. Obejmuje dwa rodzaje programów: 1) Program monitoringu szkół, mający na celu poprawę postrzegania przez szkoły uczniów mających trudności (także z czytaniem) w ostatnim cyklu szkoły podstawowej i pierwszych klasach szkoły średniej I stopnia. 2) Program wsparcia i wzmacniania w szkołach średnich, mający na celu udostępnienie szkołom dodatkowych zasobów, które dadzą im możliwość ogólnej poprawy działań edukacyjnych.
<http://www.educacion.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>

Francja

- Indywidualny program sukcesu edukacyjnego (*Programme personnalisé de réussite éducative*)
Uczniowie zagrożeni możliwością niezdobycia koniecznych kompetencji pod koniec cyklu są wspierani indywidualnymi akcjami, zwłaszcza w zakresie języka francuskiego, matematyki i innych języków, by uzyskać potrzebą wiedzę i umiejętności.
<http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>
- Szybki start (*Coups de pouce*)
Intensywny program pomocy początkującym czytelnikom (klasa 1) codziennie po lekcjach. Ma na celu zainicjowanie dialogu między rodzicami i szkołami, poprawę pewności rodziców co do swoich możliwości jako uczących oraz wzmocnienie wiary w sukces u dzieci.
<http://www.coupdepoucecle.fr/>
- Czytaj i zachęcaj do czytania (*Lire et faire lire*)
Program ma na celu pogłębianie przyjemności z czytania dzięki współpracy międzypokoleniowej – wolontariusze w wieku powyżej 50 lat spędzają część swojego wolnego czasu z małymi grupami dzieci w ośrodkach rekreacyjnych, żłobkach, bibliotekach itp., czytając im i z nimi.
<http://www.lireetfairelire.org/LFL/>

Włochy

- Zależy mi – Nauka komunikacji w sieci edukacyjnej (*Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa*)
Projekt jest ukierunkowany na problemy szkolne i integrację społeczną uczniów niepełnosprawnych. Ma na celu zachęcenie do systematycznych działań i szkoleń dla nauczycieli i dyrektorów szkół każdego poziomu kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem kluczowych aspektów polityki integracji.
<http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudiante/icare/presentazione.shtml>

- Nowe technologie i niepełnosprawność (*Nuove Tecnologie e Disabilità*)

Projekt zakłada siedem niezależnych, ale skoordynowanych akcji ukierunkowanych na integrację edukacji specjalnej z zasobami nowych technologii w celu wsparcia nauczania i włączania uczniów niepełnosprawnych w życie szkoły.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/ntd/allegati/studio_fattibilita.pdf

- e-Włączanie

W ramach tego projektu 110 szkół wybranych przez specjalną radę otrzymuje finansowanie celem realizacji inicjatyw integracyjnych na rzecz uczniów zagrożonych i niepełnosprawnych. Każdą placówkę wspiera się w zakupie określonego sprzętu i oprogramowania.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/e_inclusion/presentazione.shtml

Cypr

- Program funkcjonalnej umiejętności czytania (*Programma Alfavitismou*)

Program ma na celu ograniczenie porażek szkolnych oraz zapobieganie przerywaniu nauki i izolacji społecznej poprzez rozbudowanie podstawowych umiejętności uczniów, w tym czytania, poprawę umiejętności osobistej ekspresji, osądu i komunikacji, a także obrazu własnej osoby.

Łotwa

- Strony internetowe stworzone przez Forum Idei (*Ideju Forums*)

Strony internetowe udostępniające, w wersji pisanej i do słuchania, liczne książki dla dzieci, a także rymowanki, zagadki, zabawy językowe itp. Zasoby te są bezpłatne i wiele szkół wykorzystuje je do rozwijania umiejętności czytania uczniów.

www.pasakas.net; www.skazki.com

- Zarządzenie Rady Ministrów nr 335 (przyjęte 6 kwietnia 2010): „Rozporządzenie dotyczące treści i procedur państwowych testów centralnych” (*Ministru Kabineta 2010. gada 6. aprīļa noteikumi Nr. 335 'Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību'*)

Regulacje zawierają środki wsparcia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym mających trudności z czytaniem, podczas testów państwowych. Ponadto nauczyciele są zobowiązani do opracowania metod, które pomogą uczniom rozwijać umiejętność efektywnego czytania.

http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/MK335_06042010.PDF

Litwa

- Narodowy program promocji czytelnictwa (*Nacionalinė skaitymo skatinimo programa*)

Cele tego programu obejmują finansowe wspieranie różnych projektów i programów czytelniczych w celu rozwoju umiejętności zawodowych specjalistów od promocji czytelnictwa i edukacji, wspierania współpracy międzysektorowej i międzyinstytucjonalnej, rozwoju systemu monitoringu potrzeb, zakresu i umiejętności czytania.

http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=287765&p_query=&p_tr2=

- Poradnia psychologiczno-pedagogiczna samorządu Utena (*Utenos pedagoginė psichologinė tarnyba*)

Specjaliści z poradni regularnie pracują z dziećmi mającymi trudności z czytaniem.

http://www.ppt.utena.lm.lt/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=55

Luksemburg

Brak danych

Węgry

- Ciągła dyskusja na temat rozwoju umiejętności czytania w programach finansowanych przez Ministerstwo Zasobów Narodowych, Instytut Badań nad Lingwistyką Węgierskiej Akademii Nauk (*Eszmecsere az olvasásfejlesztésről a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és az MTA Nyelvtudományi Intézete által finansírozott programokban*)

„The New Pedagogical Review”, „Education”, „Language Arts Pedagogy”, różne wydawnictwa uniwersyteckie, czasopisma internetowe oraz lokalne i regionalne konferencje aktywnie angażują się w edukowanie osób, które nie są zaznajomione z kwestią problemów z czytaniem. Zawierają one artykuły teoretyczne lub oparte na badaniach naukowych dotyczące rozwoju umiejętności czytania i działań wspomagających.

- Biura doradców pedagogicznych (*Nevelési Tanácsadók*)

Inicjatywy i programy Organizacji Doradców Pedagogicznych oraz lokalne, regionalne biura doradców zwracają uwagę na zaburzenia i potrzeby analizowania możliwości leczenia. Dobrym przykładem jest grupa doradców pedagogicznych okręgu Ferencváros, która udziela rodzicom informacji na temat przyczyn i sposobów zapobiegania.

<http://www.fernevtan.hu/szolgalatasok/fejlesztes.htm>

- Instytut Peto, Budapeszt (*Pető Intézet, Budapest*)

Węgierski Instytut Peto to instytucja znana na świecie, która pomaga monitorować integrowanie w społeczeństwie dzieci w wieku od 2 do 17 lat. Realizowane przez nią programy pomagają w wielu rodzajach niepełnosprawności; działalność Instytutu obejmuje także rozwój umiejętności czytania.

<http://peto.hu/>

Malta

- Identyfikacja dzieci zagrożonych, holistyczne podejście szkoły do kwestii umiejętności czytania/kluczowych kompetencji, kształcenie wyrównawcze

Nauczyciele uzyskują wsparcie za pomocą list sprawdzających w ocenie, którzy uczniowie mają trudności. Celem jest dostrzeżenie uczniów mających trudności z czytaniem we wczesnej fazie i zaoferowanie im konkretnego wsparcia bez konieczności oczekiwania na formalną ocenę.

- Wspieranie dzieci w klasie

Nauczyciele dodatkowi prowadzą regularne wsparcie zarówno w klasie, jak i poza nią, pomagając uczniom mającym trudności.

- Wspieranie uczniów dyslektycznych w momencie przejścia

Nauczyciele wspierają dzieci dyslektyczne przechodzące ze szkoły podstawowej do średniej w radzeniu sobie z licznymi wymaganiami szkół średnich.

Holandia

- Masterplan Dyslexie

Działania w ramach Masterplan mają na celu wskazanie problemów z czytaniem i dysleksją oraz doradzanie uczniom dyslektycznym w szkołach podstawowych, specjalnych i średnich. Celem ogólnym jest szybkie i odpowiednie doradztwo.

www.masterplandyslexie.nl

- Nagroda dra Moomersa

Nagroda dra Moomersa przyznawana jest szkołom, które podejmują intensywne wysiłki i uzyskują dobre wyniki w poprawie jakości kształcenia w zakresie czytania i języka, co zachęca inne szkoły do poprawy jakości kształcenia w zakresie czytania i języka.

www.mommersprijs.nl

- Fundacja Czytanie i Pisanie (*Stichting Lezen en Schrijven*)

Inicjatywa ma na celu zwrócenie uwagi na problemy związane z umiejętnością czytania, stymulowanie dyskusji o tych kwestiach i przyczynianie się do ich przezwyciężania.

<http://www.lezenenschrijven.nl/>

Austria

- Oparte na kryteriach indywidualne (początkowe) nauczanie czytania (*Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst)Leseunterricht – KIL*)

Ma na celu indywidualizowanie procesu nauki czytania poprzez opracowanie zestawu kryteriów, które musi spełnić każdy uczeń.

- Komputerowy program czytania dla osób mających trudności (*Diagnose- und Therapiesoftware für Lese- und Rechtschreibschwäche*)

Program komputerowy diagnozujący i pomagający osobom mającym problemy z czytaniem w szkole średniej. Nauczyciele przeszkoleni w zakresie korzystania z tego narzędzia mogą poznać przyczyny problemów z czytaniem i oferować indywidualną pomoc.

<http://www.celeco.de/>

- Szkoła czytania, Tyrol (*Schule des Lesens, Tirol*)

Inicjatywa rady szkolnej w Tyrolu mająca wspierać programy czytelnictwa w szkołach średnich dla osób mających z tym trudności, a także programy nauki czytania w ogóle. Na stronie internetowej dostępne są do pobrania materiały i ćwiczenia internetowe. Zespół organizuje też programy doskonalenia zawodowego dla szkół.

http://www.legimus.tsn.at/sdl/index.html#schule_des_lesens.html

Polska

- Konkurs ortograficzny Wielkie malowanie ortografii

Konkurs ma na celu ukazanie dorosłym problemów uczniów z czytaniem i pisaniem (zwłaszcza z literowaniem i dysleksją), promowanie nowych metod dydaktycznych i inspirowanie nauczycieli do opracowywania własnych projektów dydaktycznych.

http://www.ptd.edu.pl/aktualnosci/wielkie_malowanie_ortografii

- Dzień bezpłatnych diagnoz logopedycznych – DBDL

Akcja daje łatwy dostęp do profesjonalnej diagnozy wad wymowy, upowszechnia wiedzę i zapewnia konsultacje związane z terapią mowy oraz pozwala rozwiązywać problemy związane z komunikacją werbalną.

<http://www.logopeda.org.pl/en/dbdl.php>

Portugalia

- Program sieci bibliotek szkolnych (*Rede de Bibliotecas Escolares*)

Prowadzenie bibliotek we wszystkich szkołach umożliwia prowadzenie działań naprawczych i zapewnia dostęp do różnego rodzaju książek i innego rodzaju wyposażenia.

<http://www.rbe.min-edu.pt/>

- Narodowy plan czytelnictwa (*Plano Nacional de Leitura*)

Rządowe inicjatywy promujące nawyk czytania i wiele inicjatyw realizowanych wspólnie ze szkołami na rzecz promocji czytania rodzinnego w domu.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

- Narodowy plan nauczania języka portugalskiego (*Programa Nacional do Ensino do Português*)

Ma na celu poprawę sposobu nauczania języka portugalskiego w pierwszych czterech klasach nauki w szkole (pierwszy cykl *Ensino Básico*), zwłaszcza jeśli chodzi o czytanie ze zrozumieniem oraz komunikację werbalną i pisemną. Z każdej szkoły ubiegającej się o udział w programie wybiera się jednego nauczyciela, który będzie kształcony w instytucji szkolnictwa wyższego przez jeden rok. W kolejnym roku nauczyciel ten powtarza szkolenie, które przeszedł, z grupą nauczycieli, w swojej szkole.

<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

Rumunia

- Koła literackie (*Cercuri de lectură*)

Działania mające zwiększyć zainteresowanie dzieci czytaniem w celach rozrywkowych, niezależnie od kontekstu, w jakim ma to miejsce (zarówno w szkołach, jak i poza nimi), we wszystkich cyklach kształcenia.

http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3

- Narodowy program rozwoju umiejętności czytania (*Programul Național pentru Dezvoltarea competențelor de lectură*)

Głównym celem tego programu jest promowanie czytania we wszystkich środowiskach (zarówno w szkole, jak i poza nią), u wszystkich uczniów szkół podstawowych.

<http://www.edu.ro>

- Rozwój kluczowych umiejętności – Warunek inkluzji społecznej. Projekt EFS. (*Dezvoltarea competentelor cheie – premisa a incluziunii sociale*)

Projekt mający na celu poprawę kluczowych kompetencji uczniów szkół podstawowych poprzez stworzenie/sprawdzenie/nadzorowanie i wdrażanie zintegrowanego programu edukacyjnego z naciskiem na poprawę jakości edukacji na poziomie systemowym.

<http://www.edu.ro/index.php/articles/c935/>

Słowenia

- Program dla dzieci mających trudności z czytaniem w państwowej szkole podstawowej w Osnovna šola Dravlje, Lublana (*Program za otroke z bralnimi težavami v javni osnovni šoli Dravlje, Ljubljana*)

Celem programu jest poprawa umiejętności czytania uczniów poprzez naukę nowych słów za pomocą różnych gier słownych, krótkich ćwiczeń na skupienie i zrozumienie oraz czytania interesującej literatury. Raz w tygodniu ćwiczone jest szybkie czytanie i monitorowane są indywidualne postępy.

Słowacja

- Poradnictwo pedagogiczno-psychologiczne (*Pedagogicko psychologické poradenstvo*)

Pomoc udzielana jest uczniom z dysleksją, dysortografią i problemami z łączeniem dźwięków w sylaby. Opiera się ona na współpracy między nauczycielami klas, rodzicami i pracownikami poradni.

- Romsy asystenci nauczycieli (*Rómsky asistent učiteľa*)

Pomagają oni nauczycielom klasowym w pracy z uczniami romskimi w przezwyciężeniu trudności wynikających z niekorzystnej sytuacji społecznej środowiska i pomagają tym dzieciom w osiągnięciu umiejętności na podstawowym poziomie czytelnym, zwłaszcza poprzez wskazywanie związków między językiem romskim i słowackim.

Finlandia

- Edukacja specjalna w niepełnym wymiarze godzin (*Osa-aikainen erityisopetus*)

Jest ona udostępniana uczniom mającym niewielkie trudności z uczeniem lub dostosowywaniem się i potrzebującym specjalnego wsparcia, w małej grupie albo indywidualnie. Celem jest skuteczne wspieranie uczniów na wczesnym etapie w celu zapobiegania trudnościom także z innych przedmiotów i w czasie późniejszej nauki.

- Kształcenie wyrównawcze (*Tukiopetus*)

Forma różnicowania nauki poprzez indywidualne zadania, indywidualne zarządzanie czasem, a także poradnictwo i doradztwo. Kształcenie wyrównawcze zaczyna się w chwili, gdy tylko zauważy się trudności z nauką, dzięki czemu uczeń nie ma zaległości.

- Instytut Niilo Mäki (*Niilo Mäki Instituutti*)

Instytut funkcjonuje jako jednostka badań międzydyscyplinarnych i pracy rozwojowej nad trudnościami z nauką. Jego działalność skupia się na zapobieganiu rozmijaniu się młodych ludzi z ich obowiązkami edukacyjnymi tak wcześnie, jak to możliwe.

www.nmi.fi

Szwecja

- Strona internetowa Szwedzkiej Narodowej Agencji Edukacji (*Skolverket webbplats*)

Na stronie internetowej gromadzi się pomysły projektów i prezentuje je w przystępny sposób, dzięki czemu wyniki są dostępne dla wszystkich zainteresowanych nauczycieli.

<http://www.skolverket.se/>

Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna ⁽¹⁾

- Anglia – Każde dziecko jest czytelnikiem (*Every Child a Reader – ECaR*)

Nie jest to pojedyncza interwencja, ale model prowadzenia różnych interwencji we wczesnych klasach szkoły podstawowej (wiek 5-7 lat). Fala 1 – dla wszystkich dzieci – zapewnia wysokiej jakości nauczanie w klasie, które umożliwia rozwój umiejętności mówienia i słuchania oraz świadomość fonologiczną, i stosuje systematyczny program foniczny. Fala 2 – dla dzieci osiągających wyniki niewiele niższe od ogólnokrajowych oczekiwań, w wieku 6 lat – daje dodatkowe wsparcie w postaci interwencji w małych grupach prowadzonych przez asystenta nauczyciela. Fala 3 – dla dzieci mających trudności w wieku 6 lat – udostępnia intensywne indywidualne wsparcie prowadzone przez nauczyciela lub asystenta nauczyciela, który przeszedł dodatkowe szkolenie z nauczania dzieci mających trudności z czytaniem. Najbardziej intensywną interwencją w Fali 3 jest program (zob. następny akapit).

<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811>

⁽¹⁾ Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna): Rok odniesienia dla tych informacji to rok szkolny 2009/10, do 31 marca 2010.

- Anglia, Walia i Irlandia Północna – Pomoc w czytaniu (*Reading Recovery – RR*)

Pomoc w czytaniu to interwencja związana z czytaniem, która pomaga w identyfikacji pięcio- i sześciolatków o najsłabszych osiągnięciach w celu udzielenia im pomocy przed utrwaleniem się poważniejszych problemów. Wybrane dzieci uczestniczą w półgodzinnych indywidualnych lekcjach ze specjalnie przeszkolonym nauczycielem, który prowadzi intensywne nauczanie dostosowane do potrzeb każdego dziecka. Pomoc w czytaniu jest stosowana w różnych centralnych i lokalnych inicjatywach w Anglii i innych częściach Zjednoczonego Królestwa, dokąd trafiła z Nowej Zelandii w roku 1990. Obecnie jest to kluczowy element programu ECaR (zob. poprzedni akapit). W Walii interwencja nie jest już finansowana przez państwo, ale wciąż dotują ją niektóre władze lokalne. W Irlandii Północnej program kształcenia nauczycieli w ramach Pomocy w czytaniu trwał od roku 1998 do 2006 i wciąż finansuje się każdą Radę edukacyjną i biblioteczną zatrudniającą pracownika przeszkolonego w ramach Pomocy w czytaniu, który ma wspierać szkoły i nauczycieli w każdym obszarze działania.

<http://www.everychildachancetrust.org/ecar/index.cfm>

- Anglia – Czytanie przed szóstą klasą – jak robią to najlepsze szkoły

Inspektorat szkolny Ofsted zidentyfikował 12 szkół podstawowych jako przykład dobrych praktyk. W placówkach tych niemal każde dziecko uczy się czytać, niezależnie od sytuacji społecznej i ekonomicznej swojej dzielnicy, pochodzenia etnicznego uczniów, języka, jakim posługują się w domu i specjalnych potrzeb edukacyjnych bądź niepełnosprawności. Okazało się, że sukces tych szkół opierał się na determinacji, by każdy uczeń nauczył się czytać, wzmocnionej przez bardzo rygorystyczne i sekwencyjne podejście do rozwoju umiejętności mówienia i słuchania, a także do nauki czytania, pisanie i literowania dzięki systematycznej nauce foniki. Każda szkoła wykazuje wysoki poziom spójności i zaangażowania w wybrane podejście do nauki czytania, którego kluczowym elementem jest odpowiednie kierowanie działaniami przez dyrektora i nauczyciela przedmiotu związanego z czytaniem.

<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/News/Press-and-media/2010/November/Reading-by-six-how-the-best-schools-do-it-Ofsted>

- Walia – asystenci wspierający nauczanie w walijskiej edukacji na poziomie średnim

W Walii rozpowszechnione jest korzystanie z asystentów wspierających nauczanie (zwanym też asystentami nauczycieli), wspierających nauczycieli klasowych. Inspektorat szkolny (Estyn) podkreślił przykład dobrych praktyk w wykorzystywaniu asystentów w walijskich szkołach średnich, gdzie niemal wszyscy uczniowie pochodzą z rodzin, w których walijski nie jest pierwszym językiem. Asystenci (ich działalność jest finansowana z budżetu szkoły) zapewniają indywidualne wsparcie uczniów, u których stwierdzono roczne opóźnienie w czytaniu, w postaci trwających 15-20 minut spotkań odbywających się trzy razy w tygodniu. Takie sesje dają uczniom możliwość ćwiczenia i doskonalenia swoich umiejętności wypowiedzenia się, a także rozwijania umiejętności czytania. Nauczyciele i asystenci blisko współpracują nad planowaniem oraz ocenianiem pracy i postępów uczniów, a także wskazywaniem związków z inną pracą, którą uczeń wykonuje w klasie.

http://www.estyn.gov.uk/ThematicReports/best_practice_in_the_reading_and_writing_of_pupils_aged_five_to_seven_years.pdf

Zjednoczone Królestwo – Szkocja

- Program czytelnictwa West Dunbartonshire (*West Dunbartonshire's Literacy Scheme*)

Intensywny program wczesnych interwencji (w przedszkolach i pierwszych dwóch latach szkoły podstawowej) przy użyciu zasobów komercyjnych korzystających z metody „foniki syntetycznej”. Ma na celu optymalizację wczesnego rozumienia przez dzieci fonemów i rozpoznawania słów oraz promowania czytania dla przyjemności i pozytywnego nastawienia do czytania.

<http://www.nationalliteracytrust.net/policy/Scotinitiatives.html#eradicates>

- Projekt North Lanarkshire: Pilotaż aktywnego czytelnictwa

Program ma na celu spełnienie wysokich wymagań i zapewnienie wysokich poziomów umiejętności czytania dla wszystkich, ze szczególnym naciskiem na troskę o postępy uczniów mających trudności we wczesnej fazie rozwoju umiejętności czytania:

<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/literacy/>

- Koła literackie i czytanie dla przyjemności

Małe grupy (4-6) dzieci regularnie spotykają się w klasach i dyskutują o książkach, które czytają. Podejście to promuje czytanie dla przyjemności poprzez umacnianie sieci społecznych istniejących w grupie koleżeńskiej.

<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/11/SRLitCir>

Islandia

- Początki umiejętności czytania (*Byrjendalæsi*)

Początki umiejętności czytania to interaktywne podejście do nauczania czytania w pierwszej i drugiej klasie. Łączy ono poszczególne dziedziny filologii, ma charakter inkluzywny, podkreśla konieczność stosowania ważnych tekstów, współpracy, nauki przez działanie i metakognicji. Takie podejście pozwala na reagowanie na indywidualne potrzeby w klasie.

http://www.unak.is/skolathrounarsvid/page/skolathroun_blbladid

- Badanie przesiewowe jako część koordynowanych centralnie egzaminów w klasie 4. (*Skimun í samræmdum prófum í 4. bekk*)

Jedna z części koordynowanych centralnie egzaminów w klasach czwartych islandzkich szkół jest wykorzystywana do identyfikacji uczniów mających trudności z czytaniem. Nie wystawia się za nią ocen, a jedynie sporządza krótkie komentarze, których nauczyciele mogą używać do oceniania umiejętności czytania uczniów.

- Audiobooki (*Hljóðbækur*)

Námsgagnastofnun to instytucja rządowa, która zaopatruje szkoły obowiązkowe w Islandii w różnego rodzaju materiały edukacyjne. Uczniowie w szkołach obowiązkowych, którzy mają trudności z czytaniem, mogą pobrać ze strony internetowej tej instytucji bezpłatne audiobooki.

<http://www.nams.is/Languages/English-information/>

Norwegia

- Wczesna rejestracja rozwoju językowego (*Tidlig Registrering av Språkutvikling – TRAS*)

Projekt ma na celu zapobieganie zaburzeniom czytania i pisania poprzez identyfikację problemów językowych we wczesnych latach nauki (w edukacji przedszkolnej). Jest to sposób obserwowania i dynamicznej pracy z dziećmi.

<http://lesesenteret.uis.no/frontpage/>
http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/boeker_og_hefter/article1989-588.html

- Nauczycielski projekt czytania w społeczności Skedsmo (*Leselærerprosjektet i Skedsmo*)

Projekt ma na celu przeszkolenie zwykłych nauczycieli, tak by stali się nauczycielami czytania, poprzez program interwencji czytelniczej.

<http://www.skedsmo.kommune.no/Hovedtema/Barnehage-og-Skole/>

- Krajowe testy podstawowych umiejętności czytania na poziomie 5 i 8 szkoły podstawowej i średniej I stopnia (*Nasjonale prøver i lesing, 5. og 8. Trinn*)

Krajowe testy są przygotowane w taki sposób, by dostarczać informacji dotyczących stopnia nabycia umiejętności podstawowych przez uczniów w odniesieniu do celów dydaktycznych programu nauczania danego przedmiotu.

<http://www.udir.no/>

- Testy nakreślające z czytania (*Kartleggingsprøver i lesing*)

Celem takich testów jest możliwość zidentyfikowania przez nauczyciela/szkolę uczniów, którzy mogą wymagać dodatkowej pomocy i przystosowania. Nakreślenie podstawowych umiejętności czytania w klasie 1, 2 i 3 w szkole podstawowej jest częścią monitorowania postępów poszczególnych uczniów i zapobiegania przerywaniu nauki w szkole średniej.

Załącznik Część 3.4 / Główne programy promocji czytelnictwa w społeczeństwie, zgodnie z informacjami ekspertów krajowych, 2009/10

Belgia – Wspólnota Francuska

- Pasja czytania (*Fureur de lire*)
Czas trwania programu: od 1991 – w toku
Doroczne wydarzenie czytelnicze, odbywające się przede wszystkim w bibliotekach publicznych i księgarniach, mające na celu promocję czytelnictwa poprzez wywiady z autorami i ilustratorami książek, rodzinne spacerzy z opowiadaniem bajek, czytanie dzieciom na głos, wystawy na temat komiksów itp.
Instytucja koordynująca / Strona internetowa
Główny urząd literatury i książek (*Service général des lettres et du livre*)
<http://www.lettresetlivre.cfwb.be/> <http://www.fureurdelire.cfwb.be/>
- *Lectomaton*
Czas trwania programu: w toku
Lectomaton to łańcuch czytelniczy udostępniany przez cały rok w Internecie. Można nagrać się za pomocą kamery internetowej, telefonu komórkowego, kamery wideo, kamery cyfrowej, samotnie lub z inną osobą, w domu, na ulicy, w bibliotece, w księgarni, czytając wybrany przez siebie fragment tekstu.
Instytucja koordynująca / Strona internetowa
Główny urząd literatury i książek (*Service général des lettres et du livre*)
<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=2826>
- Mała pasja (*Petite Fureur*)
Czas trwania programu: od 2006 – w toku
„Mała pasja” to konkurs organizowany przez Wspólnotę Francuską, który ma zachęcać do czytania dzieci w wieku 3-13 lat i promować autorów i ilustratorów Walonii i Brukseli.
Instytucja koordynująca / Strona internetowa
Główny urząd literatury i książek (*Service général des lettres et du livre*)
<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=1443>
- Działalność bibliotek publicznych (*Activités des bibliothèques publiques*)
Czas trwania programu: w toku
Biblioteki publiczne organizują różne wydarzenia dotyczące książek, informując o nich w internecie, do których należą następujące inicjatywy: Wędrujące słowa, Książki Mikados, Godzina starszych. Biblioteki publiczne korzystają też z bibliobusu: pojazdu zaadaptowanego w taki sposób, by umożliwić wypożyczanie książek i zapewniać wygodę wszystkim gościom i czytelnikom.
Instytucja koordynująca / Strona internetowa
Główny urząd literatury i książek (*Service général des lettres et du livre*)
<http://www.bibliotheques.be/fr/homepage/> <http://www.bibliotheques.be/fr/agendas/>
<http://www.bibliotheques.be/fr/bibliobus/>
- Brukselskie Targi Książki (*Foire du livre de Bruxelles*)
Czas trwania programu: od 1970 – w toku
Brukselskie Targi Książki to „platforma promocji zawodów związanych z książkami, zachęcająca do czytania i budząca ciekawość”. Do podkreślenia roli książki i czytania przyczyniają się prezentacje książek, konferencje (na przykład na temat książek cyfrowych), spotkania z autorami, animacje (niektóre skierowane do szkół).
Instytucja koordynująca / Strona internetowa
Brukselskie Targi Książki (*Foire du livre de Bruxelles (asbl)*)
<http://www.flb.be/>

Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna

- Dorastaj z książkami (*Mit Büchern groß werden*)

Czas trwania programu: od 1997 – w toku

Inicjatywa ukierunkowana na podkreślanie znaczenia roli książek w rozwoju dzieci i wspieranie rodziców we wnoszeniu radości z czytania w życie swoich dzieci. Rodzice otrzymują informacje na temat pobliskich miejsc, w których można wypożyczyć książki i wziąć udział w działaniach promujących czytelnictwo.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Centrum medialne Wspólnoty Niemieckojęzycznej (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)

www.medienzentrum.be

- „Sponsorzy czytania” we Wspólnocie Niemieckojęzycznej (*Lesefreundschaften in der DG*)

Czas trwania programu: od 2003 – w toku

Wolontariusze w wieku 10-75 lat oferują swój wolny czas na czytanie grupom dzieci, dorosłych, osób niepełnosprawnych i starszych w przedszkolach, szkołach, domach opieki, bibliotekach lub przy okazji specjalnych wydarzeń.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Centrum medialne Wspólnoty Niemieckojęzycznej (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)

www.medienzentrum.be

- Wielokulturowy warsztat języka niemieckiego (*Multikulturelles Deutschatelier*)

Czas trwania programu: od 2007 – w toku

Projekt skierowany w szczególności do imigrantek, obejmujący kursy wspierające umiejętności językowe i umiejętności czytania.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Liga kobiet (*Frauenliga*)

<http://www.frauenliga.be/>

- Literatura w plecaku (*Lesehits im Rucksack*)

Czas trwania programu: od 2002 – w toku

Projekt szkolny, którego głównym elementem jest plecak wypełniany przez biblioteki książkami odpowiednimi dla danego wieku. Plecak jest przekazywany dalej klasie w szkole i zostaje tam przez miesiąc. Dzieci czytają książki, rozmawiają o nich, piszą swoje komentarze na temat ulubionych tytułów i wkładają te materiały do plecaka, po czym przekazują go następnej klasie lub innej szkole.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Centrum medialne Wspólnoty Niemieckojęzycznej (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*) we współpracy z bibliotekami i przewoźnikiem autobusowym (TEC)

www.medienzentrum.be

- Zabawy Karotty (*Leselotta Karotta*)

Czas trwania programu: od 2005 – w toku

Projekt z udziałem lalki, która „mieszka” w bibliotece i pisze list do dzieci ze szkół podstawowych, które zaczynają czytać i pisać. Dzieci są proszone o odpisanie i zostanie korespondencyjnymi przyjaciółmi lalki. Pod koniec roku szkolnego uczniowie i klasy otrzymują zaproszenie, by odwiedzili Karottę w bibliotece i zobaczyli jej „dom” wśród książek.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Centrum medialne Wspólnoty Niemieckojęzycznej (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)

www.medienzentrum.be

Belgia – Wspólnota Flamandzka

- Plan operacyjny poprawy czytelnictwa (*Stratich Plan Geletterdheid Verhogen*)

Czas trwania programu: lata 2005-2011

Plan operacyjny poprawy poziomu czytelnictwa całej populacji za pomocą badań naukowych, rozwoju narzędzi monitorowania czytelnictwa, promowania czytelnictwa w miejscu pracy i w lokalnej polityce społecznej oraz finansowego wspierania centrum edukacji podstawowej osób dorosłych.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Wydział Edukacji Wspólnoty Flamandzkiej

<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/371.pdf>

- Różne programy promujące kulturę czytelnictwa krajowej instytucji promocji czytelnictwa (*Stichting Lezen*)

Czas trwania programu: od 1972 – w toku

- Jury dzieci i młodzieży (*Kinderen- en jeugdjury*): największa grupa czytelnicza w kraju (www.kjv.be).
- Tydzień Książki dla Dzieci (*Kinderboekenweek*): doroczny festiwal dla młodych czytelników (www.jeugdboekenweek.be).
- Książkowe wyzwanie (*Fahrenheit 451 en de weddenschap*): inicjatywa dla uczniów w wieku powyżej 15 lat w szkołach zawodowych i technicznych (www.boekenzoeker.org, www.deweddenschap.be).
- Wszyscy czytają (*Iedereen leest*): inicjatywa zachęcająca wszystkich do czytania (www.iedereenleest.be).

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Stichting Lezen: krajowa instytucja promująca czytelnictwo

www.stichtinglezen.be

- Słucham? (*Wablieft*)

Czas trwania programu: od 1984 – w toku

Wablieft to centrum przejrzystego i dostępnego języka (skupiające się na umiejętności czytania przez osoby dorosłe), mające trzy główne zadania: opracowywanie łatwej do czytania gazety, doradzanie firmom na temat przejrzystego i zrozumiałego pisanie oraz opracowywanie łatwych do czytania książek dla dorosłych.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Stichting Lezen: krajowa instytucja promująca czytelnictwo

www.wablieft.be

- Książka.be (*Boek.be*)

Czas trwania programu: w toku

Organizacja koordynująca m.in. Flamandzkie Targi Książki (www.boekenvak.be/boekenbeurs/loket/basisinfo) i projekt *Boekenbeestenbus* (<http://boekenbeesten.be>). Reprezentuje ona flamandzkich sprzedawców, importerów i wydawców książek. Do głównych elementów jej działalności należą kampanie na rzecz zwiększenia sprzedaży książek takie jak www.boekenvak.be, www.boekenbank.be itp.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Stichting Lezen: krajowa instytucja promująca czytelnictwo

www.boek.be

- LOCUS

Czas trwania programu: w toku

Organizacja wspierająca biblioteki, lokalne ośrodki kulturalne i społeczne. Organizuje Tydzień Bibliotek.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Stichting Lezen: krajowa instytucja promująca czytelnictwo

www.locusnet.be

Bułgaria

- Narodowy program „Troska o każdego ucznia” – moduł „Troska o dodatkowe kształcenie dla uczniów ukierunkowane na poprawę ich wyników z przedmiotów kształcenia ogólnego” (*Национална програма „С грижа за всеки ученик” – Модул „Осигуряване на допълнително обучение за ученици, насочено към подобряване на техните постижения по основните предмети в училище”*)

Czas trwania programu: od 2008 – w toku

Modułu ten ma następujące cele:

- zapewnienie możliwości dodatkowego kształcenia uczniom mającym problemy z przyswajaniem treści edukacyjnych;
- poprawa motywacji nauczycieli do pracy z uczniami z uwzględnieniem indywidualnych zdolności i zainteresowań;
- zachęcanie do stosowania innowacyjnego podejścia do nauczania dzieci mających różne zdolności.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Nauki

http://mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/projects/national_programs/2010pl8_s-grizha.pdf

- Umiej czytać (*Бъди грамотен*)

Czas trwania programu: od 2009 – w toku

Ogólnokrajowa kampania internetowa mająca podnieść ogólny poziom czytelnictwa młodych ludzi poprzez angażowanie ich do udziału w tzw. konkursach literackich.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Portal edukacyjny Akademika

www.akademika.bg

- Wielkie czytanie (*Голямото четене*)

Czas trwania programu: od października 2008 do marca 2009

Ogólnokrajowa kampania Bułgarskiej Telewizji Narodowej, która dała obywatelom możliwość głosowania i wybierania ulubionej powieści z literatury bułgarskiej i powszechnej. Jej celem było zwiększenie zainteresowania obywateli czytaniem.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Bułgarska Telewizja Narodowa

www.bnt.bg

Republika Czeska

- Każdy Czech czyta dzieciom (*Celé Česko čte dětem*)

Czas trwania programu: od 2006 – w toku

Projekt wspierający rodziców czytających głośno dzieciom, by umożliwić im kształtowanie nawyku czytania, który będzie trwał także w dorosłym życiu. W inicjatywie uczestniczą też aktorzy, piosenkarze, pisarze, sportowcy, politycy itp., którzy przychodzą do szkół, bibliotek, księgarń, szpitali i czytają dzieciom książki.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Celé Česko čte dětem, organizacja pozarządowa (*Celé Česko čte dětem, obecně prospěšná společnost*)

<http://www.celeceskoctedetem.cz/>

O programie w języku angielskim: <http://www.celeceskoctedetem.cz/gb/>

- Publiczna ankieta SUK – Wszyscy czytamy (*Anketa SUK – Čteme všichni*)

Czas trwania programu: od 1993 – w toku

Program promujący czytelnictwo i współczesną literaturę dla dzieci za pomocą publicznej sondy, w której dzieci głosują na swoje ulubione książki wydane w poprzednim roku. Dostarcza nauczycielom i bibliotekarzom danych na temat jakości literatury dla dzieci.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Narodowa Biblioteka Edukacyjna Comenius – wydział Instytutu Informacji o Edukacji (*Národní pedagogická knihovna Komenského – divize Ústavu pro informace ve vzdělávání*)

<http://www.npkk.cz/>

- Już jestem czytelnikiem – książka dla pierwszoklasisty (*Už jsem čtenář – knížka pro prvňáčka*)

Czas trwania programu: od 2009 – w toku

Program, w którym pierwszoklasiści odwiedzają biblioteki i biorą udział w różnych zajęciach związanych z promocją czytelnictwa (spotkania z autorami, wystawy książek, dyskusje nad książkami itp.), co ma na celu rozwój umiejętności czytania od początku nauki w szkole, utrwalanie nawyków czytelniczych i korzystanie z bibliotek publicznych lub szkolnych jako źródeł informacji.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Narodowa Biblioteka Edukacyjna Comenius – wydział Instytutu Informacji o Edukacji. Projekt ten wspiera Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu.

<http://www.npkk.cz/>

- Noc z Andersenem (*Noc s Andersenem*)

Czas trwania programu: od 2000 – w toku

Inicjatywa biblioteczna przyjmująca formę nocy pełnej przygód, czytania baśni, konkursów, zabaw i niespodzianek promujących zainteresowanie dzieci czytaniem.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Stowarzyszenie Pracowników Bibliotek i Informacji Republiki Czeskiej (*Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky – SKIP*)

http://skip.nkp.cz/english/index_e.htm

O programie w języku angielskim: <http://www.nocsandersenem.cz/english.html>

- Dorastanie z książką (*Rosteme s knihou*)

Czas trwania programu: od 2005 – w toku

Projekt skierowany do dzieci z przedszkoli i szkół mający na celu rozwój i pogłębienie pozytywnego nastawienia do literatury i książek, poprawę umiejętności czytania, umiejętności komunikacyjnych i poszerzający ogólną wiedzę o kulturze.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Stowarzyszenie Czeskich Księgarzy i Wydawców (*Svaz českých knihkupců a nakladatelů – SČKN*)

<http://www.sckn.cz>

<http://www.rostemesknihou.cz/>

O programie w języku angielskim: http://www.svetknihy.cz/userdata/files/rsk_en.ppt

Dania

- Bookstart (*Bogstart*)

Czas trwania programu: lata 2009-2012

Program skupiony na znaczeniu wczesnej stymulacji językowej. Wspiera on rodziców pomagających dzieciom w rozwijaniu wczesnych umiejętności czytania poprzez udostępnianie zestawów książek, w tym płyt CD z muzyką i lekturami.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Duńska Agencja Bibliotek i Mediów (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/bogstart/>

o programie w języku angielskim: <http://www.bibliotekogmedier.dk/english/bookstart-program/>

- Program Radość z czytania (*Læselyst*)

Czas trwania programu: lata 2008-2010

Program ma na celu wywoływać u dzieci radość z czytania poprzez szeroki zestaw inicjatyw i działań, takich jak biblioteki przedszkolne, ogólnokrajowe kampanie czytelnicze dla dzieci szkolnych i przedsięwzięcia czytelnicze dla młodzieży.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Duńska Agencja Bibliotek i Mediów we współpracy z Ministerstwem Kultury, Ministerstwem Edukacji i Ministerstwem Spraw Wewnętrznych i Społecznych (*Styrelsen for Bibliotek og Medier, Kulturministeriet, Undervisningsministeriet, Indenrigs- og Sundhedsministeriet*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/laeselyst/>

http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b

- Biblioteki przedszkolne – część programu Radość z czytania (*Børnehavebiblioteker. Læselyst*)

Czas trwania programu: lata 2008-2010

Biblioteki przedszkolne przyczyniają się do wyrównania dostępu dzieci i rodziców do książek i innych materiałów, ponieważ umożliwiają wszystkim dzieciom korzystanie z książek i czytanie.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Duńska Agencja Bibliotek i Mediów (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/boernehavebiblioteker/>

- Ogólnokrajowe kampanie czytelnicze dla dzieci szkolnych – część programu Radość z czytania (*Nationale kampagner for skolebørn. Læselyst*)

Czas trwania programu: lata 2008-2010

Konkursy i wydarzenia organizowane przez biblioteki we współpracy ze szkołami, wywołujące u dzieci radość z czytania i dające im możliwość stania się modelowymi czytelnikami wśród swoich kolegów z klasy.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Duńska Agencja Bibliotek i Mediów (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b

- Narodowe Centrum Czytelnictwa (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

Czas trwania programu: lata 2006-2009

Instytucja realizuje różne projekty ukierunkowane na gromadzenie, generowanie i udostępnianie informacji dotyczących umiejętności czytania.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Narodowe Centrum Czytelnictwa (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

<http://www.videnomlaesning.dk/frontpage.aspx>

Niemcy

- Fundacja Czytelnictwa (*Stiftung Lesen*)

Czas trwania programu: od 1988 – w toku

Wydarzenia, kampanie i konkursy organizowane w celu promowania czytelnictwa wśród wszystkich obywateli.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Bund / Länder

<http://www.stiftunglesen.de>

- Forum Promocji Czytelnictwa (*Forum Leseförderung*)

Inicjatywa gromadząca wyniki badań, informacje i praktyczne podejścia celem zachęcenia do publicznej dyskusji na temat promocji czytelnictwa.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Landesbildungsserver Baden-Württemberg

http://www2.schule-bw.de/foren/index.php?bn=lbs_lesefoerderung

- Nauczyciele online (*Lehrer-online*)

Inicjatywa przekazywania szkołom i bibliotekom klasowym „paczek lektur”, wspierająca nauczycieli w promowaniu czytelnictwa jako kompetencji kulturowej w świecie mediów elektronicznych.

<http://www.lehrer-online.de>

- Czytanie w Niemczech (*Lesen in Deutschland*)

Czas trwania programu: od 2005 – w toku

Strona internetowa, na której są zbierane, prezentowane i regularnie uaktualniane przeglądy wszystkich kampanii, projektów, inicjatyw, akcji i podmiotów biorących udział w promocji czytelnictwa w każdym landzie. Jej celem jest gromadzenie i szerokie rozpowszechnianie tych informacji w celu stymulowania i wspierania promocji czytelnictwa.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Niemiecki Instytut Międzynarodowych Badań Pedagogicznych (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF*)

<http://www.lesen-in-deutschland.de>

Estonia

- Czytanie jest zabawą (*Lugemine on mõnus*)

Czas trwania programu: od 2000 – w toku

Program z udziałem dzieci, które w internecie dyskutują na temat książek, co ma promować kulturę czytelnictwa, rozwijać u nich umiejętność czytania i przeprowadzenia analizy. Inicjatywa, łącząca czytanie z zainteresowaniem komputerami, obejmuje także dzieci mające problemy ze słuchem i rosyjskojęzyczne.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Estońskie Stowarzyszenie Czytelnictwa (*Eesti lugemisühing*)

www.lom.edu.ee/

- Gniazdo czytelnicze (*Lugemispesa*)

Czas trwania programu: od 2004 – w toku

Nauczyciele są szkoleni w zakresie opowiadania historii i tworzenia środowiska sprzyjającego czytaniu – gniazda czytelniczego – promującego zainteresowanie dzieci lekturą.

Institucja koordynująca / Strona internetowa

Estońskie Stowarzyszenie Czytelnictwa (*Eesti lugemisühing*)

www.lugemisuhing.ee/pesa/lugemispesa_index.htm

Irlandia

- Festiwal Książki Dziecięcej

Czas trwania programu: od 1990 – w toku

Ogólnokrajowe święto książki dziecięcej i czytania, odbywające się co roku w październiku, które ma na celu budowanie świadomości wartości i znaczenia książek dla młodych ludzi. W bibliotekach, szkołach, księgarniach i lokalnych ośrodkach kultury odbywają się spotkania z autorami, warsztaty ilustratorskie, sesje opowiadania historii, zawody i quizy.

Institucja koordynująca / Strona internetowa

www.childrensbooksireland.ie

Stowarzyszenie Bibliotek Irlandii – Grupa Bibliotek Młodzieżowych

www.libraryassociation.ie

- Strefy czytania w miejskich bibliotekach publicznych w Dublinie (*Learning Zones in Dublin City Public Libraries*)

Czas trwania programu: od marca 2007 – w toku

Program, w którym biorą udział biblioteki, obejmujący udostępnianie odpowiednich zasobów uczniom szkół podstawowych do prowadzenia badań w domu oraz przestrzeni do nauki na odrabianie prac domowych, a także zachęcanie do nauki i czytania.

Institucja koordynująca / Strona internetowa

Miejskie biblioteki publiczne w Dublinie

www.dublincitypubliclibraries.ie

- Program czytelnictwa rodzinnego (*Family Reading Programme*)

Czas trwania programu: od 2008 – w toku

Program, w którym biorą udział biblioteki publiczne, obejmujący przekazywanie lub wypożyczanie książek ośrodkom opieki nad dziećmi, organizowanie wydarzeń przybliżających książki i czytanie dzieciom od najmłodszych lat, a także nawiązywanie kontaktów z rodzicami i opiekunami.

Institucja koordynująca / Strona internetowa

Miejskie biblioteki publiczne w Dublinie

www.dublincitypubliclibraries.ie

- Miejskie biblioteki publiczne Dublina – lokalna historia dla uczniów szkół (*Dublin City Public Libraries Local History for School Students*)

Czas trwania programu: od 2008 – w toku

Program mający na celu udostępnienie informacji na temat historii budynków w Dublinie w formie odpowiedniej dla uczniów szkół podstawowych.

Institucja koordynująca / Strona internetowa

Miejskie biblioteki publiczne w Dublinie

www.dublincitypubliclibraries.ie

Grecja

- Kluby książki / grupy czytelnicze w Grecji i na Cyprze (*Λέσχη βιβλίου / Ομάδες ανάγνωσης ανά την Ελλάδα και Κύπρο*)

Czas trwania programu: od 2006 – w toku

Kluby książki / Grupy czytelnicze promujące kulturę czytania i dające możliwość zetknięcia się z literaturą współczesną.

- Program wydarzeń wspierających księgarnie (*Πρόγραμμα εκδηλώσεων για την υποστήριξη βιβλιοπωλείων*)

Czas trwania programu: od 2007 – w toku

Związane z książkami imprezy kulturalne wspierające wysiłki księgarń na rzecz upowszechnienia książek i czytelnictwa oraz ułatwiający autorom nawiązywanie kontaktów z czytelnikami.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Narodowe Centrum Książki w Grecji (EKEBI)

- Poezja w ruchu: obchody Światowego Dnia Poezji (*Η ποίηση σε κίνηση: Εορτασμός της Παγκόσμιας Ημέρας Ποίησης*)

Czas trwania programu: lata 2002-2008

Kampania promująca czytelnictwo organizowana w różnych środkach transportu (metro, autobus, pociąg i lotniska) w celu przyciągnięcia młodych czytelników, stymulowania ich zainteresowania czytaniem i umożliwienia kontaktu z poezją w życiu codziennym.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Narodowe Centrum Książki w Grecji (EKEBI)

- Pisarze i ilustratorzy w szkole (*Συγγραφείς και εικονογράφοι στο σχολείο*)

Czas trwania programu: od września 2009 do czerwca 2010

Szkoły (klasy 1-3) organizują wizyty pisarzy i ilustratorów, którzy przychodzą, aby porozmawiać o swojej pracy i promować literaturę wśród dzieci w szkole.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Narodowe Centrum Książki w Grecji (EKEBI)

- Ruchome wystawy (*Κινητές εκθέσεις*)

Czas trwania programu: w toku

Ruchome wystawy literatury greckiej są wypożyczane instytucjom kulturalnym, takim jak szkoły, biblioteki i inne placówki, umożliwiając czytelnikom kontakt z pracą ważnych greckich pisarzy.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Narodowe Centrum Książki w Grecji (EKEBI)

Hiszpania

- Kampania zachęcająca do czytania „Maria Moliner” (*Campaña de animación a la lectura 'María Moliner'*)

Czas trwania programu: od 1998 – w toku

Działania zachęcające do czytania w trzech głównych obszarach: współpraca z lokalnymi firmami nad realizacją dodatkowych projektów w małych samorządach, zwiększenie zasobów samorządowych bibliotek publicznych w zakresie literatury dla dzieci i młodzieży, tworzenie baz danych przedsięwzięć zachęcających do czytania na terenach słabo zaludnionych.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Poddyrektoriat Generalny ds. Promocji Książek, Czytelnictwa i Literatury Hiszpańskiej, Ministerstwo Kultury

- Służby poradnictwa czytelniczego (*Servicio de Orientación de Lectura – S.O.L.*)

Czas trwania programu: od 2002 – w toku

Strona internetowa, która ma na celu wspieranie i poprawę czytelnictwa począwszy od szkoły i rodziny. Można na niej znaleźć rekomendacje książek oraz porady i odpowiedzi na pytania gości.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Federacja Stowarzyszenia Wydawców Hiszpańskich oraz Ministerstwo Kultury (*Fundación Germán Sánchez Ruipérez*)

- Promocja bibliotek publicznych (*Potenciación de las bibliotecas públicas*)

Czas trwania programu: od 2001 – w toku

Głównym celem programu jest wznoszenie siedzib oraz odnawianie budynków, sprzętu i wyposażenia państwowych bibliotek publicznych, tak by były wygodniejsze i bardziej atrakcyjne, a tym samym zwiększanie dostępności kultury, rozrywki, edukacji i informacji.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Poddyrektoriat Generalny ds. Koordynacji Bibliotek (Ministerstwo Kultury) we współpracy ze służbami bibliotecznymi Wspólnot Autonomicznych.

- Promocja nawyku czytania w szkołach (*Fomento del hábito lector en centros docentes*)

Czas trwania programu: od 2001 – w toku

Seria konferencji z hiszpańskimi pisarzami tworzącymi dzieła różnych gatunków, organizowanych w szkołach średnich i uniwersytetach w celu przybliżenia uczniom literatury współczesnej i promowania nawyków czytelniczych poprzez zapoznanie się z wizją autorów na temat własnej pracy.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Poddyrektoriat Generalny ds. Promocji Książek, Czytelnictwa i Literatury Hiszpańskiej (Ministerstwo Kultury)

- Działania świadomościowe i współpraca z innymi instytucjami (*Acciones de concienciación y colaboración con otras instituciones*)

Czas trwania programu: od 2005 – w toku

Inicjatywy ukierunkowane na promowanie nawyku czytania nie tylko w szkołach i bibliotekach publicznych lub instytucjach bezpośrednio związanych z czytaniem, ale także innych instytucjach publicznych i prywatnych.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Władze krajowe: Poddyrektoriat Generalny ds. Promocji Książek, Czytelnictwa i Literatury Hiszpańskiej (Ministerstwo Kultury)

Francja

- Promocja równości szans w szkole – Kluczowy nacisk (*Favoriser l'égalité des chances à l'école – Coup de pouce clé*)

Czas trwania programu: od 1985 – w toku

Intensywny program pomocy początkującym czytelnikom (1. klasa) codziennie po lekcjach. Inicjatywa ma na celu inicjowanie dialogu między rodzicami i szkołami, zwiększenie pewności rodziców co do swoich możliwości jako uczących oraz wzmocnienie wiary w sukces u dzieci.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Stowarzyszenie na rzecz promocji równości szans w szkole (*Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école – Apféé*)

<http://www.coupdepoucecle.fr/>

- Czytaj i zachęcaj do czytania (*Lire et faire lire*)

Czas trwania programu: od 1999 – w toku

Program ma na celu pogłębianie przyjemności z czytania dzięki współpracy międzypokoleniowej – wolontariusze w wieku powyżej 50 lat spędzają część swojego wolnego czasu z małymi grupami dzieci w ośrodkach rekreacyjnych, żłobkach, bibliotekach itp., czytając im i z nimi.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Liga edukacji i Narodowa Unia Stowarzyszeń Rodzinnych – UNAF (*Ligue de l'enseignement et UNAF – Union nationale des Associations familiales*)

www.laligue.org

- Towarzystwo edukacyjne (*L'accompagnement éducatif*)

Czas trwania programu: od 2007 – w toku

Pomoc w nauce świadczona uczniom uczęszczającym do szkół w rejonach w niekorzystnej sytuacji społecznej. Zbiór inicjatyw w tym obszarze skupiających się na promocji książek i czytania wśród uczniów.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Ministerstwo Edukacji Narodowej (generalny dyrektoriat edukacji szkolnej), lokalne władze oświatowe, inspekcje akademickie (kształcenie podstawowe), szkoły (*Ministère de l'éducation nationale (direction générale de l'enseignement scolaire), rectorats, inspections académiques (pour l'enseignement primaire), établissements scolaires*)

- Stowarzyszenie Fundacji Studentów na rzecz Miasta (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV*)

Czas trwania programu: od 1991 – w toku

Pomoc świadczona przez studentów-wolontariuszy dzieciom znajdującym się w trudnej sytuacji szkolnej i społecznej. Program ukierunkowany między innymi na wspieranie dzieci i rodziców w uczestniczeniu w kulturze literackiej i odkrywaniu lokalnych zasobów, takich jak biblioteki.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Stowarzyszenie Fundacji Studentów na rzecz Miasta (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV*)

Włochy

- Laboratoria (*Laboratori*)

Czas trwania programu: lata 2005-2009

Warsztaty internetowe dla dzieci i młodzieży ukierunkowane na upowszechnianie książek, kultury czytania i bibliotek, a także literatury beletrystycznej i niebeletrystycznej związanej z tokiem nauki i różnymi przedmiotami szkolnymi.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Centrum książki i czytelnictwa (*Centro per il libro e la lettura*)

<http://www.cepell.it/>

- Książka-przyjaciel (*Amico libro*)

Czas trwania programu: od 2007 – w toku

Program mający promować kulturę książek w szkołach, pogłębiać zamiłowanie do czytania wśród młodzieży i wspierać krajowe inicjatywy na rzecz zwiększania przyjemności z czytania wśród młodzieży w każdym wieku.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych (*Ministero dell'Istruzione e della Ricerca – MIUR*) wraz z Narodowym Stowarzyszeniem Samorządów Włoskich (*Associazione Nazionale Comuni Italiani – ANCI*), Związek Prowincji Włoskich (*Unione Province Italiane – UPI*) i Stowarzyszenie Wydawców Włoskich (*Associazione Italiana Edutori – AIE*).

http://www.istruzione.it/web/ministero/amico_libro

- Narodowe służby biblioteczne (*Servizio bibliotecario nazionale*)

Czas trwania programu: od 2002 – w toku

System współpracy oparty na krajowej sieci bibliotek ukierunkowany na przewycięzanie podziałów struktur bibliotecznych.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Sieć włoskich bibliotek jest wspierana przez MiBAC, regiony i uniwersytety, a koordynuje ją Centralny Instytut Wspólnego Katalogu Bibliotek Włoskich (*Istituto Centrale per il Catalogo Unico delle Biblioteche Italiane – ICCU*)

<http://opac.sbn.it/>

- Urodzony, żeby czytać (*Nati per leggere*)

Czas trwania programu: od 2000 – w toku

Program zachęcający do czytania najmłodsze dzieci (0-6 lat). Ma charakter zdecentralizowany i opiera się na sieci, którą stale się powiększa, tak by trafić do jak największej liczby środowisk lokalnych. Do sieci tej należą biblioteki, pediatrzy, nauczyciele, stowarzyszenia.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Wspierany przez profesjonalne i kulturalne organizacje bibliotekarzy i pediatrów (*Associazione Culturale Pediatri – ACP*, *Associazione Italiana Biblioteche – AIB*, *Centro per la salute del Bambino – CSB*)

<http://.nati-per-leggere.it>

- Czytanie to pokarm dla umysłu: przekaz wiadomość! (*Leggere è il cibo della mente: passaparola!*)

Czas trwania programu: 2009

Kampanię promowano za pomocą reklam w telewizji, radiu, prasie i internecie, a także na billboardach. Jej celem jest zwiększenie świadomości na temat znaczenia wspierania i zachęcania do czytania we wszystkich formach i w każdym wieku.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Prezydencja Rady Ministrów

<http://www.governo.it/Notizie/Palazzo%20Chigi/dettaglio.asp?d=57844>

Cypr

- Promocja czytelnictwa – w szkołach uczestniczących w programie Strefa Działań Edukacyjnych (*Πρωώθηση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου*)

Czas trwania programu: od 2003 – w toku

Program obejmujący nauczanie języka greckiego oraz podstawowych umiejętności czytania dzieci i rodziców należących do niższych warstw społecznych lub mających niższe wykształcenie albo których pierwszy język nie jest języki grecki.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Strefa Działań Edukacyjnych we współpracy z centrum edukacji dorosłych (*Θεσμός Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού*)

<http://www.moec.gov.cy/dde/ep-zep.html>

Łotwa

- Dziecięce Jury: Narodowy program promocji czytelnictwa (*Bēmu žūrija: Nacionālā lasīšanas veicināšanas programma*)

Czas trwania programu: od 2002 – w toku

Program polegający na zwiększaniu zadowolenia z czytania u dzieci i młodzieży, ukazywaniu szacunku dla wyborów dzieci, nagradzaniu książek, które dzieci uznają za zwycięzców, rozwijaniu współpracy na szczeblu ogólnokrajowym wspierającej lokalne działania zachęcające do czytania, podkreślaniu korzyści płynących z bycia biegłym czytelnikiem, udostępnianiu dzieciom najnowszej literatury i dawaniu im możliwości pożytecznego spędzania wolnego czasu.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Narodowa Biblioteka Łotwy (Centrum Literatury Dziecięcej), a na szczeblu regionalnym – Regionalne Centralne Biblioteki Publiczne.

www.bernuzurija.lv

- Portal bajek (*Pasaku portāls*)

Czas trwania programu: od 2007 – w toku

Projekt internetowy promujący czytelnictwo, zwiększający zainteresowanie dzieci i młodzieży literaturą i dziedzictwem kulturowym oraz promujący kreatywność przy użyciu nowoczesnych technologii, internetu i innych formatów – tekstów, dźwięków, filmów i zdjęć.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Forum Ideju (organizacja pozarządowa)

www.pasakas.net

- Projekt „Książka na start” (*Grāmatu starts*)

Czas trwania programu: lata 2007-2008, 2010

Program realizowany w bibliotekach mający na celu przyciągnięcie uwagi młodych rodziców, popularyzowanie usług bibliotecznych dla rodzin, promowanie pozytywnego nastawienia społeczeństwa do dzieci, rodziców i kultury dziecięcej oraz opracowanie książki z obrazkami wspierającej promocję czytelnictwa.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Centrum Literatury Dziecięcej Narodowej Biblioteki Łotwy

- Projekt Księgi Białego Wilka (*Baltā Vilka grāmatas*)

Czas trwania programu: od 2007-2008

Różne doroczne wydarzenia, m.in. odczyty, konkursy, wycieczki, obozy letnie mające skupić uwagę społeczeństwa na dzieciach czytających interesujące i piękne łotewskie książki, oraz poprawiać różnorodność i jakość książek dostępnych dla łotewskich dzieci, by były one bardziej współczesne i dopasowane do potrzeb współczesnych czytelników.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Projekt Księgi Białego Wilka wdraża łotewska sekcja IBBY we współpracy z Centrum Literatury Dziecięcej Narodowej Biblioteki Łotwy, Związkiem Pisarzy Łotewskich, licznymi bibliotekami regionalnymi, instytucjami szkolnictwa wyższego, muzeami, teatrami i ważnymi łotewskimi firmami medialnymi.

www.ibby.org/index.php?id=436

- Rok Czytelnictwa 2010 (*Lasišanas gads 2010*)

Czas trwania programu: od lutego 2010 – w toku

Głównym celem Roku Czytelnictwa jest przedstawienie czytania jako ważnego elementu rozwoju osobistego, wzbudzenie zainteresowania różnymi książkami i promowanie dyskusji za pośrednictwem różnych mediów – internetu, reklam, plakatów, różnych działań i wydarzeń „partyzanckich”. Rok Czytelnictwa jest organizowany po to, by pomóc w jednoczeniu różnych organizacji związanych z czytaniem, pokazać różnorodność książek dla wszystkich grup wiekowych oraz zachęcać do częstszego czytania, także książek, których dotychczas się unikało.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Agencja reklamowa „Publicis Riga”

www.vairaknekavienadzive.lv

Litwa

- Narodowy program promocji czytelnictwa (*Skaitymo skatinimo programa*)

Czas trwania programu: Od końca 2006 – 2011

Różne inicjatywy (np. kampanie, konkursy, nagrody, szkolenia, warsztaty, targi) mające zachęcać obywateli w każdym wieku i z wszystkich grup społecznych do częstszego czytania i poprawiania umiejętności czytania, a także podnosić prestiż czytania, zwiększać liczbę ludzi czytających regularnie, a przez to przyczyniać się do kształtowania kreatywnych i odpowiedzialnych obywateli umiejących myśleć krytycznie.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Ministerstwo Kultury Republiki Litwy (*Lietuvos Respublikos kultūros ministerija*)

<http://www.muza.lt/> <http://www.skaitymometai.lt/>

- Wybory książki roku (*Metų knygos rinkimai*)

Czas trwania programu: od 2005 – w toku

Program włącza całe społeczeństwo w proces czytania i wyboru najlepszych książek roku. Ma na celu promowanie zainteresowania całej populacji współczesną literaturą litewską i zwiększenie prestiżu czytania.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Litewska Biblioteka Narodowa im. Martynasa Mažvydasa (*Lietuvos nacionalinė Martyno Mažvydo biblioteka*)

<http://www.lnb.lt/> <http://metuknygosrinkimai.skaitymometai.lt/>

- Biblioteki na rzecz innowacji (*Bibliotekos pažangai*)

Czas trwania programu: od 2008-2012

Głównym celem inicjatywy jest lepsze wykorzystanie technologii informacyjnych dla mieszkańców Litwy (poprzez wykorzystywanie możliwości bibliotek publicznych), zwłaszcza na terenach wiejskich i w grupach zagrożonych społecznie, w celu uzyskiwania informacji i komunikowania się.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Litewskie Centrum Wystawienniczo-Konferencyjne LITEXPO (*Lietuvos parodų centras LITEXPO*)

<http://www.litexpo.lt/> <http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

- Wileńskie Targi Książki (*Vilniaus knygų mugė*)

Czas trwania programu: od 2000 – w toku

Coroczne targi książki, których celem jest prezentowanie czytelnikom różnych publikacji krajowych, umożliwianie nawiązywania kontaktów biznesowych, gromadzenie czytelników, autorów, wydawców i przedstawicieli branży handlowej, wprowadzanie na rynek najlepszych publikacji zagranicznych oraz promowanie czytelnictwa w społeczeństwie poprzez poszukiwanie nowych form komunikacji i współpracy.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Litewskie Stowarzyszenie Wydawców (*Lietuvos leidėjų asociacija*)

<http://www.lla.lt/> <http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

- *C Traptautinis projektas 'Kritinio mąstymo ugdymas skaitant ir rašant'*

Czas trwania programu: od 2000 – w toku

Program szkoleniowy obejmujący wykłady, pracę indywidualną i w grupach, badania naukowe, strategie współpracy, czytanie, pisanie, dyskusowanie, debatowanie itp. mające między innymi rozwijać aktywne umiejętności czytania i promowania znaczących, refleksyjnych interpretacji, co może stać się zwyczajem na całe życie.

Institucja koordynująca / Strona internetowa

Centrum Nowoczesnej Dydaktyki – MDC (*Šiuolaikinių didaktikų centras*)

<http://www.sdcentras.lt> http://www.sdcentras.lt/proj_kmusr.htm

Luksemburg

Brak danych

Węgry

- Wielka Księga (*A Nagy Könyv*)

Czas trwania programu: 2005

Sonda publiczna dotycząca ulubionych tytułów z literatury narodowej, która ma na celu zachęcenie obywateli do myślenia i mówienia o książkach oraz promowanie czytelnictwa.

Institucja koordynująca / Strona internetowa

Ministerstwo Kultury i Edukacji

- Narodowy Tydzień Książki i Dni Książki Dziecięcej (*Ünnepi Könyvhét és Gyermekkönyvnapok*)

Czas trwania programu: od 1929 – w toku

Program obejmujący targi książki i spotkania z autorami organizowane we wszystkich dużych miastach w celu promowania książek w języku węgierskim, czytania w ogóle i kultury, a także prezentacji autorów, wydawców i kół literackich oraz stworzenia więzi między pisarzami a czytelnikami.

Institucja koordynująca / Strona internetowa

Narodowe Stowarzyszenie Wydawców i Sprzedawców Książek (*Magyar Könyvkiadók és Könyvkereskedők Országos Egyesülete*)

<http://www.unnepikonyvhét.hu/index3.html>

- Dzień Bajki (*A népmese napja*)

Czas trwania programu: od 2005 – w toku

Różne programy i wydarzenia (wykłady, dyskusje panelowe, rozmowy o książkach, opowiadanie historii i konkursy ilustracyjne dla młodych czytelników) na rzecz zachowania tradycji literackiej i bajki ludowej oraz promowania opowieści wystawiających węgierską tożsamość.

Institucja koordynująca / Strona internetowa

Węgierskie Stowarzyszenie Czytelnictwa

<http://www.hunra.hu/>

Malta

- Program wsparcia rodzinnego (*Family Support Programme*)

Czas trwania programu: od 2001 – w toku

Różne działania czytelnicze dla rodziców, które wspierają ich i zachęcają do zaangażowania się w edukację swoich dzieci.

Institucja koordynująca / Strona internetowa

Dyrektoriat ds. Jakości i Standardów w Edukacji w ramach Ministerstwa Edukacji, Pracy i Rodziny (*Direttorat Għal Kwalità` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

- Szerokie inicjatywy społeczne (*Wide Community Initiatives*)

Czas trwania programu: od 2001 – w toku

Różne działania czytelnicze w lokalnej bibliotece oraz szkolenia wspierające szkoły i rodziców.

Institucja koordynująca / Strona internetowa

Dyrektoriat ds. Jakości i Standardów w Edukacji w ramach Ministerstwa Edukacji, Pracy i Rodziny (*Direttorat Għal Kwalità` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

- Edukacja uzupełniająca (*Complementary Education*)

Czas trwania programu: od 1970 – w toku

Indywidualny program interwencyjny uzupełniający luki w wiedzy osób uczących się w zakresie czytania i umiejętności ustnych.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Dyrektoriat ds. Jakości i Standardów w Edukacji w ramach Ministerstwa Edukacji, Pracy i Rodziny (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

- Czytanie i uczeń dyslektyczny (*Reading and the Dyslexic Learner*)

Czas trwania programu: od 1997 – w toku

Programy indywidualne lub interwencje w małych grupach zajmujące się rozwojem umiejętności czytania u dzieci mających poważne trudności z czytaniem.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Dyrektoriat ds. Jakości i Standardów w Edukacji w ramach Ministerstwa Edukacji, Pracy i Rodziny (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

Holandia

- Głośne czytanie (*Hardop lezen*)

Czas trwania programu: 1. 2008; 2. 2005; 3. od 1994 – w toku

Różne programy i działania, np. Narodowe Dni Głośnego Czytania (*Nationale Voorleesdagen*), Narodowy Konkurs Głośnego Czytania (*Nationale Voorleeswedstrijd*), mające na celu wprowadzanie młodych rodziców i ich dzieci w świat książek i czytelnictwa, podkreślanie znaczenia głośnego czytania dzieciom w przedszkolach, bibliotekach itp. oraz organizowanie konkursów głośnego czytania dla dzieci w najstarszych klasach szkół podstawowych, począwszy od poziomu lokalnego, a skończywszy na wyborze mistrza kraju.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Stichting Lezen

- O czytaniu i pisaniu literatury (*Over lezen en het schrijven van literatuur*)

Czas trwania programu: od 2000 – w toku

Różne programy i działania, m.in. konkurs poetycki (*Gedichtenwedstrijd*), Pisz teraz! (autorzy czytający na głos w szkołach) (*Auteurlezingen op scholen*), w ramach których zaprasza się autorów do szkół, wyjaśnia ich pracę i czyta dzieła na głos, a także organizuje konkursy czytania prozy i poezji.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Stichting Schrijvers School Samenleving, Stichting Poëziepaleis, Stichting Passionale Bulkboek

- Rozwój osądu i gustu (*Beoordeling en ontwikkeling van smaak*)

Czas trwania programu: od 2000 – w toku

Różne działania polegające na głosowaniu, m.in. Młode Jury (*De Jonge Jury*) i Atramentowa Malpka (*De Inkttaap*), których celem jest porównywanie i ocenianie nagradzanych książek i/lub autorów.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek, Stichting Lezen and Stichting Passionale Bulkboek, Nederlandse Taalunie and Stichting Lezen

- Promocja książek (*Boekpromotie*)

Czas trwania programu: od 2000 – w toku

Różne działania promujące książki, m.in. Tydzień Książki (*Boekenweek*) i Tydzień Książki Dziecięcej (*Kinderboekenweek*), które mają zachęcać do kupowania lub wypożyczenia książek.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek

Austria

- Austria czyta. Spotkania w bibliotece (*Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek*)

Czas trwania programu: od 2006 – w toku

Największa kampania zwracająca uwagę mieszkańców na czytanie i biblioteki publiczne. Ma na celu podniesienie prestiżu czytelnictwa i bibliotek publicznych we wszystkich grupach społecznych.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Austriackie Stowarzyszenie Biblioteczne (*Büchereiverband Österreich – BVÖ*)

<http://www.bvoe.at/> <http://www.oesterreichliest.at/>

- Inicjatywa na rzecz umiejętności czytania w Styrii (*Leseoffensive Steiermark*)

Czas trwania programu: od 2006 – w toku

Program mający na celu zwiększenie przyjemności z czytania we wszystkich grupach wiekowych, obejmujący różne działania czytelnicze we wszystkich bibliotekach publicznych w Styrii.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Centrum Czytania w Styrii (*Leselesezentrum Steiermark*)

<http://www.lesezentrum.at/> <http://www.leseoffensive.st/>

- Austriacki Klub Książki dla Młodzieży (*Österreichischer Buchklub der Jugend*)

Czas trwania programu: od 1948 – w toku

Różne programy i inicjatywy takie jak: *Mit Lesen mehr bewegen*, program czytelniczy dla osób słabo czytających, realizowany we współpracy z austriacką firmą naftową, oraz *Wissens-Trolley 2010*, inicjatywa prowadzona we współpracy z austriackim Ministerstwem Nauki i Badań Naukowych, promująca książki niebeletrystyczne dla dzieci i młodych osób dorosłych.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Austriacki Klub Książki dla Młodzieży (*Österreichischer Buchklub der Jugend*)

<http://www.buchklub.at/> <http://www.buchklub.at/Aktuell/Buchklub-News/Mit-Lesen-mehr-bewegen.html>
<http://www.buchklub.at/Buchklub/Service/Wissens-Trolley/Wissens-Trolley-2010.html>

- Czas na czytanie – Czytanie w Dolnej Austrii (*Zeit Punkt Lesen – Leseland, Niederösterreich*)

Czas trwania programu: od 2007 – w toku

Inicjatywa obejmująca różne wydarzenia, także kreatywne, i zabawy – przy użyciu materiałów drukowanych, tekstów elektronicznych i filmów – w celu zmotywowania dzieci, nastolatków i dorosłych do kontaktu z symbolami, literami, tekstami i obrazami w kreatywny i zabawny sposób.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Stowarzyszenie na rzecz budzenia kreatywności (*Kreativ – Verein zur Förderung der nachhaltigen Entwicklung kreativer Potenziale*)

<http://www.zeitpunktlesen.at>

Polska

- Dyskusyjne kluby książki

Czas trwania programu: od 2007 – w toku

Tworzenie miejsc, w których można rozmawiać o książkach, nawet jeśli nie jest się profesjonalnym krytykiem literackim, oraz czerpać przyjemność z dyskusowania o literaturze. Kluby książki mają też na celu wspieranie społeczności tworzących się wokół bibliotek i zachęcanie bibliotekarzy do promowania „mody na czytanie”.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Instytut Książki w Krakowie

<http://www.instytutksiazki.pl/pl.tc.index.php>

- Biblioteka +

Czas trwania programu: w toku

Program stawiający sobie za cel stworzenie centralnego, jednolitego ogólnokrajowego systemu komputerowego MAK+ do zarządzania zasobami bibliotecznymi, wprowadzanie internetu do bibliotek, kształcenie bibliotekarzy w zakresie nowych kompetencji, wspieranie finansowe modernizacji i rozwoju bibliotek lokalnych.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Instytut Książki w Krakowie, Oddział w Warszawie

www.instytutksiazki.pl

- Kampania „Cała Polska czyta dzieciom”

Czas trwania programu: od 2001 – w toku

Program zachęcający osoby dorosłe do wykształcenia nawyku codziennego czytania swoim dzieciom. Program ma na celu wspieranie psychologicznego, intelektualnego i moralnego zdrowia dzieci i młodzieży.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Fundacja ABCXXI Cała Polska czyta dzieciom

<http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/>

Portugalia

- Czytanie+ w rodzinie (*Ler+ Em Família*)

Czas trwania programu: od 2007 – w toku

Program z udziałem nauczycieli, dzięki któremu dzieci zabierają książki i materiały pomocnicze do domu, by czytać je z rodziną.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Narodowy Plan Czytelnictwa

- Czytanie+ dla zdrowia (*Ler+ Dá Saúde*)

Czas trwania programu: od 2008 – w toku

Program promujący czytelnictwo w czasie konsultacji u pediatrów, ukazujący korzyści płynące z czytania dla rozwoju dzieci – zarówno poznawczego, jak i fizycznego.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Narodowy Plan Czytelnictwa

- Czytanie bez granic – promocja czytelnictwa w więzieniach (*Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura nas Prisões*)

Czas trwania programu: od 1997 – w toku

Program ukierunkowany na promowanie czytelnictwa w niekonwencjonalnych miejscach. Ma na celu zwiększenie poziomu czytelnictwa wśród więźniów.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Dyrektoriat Generalny ds. Książek i Bibliotek

- Czytanie bez granic – godzina czytania w szpitalach dziecięcych (*Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura nas Prisões*)

Czas trwania programu: od 2001 – w toku

Program udostępniający książki i możliwość czytania wszystkim pacjentom szpitali dziecięcych. Ma na celu zapewnienie dzieciom przyjemnych chwil w czasie czytania lub słuchania opowieści.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Fundacja GIL przy wsparciu finansowym Dyrektoriatu Generalnego ds. Książek i Bibliotek

- Promocja czytelnictwa w bibliotekach publicznych (*Programa de Acções de Promoção da Leitura nas Bibliotecas Públicas*)

Czas trwania programu: od 1997 – w toku

Program obejmujący szkolenia, warsztaty, krótkie kursy literatury, spotkania czytelników, wystawy i występy na podstawie książek w celu rozwoju nawyków czytelniczych w całej społeczności, aby pogłębiać przyjemność z czytania i walczyć z niskimi poziomami czytelnictwa.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Dyrektoriat Generalny ds. Książek i Bibliotek

Rumunia

- Rozwój umiejętności czytania (*Dezvoltarea competențelor de lectură*)

Czas trwania programu: od 2009 – w toku

Program mający promować czytelnictwo we wszystkich środowiskach (w szkole i poza nią) wśród wszystkich uczniów. Do celów szczegółowych należą: identyfikacja bodźców stymulujących, opracowanie i wdrażanie zaradczego planu czytania, opracowanie zestawu minimalnych standardów czytania, opracowanie zestawu standardów i wskaźników osiągnięć w czytaniu, opracowanie narzędzi międzykulturowego podejścia do czytania.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Ministerstwo Edukacji, Badań Naukowych, Młodzieży i Sportu / Departament Edukacji Szkolnej (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

- Koła literackie (*Cercurile de lectură*)

Czas trwania programu: od 2004 – w toku

Program promujący czytelnictwo dla rozrywki, poza szkołą, wśród młodych ludzi za pomocą kół literackich, konkursów, akcji na rzecz czytania (spotkania, parady) itp.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Inspektorat Szkolny Okręgu Cluj, Narodowe Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Rumuńskiego „Ioana Em. Petrescu” [ANPRO], Ministerstwo Edukacji, Badań Naukowych, Młodzieży i Sportu (*Inspectoratul Școlar Județean Cluj + Asociația Națională a Profesorilor de Limba Română 'Ioana Em. Petrescu'*) (ANPRO) + *Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*

http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3

- Czytelnictwo w trzecim tysiącleciu (*Lectură pentru mileniul al treilea*)

Czas trwania programu: od 2002 – w toku

Program mający pobudzać zainteresowanie czytelnictwem w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w celu ograniczenia przyczyn późniejszych porażek szkolnych. W działaniach biorą udział uczniowie i nauczyciele ze szkół podstawowych oraz rodzice.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Ministerstwo Edukacji, Badań Naukowych, Młodzieży i Sportu / Departament Edukacji Szkolnej (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

- Rozwój kluczowych umiejętności – Warunek inkluzji społecznej. Projekt EFS. (*Dezvoltarea competentelor cheie – premisa a incluziunii sociale*)

Czas trwania programu: od 2009-2012

Program ma na celu poprawę kluczowych kompetencji uczniów szkół podstawowych, w tym umiejętności czytania-pisania i technik czytania, poprzez stworzenie/sprawdzenie/nadzorowanie i wdrażanie zintegrowanego programu edukacyjnego z naciskiem na poprawę jakości edukacji na poziomie systemowym.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Ministerstwo Edukacji, Badań Naukowych, Młodzieży i Sportu / Departament Edukacji Szkolnej (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului / Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

Słowenia

- Odznaka czytelnika (*Bralna značka*)

Czas trwania programu: od 1960 – w toku

Wielodyscyplinarna metoda (promująca czytelnictwo rodzinne i zajęcia w czasie wolnym dla dzieci i młodzieży) mająca popularyzować czytelnictwo, kulturę czytania i biegłość czytania wśród młodych czytelników.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Słoweńskie Stowarzyszenie Odznaki Czytelnika (*Društvo Bralna značka Slovenije*)

<http://www.bralnazacka.si/>

- Czytanie z Manco Kosirem (*Beremo z Manco Kosir*)

Czas trwania programu: 1999

Kluby czytelnicze organizowane w całej Słowenii mające popularyzować czytelnictwo wśród dorosłych w każdym wieku i zachęcać do rozmowy o książkach czytanych dla przyjemności.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Słoweński Instytut Edukacji Dorosłych (*Andragoski center RS*)

- Wspólne czytanie i pisanie (*Beremo in pišemo skupaj – BIPS*)

Czas trwania programu: od 2002 – w toku

Projekty popularyzujące czytelnictwo i pisanie w codziennych sytuacjach rodzinnych. Rodziców informuje się o znaczeniu umiejętności czytania, a dzieci są zachęcane do czytania poprzez zabawę.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Słoweński Instytut Edukacji Dorosłych (*Andragoski center RS*)

- Czytanie dla wiedzy i przyjemności (*Branje za znanje in zabavo – BZZ*)

Czas trwania programu: od 2009 – w toku

Inicjatywa obejmująca szkolenie mentorów, którzy pomagają słabiej wyedukowanym rodzicom i ich dzieciom w nauce czytania.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Słoweński Instytut Edukacji Dorosłych (*Andragoski center RS*)

Słowacja

- Elektronizacja i rewitalizacja bibliotek szkolnych (*Elektronizácia a revitalizácia školských knižníc*)

Czas trwania programu: od 2006-2008

Program mający na celu poprawę działalności bibliotek poprzez współpracę i wymianę informacji z innymi placówkami, wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej i internetu, rozwój i udoskonalenie usług dla uczniów, pedagogów i innych pracowników szkół oraz pogłębienie kultury czytelniczej uczniów.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Słowacka Biblioteka Pedagogiczna (*Slovenská pedagogická knižnica*)

www.spgk.sk www.infolib.sk

- Konkurs na najciekawszą inicjatywę bibliotek szkolnych (*Súťaž o najzaujímavejšie podujatie školskej knižnice*)

Czas trwania programu: 2008

Wydarzenie to zostało zorganizowane przez szkolne biblioteki i było reklamowane w mediach regionalnych, co miało na celu poinformowanie wszystkich mieszkańców o tych działaniach. Ogólnym celem była popularyzacja pozytywnego stosunku do książek, bibliotek szkolnych i czytelnictwa.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Słowacka Biblioteka Pedagogiczna (*Slovenská pedagogická knižnica*)

www.spgk.sk

- Narodowy projekt szkolenia (edukacji) bibliotekarzy szkolnych (*Národný projekt o vzdelávaní školských knihovníkov*)

Czas trwania programu: od 2008-2009

Program edukacyjny dla bibliotekarzy szkolnych obejmujący zakup lektur obowiązkowych.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Ministerstwo Edukacji Republiki Słowacji, Słowacka Biblioteka Pedagogiczna (*Ministerstvo školstva SR, Slovenska pedagogická knižnica*)

- Narodowy konkurs dziecięcej i artystycznej recytacji prozy i poezji – *Hviezdoslavov Kubín (Celoštátna súťaž v detskom a umeleckom prednese prózy a poézie – Hviezdoslavov Kubín)*

Czas trwania programu: od 1960 – w toku

Konkurs recytacji prozy i poezji, a także czytania tekstu literackiego, zaznajamiający uczniów z wartościami literackimi, kreatywnością, kulturą języka, rozwijaniem talentu poetyckiego i czytaniem literatury.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Ministerstwo Kultury i Ministerstwo Edukacji Republiki Słowacji (*Ministerstvo kultúry a Ministerstvo školstva SR*); organizator: Krajowe Centrum Oświatowe, regionalne centra oświatowe, regionalne władze oświatowe (*Národné osvetové centrum, Regionálne osvetové centrá, Krajské školské úrady*)

www.nocka.sk

Finlandia

- Czytelniczy punkt serwisowy (*Lukineuvola*)

Czas trwania programu: od 2005-2008

Program ma na celu stworzenie i wzmocnienie regionalnych sieci wsparcia dla osób mających trudności z nauką i podniesienie ogólnej świadomości na ten temat. Dodatkowym celem jest stworzenie jednego modelu usług wsparcia, poradnictwa i doradztwa w zakresie trudności z nauką oraz opracowywania i prowadzenia szkoleń związanych z trudnościami z nauką i dysleksją dla specjalistów z różnych dziedzin.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Fińska Narodowa Rada Edukacji – FNBE (*Opetushallitus*)

<http://www.lukineuvola.fi/>

- Dzieci, media i biblioteki 2009-2010 / Biblioteczny program edukacji medialnej (*Lapset, media ja kirjastot*)

Czas trwania programu: od 2006 – w toku

Kursy edukacji medialnej dla tych pracowników bibliotek, którzy pracują przede wszystkim z dziećmi i młodzieżą. Głównym celem programu jest rozwój umiejętności medialnych dzieci i zapewnienie im bezpiecznego środowiska medialnego.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Fińskie Stowarzyszenie Bibliotek (organizacja pozarządowa) (*Suomen kirjastoseura*)

<http://kirjastoseura.kaapeli.fi/> http://wiki.kirjastot.fi/index.php/Mediakasvatushanke#Mediakasvatushanke_2007_-_2008

- Szkolenia w zakresie umiejętności czytania dla dorosłych imigrantów – AIKIS (*Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus*)

Czas trwania programu: od 2008-2011

Program koordynacji projektów tworzenia elektronicznych systemów nauki i sprawdzania znajomości języka fińskiego i szwedzkiego dla imigrantów. Obejmuje materiały językowe dla imigrantów borykających się z trudnościami z czytaniem i pisaniem.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Fińska Narodowa Rada Edukacji – FNBE (*Opetushallitus*)

<http://www.opi.fi/kehittamishankkeet/aikis>

- Rewitalizacja języka romskiego (*Romanikielen kielipesätoiminta*)

Czas trwania programu: od 2009 – w toku

Program mający na celu rewitalizację języka romskiego w Finlandii poprzez gromadzenie ludzi i zachęcanie ich do mówienia o codziennych sprawach w języku romskim pod kierunkiem wykwalifikowanego nauczyciela.

Instytucja koordynująca / Strona internetowaFińska Narodowa Rada Edukacji – FNBE (*Opetushallitus*)**Szwecja**

- Nagroda im. Astrid Lindgren (*Litteraturpriset till Astrid Lindgrens minne*)

Czas trwania programu: od 2002 – w toku

Najważniejsza międzynarodowa nagroda w dziedzinie literatury dziedzicznej i młodzieżowej. Jest przyznawana co roku jednej lub kilku osobom niezależnie od języka i narodowości. Mogą się o nią ubiegać pisarze, ilustratorzy, osoby opowiadające historie i popularyzatorzy literatury. Celem nagrody jest wzmocnienie i zwiększenie zainteresowania literaturą dla dzieci i młodzieży na całym świecie oraz promowanie praw dzieci.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Szwedzka Rada Sztuki

<http://www.alma.se/sv/>

- Katalog książek (*Barnbokskatalogen*)

Czas trwania programu: w toku

Szwedzka Rada Sztuki co roku publikuje katalog nowych książek dla dzieci i młodzieży, do którego eksperci wybierają około 312 pozycji. Publikacja jest bezpłatnie rozprowadzana w placówkach medycznych i stomatologicznych dla młodych pacjentów, galeriach handlowych, bibliotekach, wśród samych dzieci i młodzieży itp., by stymulować działania czytelnicze i lokalne działania w bibliotekach i szkołach.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

<http://www.barnensbibliotek.se/Katalogen/Barnbokskatalogen/tabid/578/Default.aspx>
www.kulturradet.se/en/In-English/

- Współpraca lokalna (*Lokalt samarbete*)

Czas trwania programu: w toku

Szwedzka Rada Sztuki co roku wspiera projekty regionalne lub lokalne. W roku 2011 są to też projekty związane z czytnikami e-booków dla młodych ludzi. Kolejnym przykładem jest projekt realizowany przez Związek Zawodowy Pracowników Transportu i Związek Zawodowy Pracowników Hotelu i Restauracji we współpracy z regionalnymi bibliotekami publicznymi polegający na tworzeniu „bibliotek w przydrożnych restauracjach/bibliotek na stacjach paliw” dla kierowców zawodowych.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

www.kulturradet.se/en/In-English/
<http://www.transport.se/home/trp2/home.nsf/62d2d4d1f9589f77c1256c4800547126/e6acc07a522e152ac12575d7002b6211?OpenDocument&Highlight=0.bibliotek>

- Czytanie w poradniach dla dzieci (*Läsfrämjande vid Barnvårdscentralen (BVC)*)

Czas trwania programu: w toku

W wielu samorządach wszystkie instytucje edukacji przedszkolnej regularnie odwiedzają lokalne biblioteki, a pracownicy prowadzą wspólne działania na rzecz popularyzacji czytelnictwa. Wiele samorządów zainicjowało programy wsparcia czytelnictwa, które trwają przez całe dzieciństwo i są organizowane we współpracy instytucji edukacji przedszkolnej, bibliotek, bibliotek szkolnych, organizatorów klas przedszkolnych, szkół i służb medycznych dla dzieci. Współpraca ta zaczyna się od podarunku książkowego, jaki rodzice dostają w poradni, kiedy przynoszą tam noworodka do kontroli lekarskiej. W całym okresie przedszkolnym pracownicy poradni informują rodziców o rozwoju językowym dziecka i o znaczeniu czytania na głos. Niektóre poradnie tworzą grupy rodziców, zachęcając między innymi do zaznajomienia się z lokalną biblioteką.

Instytucja koordynująca / Strona internetowawww.kulturradet.se/en/In-English/

- Książki w McDonald's (*Barn- och bilderböcker i Happy Meal på Mcdonald's*)

Czas trwania programu: w toku

Co roku w październiku szwedzki McDonald's i „Ruch czytelnictwa” prowadzą wspólną akcję rozdawania książek dzieciom. Klient kupujący Happy Meal dostaje książkę. Są to nowe tytuły znanych szwedzkich autorów i ilustratorów. „Ruch czytelnictwa” rozpoczął działalność w roku 1999 i realizuje projekty popularyzujące czytelnictwo we współpracy z innymi podmiotami.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

www.larforlivet.nu/ www.mcdonalds.se/se.html

Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna ⁽²⁾

- Anglia – Gra o sukces (*Playing for Success*)

Czas trwania programu: od 1997 – w toku

Celem programu jest zakładanie ośrodków pomocy w nauce działających w ramach zawodowych klubów sportowych, przy użyciu różnego rodzaju bodźców w postaci sportu motywującego młodych ludzi, przede wszystkim w wieku 1-14 lat, zagrożonych słabymi wynikami. Poprzez prowadzone programy nauczania inicjatywa ta przyczynia się do poprawy standardów edukacyjnych, zwłaszcza w zakresie liczenia i czytania oraz zbliżenia wyników słabszych uczniów do średniej oczekiwanej w ich wieku.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Aspekty operacyjne: Rex Hall Associates, konsultanci edukacyjni. Finansowanie odbywa się dzięki partnerstwu trójstronnemu między rządem, władzami lokalnymi i klubami sportowymi. Wiele ośrodków otrzymuje wsparcie ze strony lokalnych sponsorów biznesowych.

www.playingforsuccessonline.org.uk

- Anglia i Walia – programy czytelnictwa rodzinnego

Czas trwania programu: od 2001 – w toku, ale inicjatywy na poziomie lokalnym istniały przed rokiem 2001

Zachęcanie członków rodzin do wspólnej nauki oraz w miarę możliwości zachęcanie zarówno dorosłych, jak i dzieci do dalszego kształcenia się.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

W Anglii programy czytelnictwa rodzinnego to jedna ze ścieżek rodzinnych programów czytelnictwa, znajomości języka i umiejętności liczenia tworzących rządową strategię umiejętności życiowych. Są one finansowane dzięki dotacjom dla władz lokalnych przekazywanych przez państwową Radę Nauczania i Umiejętności. Programy te są prowadzone przez różne instytucje w szkołach, ośrodkach Sure Start dla dzieci, bibliotekach, ośrodkach rodzinnych, jednostkach wspierających uczniów, placówkach dla nastoletnich rodziców i ośrodkach młodzieżowych. Podobne metody popularyzacji czytelnictwa istnieją w Walii i Irlandii Północnej (choć programy, sposób finansowania i realizacji mogą być inne).

- Anglia i Walia – Bookstart

Czas trwania programu: Od roku 1992 (jako lokalny projekt pilotażowy) – w toku. Programy Booktime i Booked Up istnieją od 2005 r.

Program Bookstart ma na celu wręczanie bezpłatnych zestawów książek każdemu dziecku w Zjednoczonym Królestwie w wieku 7 miesięcy, 18 miesięcy i 3 lat. Ma to popularyzować znaczenie książek i korzyści płynących z dzielenia się książkami z dziećmi, takich jak wspólnota z rodzicami, wspieranie inteligencji emocjonalnej, kształtowanie umiejętności komunikacyjnych i umiejętności słuchania, a także pomoc w tworzeniu podstaw przyszłej umiejętności czytania. Program Bookstart to pierwszy etap ogólnokrajowej powszechnej inicjatywy przekazywania bezpłatnych książek na kluczowych etapach rozwoju. Booktime jest skierowany do dzieci krótko po rozpoczęciu nauki w szkole, Booked Up – do młodzieży w pierwszej klasie szkoły średniej, a The Letterbox Club do dzieci w lokalnych ośrodkach opieki. Przekazuje się także książki specjalistyczne dzieciom niewidomym lub niedowidzącym (Booktouch) oraz dzieciom głuchym (Bookshine).

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Koordynatorem akcji jest Booktrust, niezależna organizacja charytatywna. Powszechne projekty rozdawania książek, w tym Bookstart, otrzymują finansowanie Wydziału Dzieci, Szkół i Rodzin w Anglii, Walijskiego Zgromadzenia Rządowego w Walii oraz Departamentu Edukacji w Irlandii Północnej, sponsorują je także wydawcy książek dziecięcych i księgarnie.

www.booktrust.org.uk / www.bookstart.co.uk

- Anglia i Walia – Narodowy Rok Czytania 2008

Czas trwania programu: 2008

Narodowy Rok Czytania 2008 był ogólnokrajową kampanią w Anglii ukierunkowaną na popularyzację kultury czytelnictwa, promocję czytania w rodzinie i poza nią oraz pomoc w budowaniu narodu czytelników. Narodowy Rok Czytelnictwa 2008 zorganizowano także w Walii. Obie kampanie, promowane w mediach ogólnokrajowych, miały wspierać lokalne inicjatywy czytelnicze oraz zachęcać władze lokalne do opracowywania własnych strategii czytelnictwa.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

W Anglii – Departament Dzieci, Szkół i Rodzin wraz z Narodowym Funduszem Czytelnictwa, a głównym partnerem realizującym działania była Agencja Czytelnictwa. W Walii Narodowy Rok Czytelnictwa w Walii był finansowany przez Walijskie Zgromadzenie Rządowe i koordynowany przez Walijską Radę Książek.

⁽²⁾ Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna): Rok odniesienia dla tych informacji to rok szkolny 2009/10, do 31 marca 2010.

- Anglia, Walia i Irlandia Północna – Letnie wyzwanie czytelnicze (*The Summer Reading Challenge*).

Czas trwania programu: od 1998 – w toku

Zachęcanie dzieci (w wieku 4-11 lat) do odwiedzania bibliotek publicznych i przeczytania sześciu książek w czasie długich wakacji letnich, podczas których ich umiejętność czytania może słabnąć z powodu braku regularnych aktywności szkolnych w tej dziedzinie. Inicjatywa jest popularyzowana w szkole przed rozpoczęciem wakacji. Każdego roku przebiega pod innym hasłem i zawsze korzysta z materiałów interaktywnych, takich jak naklejki do zbierania, strona internetowa z blogami autorskimi i grami oraz zajęcia kreatywne prowadzone przez biblioteki.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Projekt koordynowany przez Agencję Czytelnictwa, organizację charytatywną wspieraną przez Angielską Radę Sztuki oraz Radę Bibliotek i Archiwów Muzealnych w Anglii oraz walijską Radę Książki w Walii i Bibliotekę Irlandii Północnej.

www.readingagency.org.uk / www.summerreadingchallenge.org.uk

- Irlandia Północna – Festiwal Książki Dziecięcej

Czas trwania programu: od 2007 – w toku

Zob. opis dla Irlandii (IE)

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Festiwal Książki Dziecięcej otrzymuje wsparcie Departamentu Edukacji Irlandii Północnej.

Zjednoczone Królestwo – Szkocja

- Szkocki Fundusz Książki

Czas trwania programu: od 2007 – w toku

Organizacja, która finansuje, prowadzi i popularyzuje wiele inicjatyw i aktywności promujących czytelnictwo (np. Bookbug, program dla małych dzieci). Ma na celu promowanie literatury w Szkocji poprzez realizowanie innowacyjnych projektów zachęcających dorosłych i dzieci do czytania, pisania i inspirowania się książkami.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Szkocki Fundusz Książki

<http://www.scottishbooktrust.com/>

- Letnie czytanie (*Summer Read*)

Czas trwania programu: marzec 2010 – sierpień 2010

Program promujący szkockie książki (m.in. poprzez powszechne głosowanie i imprezy promocyjne), popularyzujący czytelnictwo w całym społeczeństwie, poszerzający wybór i zwiększający doświadczenia czytelnicze oraz zachęcający do korzystania z bibliotek nowe grupy obywateli.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Szkocka Rada Biblioteczna i Informacyjna

www.slainte.org.uk

- Gwiazdy czytelnictwa szkockiej ekstraklasy (*Scottish Premier League Reading Stars*)

Czas trwania programu: marzec 2009. Faza 2 zaczęła się w grudniu 2009.

Wydarzenia wykorzystujące motywującą siłę zawodowego futbolu do przyciągania rodzin potrzebujących pomocy w czytaniu dzięki tworzeniu pozytywnej i przyjaznej atmosfery.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Szkocka Rada Biblioteczna i Informacyjna

www.slainte.org.uk

- Dyplom stosowania technologii komunikacyjnych i informacyjnych w bibliotekach: wspieranie rozwoju czytelników; Szkocki Urząd Kwalifikacji (SQA); Wyższa Jednostka Krajowa, poziom 7 w Szkockiej Ramie Punktów i Kwalifikacji.

Czas trwania programu: od 2005 – w toku

Bezpłatne szkolenie internetowe dla pracowników bibliotek. Ma zapewniać personelowi bibliotek kwalifikacje w zakresie nowoczesnych metod „rozwoju czytelników”.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Szkocki Urząd Kwalifikacji oraz Szkocka Rada Biblioteczna i Informacyjna

Islandia

- Tydzień Książki (*Vika bókarinnar*)

Czas trwania programu: od 2006 – w toku

Jeden tydzień kwietnia nazywany jest Tygodniem książki. Wydarzenie poświęcone książkom i czytelnictwu. Wszystkie rodziny w kraju otrzymują czek uprawniający do zniżki przy zakupie książek. Celem jest zachęcanie do zakupu książek i podnoszenie poziomów czytelnictwa, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Islandzkie stowarzyszenie wydawców (*Félag íslenskra bókaútgafenda*)

<http://www.bokautgafa.is>

Liechtenstein

- *Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett*

Czas trwania programu: od 2004 – w toku

Program promujący czytelnictwo wśród dzieci ze szkół podstawowych, które za każdą przeczytaną książkę otrzymują przepustkę (*Lesepass*) i pieczętkę. Ponadto zaprojektowano karty do gry (*Quartett*), rozdawane dzieciom, które przeczytały daną liczbę książek.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Federacja Stowarzyszeń Rodziców we współpracy z Fundacją EFFECT i Urzędem Edukacji (*Dachverband der Elternvereinigungen in Zusammenarbeit mit der EFFECT Stiftung und dem Schulamt (SA)*)

<http://www.dev.li/ueber-uns.html>; <http://www.effect.li/> <http://www.sa.llv.li/> http://www.llv.li/pdf-llv-sa-schule-heute_05-03.pdf (p. 25)

- Działalność public relations Biblioteki Narodowej (*Public Relation Aktiviäten der Landesbibliothek*)

Czas trwania programu: w toku

Program mający promować czytelnictwo, przyciągać ludzi do biblioteki i przewycięzać zahamowania. Obejmuje wystawy, odczyty, prezentacje sztuk teatralnych, koncerty, wycieczki po bibliotekach, wykłady, pokazy filmów, warsztaty itp.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Biblioteka Narodowa we współpracy z instytucjami publicznymi i prywatnymi (*Landesbibliothek, in Zusammenarbeit mit öffentlichen und privaten Institutionen*)

<http://www.landesbibliothek.li/>

- Analfabetyzm – trudności z czytaniem i pisaniem (*Illetrismus / Lese- und Schreibschwäche*)

Czas trwania programu: od 2006 – w toku

Program mający dostarczać mieszkańcom i odpowiednim instytucjom informacji na temat analfabetyzmu; infolinia na temat kursów dostępnych w regionie; kursy dla dorosłych analfabetów; działania prezyencyjne.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Fundacja Edukacji Dorosłych (*Stiftung Erwachsenenbildung*), Stowarzyszenie Edukacji Międzykulturowej (*Verein für Interkulturelle Bildung*)

<http://www.erwachsenenbildung.li/>
<http://www.vib-li.com/>

- Od słuchania do czytania. Impreza w ramach „Forum bibliotek szkolnych i lokalnych“ (*Ton ab, Buch auf – Vom Hören zum Lesen. Eine Veranstaltung des "Forums Schul- und Gemeindebibliotheken"*)

Czas trwania programu: w toku

Inicjatywa mająca promować czytelnictwo wśród uczniów, młodzieży i dorosłych poprzez rozdawanie pakietów książek i płyt CD, odtwarzaczy CD i instrukcji obsługi. Każda książka zawiera płytę CD, na której odczytany jest początek – po 15 minutach nagranie się kończy, a słuchacza zachęca się do przeczytania książki, by poznać pozostałą część historii.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Biblioteka Narodowa (*Landesbibliothek*)

<http://www.landesbibliothek.li/>

Norwegia

- Rok Czytelnictwa 2010 (*Leseåret 2010*)

Czas trwania programu: 2010

Ogólnym celem jest stworzenie ogólnokrajowej powszechnej strategii w zakresie czytelnictwa, poprawiającej kompetencje czytelnicze wszystkich mieszkańców. Powinno się to przyczynić do wzmocnienia demokracji poprzez poprawę umiejętności czytelniczych oraz zapewnienie możliwości uczestniczenia w życiu społecznym, nauce i doświadczeniach. Główną grupą docelową są osoby dorosłe, które mało czytają.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Norweski Urząd ds. Archiwów, Bibliotek i Muzeów (ABM-utvikling)

http://www.abm-utvikling.no/?set_language=en
- Kreatywne nauczanie – sztuka i kultura w edukacji 2007-2010 (*Skapende læring – kunst og kultur i opplæringen – 2007-2010*)

Czas trwania programu: od 2007-2010

Plan strategiczny mający poprawiać kompetencje w zakresie sztuki, kultury, estetyki i kreatywności wśród dzieci, uczniów, studentów oraz pracowników przedszkoli, szkół podstawowych, średnich i wyższych.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Dyrektoriat ds. Szkoleń oraz Edukacji Podstawowej i Średniej (*Utdanningsdirektoratet*) we współpracy z Narodowym Centrum Sztuki i Kultury w Edukacji (*Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*) na Uniwersytecie Bodø (*Høgskolen i Bodø*).

<http://kunstkultursenteret.no/index.php?page=content&id=17> <http://www.hibo.no/index.php?lang=eng>
- Program rozwoju bibliotek szkolnych (*Program for skolebibliotekutvikling*)

Czas trwania programu: od 2009-2013

Program mający popularyzować korzystanie z bibliotek szkolnych w ramach rozwoju umiejętności czytania i czytelnictwa. Ma on także rozwijać kompetencje nauczycieli, dyrektorów szkół i bibliotekarzy szkolnych w zakresie planowania bibliotek szkolnych i korzystania z nich.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Uniwersytet w Agder (*Universitetet i Agder*), na podstawie wytycznych Dyrektoriatu ds. Szkoleń i Edukacji Podstawowej i Średniej (*Utdanningsdirektoratet*)

<http://www.uia.no/en> <http://skolebibliotek.uia.no/program-for-skolebibliotekutvikling>

Turcja

- Narodowa Kampania Wspierania Edukacji (*Ulusal Eđitime Destek Kampanyası*)

Czas trwania programu: od 2001-2008

Programy w publicznych ośrodkach szkoleniowych mające uzupełniać kształcenie osób niepiśmiennych oraz pomagać im w zdobywaniu umiejętności i zawodów, które mogą podnieść ich dochody. Ma też na celu włączenie dzieci spoza szkół do systemu szkolnego.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Prezydencja Republiki
- My, matki i córki w szkole (*Ana-Kız Okuldayız Kampanyası*)

Czas trwania programu: od 2008-2012

Programy w publicznych ośrodkach szkoleniowych nakierowane na naukę umiejętności czytania 3 mln osób, zwłaszcza ubogich dziewcząt i kobiet w wieku powyżej edukacji podstawowej, które wcześniej nie kształciły się.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Emine Erdoğan i Halk Bankası
- Kampania „Turcja czyta” (*Türkiye Okuyor Kampanyası*)

Czas trwania programu: od 2008-2010

Podniesienie poziomu czytelnictwa, wspieranie kursów czytania dla dorosłych, popularyzacja kultury czytelnictwa, zwiększenie umiejętności korzystania z komputera.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Prezydencja Republiki, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Turystyki i Kultury. Działania są koordynowane przez rządy prowincji. Każdy rząd ma swoją stronę internetową.

- Teraz jest czas, by czytać (*Şimdi Okuma Zamanı*)

Czas trwania programu: od 2010 – w toku

Zakrojona na szeroką skalę kampania mająca na celu rozwój nawyków czytelniczych na wszystkich poziomach społeczeństwa we wczesnej fazie dzieciństwa i młodości, dzięki czemu czytanie może stać się naturalną częścią pożądanego społeczeństwa intelektualnego Turcji. Jest to projekt dwuletni, z jednym rokiem pilotażowym.

Instytucja koordynująca / Strona internetowa

Ministerstwo Edukacji Narodowej

<http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/>

Załącznik Część 1.2 / Lista dokumentów użytych w porównawczej analizie programów i oficjalnych wskazań dotyczących nauki czytania

Wszystkie poniższe łącza otwierano 28 lutego 2011 r.

Belgia – Wspólnota Francuska

- *Socles de compétences* [Kluczowe umiejętności] (1997) [online]. Dokument dostępny jest na stronie:
<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1-2 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki):** 2 ½-14

Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna

- *Dekret über die festlegung der entwicklungsziele für den kindergarten* [Rozporządzenie na temat celów rozwojowych edukacji przedszkolnej] (2002) [online]
[_http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/1999_2004/31213.pdf](http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/1999_2004/31213.pdf)

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki):** 3-6

- *Dekret zur festlegung von kernkompetenzen und rahmenplänen im unterrichtswesen* [Rozporządzenie na temat kluczowych umiejętności i wskazań programu nauczania w szkołach] (2008) [online]
http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/2004_2009/2007-2008_BR_127_50230doc.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki):** 6-14

Belgia – Wspólnota Flamandzka

- Cele rozwojowe kształcenia przedszkolnego (01/09/1998) [online]
<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/nursery/nurserydutch.htm>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki):** 2 ½-6

- Cele końcowe głównego rodzaju kształcenia w szkołach podstawowych (01/09/1998) [online]
<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki):** 6-12

- Cele końcowe kształcenia w pierwszej klasie szkoły średniej, ścieżka A (01/09/2002) [online]
<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/secondary/1grade/astream/dutch.htm>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki):** 12-14

Bułgaria

- *Програма за подготвителна група/клас* [Program klasy przygotowawczej] (2003)

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki):** 5-7

- *Учебни програми по български език и литература от 1 до 4 клас* [Programy nauczania języka i literatury bułgarskiej dla klas 1-4] (2001-2003)

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki):** 7-11

- *Учебни програми по български език и литература от 5 до 8 клас* [Programy nauczania języka i literatury bułgarskiej dla klas 5-8] (2001)

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2

Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 11-15

Republika Czeska

- Rama programu kształcenia dla przedszkoli (2005) [online]

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0

Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-6

- Rama programu kształcenia dla szkół podstawowych (2007) [online]

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_ZV_EN_final.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2

Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-15

Dania ⁽³⁾

- *Fælles mål 2009 Dansk* [Wspólne cele dla języka duńskiego 2009] (2009) [online]

<http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Dansk.aspx>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2

Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-16

- *Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål) (BEK nr 748) [Opis celów dla przedmiotów folkeskolens od pierwszej do ostatniej klasy (BEK Nr 748)] (13/07/2009)* [online]

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125973>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2

Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-16

Niemcy

- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich* [Standardy kształcenia z języka niemieckiego w szkołach podstawowych] (2005) [online]

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1

Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-10

- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss* [Standardy kształcenia z języka niemieckiego na świadectwie ukończenia *Hauptschule*] (2005) [online]

<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetsicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2

Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 10-16

- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss* [Standardy kształcenia z języka niemieckiego na świadectwie ukończenia *Realschule*] (2004) [online]

<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetsicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2

Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 10-16

Estonia

- *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* [Krajowy program nauczania w instytucjach przedszkolnej opieki nad dziećmi] – Rozporządzenie rządu republiki nr 87 z 29 maja 2008 [online]

<http://www.estlex.com/tasuta/?id=7&aktid=95663&fd=1>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0

Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-7

- *Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava* [Krajowy program nauczania w szkołach podstawowych i średnich II stopnia] – Rozporządzenie rządu republiki nr 56 z 25 stycznia 2002 [online]

http://lex.andmevara.ee/estlex/kehtivad/AktDisplay.jsp?id=46197&akt_id=46197

⁽³⁾ Kolejny dokument dotyczy nauki czytania na poziomie ISCED 0 (Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen (BEK nr 260) [Regulacje dotyczące nauczania w klasach przedszkolnych (BEK nr 260)] (31/03/2009)). Zob. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=124094>. Dokument ten nie został uwzględniony w analizie porównawczej programów nauki czytania.

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2-3 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 7-18

Irlandia

- *Aistear – The early childhood curriculum framework- Principles and themes* [Aistear – Rama programu nauczania we wczesnym dzieciństwie – zasady i treści] (2009)

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 0-6

- *Primary school Curriculum – Introduction* [Program nauczania w szkole podstawowej – wprowadzenie] (1999)

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 4-12

- *Primary school curriculum – English language* [Program nauczania w szkole podstawowej – język angielski] (1999)

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 4-12

- *Primary school curriculum – English teachers guidelines* [Program nauczania w szkole podstawowej – wskazania dla nauczycieli języka angielskiego] (1999)

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 4-12

- *English: Additional Support Materia – Structure of the English Curriculum* [Język angielski: dodatkowe materiały wspierające – struktura programu nauczania języka angielskiego] (2005) [online]

<http://www.curriculumonline.ie/uploadedfiles/PSC/PCRSsupportmaterials.pdf> [Accessed 14 December 2010]

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 4-12

- *Junior Certificate – English syllabus* [Niższy certyfikat – sylabus języka angielskiego]

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 12-15

- *Junior Certificate – English – Guidelines for teachers* [Niższy certyfikat – język angielski – wskazania dla nauczycieli]

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 12-15

Grecja

- *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων των Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης* [Międzytematyczna rama programu nauczania w szkołach podstawowych] (2003) [online]

www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1- 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-14

- *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα για το νηπιαγωγείο* [Międzytematyczna rama programu nauczania i programów przedmiotów w przedszkolach] (2003) [online]

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 4-5

- *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο* [Międzytematyczna rama programu nauczania i program nauczania języka w szkole podstawowej] (2003) [online]

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-11

- *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο* [Międzytematyczna rama programu nauczania i program nauczania języka w Gymnasium] (2003) [online]

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 12-14

- *Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης* [Poradnik nauczycieli przedszkolnych: Plany instruktażowe i kreatywne środowisko edukacyjne] (2003) [online]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 4-5

-
- *Γλώσσα Α' Δημοτικού: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Pierwszy stopień językowy *Dimotiko*: Litery, wyrazy i opowiadania, podręcznik nauczyciela] (2006) [online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_a/ekp.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6
 - *Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Drugi stopień językowy *Dimotiko*: Podróż po świecie języka, podręcznik nauczyciela] (2006) [online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_b/dask/dask_1_56.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 7
 - *Γλώσσα Γ' Δημοτικού: Τα Απίθανα Μολύβια Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Trzeci stopień językowy *Dimotiko*: Niesamowite ołówki, podręcznik nauczyciela] (2006) [online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_c/c_dask.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 8
 - *Γλώσσα Δ' Δημοτικού: Πετώντας με Λέξεις, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Czwarty stopień językowy *Dimotiko*: Lataj ze słowami, podręcznik nauczyciela] (2006) [online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_d/dask/s_1_56.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 9
 - *Γλώσσα Ε' Δημοτικού: Της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάνι, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Piąty stopień językowy *Dimotiko*: podręcznik nauczyciela] (2006) [online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_e/e_dask.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 10
 - *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Szósty stopień językowy *Dimotiko*: Słowa, frazy, teksty, podręcznik nauczyciela] (2006) [online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_st/st_mat_3.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 11
 - *Νεοελληνική Γλώσσα, Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [Współczesny język grecki, klasa 1 *Gymnasium*, podręcznik nauczyciela] (2005) [online]
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_a/VIVLIOEK.PDF

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 12
 - *Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [Współczesny język grecki, klasa 2 *Gymnasium*, podręcznik nauczyciela] (2005) [online]
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_b/EKPAIDEU/1-104.PDF

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 13
 - *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* Modern [Język grecki, klasa 3 *Gymnasium*, podręcznik nauczyciela] (2005) [online]
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_c/VIVLIOEK.PDF

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 14

Hiszpania

- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Ustawa o edukacji nr 2/2006 z 3 maja)* (2006) [online]
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-3 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 0-18
- *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* [Dekret królewski nr 1630/2006 z 29 grudnia wprowadzający podstawy programowe dla drugiego cyklu edukacji przedszkolnej] (2006) [online]
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 0-6 (3-6)

- *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* [Dekret królewski nr 1513/2006 z 7 grudnia wprowadzający podstawy programowe dla szkół podstawowych] (2006) [online]

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-12

- *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* [Dekret królewski nr 1631/2006 z 29 grudnia wprowadzający minimalną podstawę programową obowiązkowego kształcenia na poziomie średnim] (2006) [online]

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 12-16

Francja

- *Programme de l'école maternelle et élémentaire* [Program nauczania przedszkoli i szkół podstawowych] (Hors série N°3 du 19 juin 2008) [online]

<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Poziom(y) kształcenia: ISCED O-1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 2 ½-11

- *Programmes du collège, Programmes de l'enseignement du français* [Program nauczania języka francuskiego w szkole średniej I stopnia] Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 (numéro hors série) [online]

http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 11-15

- *Programme et Accompagnement français* [Program nauczania języka francuskiego] (Nowa edycja 2004) [online]

<http://www.cndp.fr/produits/detailsimp.asp?Ref=755A1020>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 11-15

- *Socles de compétences* [Wspólne umiejętności podstawowe] (*Décret du 11 juillet 2006*) [online]

<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 2 ½-15

Włochy

- *I nuovi ordinamenti scolastici Norme. Indicazioni. Commenti.* [Nowa organizacja szkół. Zasady, sugestie, komentarze] (2004) [online]

http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/booklet_steso.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-14

- *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.* [Program nauczania dla przedszkoli i pierwszego cyklu edukacji szkolnej] (2007) [online]

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-14

Cypr

- Ministerstwo Edukacji i Kultury, 2002-2007 przedruk. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Programy nauczania w przedszkolach]. Nikozja: Ministerstwo Edukacji i Kultury.

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 4-5

- Ministerstwo Edukacji i Kultury, 2002-2007 przedruk. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Programy nauczania w szkołach podstawowych]. Nikozja: Ministerstwo Edukacji i Kultury.

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 5.8 to 11.8

- *Analytika Programmata Gymnasiou* [Programy nauczania w szkołach średnich] (2006) [online]

<http://www.moec.gov.cy/dme/analytika.html>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 12-15

- Międzytematyczna rama programu nauczania i program nauczania języka w szkole podstawowej (Grecja) (2003)
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-11
- Międzytematyczna rama programu nauczania i program nauczania języka w *Gymnasium* (Grecja)
Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 12-14
- Pierwszy stopień językowy *Dimotiko*: Litory, słowa i opowiadania, podręcznik nauczyciela (Grecja) (2006)
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6
- Drugi stopień językowy *Dimotiko*: Podróż po świecie języka, podręcznik nauczyciela (Grecja) (2006)
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 7
- Trzeci stopień językowy *Dimotiko*: Niesamowite ołówki, podręcznik nauczyciela (Grecja) (2006)
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 8
- Czwarty stopień językowy *Dimotiko*: Lataj ze słowami, podręcznik nauczyciela (Grecja) (2006)
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 9
- Piąty stopień językowy *Dimotiko*: podręcznik nauczyciela (Grecja) (2006)
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 10
- Szósty stopień językowy *Dimotiko*: Słowa, frazy, teksty, podręcznik nauczyciela (Grecja) (2006)
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 11
- Współczesny język grecki, klasa 1 *Gymnasium*, podręcznik nauczyciela (Grecja) (2005)
Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 12
- Współczesny język grecki, klasa 2 *Gymnasium*, podręcznik nauczyciela (Grecja) (2005)
Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 13
- Współczesny język grecki, klasa 3 *Gymnasium*, podręcznik nauczyciela (Grecja) (2005)
Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 14

Łotwa

- *Pirmsskolas izglītības programma pirmsskolas izglītības iestādēm* [Program edukacji przedszkolnej w przedszkolnych instytucjach edukacyjnych] (1998) [online]
<http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/vispareja-izglitiba/pirmsskolas-izgl.html>
Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-6
- *Latviešu valoda. Mācību priekšmeta standarts 1.-9. klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027* [Język łotewski standardy przedmiotowe dla klas 1-9. Regulacje państwowej edukacji podstawowej i standardy przedmiotowe edukacji podstawowej. Rozporządzenie nr 1027 Rady Ministrów], Ryga, 2006.
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 7-15
- *Literatūra. Mācību priekšmeta standarts 4.-9. Klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027* [Literatura. Standardy przedmiotowe dla klas 4-9. Regulacje państwowej edukacji podstawowej i standardy przedmiotowe edukacji podstawowej. Rozporządzenie nr 1027 Rady Ministrów], Ryga, 2006
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 10-15

Litwa

- *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai* [Ogólne programy i standardy edukacyjne] (8 sierpnia 2003) [online]

1) <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>;
2) http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_1?p_id=282015&p_query=&p_tr2=
Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 5 -16

- *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos* [Ogólne programy dla szkół podstawowych i średnich I stopnia], (26 sierpnia 2008) [online]
http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd_programos.htm; <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>;
[http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379\(2\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379(2).doc);
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=282015&p_query=&p_tr2

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 7-16

Luksemburg

- *Plan d'études de l'enseignement fondamental* [Plan nauki edukacji podstawowej] (Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Memorial A, No 184) (2009) [online]
http://www.men.public.lu/priorites/ens_fondamental/090723_bibliotheque/090908_rgd_plan_etudes.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-11

- *Développement des capacités, connaissances, attitudes et compétences de l'enfant dans l'éducation préscolaire* [Rozwój umiejętności, wiedzy, postaw i kompetencji dzieci w edukacji przedszkolnej] (2004)

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-5

- *Kompetenzorientierter Deutschunterricht in der Sekundarschule* [Nauczanie języka niemieckiego w oparciu o kompetencje w szkołach średnich – szkoły średnie i technika] (2007) [online]

http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 13-14

Węgry

- *Az Óvodai nevelés országos alapprogramja* [Przedszkolna podstawa programowa] (1996) [online]
<http://www.okm.gov.hu/>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-6

- *A Nemzeti Alaptanterv* [Krajowa podstawa programowa] (2003 – ostatnio zmieniana w 2008) [online]
<http://www.okm.gov.hu/>; <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=137&articleID=6994&ctag=articlelist&iid=1>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2-3 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-18

- *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára* [Rama podstawy programowej dla klas 1-4] (2008)

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-10

Malta

- *Linji Gwida u Suġġerimenti għall-Implimentazzjoni tal-Kurrikulu fil-Kindergarten* [Wskazania i sugestie wdrażania podstawy programowej w przedszkolach] (2002)

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-4

- *Malti – Sillabu tal-Iskejjel Primarji* [Maltański sylabus dla szkół podstawowych] (2005) [online]
http://www.curriculum.gov.mt/primary_syllabi.htm

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 5-10

- *Malti – Sillabu tal-Iskejjel Sekondarji* [Maltański sylabus dla szkół średnich] (2009) [online]
http://www.curriculum.gov.mt/docs/syllabus_malti_2010_2011.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 11-16

Holandia

- Podstawowe cele edukacji podstawowej (2006) [online] <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 4 to 12

- Załącznik: Podstawowe cele edukacji na poziomie średnim (2006) [online]
<http://english.minocw.nl/documenten/core%20objectives%20secondary%20education.pdf>
Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 12 to 15/16
- *Referentiekader taal and rekenen- Referentieniveaus* [Rama odniesienia języka i arytmetyki] (styczeń 2010) [online]
<http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf>
Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 4-15

Austria

- *Lehrplan der Volksschule, Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe, Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben* [Program nauczania szkół podstawowych i ostatniego roku przedszkola: język i mówienie, przygotowanie do czytania i pisania] (2003) [online]
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3921/VS6T_Sprache.pdf
Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 5-10
- *Lehrplan der Volksschule – Deutsch, Lesen, Schreiben* [Program nauczania szkół podstawowych: język niemiecki, czytanie, pisanie] (2003) [online]
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-10
- *Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Neuer Lehrplan der HS (Hauptschule) Deutsch* [Program nauczania przedmiotów obowiązkowych, język niemiecki (HS) (2000 – ostatnio zmieniany w 2008) [online]
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf>
Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 10-14
- *Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Lehrpläne der AHS-Unterstufe: Deutsch* [Program nauczania przedmiotów obowiązkowych, język niemiecki (AHS) (2000 – ostatnio zmieniany w 2008) [online]
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>
Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 10-14
- *Bildungsstandards* [Standardy edukacyjne] (2009) [online]
http://www.bifie.at/sites/default/files/VO_BiSt_Anlage_2009-01-01.pdf
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-14
- *Grundsatzterlass Leseerziehung* [Wymiar międzyprzedmiotowy] (1999 – ostatnio zmieniany w 2002) [online]
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml>
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2-3 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-18

Polska

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik nr 1 – Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego) (2008) [online]
http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49
Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-6

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik Nr 2 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych) (2008) [online]
http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 7-12
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik Nr 4 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego) (2008) [online]
http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49
Poziom(y) kształcenia: ISCED 2-3 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 13-18/19

Portugalia ⁽⁴⁾

- *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [Wskazania programowe edukacji przedszkolnej] (1997) [online]
http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes_curriculares.pdf
Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-5
- *Orientações para Actividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros (jardim de infância)* [Wskazania działań czytelniczych edukacji przedszkolnej] (2006) [online]
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf
Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-5
- *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* [Krajowa podstawa programowa edukacji podstawowej – kompetencje kluczowe] (2003) [online]
http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-14
- *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º ciclo* [Organizacja programu nauczania i programy – pierwszy cykl edukacji podstawowej] (2004, wyd. IV; 1991, wyd. I) [online]
http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20_1CicloEB.pdf
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-9
- *Orientações para Actividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros – 1º ciclo* [Wskazania aktywności czytelniczych – program „Czas na czytanie!” – cykl 1] (2006) [online]
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-9
- *Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 2º ciclo* [Program języka portugalskiego – plan organizacji nauczania – edukacja podstawowa – cykl 2] (1991) [online]
http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/155/programa_Lportuguesa_2-Ciclo02.pdf
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 10-11
- *Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 3º ciclo* [Program języka portugalskiego: plan organizacji nauczania – edukacja podstawowa – cykl 3] (1991) [online]
http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/171/programa_LPortuguesa_3Ciclo.pdf
Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 12-14

⁽⁴⁾ Poza poniższą listą wydany w roku 2010 nowy dokument strategiczny 'Metas de Aprendizagem' (Cele nauczania) zaczął być stosowany od roku szkolnego 2010/11 jako narzędzie zarządzania wspierające nauczycieli na poziomach ISCED 0-3, którzy korzystają z programu nauczania. Jego pełne wdrożenie jest planowane do roku 2013. Więcej informacji – zob. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>.

Rumunia

- *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani)* [Program edukacji przedszkolnej dzieci (w wieku 3-6/7 lat)] (2008) [online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/11489>
Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3 – 6/(7)
- *Programe școlare de Limba și literatura română, clasele I și a II-a (Programe școlare revizuite)* [Język i literatura rumuńska 1 i 2 (zmieniony program nauczania)] (2003) [online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6028>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6 – 7
- *Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a III-a* [Program nauczania klasy 3. Język i literatura rumuńska] (2004) [online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6029>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 8
- *Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a IV-a + Standarde curriculare de performanță la finele învățământului primar* [Program nauczania klasy 4. Język i literatura rumuńska + standardy programowe osiągnięć na koniec szkoły podstawowej] (2005) [online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6080>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 9
- *Programe școlare Limba și literatura română clasele a V-a – a VIII-a* [Program nauczania w klasach 5-8. Język i literatura rumuńska] (2009)
http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_gimnazial/
Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 10 – 13
- *Standarde de evaluare pentru clasa a IV-a, clasa a VIII-a și clasa a XII-a* [Standardy ewaluacji dla klas 4, 8, 12] (2003) [online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6120>; <http://www.edu.ro/index.php/articles/6192>; <http://www.edu.ro/index.php/articles/6434>
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2-3 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 9, 13, 18

Słowenia

- *Kurikulum za vrtce* [Program nauczania przedszkoli] (1999) [online]
http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf [Accessed 26.11.2010]
Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 1-6
- *Program osnovne šole* [Krajowa podstawa programowa edukacji podstawowej] (2004, zmieniona w 2008) [online]
http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_sole/
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6 -15
- *Učni načrt: Slovenščina* [Program nauczania języka słoweńskiego] (1998) [online]
http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6 -15

Słowacja

- *Štátny vzdelávací program – ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* [Państwowy program edukacyjny – ISCED 0 – edukacja przedszkolna] (2008) [online]

<http://www.minedu.sk>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-6**

- *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy – ISCED 1 – Primárne vzdelávanie* [Państwowy program edukacyjny dla pierwszego etapu szkoły podstawowej w Republice Słowacji – ISCED 1 – szkoły podstawowe] (2008) [online]

<http://www.minedu.sk>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-10**

- *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy – ISCED 2 – Nižšie sekundárne vzdelávanie* [Państwowy program edukacyjny dla drugiego etapu szkoły podstawowej w Republice Słowacji – ISCED 2 – szkoły średnie I stopnia] (2008) [online]

<http://www.minedu.sk>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 10-15**

Finlandia

- Podstawa programowa edukacji przedszkolnej w Finlandii 2000 (2000) [online]

http://www.oph.fi/english/education/pre-primary_education

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-7**

- Krajowa podstawa programowa dla szkół podstawowych 2004 (2004) [online]

http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 7-16**

Szwecja

- Program nauczania w przedszkolach Lpfö 98 (2006)

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-7**

- Program nauczania w obowiązkowym systemie szkolnym, klasach przedszkolnych i ośrodkach czasu wolnego Lpo 94 (2006)

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1-2 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-16**

- Sylabusy dla szkół obowiązkowych (2008)

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 7-16**

Zjednoczone Królestwo – Anglia

- *Statutory framework for the early years foundation stage* [Rama statutowa pierwszych lat fazy podstawowej] (maj 2008) [online]

http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12628/EYFS%20Statutory%20Framework%20May%202008.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 0-5**

- *The National Curriculum for England Key stages 1 and 2* [Narodowy program nauczania w Anglii. Etapy kluczowe 1 i 2] (1999 – faza kluczowa 1 zmieniona w 2007) [online]

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 5-11**

- *The National Curriculum for England Key stages 3 and 4* [Narodowy program nauczania w Anglii. fazy kluczowe 3 i 4] (2007) [online]

<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2-3 **Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 11-16**

Zjednoczone Królestwo – Walia

- *Framework for Children's Learning for 3- to 7-year-olds* [Rama nauczania dzieci w wieku 3-7 lat] (2008) [online]

http://wales.gov.uk/dcells/publications/curriculum_and_assessment/arevisedcurriculumforwales/foundationphase/foundation2008-e.pdf?lang=en

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-7

- *English in the National Curriculum for Wales* [Język angielski w krajowym programie nauczania w Walii] (2008) [online]

<http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/schoolshome/curriculuminwales/arevisedcurriculumforwales/nationalcurriculum1/englishincurriculum/?lang=en>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-3 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 7-16

Zjednoczone Królestwo – Irlandia Północna

- *Curricular Guidance for Pre-School Education* [Wskazania programowe dla edukacji przedszkolnej] (2006) [online]

http://www.rewardinglearning.org.uk/docs/curriculum/foundation_stage/preschool_guidance.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-4

- *The Northern Ireland Curriculum: Primary* [Program nauczania w Irlandii Północnej: szkoły podstawowe] (2007) [online]

http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/northern_ireland_curriculum_primary.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 4-11

- *The Statutory Curriculum at Key Stage 3: Rationale and Detail* [Program nauczania obowiązkowego w fazie kluczowej 3: filozofia i szczegóły] (2007) [online]

http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/statutory_curriculum_ks3.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 11-14

Zjednoczone Królestwo – Szkocja

- *Curriculum for Excellence: literacy across learning. Principles and practice* [Program nauczania dla doskonałości: czytanie w nauczaniu. Zasady i praktyka] (2004 – zmieniony w 2007) [online]

<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/responsibilityofall/>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1-2-3 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-18

- *Literacy and English: experiences and outcomes* [Czytanie i język angielski: doświadczenia i wyniki] (2006) [online]

<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/languages/>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-15

Islandia

- *Aðalnámskrá leikskóla* [Krajowe wskazania programowe dla przedszkoli] (1999) [online]

<http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/leikskensk.pdf>

Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 0-5

- *Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska* [Krajowe wskazania programowe dla szkół obowiązkowych – sekcja islandzka] (2007) [online]

http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/adalnamskra_grsk_islenska.pdf

Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-16

Liechtenstein

- *Lehrplan für das Fürstentum Liechtenstein* [Program nauczania w okręgu Liechtenstein] (2005) [online]
http://www.llv.li/pdf-llv-sa-lehrplan_fl_aufgabe_2_0512.pdf
Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 4-15
- *Lehrplan für die Unterstufe des Gymnasium* [Program nauczania w szkołach średnich I stopnia – *Gymnasium Unterstufe*] (2007) [online]
<http://www.llv.li/pdf-llv-sa-gymnasium-lehrplaene-unterstufe.pdf>
Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 11-14
- *Förderung von Schülerinnen und Schülern mit (besonderen) Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben* [Promocja uczniów z (konkretnymi) problemami z czytaniem i pisaniem] (2006)
Poziom(y) kształcenia: ISCED 0-1-2-3 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 4-18

Norwegia

- Plan ramowy treści i zadań przedszkoli (2006) [online]
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0036/ddd/pdfv/285775-rammeplanen-engelsk-pdf.pdf>
Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 1-5
- Norweski przedmiotowy program nauczania (2008) [online]
http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-secondary-education/
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1-2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-16
- Pogłębiona nauka w języku norweskim (2006) [online]
http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-lower-secondary-education/
Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 13-16

Turcja

- *Okulöncesi Eğitim Programı* [Program edukacji przedszkolnej] (2006) [online]
<http://ooegm.meb.gov.tr/program/program%20kitabi.pdf>
Poziom(y) kształcenia: ISCED 0 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 3-5
- *1.- 5. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı* [Program nauczania języka tureckiego w klasach 1-5] (2009) [online]
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=1087
Poziom(y) kształcenia: ISCED 1 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 6-10
- *6.-8. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı* [Program nauczania języka tureckiego w klasach 6-8] (2009) [online]
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=809
Poziom(y) kształcenia: ISCED 2 Docelowa grupa wiekowa (lata nauki): 11-13

PODZIĘKOWANIA

AGENCJA WYKONAWCZA DS. EDUKACJI, KULTURY I SEKTORA AUDIOWIZUALNEGO P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Redaktor

Ariette Delhaxhe

Autorzy

Isabelle De Coster (koordynacja), Nathalie Baidak, Akvile Motiejunaite, Sogol Noorani

Układ graficzny i rysunki

Patrice Brel

Koordinacja prac związanych z drukiem

Gisèle De Lel

Eksperti zewnętrzni

Przegląd badań tematycznych:

Luisa Araujo, Instytut Edukacji i Nauki Szkolnictwa Wyższego, Portugalia
Colin Harrison, Uniwersytet w Nottingham, Zjednoczone Królestwo
Gerry Shiel, Ośrodek Badań nad Edukacją, St Patrick's College, Irlandia
Patricia Schillings, Uniwersytet w Liège, Belgia
Sari Sulkunen, Instytut Badań nad Edukacją, Uniwersytet w Jyväskylä, Finlandia
Victor van Daal, Uniwersytet w Stavanger, Norwegia

Analiza programów nauczania:

Patricia Schillings, Uniwersytet w Liège, Belgia (przygotowanie macierzy analizy)
Teresina Barbero, Centrum Lingwistyczne Uniwersytetu w Turynie, Włochy
Xanthippi Kiriazi, Grecja
Renata Kosińska, Polska
Ljudmila Ivšek, Słowenia

Wtórna analiza danych statystycznych:

Christian Monseur, Uniwersytet w Liège, Belgia

KRAJOWE BIURA EURYDICE

BELGIQUE/BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe; ekspert:
Christiane Blondin (Uniwersytet w Liège, Unité d'analyse des
systèmes et des pratiques d'enseignement)

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Postfach 72
4700 Eupen
Opracowanie materiału krajowego: Johanna Schröder

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Opracowanie materiału krajowego: Lachezar Afrikanov

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Opracowanie materiału krajowego: Jana Halamová;
Alice Košková (Krajowa Biblioteka Edukacyjna Comenius);
ekspersi: Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová

DANMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for International Education
Bredgade 36
1260 København K
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Opracowanie materiału krajowego: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Opracowanie materiału krajowego: Helin Puksand
(wykładowca, Instytut Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet w
Tallinie)

ÉIRE/IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education & Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Opracowanie materiału krajowego: Pádraig Mac
Fhlannchadha (Inspektor Wydziałowy, Departament Edukacji
i Umiejętności), Éamonn Murtagh (Asystent Nadinspektora,
Departament Edukacji i Umiejętności)

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministerstwo Edukacji, Kształcenia przez Całe Życie i Spraw
Religijnych
Dyrektorat Spraw Unii Europejskiej
Sekcja C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e
Innovación Educativa (IFIIE)
Ministerio de Educación
Gobierno de España
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Opracowanie materiału krajowego: Flora Gil Traver
(koordynator), Ana Isabel Martín Ramos; Juan Antonio
Núñez Cortés (ekspert zewnętrzny)

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Opracowanie materiału krajowego: Thierry Damour;
ekspert: Anne-Marie Chartier (*maître de conférences*,
chercheur associé au Service d'histoire de l'éducation,
INRP)

HRVATSKA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
1000 Zagreb

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólgötu 4
150 Reykjavík
Opracowanie materiału krajowego: Védís Grönvold

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
(ex INDIRE)
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Opracowanie materiału krajowego: Simona Baggiani,
Alessandra Mochi; ekspert: Lina Grossi (badacz, *Istituto
Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di
Istruzione e Formazione – INVALSI*)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Opracowanie materiału krajowego: Christiana Haperi;
eksperti: Despina Hadjigeorgiou, Michalis Papadopoulos,
(Biuro Psychologii Pedagogicznej, Ministerstwo Edukacji i
Kultury)

LATVIJA

Eurydice Unit
Valsts izglītības attīstības aģentūra
State Education Development Agency
Valņu street 1
1050 Riga
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe; eksperci: Zenta
Anspoka (Akademia Kształcenia Nauczycieli i Zarządzania
Oświatą w Rydze), Silvija Tretjakova (Łotweska Biblioteka
Narodowa) i Mudīte Reigase (Krajowe Centrum Programów
Nauczania)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Opracowanie materiału krajowego: Eva-Maria Schädler przy
wspieraniu współpracowników z *Schulamt*

LIETUVA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Opracowanie materiału krajowego: Kęstutis Kaminskas,
Teresa Aidukienė, Henrika Prosnikova

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg

MAGYARORSZÁG

Eurydice National Unit
Ministry of National Resources
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Opracowanie materiału krajowego: Felvégi Emese (ekspert)

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Employment and the Family
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Opracowanie materiału krajowego: Marie-Anne Spiteri Ade i
Tarcisio Zarb (maltański urzędnik edukacyjny), oboje z
Departamentu Zarządzania Programem Nauczania i e-
Nauczaniem, Dyktoriał Jakości i Standardów w Edukacji,
Ministerstwo Edukacji, Pracy i Rodziny

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 08.051
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe;
ekspert: Paul Knuijt (Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki)

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Opracowanie materiału krajowego: Werner Schöggel (ekspert,
Pädagogische Hochschule Wiedeń LITERACY –
Lehrerinnenbildung)

POLSKA

Eurydice Unit
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Opracowanie materiału krajowego: Stanisław Drzażdżewski
(ekspert z Ministerstwa Edukacji Narodowej), Magdalena
Górowska-Fells (Eurydice)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
(GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Opracowanie materiału krajowego: Teresa Evaristo, Carina
Pinto, Ana Bela Martins

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Opracowanie materiału krajowego: Veronica-Gabriela Chirea we
współpracy z ekspertami z Ministerstwa Edukacji, Badań,
Młodzieży i Sportu: Liliana Preoteasa (Dyrektor Naczelny),
Viorica Preda (Inspektor, ekspert w dziedzinie przedszkoli),
Gabriela Droc (Inspektor, ekspert w dziedzinie szkół
podstawowych), Mina Maria Rusu (Inspektor języka i literatury
rumuńskiej, ekspert w dziedzinie *gimnazium* i pierwszej fazy
szkół średnich I stopnia), Anca Denisa Petrache (Inspektor
języka i literatury rumuńskiej, ekspert w dziedzinie szkół
wyższych – drugiej fazy szkół średnich I stopnia), Laura Emilia
Șerbănescu (Dyrektor, Kształcenie ustawiczne), Cristina
Ștefania Dascălu (Inspektor, Kształcenie ustawiczne), Merima
Carmen Petrovici (Ekspert, Krajowe Centrum Kształcenia
Przeduniwersyteckich Pracowników Edukacyjnych), Angelica
Baroiu (Inspektor, Krajowe Centrum Kształcenia
Przeduniwersyteckich Pracowników Edukacyjnych), oraz
pracownikami naukowymi: Marin Manolescu (Profesor,
Uniwersytet w Bukareszcie), Gheorghe Bunescu (Profesor,
Uniwersytet Valahia w Targoviste)

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA

Foundation for Confederal Collaboration
Domacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Department for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe; eksperci:
Ljudmila Ivšek, Vida Vončina

SLOVENSKO

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

SUOMI/FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

SVERIGE

Eurydice Unit
Vocational Training & Adult Education Unit
International Programme Office for Education and Training
Kungsbrogatan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Opracowanie materiału krajowego: Osman Yıldırım Ugur,
Bilal Aday, Dilek Gülecüyz

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Opracowanie materiału krajowego: Sigrid Boyd, Anne Byrne

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
Area 2B South
Mailpoint 28
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Opracowanie materiału krajowego: Ernest Spencer (ekspert
krajowy)

EACEA; Eurydice

Nauka czytania w Europie: kontekst, polityka i praktyka

Bruksela: Eurydice

2011 – 208 stron

ISBN 978-92-9201-227-4

DOI: 10.2797/74159

Deskryptory: czytanie, umiejętność czytania, ewaluacja, wyniki nauczania, umiejętności podstawowe, program nauczania, wsparcie programu nauczania, reformy programu nauczania, zajęcia dodatkowe, nauczyciel wyspecjalizowany, nauczyciel zajmujący się specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kształcenie nauczycieli, metody dydaktyczne, trudności z czytaniem, rozrywka, biblioteka, motywacja, PISA, PIRLS, dobre praktyki, wyniki badań, szkoła podstawowa, szkoła średnia I stopnia, kształcenie ogólne, analiza porównawcza, EFTA, Unia Europejska

