

Zaangażowanie w czytanie a osiągnięcia szkolne gimnazjalistów

ZOFIA ZASACKA, KRZYSZTOF BULKOWSKI

Instytut Badań Edukacyjnych*

Tematem artykułu jest znaczenie czytania dłuższych, złożonych tekstów oraz uznawanie przez gimnazjalistów tej czynności za atrakcyjną. Przedmiotem analiz podjętych w artykule są okoliczności towarzyszące zróżnicowaniu postaw czytelniczych młodzieży wynikające z ich płci oraz znaczenie, jakie dla owych różnic mają charakterystyki społecznej pozycji rodziny pochodzenia. Przeprowadzone analizy służą odpowiedzi na pytanie: Na ile czytanie książek i zaangażowanie w czytanie mogą przewyżżyć negatywne efekty niskiego kapitału społeczno-kulturowego rodziny i płci na umiejętności czytania i interpretacji oraz osiągnięcia edukacyjne uczniów? W artykule przedstawiono analizę wyników trzech edycji ogólnopolskiego badania czytelnictwa gimnazjalistów przeprowadzonych w latach 2003, 2010, 2013 oraz dwóch edycji międzynarodowego badania PISA realizowanych w latach 2000 i 2009.

SŁOWA KLUCZOWE: czytelnictwo, PISA, gimnazjum, postępy edukacyjne, umiejętności czytania i interpretacji, peć kulturowa, kapitał społeczny i kulturowy, socjologia młodzieży, socjologia edukacji.

Czytanie dłuższych, złożonych tekstów w czasie wolnym od szkolnych obowiązków służy poznawczemu i emocjonalnemu rozwojowi uczniów, a w efekcie osiąganiu przez nich postępów edukacyjnych. Analiza wyników badań czytelnictwa gimnazjalistów i badania PISA umożliwi nam przyjrzenie się empirycznym dowodom podstawowych uwarunkowań praktyk czytelniczych i ich konsekwencji dla wyrabiania umiejętności czytania i interpretacji tekstów.

Czytanie w zestawie podręcznych narzędzi

Bohaterami artykułu są piętnastolatki, które mają za sobą procesy socjalizacyjne przypadające na lata dzieciństwa. Jednym z efektów procesów przebiegających na wcześniejszych etapach rozwoju jednostki są postawy wobec czytania. Należy dodać, że dorastająca młodzież posiada nie tyle trwałe i wyrobione postawy, ile raczej predyspozycje i warunki do ich wykształcenia w dorosłości. Analizując postawy piętnastolatek

Artykuł powstał na podstawie wyników badań: Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (edycje 2000 i 2009); *Czytelnictwo gimnazjalistów*, przeprowadzonego przez Bibliotekę Narodową, *Czytelnictwo polskiej młodzieży gimnazjalnej – wspólnota symboliczna i kulturowe dystanse*, przeprowadzonego przez Bibliotekę Narodową, a sfinansowanego ze środków MNiSW oraz *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, przeprowadzonego w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności

edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” i współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013. Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty.

* Adres: ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa.
E-mail: k.bulkowski@ibe.edu.pl

© Instytut Badań Edukacyjnych

wobec czytania, należy zatem mówić raczej o dyspozycjach specyficznych dla tego etapu rozwoju psychospołecznego.

Socjalizacja do czytania może mieć różnorodny przebieg, przede wszystkim zależy od obecnych w środowisku społecznym wzorów i norm piśmienności (Burton, Hamilton i Ivanić, 2010; Heath, 1984). Aby lektura książek stała się czynnością praktykowaną, oczywistą, określaną przez wartości uznawane i realizowane, powinna być najpierw kształtowana w procesach socjalizacji pierwotnej, a wzory kulturowe związane z praktykami czytelnictwami – przejmowane od środowiska społecznego (Hamston i Love, 2003; Krraykamp, 2003; Millard, 1997). Pierwszą okolicznością decydującą o socjalizacji do czytania jest przekazywanie w domu rodzinnym wzorów kulturowych lokujących praktyki piśmienne (czynności pisanie i czytania) w zajęciach życia codziennego. Jeśli są one obecne w stylu życia rodziny, wówczas przynależą do kulturowego wyposażenia – jak to nazwała Anne Swidler (1986) – repertuaru strategii działania, zestawu podręcznych narzędzi (*cultural toolkit*). Podążając za rozważaniami Pierre’a Bourdieu (2005) oznacza to, że praktyki czytelnictwa mieszczą się w formule tworzącej te narzędzia, w habitusie, a jednostka posiada odpowiednie dyspozycje do podejmowania danej aktywności. Skuteczna socjalizacja powoduje, że w kulturowym wyposażeniu zawiera się nawyk sięgania po książkę (także każdy dłuższy tekst, również w wersji elektronicznej) w bardzo różnych sytuacjach i celach: od utylitarnych – jako źródło informacji czy jako czynność niezbędna do pracy, edukacji, samorozwoju, czy też jako sposób wypełnienia czasu wolnego lub pustego (np. w poczekalni, pociągu), po autoteliczne – jako forma rozrywki, relaksu, eskapizmu, co wiąże się z umiejętnością odnajdywania przyjemności w lekturze. Wszystkie te doświadczenia czytelnictwa zwiększają kompetencje komunikacyjne, umiejętności odczytania i interpretacji tekstów kultury (np. Rogoff, 1995; Schiefele, Schaffner, Möller i Wigfield, 2012).

Dla młodzieży będącej w okresie dorastania szczególne funkcje pełni przynależność do grup rówieśniczych. Poprzez nie kształtuje się tożsamość nastolatka, w nich znajdują się „znaczący inni”. Grupy rówieśnicze, które dla młodzieży stają się coraz częściej punktem odniesienia, kształtują również czytelnictwo wzory kulturowe. Jednym z komponentów motywacji czytelnictwa (Wentzel i Wigfield, 1998; Wentzel, 1996), istotnych dla kształtowania i podtrzymywania praktyk czytelnictwa – szczególnie spontanicznych – są związane z nimi relacje społeczne.

Transmisja wzorów czytelnictwa nie zawsze jest skuteczna. Należy podkreślić, że atrybutem dorastania jest też opór, a nawet bunt wobec zastanych wzorów, poszukiwanie swojej drogi. Nastolatki szukają własnych stylów spędzania czasu wolnego, w tym też i czytania (Hamston i Love, 2005; Knoester, 2009; Love i Hamston, 2003; Williams, 2006). Może też zaistnieć przeciwstawne uwarunkowanie czytania w sytuacji, kiedy brakuje pozytywnego wpływu rodziny na kształtowanie postaw czytelnictwa, kiedy jednostka chętnie czyta pomimo niskiego kapitału kulturowego i braku realizowania wzorów praktyk czytelnictwa w jej środowisku społecznym. Na taką okoliczność w polskiej historii wskazał np. Stanisław Siekierski (2000), przywołując pamiętniki chłopskie, w których można odnaleźć dowody na udane próby poszukiwania innych, pozaśrodkowych systemów wartości. W sytuacjach kulturowego zaniedbania, któremu często towarzyszy deprivacja wielu potrzeb, zaistnieć może dążenie do kompensacji, lektury eskapistycznej lub poszukiwania w książkach alternatywnych do znanych z codzienności wzorów osobowych i praktyk społecznych, nowych autorytetów. Okres dorastania wyróżnia się szczególną gwałtownością przebiegu budowania tożsamości, zarówno społecznej, jak i indywidualnej (Witkowski, 2000). Kiedy nastolatek odczuwa deprivację potrzeb związanych ze swoim rozwojem, może próbować kompensować to

lekturą, która zastępuje braki np. w życiu społecznym. Taką motywacją do podjęcia lektury opisała Janice Radway (1991) na przykładzie gospodyń domowych czytających romanse.

Płeć jako źródło różnic

Etap adolescencji, na którym znajdują się gimnazjaliści, to czas intensywnych fizjologicznych przemian organizmu, których sposób przeżywania podlega wpływom społecznym i kulturowym oraz cechom psychicznym jednostki (Obuchowska, 1996). Przebieg tego okresu rozwoju jest zróżnicowany ze względu na płeć – u dziewcząt zmiany rozpoczynają się wcześniej. Wczesna adolescencja to również czas rozwoju w zakresie czynności poznawczych, usprawnienie procesów informacyjnych, myślenia krytycznego, percepcji, pamięci itp., na które również ma wpływ środowisko społeczne. Nasila się wówczas pogłębiona autoanaliza, młodzieńczy egocentryzm, rozwój wyobraźni. Skłonności te mogą prowadzić do ucieczki w świat marzeń, często życzeniowych, kompensacyjnych, co występuje częściej u dziewcząt niż u chłopców (Neilsen, 2006; Obuchowska, 1996). Obserwując różnice między płciami, można dostrzec inne wzory ról społecznych i relacji rówieśniczych między dziewczętami a chłopcami, nabywanych w procesie socjalizacji. Koncepcją wyjaśniającą mechanizmy różnic zachowań związanych z płcią, integrującą podejście psychologiczne i socjologiczne, jest teoria społeczno-poznawcza (*social cognitive theory*) Alberta Bandury i Kaya Busseya (Bussey i Bandura, 1999)¹. Ujęcie

to opiera się na przekonaniu o sytuacyjnej zmienności oddziaływań na konstruowanie tożsamości w rolach kobiet i mężczyzn (Hofstede, 2007). Oznacza to, że rozwój rodzaju (tzn. płci uwarunkowanej kulturowo) jest kształtowany przez przenikającą się triadę czynników: kulturowo-społecznych, czyli kulturowych wzorów dotyczących oczekiwań przypisanych płciom (stereotypy, presje socjalizacyjne, sankcje społeczne, poziom stratyfikacji i segregacji płci; Chomczyńska-Rubacha, 2011); indywidualnych czynników intrapsychicznych – emocji i motywacji oraz czynników biologicznych. Według Bandury i Busseya to nie czynniki intrapsychiczne, ale warunki społeczno-kulturowe, procesy socjalizacyjne w środowisku rodzinnym, rówieśniczym, wpływ środków masowego komunikowania i instytucji edukacyjnych, społeczne sankcje nagradzające zachowania przypisywane płci w danej kulturze decydują o kształtowaniu się tożsamości płciowych i ról im przypisanych. Istotne jest według tych autorów, jakim mechanizmom samoregulacji podlegają społecznie przekazywane wzory, w jakim stopniu jednostka im się poddaje, jak je koryguje lub modyfikuje. Świadectwem takich różnic wynikających z płci i procesów socjalizacyjnych jej przypisanych, mogą być odmienne postawy czytelnicze dziewcząt i chłopców. Liczne dowody empiryczne wskazują na dziewczęta jako chętniej i więcej czytające, szczególnie książki, a z nich szczególnie literaturę fikcjonalną (Hall i Coles, 1999; Zasacka, 2013). Częściej też mają pozytywny stosunek do czytania i wykazują się silniejszymi motywacjami do czytania oraz przyznają czytaniu większe znaczenie, uznając je za zajęcie ważne i atrakcyjne (np. Logan i Johnson, 2009; Marinak i Gambrell, 2010; Wigfield i Guthrie, 1997; Zasacka, 2014). Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy (temat ten wymaga pogłębionych badań) dopatruje się m.in. różnic w postawach czytelniczych matek i ojców, większego zaangażowania matek w obecność czytania w codziennym życiu rodzinnym

¹ Teoria ta wywodzi się z teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury, według której: „nie jest prawdą ani to, że ludzie są napędzani przez siły wewnętrzne, ani to, że są popychani przez bodźce środowiskowe. W rzeczywistości funkcjonowanie psychologiczne człowieka polega na ciągłej, wzajemnej interakcji determinant osobowych i środowiskowych. W ramach tego podejścia szczególnie znaczącą rolę przypisujemy procesom symbolicznym, zastępczemu uczeniu się oraz procesom samoregulacji” (Bandura, 2007, s. 29).

(Millard, 1997) oraz programów szkolnych, zestawów lektur, a także sposobu omawiania ich na lekcjach, sprzyjającego dziewczęcym sposobom czytania (Coles i Hall, 2002).

Zaangażowanie w czytanie

Czytanie to złożony proces tworzenia znaczenia, który posiada wielowymiarową naturę poznawczą, estetyczną i społeczno-kulturową (Alexander i Fox, 2013, s. 3–47), ale budują je konkretne umiejętności. Wyróżnia się trzy zależne od siebie aspekty owych umiejętności (Brzezińska, 1987): techniczny – wskazujący na techniki czytania (rozpoznawanie i kojarzenie znaków graficznych z fonicznymi); semantyczny – to umiejętności cząstkowe kojarzenia rozpoznanych znaków z posiadanym doświadczeniem, „rozumienie dosłowne słów i zdań” oraz krytyczno-twórczy – czyli umiejętności cząstkowe, pozwalające na refleksyjne ustosunkowanie się do tekstu, ocenę czytanych treści oraz ich interpretację – nie tylko dosłowną, lecz także przenośną – oraz na wykorzystanie odczytanych treści. Wszystkie te umiejętności dotyczą trzech sfer (Brzezińska, 1987): sfery procesów psychomotorycznych i poznawczych oraz – na co w naszym artykule chcemy zwrócić szczególną uwagę – sfery procesów emocjonalno-motywacyjnych, koniecznych do pokonywania trudności w czytaniu. Ta trzecia sfera odnosi się do motywacji czytelniczych, które określają szansę zaangażowania się w czytanie.

Badania empiryczne analizujące zaangażowanie w czytanie mają bogatą tradycję. Szczególnie studia poświęcone okolicznościom towarzyszącym czytaniu dla przyjemności skupiają się na różnych formach zaangażowania w tekst. Jest ono obserwowane z wielu perspektyw teoretycznych i metodologicznych śledzących recepcję tekstów, szczególnie literackich. Przykładowo, psychologia kognitywna mówi o „byciu pochłoniętym (*absorbed*) przez książkę”, o transportacji przez

narracje w inny stworzony przez nią świat (Nell, 1988; Gerrig 1998; Zunshine, 2006). Zaangażowanie jest też opisywane poprzez emocje uruchamiane w procesie lektury, emocje związane z postaciami literackimi: np. odczuwaną empatię, identyfikację z bohaterem czy uczestnictwo w intrydze literackiej prowadzonej przez autora.

W badaniach śledzących uczniowskie postawy czytelnicze i postępy edukacyjne (np. PISA OECD), efekty akcji promocji czytania, a także w ewaluacji stosowanych metod dydaktycznych, również obserwuje się zaangażowanie w czytanie. Określa ono pozytywny emocjonalny stosunek do lektury, stanowiący kluczowy składnik wewnętrznych motywacji czytelniczych (Alexander i Fox, 2013; Guthrie i Wigfield 2000; Wigfield i Guthrie, 1997). Zarówno zaangażowanie, jak i motywacje czytelnicze nie są rozpatrywane w izolacji, ale w relacji do innych czynników, takich jak: społeczno-kulturowy kontekst, wcześniejsza wiedza i zainteresowania uczniów, strategie uczenia się itp. W ramach poszukiwania odpowiednich wskaźników empirycznych pozwalających na obserwację zaangażowania w czytanie, najpierw stosowane są takie, które umożliwiają opisanie aktywności czytelniczej uczniów, a następnie te, które pozwalają na ocenę ich stosunku do czytania – to, na ile uczniowie uznają tę czynność za wartościową, dostarczającą przyjemności i wiedzy, a pośrednio uruchamiającą motywacje wewnętrzne z nią związane (Brozo, Shiel i Topping, 2007/2008; Kirsch i in., 2002).

Sprawdźmy, czy tak rozumiane zaangażowanie w czytanie (i tworzące je składowe) jest warunkowane płcią gimnazjalistów oraz cechami środowiska społeczno-kulturowego, w którym odbywały się i nadal odbywają procesy socjalizacji do czytania. Konsekwencją odpowiedzi na to pytanie będzie zbadanie kolejnej kwestii: jak zaangażowanie w czytanie wpływa na umiejętności czytelnicze, a w efekcie – na postępy edukacyjne.

Praktyki czytelnicze młodzieży w dwóch perspektywach badawczych

W celu analizy społeczno-demograficznych uwarunkowań zaangażowania w czytanie i praktyk czytelniczych gimnazjalistów oraz związanych z nimi osiągnięć edukacyjnych, będziemy odwoływać się do badań ilościowych przeprowadzonych w Polsce na przestrzeni ostatnich 15 lat. Pierwsze z nich to ogólnopolskie badania czytelnictwa gimnazjalistów (*Czytelnictwo gimnazjalistów, Czytelnictwo polskiej młodzieży gimnazjalnej – wspólnota symboliczna i kulturowe dystanse*), drugie – to edycje Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment, PISA*) prowadzone przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (*Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD*). Wszystkie pomiary przytaczanych badań były przeprowadzone na reprezentatywnej próbie losowej, co daje możliwość wyciągania wniosków dotyczących populacji. Należy jednak zaznaczyć, że populacje w obu typach badań nie były zdefiniowane tak samo, co ogranicza możliwość dokonywania bezpośrednich porównań nawet w przypadku analizowania odpowiedzi uczniów na tak samo skonstruowane pytania. W badaniu PISA populację stanowiły osoby, które ukończyły 15 lat w roku poprzedzającym przeprowadzenie kolejnej edycji badania. Byli to głównie uczniowie trzeciej klasy gimnazjum, ale również uczniowie innych klas gimnazjalnych, a także uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (zob. Federowicz, 2013)². W badaniach czytelnictwa populację

stanowili uczniowie trzecich klas gimnazjum, niezależnie od wieku (zob. Zasacka, 2014). Nie zmienia to jednak faktu, że w zakresie uwarunkowań praktyk i umiejętności czytelniczych młodzieży badania te są wobec siebie komplementarne, a synteza wyników daje pełniejszy obraz zaobserwowanych zjawisk.

Ogólnopolskie badania czytelnictwa gimnazjalistów były realizowane w trzech edycjach w latach 2003, 2010, 2013 (Zasacka, 2008; 2012; 2014). Nawiązują one do sondaży poświęconych praktykom i zainteresowaniom czytelniczym młodzieży i dorosłych, które można odnaleźć w publikacjach anglosaskich (Alexander i Fox, 2011; Clark i Douglas, 2011; Clark, 2012). Badania czytelnictwa gimnazjalistów są ułożone w tradycji badań uczestnictwa w kulturze i społecznego zasięgu książki (np. Koryś i Dawidowicz-Chymkowska, 2012; Straus, 2002) prowadzonych od kilkadziesiąt lat w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej. Czytanie książek jest w nich definiowane jako praktyka społeczna związana z obowiązującymi w danym miejscu i czasie normami i wzorami kultury oraz rolami społecznymi osób podejmujących ten rodzaj aktywności (Wolff, 2009). Przedmiotem rozważań jest zaś szczególnie społeczna sytuacja komunikacji symbolicznej (Kłóskowska, 1981), jaką jest czytanie książek. Badania te odnoszą się również do dokonań socjologii młodzieży, a zwłaszcza kwestii dotyczących uczestnictwa w kulturze, roli nowych mediów w życiu codziennym i w przemianach praktykowanej piśmienności (Kress, 2003; Livingstone, 2002), odbioru literatury pięknej przez nastolatków oraz studiów poświęconych kulturze popularnej, w tym także literaturze popularnej i jej związków z edukacją szkolną oraz literaturze

² Pierwsze dwie edycje badania (lata 2003 i 2010) zostały przeprowadzone pod koniec nauki w trzeciej klasie gimnazjum, jedynie realizacja badania z 2013 r. odbyła się w innym momencie roku szkolnego – w listopadzie w trzeciej klasie. Czytanie książek w czasie wolnym było obserwowane jako czynność podejmowana w ciągu roku. Została ona określona przez liczbę i charakter wyborów książkowych oraz – dodatkowo w edycjach z lat 2010 i 2013 – jako jedno z zajęć podejmowanych w czasie

wolnym. Aktywność czytelnicza w ramach obowiązku szkolnego została określona na podstawie informacji o czytaniu lektur szkolnych w roku szkolnym, w którym realizowano badanie, tzn. od września do listopada 2013 r. oraz do maja w edycji sondażu z lat 2003 i 2010 w roku szkolnym poprzedzającym badanie.

dla młodzieży (Leszczyński, 2010; Myrdzik i Latoch-Zielińska, 2006; Pecora, 1999).

Wyniki polskich edycji badań czytelnictwa pozwalają zdiagnozować wiele problemów badawczych oraz zmiany, jakie zaszły w ciągu dekady 2003–2013, m.in.: jaka część polskiej młodzieży kończącej powszechny, obowiązkowy etap edukacji szkolnej funkcjonuje bez czytania lektur i książek w czasie wolnym; jakie jest społeczno-demograficzne zróżnicowanie postaw czytelniczych obserwowanych poprzez aktywność czytelniczą i jej intensywność (mierzoną liczbą przeczytanych książek), wybory i preferencje lekturowe, stosunek do czytania; sposoby uczestnictwa w społecznym obiegu książki, charakter i społeczny zasięg praktyk czytelniczych na ekranie, motywacje czytelnicze nastoletnich czytelników.

Druga analizowana tu perspektywa to dwie edycje międzynarodowego badania PISA dotyczące postępów edukacyjnych (Białecki i Haman, 2003; Federowicz, 2010), w których jednym z tematów badawczych były umiejętności czytania i interpretacji tekstu. Głównym celem badania PISA jest pomiar kompetencji uczniów w trzech dziedzinach: czytaniu i interpretacji, matematyce oraz rozumowaniu w naukach przyrodniczych. Wybrane dziedziny wynikają z jednego z podstawowych założeń badania PISA, które skonstruowane zostało do mierzenia umiejętności piętnastolatków potrzebnych zarówno młodemu, jak i dojrzałemu człowiekowi, a będących fundamentem dla dalszej edukacji, rozwoju zawodowego, aktywności społecznej, zaradności ekonomicznej i rozwoju osobistego (Federowicz, 2010). Umiejętność czytania jest podstawową sprawnością, bez której trudno osiągnąć powyższe cele, dlatego w przytoczonym badaniu jest ona rozumiana szeroko:

Czytanie obejmuje tutaj wiele kompetencji kognitywnych – od umiejętności podstawowego dekodowania, poprzez interpretację, po refleksję nad treścią i formą przekazu. Chodzi o takie czytanie, które umożliwia aktywne poznawanie świata, rozwija umiejętność

budowania wiedzy o otaczającej nas rzeczywistości, daje okazję do formułowania własnych opinii i aktywnych interakcji. Przyjęta na użytek badania definicja czytania brzmi: Umiejętność czytania oznacza zrozumienie pisanych tekstów (w różnej formie i na różnych nośnikach), wykorzystanie ich, poddanie refleksji oraz zaangażowanie w niesione przez nie treści w celu osiągnięcia przez czytającego założonego celu, pogłębienia przez niego wiedzy, wzmocnienia zdolności/ /możliwości działania i uczestniczenia w życiu społecznym (Federowicz, 2010, s. 26).

Do analiz wykonanych na potrzeby tego artykułu wykorzystaliśmy wyniki pomiaru umiejętności czytania polskich uczniów, obliczone na podstawie wypełnionych przez nich testów składających się z różnorodnych zadań mierzących całe spektrum umiejętności związanych z kompetencjami czytelniczymi. Dotyczą one pięciu aspektów: wyszukiwania informacji, zrozumienia sensu tekstu, rozwinięcia interpretacji, wzbudzenia refleksji oraz oceny treści tekstu (Federowicz, 2010). W latach 2000 i 2009 czytanie i interpretacja tekstu były głównymi dziedzinami badania PISA, a poświęcona im część kwestionariusza była bardziej rozbudowana niż pozostałe. Edycja z 2000 r. skupiała się m.in. na kwestiach związanych z postawami czytelniczymi, aktywnościami czytelniczymi, zaangażowaniem w lekturę, samoświadomością czytelnika. W 2009 r. badano także czytanie tekstów elektronicznych, dzięki czemu z badania PISA można wnioskować nie tylko o związkach pomiędzy umiejętnościami uczniów w zakresie czytania i interpretacji tekstu a ich charakterystykami społeczno-demograficznymi, lecz także ich postawami czytelniczymi.

Umiejętności czytania i interpretacji piętnastolatków a ich płeć i status społeczno-ekonomiczno-kulturowy

Raporty z kolejnych edycji badania PISA wskazują na pozytywny związek między statusem społeczno-ekonomiczno-kulturowym

uczniów a uzyskiwanymi wynikami z czytania we wszystkich krajach biorących udział w pomiarze (np. OECD, 2010b). Indeks obrazujący status społeczno-ekonomiczno-kulturowy ucznia (*Economic, social and cultural status*, ESCS) w badaniu PISA został stworzony za pomocą trzech mierników: indeksu mierzącego zasoby gospodarstwa domowego ucznia (w tym także liczbę książek w gospodarstwie domowym) statusu zawodowego rodziców ucznia oraz ich poziomu wykształcenia, mierzonego liczbą lat formalnej edukacji (por. OECD, 2012). Jeśli sam indeks ESCS można analizować w kategoriach nierówności społecznych, to siłą zależności między statusem społeczno-ekonomiczno-kulturowym a wynikami pomiaru umiejętności można traktować jako jedną z miar nierówności edukacyjnych. Na tle innych krajów biorących udział w badaniu Polska uzyskuje wielkość tej miary bliską średniej krajów zrzeszonych w OECD (Dolata, Pokropek i Jakubowski, 2013). Współczynnik korelacji liniowej między wynikiem z pomiaru umiejętności czytania polskich uczniów a wskaźnikiem ESCS miał zbliżone wartości w obu omawianych edycjach badania: w 2000 r. wyniósł 0,36, a w 2009 r. – 0,38.

Rezultaty badań PISA dowodzą, że polskie piętnastolatki charakteryzuje duże zróżnicowanie osiągniętych wyników pomiaru umiejętności czytania pod względem płci. Przewaga dziewcząt nad chłopcami, wyliczona jako różnica średnich wyników w teście sprawdzającym umiejętność czytania w 2009 r. wynosiła 49 (dziewczęta: 525, chłopcy: 476), co uplasowało polską młodzież na 14. miejscu (OECD, 2010a) wśród wszystkich krajów biorących udział w badaniu PISA w 2009 r.³ Choć w 2012 r. zanotowano zmniejszenie tej różnicy (dziewczęta: 539, chłopcy: 497), a co za tym idzie – miejsca (22.) zajmowanego w rankingu (OECD, 2014), to nadal płeć jest istotnym czynnikiem różnicującym wyniki. Prawdopodobność zaobserwowana w poszczególnych edycjach badania dowodzi, jak silną i stabilną charakterystyką polskiej młodzieży jest lepsza sprawność w czytaniu dziewcząt niż chłopców. W tym kontekście należy postawić pytanie: Czy zaobserwowana zależność między indeksem ESCS a wynikami pomiaru

³ W badaniu PISA wyniki są przedstawiane na skali o średniej 500 i odchyleniu standardowym 100. W 2000 r. różnica ta wynosiła 36 (dziewczęta: 497, chłopcy: 461), w 2003 r. – 39 (dziewczęta: 516, chłopcy: 477), w 2006 r. – 40 (dziewczęta: 582, chłopcy: 487).

Tabela 1

Wynik umiejętności czytania PISA 2009 w zależności od statusu społeczno-ekonomiczno-kulturowego i płci^(a)

Zmienna/Interakcja	Model 1a	Model 1b (interakcja: ESCS*Płeć)
ESCS	39,13*** (1,79)	42,42*** (2,57)
[Chłopiec]		
Dziewczyna	50,48*** (2,39)	48,67*** (2,44)
Interakcja: ESCS*Płeć		-6,45* (3,05)
Stała	487,11*** (2,32)	487,97*** (2,36)
R ²	0,229	0,230
N	4 870	4 870

^(a) Przewidywanie wyniku umiejętności czytania na podstawie pięciu wartości potencjalnych (*plausible values*) umieszczonych w zbiorze danych z wynikami uczniów z polskiej części badania. Dane ważone zgodnie ze schematem losowania. W Tabeli przedstawiono niestandardyzowane współczynniki regresji liniowej wraz z podanymi w nawiasach wartościami błędów standardowych, wyliczonymi przy użyciu wag replikacyjnych, oznaczeniami istotności (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$) oraz uśrednionym współczynnikiem R². Obliczenia własne na podstawie danych z badania PISA 2009.

kompetencji kształtuje się podobnie u dziewcząt i chłopców?

W modelu regresji wielokrotnej liniowej (Tabela 1, Model 1a), przy przewidywaniu wyniku pomiaru kompetencji polskich uczniów, zarówno indeks ESCS, jak i płeć istotnie wpływają na wynik. Przy uwzględnieniu możliwej interakcji między ESCS a płcią można zaobserwować, że status społeczno-ekonomiczno-kulturowy nieco silniej wpływa na wyniki chłopców niż dziewcząt, przy bardzo nieznacznym wzroście współczynnika R^2 (Tabela 1, Model 1b) w stosunku do modelu bez interakcji. Przewaga dziewcząt nad chłopcami dotyczy wszystkich środowisk społeczno-kulturowych, jednak wraz ze wzrostem indeksu ESCS różnica ta maleje i dla młodzieży, która posiada najwyższy poziom indeksu ESCS jest już niewielka. Należy też pamiętać, że młodzież o największych wartościach ESCS, wywodząca się z rodzin o bardzo wysokim kapitale społeczno-ekonomiczno-kulturowym, stanowi niewielki odsetek populacji piętnastolatków.

Zaangażowanie w czytanie w badaniach czytelnictwa młodzieży i w badaniach PISA

Jak wspomniano wcześniej, jednym ze sposobów badania związków między postawami czytelnictwa a osiągnięciami edukacyjnymi jest obserwacja zaangażowania ucznia w czytanie. W ujęciu przyjętym w tym artykule o zaangażowaniu w czytanie świadczy czytanie lektur szkolnych, systematyczne czytanie książek lub innych tekstów w czasie wolnym oraz pozytywny stosunek do tej czynności. Takie elementy składowe zaangażowania w czytanie są obserwowane zarówno w badaniach czytelnictwa, jak i w badaniu PISA. Przy czym konstrukcja tego drugiego badania pozwala na pokazanie związku poszczególnych elementów zaangażowania w czytanie z umiejętnościami czytania, a co za tym idzie – ich wpływu na osiągnięte postępy edukacyjne.

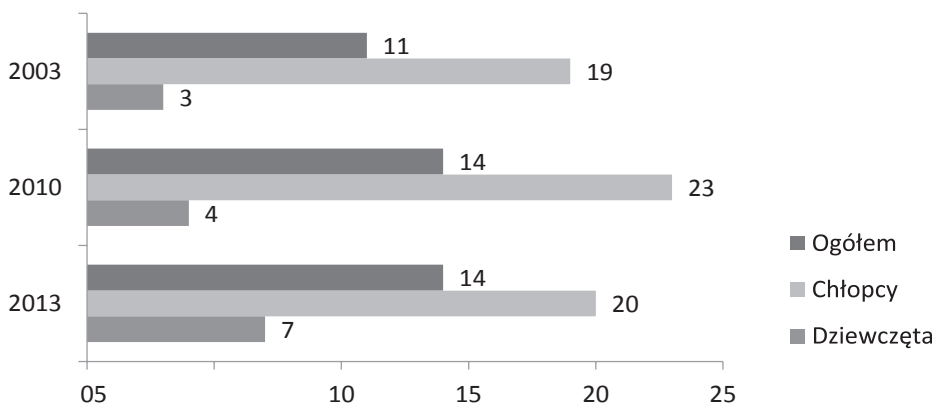
W badaniu PISA zaangażowanie w czytanie jest obserwowane przez następujący zespół wskaźników: czas poświęcany na czytanie dla przyjemności, czytanie różnego typu tekstów (książek: beletrystyki i innych publikacji, czasopism, prasy codziennej, komiksów, e-maili, stron internetowych), pozytywny stosunek do czytania i zainteresowanie czytaniem tekstem. W badaniach czytelnictwa ten aspekt postaw czytelnictwa jest obserwowany na podstawie szerszego zbioru wskaźników, które dotyczą: aktywności, intensywności czytelnictwa (mierzonej liczbą przeczytanych książek), wyborów czytelnictwa, motywacji czytelnictwa, stosunku do czytania. W artykule analizujemy cztery wybrane komponenty, które pozwalają wykorzystać trzy edycje badań czytelnictwa i jednocześnie pozwalają na stworzenie komplementarnego do wyników badania PISA obrazu zaangażowania polskich gimnazjalistów w czytanie. Są to: czytanie książek w ramach obowiązku szkolnego i poza nim, częstotliwość czytania w czasie wolnym oraz stosunek do tej czynności. Przedstawiamy wyniki obu badań dotyczące poziomu zaangażowania w czytanie wśród polskich gimnazjalistów, a także potencjalnych możliwości wpływu tego zaangażowania na osiągnięcia edukacyjne. W badaniu czytelnictwa skupiamy się na wpływie płci uczniów i kapitału społeczno-kulturowego ich rodziców na możliwość zaangażowania się w lekturę przez młodzież. Kapitał społeczno-kulturowy jest w tym przypadku mierzony poziomem wykształcenia rodziców i wielkością księgozbioru domowego. W odróżnieniu od badania PISA, w polskich edycjach badań czytelnictwa nie było wskaźnika dotyczącego statusu ekonomicznego, dlatego w przypadku opisywania ich wyników posługujemy się sformułowaniem „kapitał (status) społeczno-kulturowy” a w przypadku badania PISA – „kapitał (status) społeczno-ekonomiczno-kulturowy”.

Aktywność czytelnicza gimnazjalistów na przestrzeni dekady 2003–2013

Warunkiem niezbędnym do zaangażowania się ucznia w czytanie jest podjęcie przez niego lektury. Uczniowskie praktyki czytelnicze były obserwowane w badaniu czytelnictwa gimnazjalistów w kontekście dwóch sytuacji czytelniczych, które charakteryzują się różnymi uwarunkowaniami i towarzyszącymi im motywacjami czytelniczymi. Pierwsza to czytanie książek poza obowiązkami szkolnymi, w czasie wolnym, kiedy podjęcie i wybór lektury zależy od autonomicznej decyzji ucznia. Czytanie w czasie wolnym świadczy o tym, że przypisywana jest mu wartość uznawana i realizowana, a wybór lektury – o indywidualnych zainteresowaniach i potrzebach czytelniczych uczniów, ukształtowanych w wyniku przyjmowania kulturowych wzorów praktyk czytelniczych środowiska społeczno-kulturowego. Druga sytuacja czytelnicza jest związana z obowiązkiem szkolnym. Kształtowana jest przez stosowane strategie dydaktyczne i oczekiwania formułowane przez nauczyciela, a określają ją wymogi programu nauczania. Zależna jest też od aspiracji edukacyjnych i stosunku ucznia do lekcji języka polskiego. Na obydwie sytuacje

czytelnicze mają wpływ indywidualne kompetencje językowe, poznawcze i kulturowe ucznia, motywacje czytelnicze, dostęp do książek i informacji o nich oraz relacje społeczne towarzyszące czytaniu (Zasacka, 2008; 2014). Aby ocenić, jaka grupa polskiej młodzieży nie ma szansy na zaangażowanie w czytanie, konieczne jest określenie wielkości grupy nieaktywnej czytelniczo. Badania czytelnictwa pozwoliły nam wyodrębnić grupy uczniów, którzy nie czytają lektur ani książek w czasie wolnym, pozbawiając się w ten sposób kompensacyjnego działania praktyk czytelniczych na deficyty związane z procesami socjalizacyjnymi w rodzinie.

Skuteczna socjalizacja do czytania powoduje, że konstytuuje się grupa nastolatków, dla której czytanie książek znajduje stałe miejsce wśród innych zajęć czasu wolnego, a czytanie lektur szkolnych jest oczywiste. Jest to aktywna publiczność czytelnicza. Po drugiej stronie znajdują się uczniowie nieczytający, którzy nawet nie realizują obowiązku szkolnego polegającego na czytaniu zadanych utworów, w związku z czym nie mogą aktywnie uczestniczyć w lekcji języka polskiego, nie posiadają też własnych potrzeb czytelniczych. Dane przedstawione na Rysunku 1 pokazują,



Rysunek 1. Odsetek uczniów, którzy nie przeczytali żadnej książki w ciągu roku z podziałem na płeć w latach: 2003 ($N = 1396$), 2010 ($N = 1465$) i 2013 ($N = 1816$).

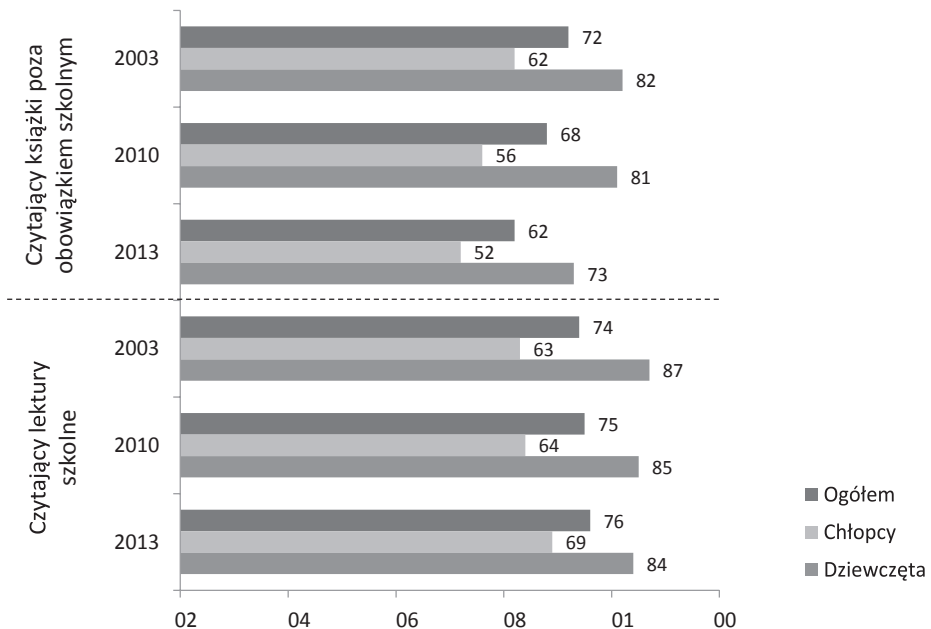
Na podstawie danych z badań czytelnictwa młodzieży z lat: 2003, 2010 i 2013.

że odsetek nieczytających utrzymywał się na przestrzeni omawianych 10 lat na podobnym poziomie. Uwagę zwraca jego niewielki wzrost wśród dziewcząt (różnica 2003–2013: $p < 0,01$). Obok płci drugim czynnikiem różnicującym aktywność czytelniczą nastolatków jest kapitał kulturowy mierzony poziomem wykształcenia rodziców oraz wielkością książkowych zasobów rodziny ucznia. Praktyki czytelnicze odbywane w czasie wolnym są silniej zróżnicowane niż odbywane w ramach szkolnego obowiązku. Najsilniejszym predyktorem nieczytania książek jest wielkość domowych i uczniowskich księgozbiorów – aż 22% nieczytających wywodzi się domów z minimalną liczbą książek (do 10 egzemplarzy; Zasacka, 2014).

Wszystkie trzy edycje polskiego badania czytelnictwa gimnazjalistów potwierdzają, że najwięcej nieczytających znajdujemy wśród uczniów zamierzających kontynuować

naukę w zasadniczej szkole zawodowej lub w technikum (aż 36% uczniów w 2003 r.; 31% w 2010 r. i 29% w 2013 r.), a więc w szkołach, które wybierają przede wszystkim chłopcy. Selekcja szkolna po obowiązkowym etapie nauki oddzieli uczniów omijających praktyki czytelnicze od reszty kolegów, co pogłębi istniejące dystanse (Dolata i in., 2013).

Przyglądając się danym z lat 2003–2013, można dostrzec, że aktywność czytelnicza polskich gimnazjalistów realizowana w ramach obowiązku szkolnego utrzymuje się na podobnym poziomie. Nastąpił natomiast spadek (różnica 2003–2013: $p < 0,001$) odsetka uczniów deklarujących czytanie książek w czasie wolnym (Rysunek 2). Widoczna jest tendencja spadkowa w deklarowanej aktywności czytelniczej w czasie wolnym wśród chłopców – różnica między 2003 a 2013 r. ($p < 0,001$) wyniosła 11 punktów procentowych. Natomiast odsetek czytających w czasie wolnym



Rysunek 2. Odsetek uczniów czytających książki poza szkolnym obowiązkiem oraz czytających lektury szkolne w trzeciej klasie gimnazjum w latach: 2003 ($N = 1396$), 2010 ($N = 1465$) i 2013 ($N = 1816$).

Na podstawie danych z badań czytelnictwa młodzieży z lat: 2003, 2010 i 2013.

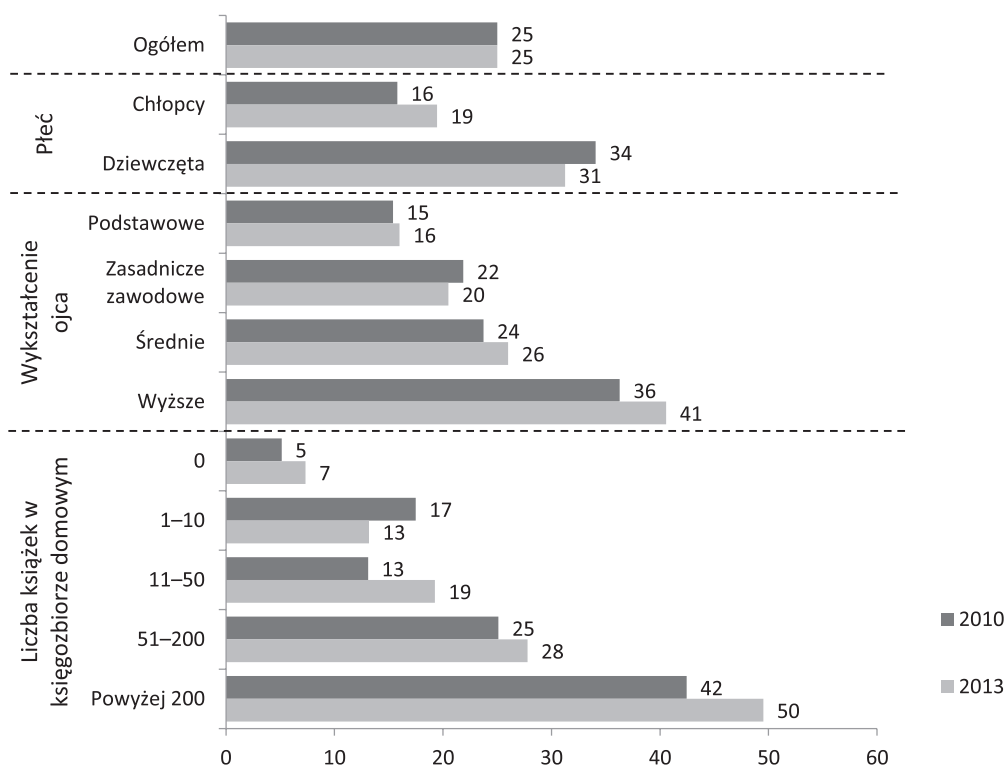
dziewcząt zaczął się kurczyć dopiero 2013 r. – spadek (różnica 2010–2013: $p < 0,001$) wyniósł 8 punktów procentowych.

Dostrzegamy również, że w ciągu dekady objętej badaniami spadła aktywność czytelnicza w środowiskach o najniższym kapitale kulturowym rodziców, mierzonym ich wykształceniem. Różnica odsetków czytających książki w czasie wolnym wśród gimnazjalistów, których matki miały wykształcenie zasadnicze zawodowe i wyższe, wyniosła w 2003 r. 15 punktów procentowych. W badaniu z 2013 r. ta różnica wzrosła do 23 punktów procentowych. Zauważamy też wzrost zróżnicowania

praktyk czytelniczych między młodzieżą wiejską a miejską, szczególnie wielkomiejską.

Aby dokładniej zaobserwować uwarunkowania aktywności czytelniczej, do kategorii czytelników czytających lektury szkolne i książki z własnego wyboru, dodano jeszcze jeden atrybut praktyk czytelniczych młodzieży – systematyczne (tzn. co najmniej raz w tygodniu) czytanie książek w czasie wolnym. Pozwoliło to na wyodrębnienie kategorii „czytelników systematycznie aktywnych”.

Do tak wyodrębnionej grupy należy co czwarty badany gimnazjalista – w 2013 r. – 31% dziewcząt i tylko co piąty chłopiec (Rysunek 3). W ciągu trzech lat różnica



Rysunek 3. Odsetek czytelników systematycznie aktywnych (czytających lektury szkolne i książki poza szkolnym obowiązkiem oraz deklarujących czytanie książek w czasie wolnym co najmniej raz w tygodniu, ze względu na płeć, wykształcenie ojca i liczbę książek w księgozbiorze domowym w latach 2010 ($N = 1472$) i 2013 ($N = 1816$). Na podstawie danych z badań czytelnictwa młodzieży z lat: 2003, 2010 i 2013.

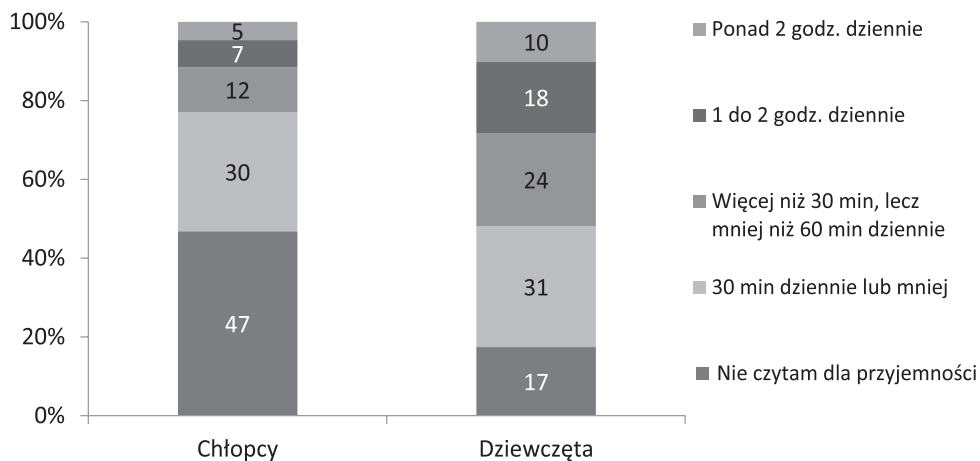
odsetka czytelników systematycznie aktywnych wśród dziewcząt i chłopców zmalała z 18 do 11 punktów procentowych. Najtrudniej takiego czytelnika udaje się znaleźć na wsi: do tej grupy należy 25% dziewcząt i zaledwie 16% chłopców. Dostrzegamy też wzrost udziału czytelników systematycznie aktywnych w rodzinach osób z wyższym wykształceniem. Jeśli uwzględnimy płeć uczniów i wpływ pozycji społecznej rodziców, mierzonej ich wykształceniem, wówczas powiększa się różnica w aktywności czytelniczej między dziewczętami a chłopcami w środowiskach o najniższym kapitale edukacyjnym. Należy podkreślić zaobserwowaną w ciągu dziesięciu lat prawidłowość świadcząca o tym, że poszerza się grono osób nieczytających, szczególnie książek z własnego wyboru, wśród uczniów wywodzących się ze środowisk posiadających najniższy kapitał społeczno-kulturowy.

Aktywność czytelnicza a umiejętności czytania i interpretacji

O ilości czasu poświęcanego na czytanie można wnioskować na podstawie

odpowiedzi uczniów na pytanie zadawane w badaniu PISA: „Ile czasu mniej więcej poświęcasz zazwyczaj na czytanie dla przyjemności?”. Różnica w odpowiedziach wśród dziewcząt i chłopców jest znaczna (Rysunek 4). Ponad połowa dziewcząt i tylko co piąty chłopiec zadeklarował czytanie dla przyjemności trwające dłużej niż 30 minut dziennie. Uwagę zwraca również bardzo duża grupa chłopców, którzy w ogóle nie czytają dla przyjemności.

Wyniki przedstawione na Rysunku 5 świadczą o powiększeniu się grupy nieczytających piętnastolatków i piętnastolatek między 2000 a 2009 r., niezależnie od statusu społeczno-ekonomiczno-kulturowego. W każdej kategorii wyróżnionej przez podział kwartyłowy indeksu ESCS wzrósł odsetek nieczytających chłopców (różnica 2000–2009 w każdej kategorii: $p < 0,01$). Wśród dziewcząt różnice nie są aż tak widoczne – w okresie 9 lat odsetek nieczytających dla przyjemności dziewcząt nie zmienił się w sposób znaczący. Należy również podkreślić bardzo silną zależność czytania dla przyjemności od statusu społeczno-ekonomiczno-kulturowego.



Rysunek 4. Ilość czasu poświęcana na czytanie dla przyjemności przez chłopców i dziewczęta.

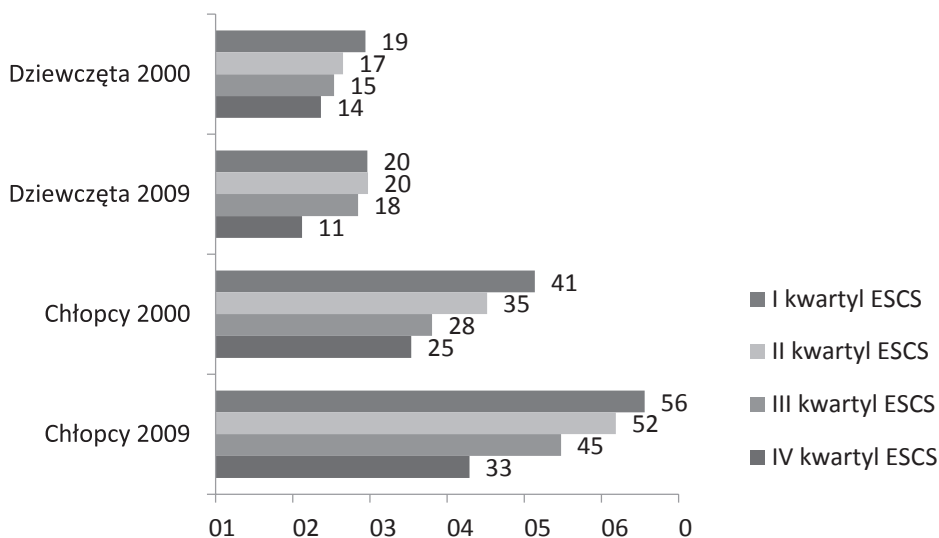
Na podstawie danych z badania PISA 2009 ($N = 4887$).

Jak można przypuszczać, kompetencje uczniów czytających dla przyjemności, poza obowiązkami szkolnymi są większe niż nieczytających. Pojawia się pytanie: Czy owa zależność wynika jedynie ze związku czytania dla przyjemności z pozycją społeczną rodziny pochodzenia ucznia, czy może czytanie – niezależnie od charakterystyki rodziny – daje szansę na wyższe umiejętności czytelnicze, a przez to może stanowić element kompensujący słabsze wyniki związane z czynnikami społeczno-kulturowymi charakteryzującymi rodzinę pochodzenia lub środowisko socjalizacyjne ucznia?

Analiza odpowiedzi na pytanie o częstotliwość czytania dla przyjemności umożliwia zweryfikowanie powyższej hipotezy i określenie wpływu czytania dla przyjemności na umiejętności czytelnicze. Przewidywanie za pomocą regresji wielokrotnej liniowej wyników pomiaru umiejętności czytania i interpretacji w poszczególnych

grupach deklarujących konkretną ilość czasu poświęcanego na czytanie w czasie wolnym, przy kontroli wskaźnika ESCS oraz płci (Tabela 2, Model 2a), dowodzi, że takie praktyki wpływają pozytywnie na umiejętności czytelnicze, niezależnie od niedostatków w umiejętnościach związanych z płcią i środowiskiem społecznym. Co więcej, im dłuższy deklarowany czas poświęcany na czytanie, tym silniejszy obserwowany efekt pozytywny.

Wynik ten nasuwa kolejne pytanie: Czy czytanie dla przyjemności podobnie „pomaga” uczniom mającym zarówno niski, jak i wysoki status społeczno-ekonomiczno-kulturowy? Okazuje się, że czytanie dla przyjemności daje „powszechny”, pozytywny wpływ na wyniki – nie różnicując obserwowanej zależności ze względu na wartości ESCS (Tabela 2, Model 2b). W nieco uproszczony sposób obrazuje tę prawidłowość Rysunek 6 przedstawiający średnie wyniki umiejętności czytania w grupach



Rysunek 5. Odsetek uczniów nieczytających dla przyjemności w podziale na kwartyły indeksu ESCS w latach 2000 ($N = 3415$) i 2009 ($N = 4887$).

Na podstawie danych z badania PISA.

Tabela 2

Wynik umiejętności czytania PISA 2009 w zależności od statusu społeczno-ekonomiczno-kulturowego, płci oraz ilości czasu poświęcanego na czytanie w czasie wolnym^(a)

Zmienna/Interakcja	Model 2a	Model 2b (ilość czasu poświęcanego na czytanie w ciągu dnia czasie wolnym*ESCS)	Model 2c (ilość czasu poświęcanego na czytanie w ciągu dnia w czasie wolnym*Płeć)
ESCS	35,46*** (1,78)	34,71*** (3,30)	35,33*** (1,78)
Płeć			
[Chłopiec]			
Dziewczyna	36,40*** (2,72)	36,44*** (2,70)	44,43*** (4,55)
Ilość czasu poświęcanego na czytanie w ciągu dnia			
[Nie czytam dla przyjemności]			
Poniżej 30 min	22,84*** (3,03)	22,89*** (3,45)	26,01*** (4,24)
30–60 min	41,65*** (3,92)	42,09*** (4,24)	47,67*** (6,33)
Powyżej 60 min ^(b)	50,77*** (4,61)	51,05*** (4,83)	55,57*** (7,74)
ESCS*Ilość czasu poświęcanego na czytanie w ciągu dnia			
[Nie czytam dla przyjemności]			
Poniżej 30 min		-0,04 (3,98)	
30–60 min		1,27 (4,44)	
Powyżej 60 min ^(b)		2,12 (4,23)	
Płeć*Ilość czasu poświęcanego na czytanie w ciągu dnia			
[Dziewczyna; Nie czytam dla przyjemności]			
Dziewczyna; Poniżej 30 min			-9,96 (6,65)
Dziewczyna; 30–60 min			-13,69 (7,81)
Dziewczyna; Powyżej 60 min ^(b)			-11,62 (7,82)
Stała	468,75*** (2,72)	468,42*** (3,16)	466,51*** (2,99)
R ²	0,271	0,272	0,273
N	4 854	4 854	4 854

^(a) Przewidywanie wyniku umiejętności czytania na podstawie pięciu wartości potencjalnych umieszczonych w zbiorze danych z wynikami uczniów z polskiej części badania. Dane ważone zgodnie ze schematem losowania. W Tabeli przedstawiono niestandardyzowane współczynniki regresji wielokrotnej liniowej wraz z podanymi w nawiasach wartościami błędów standardowych, wyliczonymi przy użyciu wag replikacyjnych, oznaczeniami istotności ($p < 0,05$; $**p < 0,01$; $***p < 0,001$) oraz uśrednionym współczynnikiem R^2 . Zmienna *ilość czasu poświęcanego na czytanie w ciągu dnia* w czasie wolnym została przekodowana na zmienne zero-jedynkowe. Kategorią odniesienia jest odpowiedź „Nie czytam dla przyjemności”.

^(b) Ze względu na niskie liczebności kategorie: „1–2 godz. dziennie” oraz „Ponad 2 godz. dziennie” zostały połączone w jedną „Ponad 1 godzinę dziennie”. Obliczenia własne na podstawie danych z badania PISA 2009.

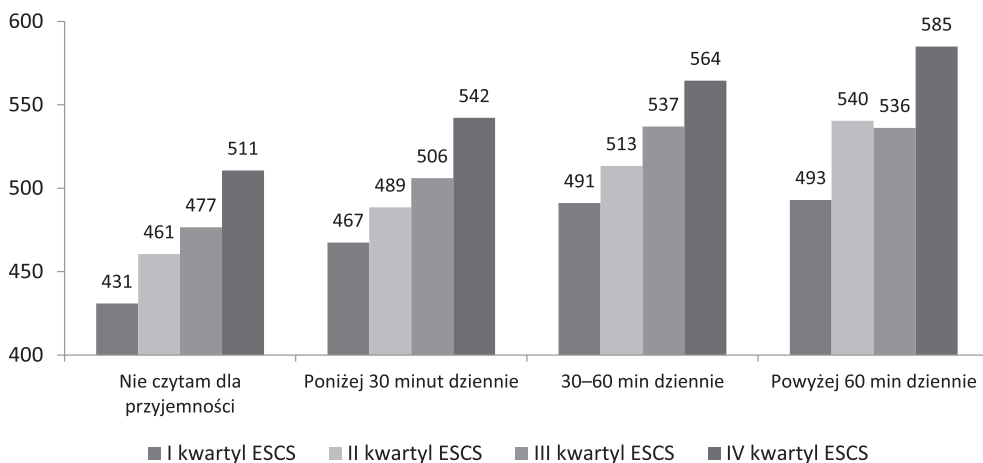
wyróżnionych ze względu na podział kwartyłowy indeksu ESCS. Bez względu na środowisko socjalizacyjne aktywność czytelnicza zwiększa obserwowane wyniki z zakresu umiejętności czytelniczych.

Jak zostało powiedziane wcześniej, czytanie dla przyjemności, poza obowiązkiem szkolnym, jest silnie różnicowane przez płeć – dziewczęta czytają dużo częściej i więcej. Można podejrzewać, że słabsze wyniki chłopców w zakresie umiejętności czytania mogą być „silniej” kompensowane poprzez czytanie dla przyjemności. Wyniki modelu regresji wielokrotnej liniowej z interakcją między płcią a czytaniem dla przyjemności nie potwierdzają jednak tych przypuszczeń (Tabela 2, Model 2c). Warto podkreślić, że częstsze czytanie poprawia umiejętności czytelnicze uczniów, którzy z innych powodów nie mogą ich nabyć na niższym poziomie edukacji – dzięki czytaniu mogą oni osiągnąć wyniki bardziej zbliżone do uczniów

pochodzących z rodzin o wysokiej pozycji społecznej. Wpływ aktywności czytelniczej można traktować jako egalitarny czynnik podnoszący umiejętności, niezależnie od innych analizowanych charakterystyk.

Gimnazjaliści jako czytelnicy zaangażowani

Kolejną składową zaangażowania w czytanie jest pozytywny stosunek do tej czynności, świadczący o emocjonalno-oceniającym komponente postaw czytelniczych. Opisują go badacze wykorzystujący teorię motywacji czytelniczych (Guthrie i Wigfield, 2000; Wigfield, 1997), lokując zaangażowanie wśród składników motywacji wewnętrznych. Aby poznać emocjonalny stosunek uczniów do czytania, w polskich badaniach czytelnictwa spytano uczniów, „czy lubią czytać książki”. W edycjach z lat 2003 i 2010 użyto skali odpowiedzi: „tak”, „nie” z możliwością zaznaczenia



Rysunek 6. Średnie wyniki umiejętności czytania ze względu na czas przeznaczany na czytanie dla przyjemności w grupach wyróżnionych ze względu na podział kwartyłowy statusu społeczno-ekonomiczno-kulturowego.

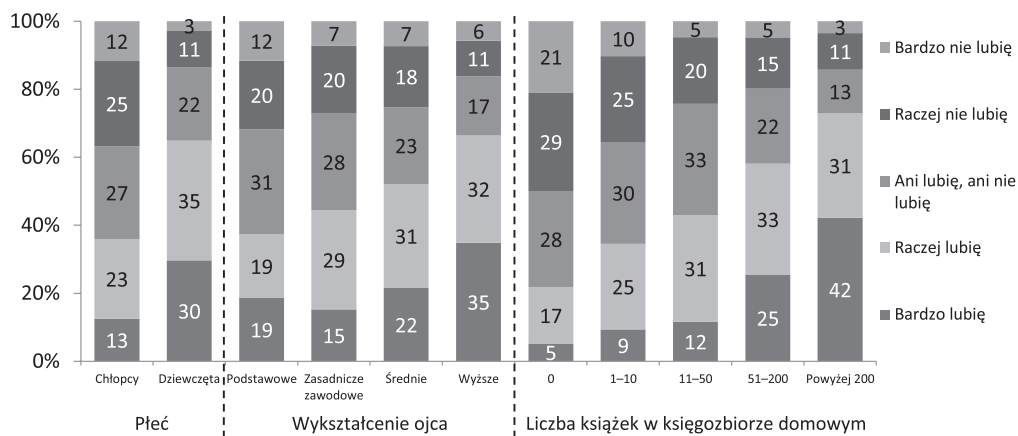
Ze względu na niskie liczebności połączono kategorię „1–2 godz. dziennie” i „Ponad 2 godz. dziennie”. Obliczenia własne na podstawie danych z badania PISA 2009 ($N = 4854$).

„trudno powiedzieć”. Zaobserwowano podobne odsetki gimnazjalistów (2003 – 49,6%; 2010 – 46,2%) zaznaczających odpowiedź „tak”, jak również podobne odsetki niepotrafiących odpowiedzieć (2003 – 31,8%; 2010 – 31,1%). W 2013 r. skala odpowiedzi została rozbudowana – uczniowie otrzymali możliwość zaznaczenia jednej z pięciu odpowiedzi bez wariantu „trudno powiedzieć”. W edycjach 2003 i 2010 zależności od cech społeczno-demograficznych wyglądały podobnie jak te uzyskane w 2013 r. (Rysunek 7). Pozytywny stosunek do czytania, podobnie jak przedstawiane wcześniej wskaźniki aktywności czytelniczej, jest silnie związany z płcią oraz statusem społeczno-kulturowym rodziny, z której uczeń pochodzi.

Podobnie jak i inne komponenty postaw czytelniczych (aktywność i preferencje czytelnicze), tak i emocjonalny stosunek do lektury książkowej najsilniej jest różnicowany przez płeć gimnazjalistów: dziewczęta w całym okresie objętym badaniami czytelnictwa niemal dwukrotnie częściej niż chłopcy deklarowały, że czytanie jest lubianym przez nie zajęciem. Wskaźniki statusu

społeczno-kulturowego rodziny pochodzenia również silnie różnicują stosunek do czytania książek (Rysunek 7).

W celu kompleksowego ujęcia komponentów postaw czytelniczych gimnazjalistów, w badaniach czytelnictwa wyodrębniono kategorię czytelników zaangażowanych. Były to osoby, które: zadeklarowały czytanie książek poza obowiązkami szkolnymi i w ich ramach oraz przyznawały, że lubią je czytać. Byli to więc czytelnicy dokonujący własnych wyborów czytelniczych, niekontestujący szkolnego obowiązku lekturowego i mający pozytywny stosunek do czytania książek. Warto odnotować stabilność postaw czytelniczych gimnazjalistów, obserwowaną na podstawie frekwencji czytelników zaangażowanych. W okresie między trzema edycjami badania utrzymała się ona niemal na tym samym poziomie. I w tym przypadku płeć to czynnik najmocniej różnicujący ten komponent postaw czytelniczych. Różnica odsetka czytelników zaangażowanych wśród dziewcząt i chłopców wynosiła w ciągu dekady objętej badaniami nie mniej niż 25 punktów procentowych – w 2003 r. aż wynosiła 32 punkty procentowe,

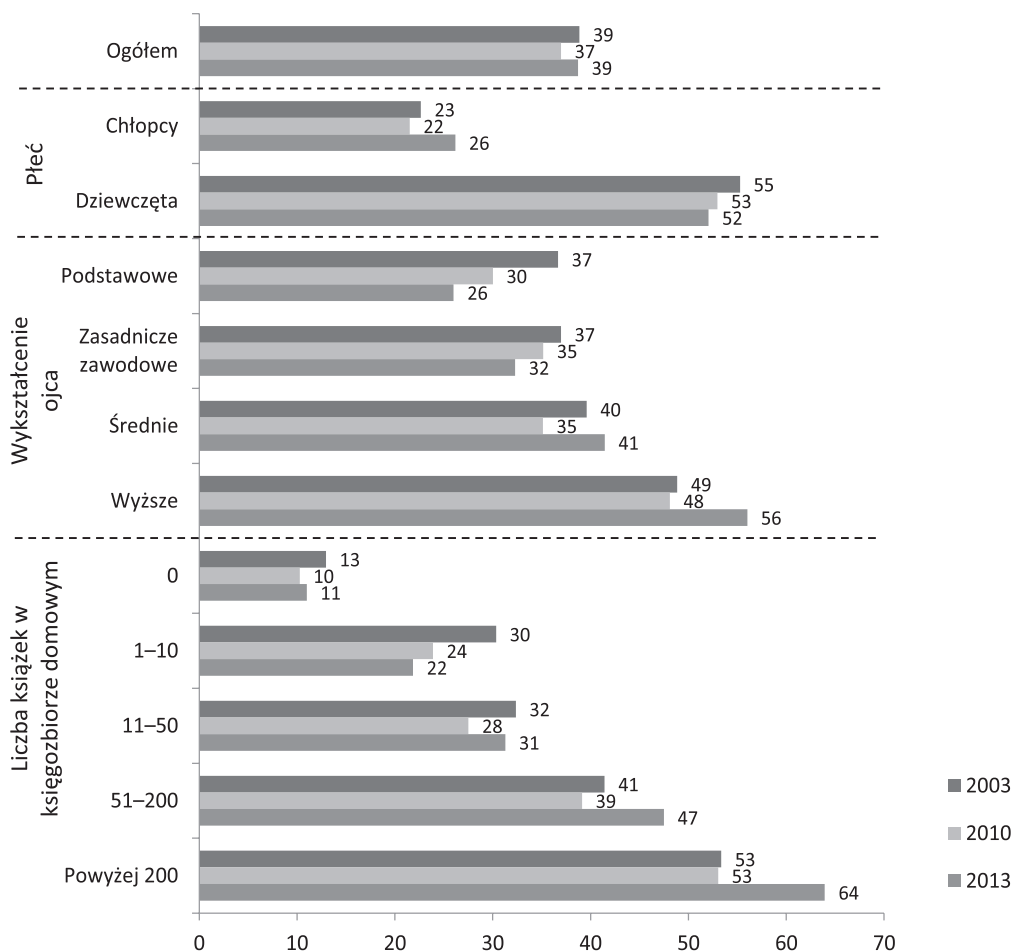


Rysunek 7. Odpowiedzi uczniów na pytanie: „Czy lubisz czytać książki (w ogóle, lektury szkolne i czytane poza szkołą)?” ze względu na płeć, wykształcenie ojca, liczbę książek w księgozbiorze domowym.

Na podstawie danych z badania czytelnictwa dzieci i młodzieży z 2013 r. (N = 1806).

w 2010 r. 31 punktów procentowych, by w 2013 r., w którym spadł odsetek dziewcząt lubiących czytać, obniżyć się do 26 punktów procentowych (Rysunek 8). Wyodrębnienie kategorii czytelników zaangażowanych pozwoliło jeszcze wyraźniej ukazać uwarunkowania społeczno-demograficzne postaw czytelniczych. Cechy mu sprzyjające to: płeć żeńska, wyższe wykształcenie rodziców, posiadanie zasobnych domowych

księgozbiorów i środowisko wielkomiejskie. Czynniki społeczno-kulturowe, a zwłaszcza kapitał edukacyjny i kulturowy rodziny, silnie wpływają na pozytywny stosunek do czytania i na zaangażowanie w lekturę wśród chłopców niż dziewcząt. Prawdopodobieństwo bycia zaangażowanym czytelnikiem wśród nastolatków wywodzących się z rodzin o niskim kapitale edukacyjnym jest znacznie niższe wśród chłopców. Podobnie jak w przypadku



Rysunek 8. Odsetek czytelników zaangażowanych (deklarujących czytanie książek w czasie wolnym, lektur szkolnych oraz lubiących czytać) ze względu na płeć, wykształcenie ojca, liczbę książek w księgozbiorze domowym w latach: 2003 ($N = 1395$), 2010 ($N = 1472$), 2013 ($N = 1806$).

Na podstawie danych z badań czytelnictwa młodzieży z lat: 2003, 2010 i 2013.

pomiaru innych komponentów postaw czytelniczych, największa różnica wystąpiła między chłopcami z rodzin o niskim a wysokim kapitale edukacyjnym – osiągnęła aż 26 punktów procentowych⁴.

Przyjemność czytania a umiejętności czytania i interpretacji

W celu dokładniejszego pomiaru zaangażowania nastolatków w lekturę w badaniu PISA (a od 2013 r. również w badaniu czytelnictwa) stosuje się zestaw 11 stwierdzeń, przy których uczeń deklaruje, na ile zgadza się z nimi⁵. Wszystkie stwierdzenia dotyczą „przyjemności” czerpanej z czytania, wiążącej się z motywacjami czytelniczymi (Wigfield i Guthrie, 1997; Zasacka, 2014) i kolejnymi aspektami budującymi owe motywacje. Służyły one do zbadania samooceny własnych kompetencji czytelniczych i wytrwałości w czytaniu (*efficacy*; np. „Trudno mi jest doczytać książkę do końca”), uznawania czytania za atrakcyjne

zajęcie, co świadczy o odczuwaniu wewnętrznych motywacji czytelniczych (np. „Czytanie to jedno z moich ulubionych zajęć”); społecznego aspektu czytania książek (np. „Lubię rozmawiać z innymi osobami na temat książek”; „Lubię wymieniać się książkami z kolegami i koleżankami”) oraz odczuć związanych z różnymi sytuacjami, w których pojawiają się książki („Cieszę się, kiedy dostaję w prezencie książkę”; „Lubię chodzić do księgarni lub biblioteki”). Na podstawie odpowiedzi uczniów zbudowano indeks, którego polska nazwa mogłaby brzmieć „radość z czytania” lub „przyjemność czytania” (*reading enjoyment*, JOYREAD, zob. OECD, 2012). W Tabeli 3 przedstawiono wartości średnie i odchylenia standardowe indeksu ze względu na płeć uczniów i status społeczno-ekonomiczno-kulturowy ich rodzin pochodzenia. Polskie piętnastolatki przeciętnie nie odbiegają poziomem odczuwania przyjemności czytania od średniej krajów zrzeszonych w OECD, jednak wśród polskich uczniów dziewczynki mają dużo wyższą średnią i równocześnie nieco większe zróżnicowanie wartości JOYREAD, niż chłopcy. Podobnie, im wyższy status społeczno-ekonomiczno-kulturowy, tym wyższe wartości i zróżnicowanie indeksu JOYREAD, przy umiarkowanej wartości współczynnika korelacji liniowej między JOYREAD a ESCS równej 0,20.

Związek wyników z testu umiejętności czytania i interpretacji z indeksem JOYREAD wśród polskich piętnastolatków ($R^2 = 0,19$) jest podobny do średniej OECD ($R^2 = 0,18$;

⁴ Tylko 20% synów ojców z wykształceniem zasadniczym i 46% synów ojców z wyższym to czytelnicy zaangażowani, wśród dziewcząt różnica była dwukrotnie mniejsza: 47% córek ojców z wykształceniem zasadniczym i 69% córek ojców z wyższym.

⁵ Pytanie zadawane w badaniu PISA: „W jakim stopniu zgadzasz się lub nie zgadzasz z następującymi stwierdzeniami dotyczącymi czytania?” ze skalą odpowiedzi: „zdecydowanie się zgadzam”, „raczej się zgadzam”, „raczej się nie zgadzam”, „zdecydowanie się nie zgadzam”. Pytanie zadawane w badaniu czytelnictwa: „Zaznacz, proszę, w jakim stopniu poniższe zdania pasują do Ciebie (czy zgadzasz się z nimi)” ze skalą odpowiedzi: „bardzo do mnie pasuje”, „trochę do mnie pasuje”, „trochę do mnie nie pasuje”, „bardzo do mnie nie pasuje”.

Tabela 3

Wartości średnie i odchylenia standardowe indeksu JOYREAD

Statystyka	Region		Płeć		Kwartył ESCS			
	OECD	Polska	Chłopcy	Dziewczęta	I	II	III	IV
<i>M</i>	0,00	0,02	-0,36	0,39	-0,16	-0,12	-0,02	0,42
<i>SD</i>	1,00	1,08	0,91	1,11	0,93	1,05	1,08	1,19

Na podstawie danych z badania PISA 2009.

OECD, 2010c). Uczniowie, którzy odczuwają większą radość z czytania, osiągają lepsze wyniki w teście sprawdzającym umiejętności czytania. Model regresji wielokrotnej liniowej przy przewidywaniu wyniku ucznia za pomocą płci oraz indeksów ESCS i JOYREAD dowodzi, że przyjemność czytania wpływa na umiejętności zarówno chłopców, jak i dziewcząt – niezależnie od ich środowiska socjalizacyjnego (Tabela 4, Model 3a). Dodanie do powyższego modelu regresji interakcji między indeksem ESCS a indeksem JOYREAD wskazuje na niewielką negatywną zależność z wynikiem mierzącym umiejętności. Oznacza to, że im większe wartości wskaźnika reprezentującego status społeczno-ekonomiczno-kulturowy

rodziny ucznia, tym nieco słabnie pozytywna zależność indeksu JOYREAD na umiejętności czytania i interpretacji (Tabela 4, Model 3b). Zaobserwowana zależność wskazuje, że odczuwana radość z czytania daje szansę na podniesienie własnych kompetencji uczniom ze środowisk o najniższym kapitale kulturowym. Drugim rozszerzeniem modelu było umożliwienie interakcji między indeksem JOYREAD a płcią. Rezultaty przeprowadzonej analizy nie dają podstaw do stwierdzenia, że wpływ JOYREAD na umiejętności jest różnicowany ze względu na płeć (Tabela 4, Model 3c). Świadczy to, że odczuwana radość z czytania tak samo sprzyja rozwojowi kompetencji czytelniczych u dziewcząt i chłopców.

Tabela 4

Wynik umiejętności czytania PISA 2009 w zależności od statusu społeczno-ekonomiczno-kulturowego, płci indeksu JOYREAD oraz ilości czasu poświęcanego na czytanie w czasie wolnym^(a)

Zmienna/Interakcja	Model 3a	Model 3b (ESCS*JOYREAD)	Model 3c (Płeć*JOYREAD)	Model 3d
ESCS	32,73*** (1,80)	33,10*** (1,84)	32,73*** (1,80)	32,79*** (1,81)
Płeć				
[Chłopiec]				
Dziewczyzna	30,58*** (2,61)	30,47*** (2,60)	30,52*** (2,65)	28,10*** (2,72)
JOYREAD	24,87*** (1,38)	24,59*** (1,38)	25,48*** (2,42)	22,15*** (1,44)
Interakcja: ESCS*JOYREAD		-2,63* (1,24)		
Interakcja: Płeć*JOYREAD			-1,02 (2,56)	
Ilość czasu poświęcanego na czytanie				
[Nie czytam dla przyjemności]				
Poniżej 30 min dziennie				10,20** (3,04)
30–60 min dziennie				17,69*** (4,07)
Ponad 60 min dziennie ^(b)				11,79* (4,61)
Stała	495,61*** (2,22)	496,27*** (2,36)	495,83*** (2,46)	488,39*** (2,81)
R ²	0,308	0,309	0,308	0,313
N	4 773	4 773	4 773	4 758

^(a) Przewidywanie wyniku umiejętności czytania na podstawie pięciu wartości potencjalnych umieszczonych w zbiorze danych z wynikami uczniów z polskiej części badania. Dane ważone zgodnie ze schematem losowania. W Tabeli przedstawiono niestandardyzowane współczynniki regresji wielokrotnej liniowej wraz z podanymi w nawiasach wartościami błędów standardowych wyliczonymi przy użyciu wag replikacyjnych, oznaczeniami istotności: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ oraz uśrednionym współczynnikiem R^2 . Zmienna „ilość czasu poświęcanego na czytanie w czasie wolnym” została przekodowana na zmienne zerowejedynkowe. Kategorią referencyjną jest odpowiedź „nie czytam dla przyjemności”.

^(b) Ze względu na niskie liczebności kategorie „1–2 godzin dziennie” oraz „Ponad 2 godziny dziennie” zostały połączone w jedną „Ponad 1 godzinę dziennie”. Obliczenia własne na podstawie danych z badania PISA 2009.

Kolejnym krokiem analizy było dodanie do modelu zmiennych zero-jedynkowych reprezentujących analizowaną wcześniej ilość czasu poświęcanego na czytanie dla przyjemności. Nie poprawia to w sposób znaczący przewidywania wyniku, jednak można zaobserwować statystyczną istotność współczynników kierunkowych przy wszystkich zmiennych niezależnych (Tabela 4, Model 3d). Prowadzi to do wniosku, że oprócz analizowanego wcześniej wpływu płci i statusu społeczno-ekonomiczno-kulturowego, zarówno aktywność czytelnicza i poświęcany jej czas, jak i przyjemność czytania, przy kontroli pozostałych zmiennych niezależnych, znacząco wpływają na umiejętności czytania i interpretacji tekstu. Można podejrzewać, że intensyfikacja wysiłków na rzecz zwiększenia aktywności czytelniczej wśród młodzieży skutkowałaby wyższym poziomem umiejętności czytelniczych, a co za tym idzie – większymi postępami edukacyjnymi i lepszymi umiejętnościami radzenia sobie w dorosłym życiu. Istotnym wnioskiem z powyższej analizy jest to, że jeśli pojawi się zaangażowanie w czytanie, to wpływa ono na rozwój umiejętności czytania i postępy edukacyjne uczniów, niezależnie od ich płci lub środowiska społeczno-kulturowego, z którego się wywodzą. Należy zwrócić uwagę szczególnie na to, że zaangażowanie w czytanie uzupełnia deficyty wywołane socjalizacją w środowiskach o najniższym kapitale społeczno-kulturowym.

Podsumowanie

Obie prezentowane perspektywy badawcze, choć nieco inaczej formułują swoje cele (badanie PISA skupia się na osiągnięciach edukacyjnych, a badania czytelnictwa na społecznych różnicowaniach postaw czytelniczych polskiej młodzieży), to nasuwają wspólne wnioski. Cechą charakterystyczną polskich nastolatków są duże różnice w praktykach

czytelniczych dziewcząt i chłopców. Polskie dziewczęta systematyczniej i chętniej czytają, więcej poświęcają czasu na tę czynność niż ich koledzy, w efekcie łatwiej angażują się w lekturę. Istotną cechą wskazującą na symptomy słabości chłopców jest ich mniejsze zaangażowanie w lekturę, czytanie jest dla nich w znacznie mniejszym stopniu niż dla dziewcząt zajęciem atrakcyjnym. Analiza wyników badania czytelnictwa dzieci i młodzieży rzuca jeszcze światło na motywacje wewnętrzne gimnazjalistów, decydujące o skłonności do angażowania się w czytanie, wskazując, że właśnie chłopcy w mniejszym stopniu kierują się nimi w swoich praktykach czytelniczych. Zróżnicowanie to ma swoje konsekwencje – dziewczęta są sprawniejsze w czytaniu, lepiej posługują się też umiejętnościami złożonymi, do których należy interpretacja tekstu. Chłopcy, znajdując się w tym samym otoczeniu, w tych samych klasach szkolnych, gorzej radzą sobie z czytaniem tekstem. Świadczy o tym analiza wyników badania PISA, wskazująca na silny związek między zaangażowaniem w czytanie obserwowanym poprzez systematyczną aktywność czytelniczą i zadowolenie z wykonywania tej czynności a rozwijaniem umiejętności czytelniczych.

Jednocześnie rezultaty badania PISA dowodzą, że deficyty w kapitale społeczno-ekonomiczno-kulturowym rodziny pochodzenia uczniów mają konsekwencje w osiągniętych przez nich postępach edukacyjnych. Na nastolatki, niezależnie od ich płci, podobnie wpływa środowisko domowe: kapitał edukacyjny rodziców i ich status zawodowy, domowe zasoby materialne i edukacyjne, szczególnie księgozbiory. Jednak pomimo tego, że dziewczęta wywodzące się ze środowisk o niskim kapitale społeczno-ekonomiczno-kulturowym, osiągają niższe wyniki niż ich koleżanki z górnych szczebli drabiny stratyfikacyjnej, to nadal chłopcy z tych samych środowisk cechują się gorszymi umiejętnościami pracy z tekstem, zwłaszcza interpretacyjnymi. Wykazane

zależności świadczą o tym, że zarówno sam fakt podejmowania lektury dla przyjemności, jak i ilość czasu poświęcana na tę czynność, sprzyja rozwojowi umiejętności związanych z rozumieniem i interpretacją tekstu. Niezależnie od tego, również odczuwana radość z czytania, stanowiąca ważny aspekt zaangażowania w czytanie, jest silnie związana z wynikami uczniów. Z tego pozytywnego wpływu nie jest wyłączone żadna grupa – dzięki zaangażowaniu w czytanie lepsze wyniki uzyskują zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, zarówno uczniowie z niższych poziomów społecznej stratyfikacji, jak i ci z wysokim kapitałem społeczno-ekonomiczno-kulturowym. Obserwując jednak postawy czytelnicze gimnazjalistów na przełomie ostatnich dziesięciu lat, widać, że zwiększa się grupa piętnastolatków ze środowisk ulokowanych na dole drabiny stratyfikacyjnej, która omija czytanie długich złożonych tekstów, szczególnie książek poza obowiązkami szkolnymi. Należą do niej uczniowie pozbawiający siebie szansy na zaangażowanie w lekturę, a tym samym na doskonalenie własnych umiejętności czytania i interpretacji, niezbędnych do efektywnej nauki we wszystkich dyscyplinach wiedzy, a w przyszłości – do samodzielności w dorosłym życiu. Zaobserwowane w przedstawionych analizach zależności wskazują, że umiejętność odczuwania radości z czytania i częste jej doświadczanie stanowi szczególną szansę na podniesienie własnych kompetencji wśród uczniów ze środowisk o najniższym kapitale kulturowym.

Z opisanych prawidłowości wynika istotna implikacja: młodzież, a zwłaszcza chłopcy ze środowisk ulokowanych na dole drabiny stratyfikacyjnej, wymaga wsparcia instytucji edukacyjnych wyrównujących braki w socjalizacji do czytania. W ramach tej interwencji należy stosować zabiegi, które rozbudzają w uczniach potrzebę osiągnięcia satysfakcji z lektury i utrwalają nawyk czytania.

Literatura

- Alexander, P. A i Fox, E. (2011). Adolescents as readers. W: M. L. Kamil, P. D. Pearson. E. B. Moje i P. B. Afferbach (red.), *Handbook of reading research* (t. IV, s. 163–167). New York–London: Routledge.
- Alexander, P. A. i Fox, E. (2013). A historical perspective on reading, research and practice, redux. W: D. A. Alvermann, N. J. Unrau i R. B. Ruddal (red.), *Theoretical models and process of reading* (s. 3–47). Newark: International Reading Association.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Przeł. J. Kowalczevska i J. Radzicki. Warszawa: PWN.
- Bialecki, I. i Haman, J. (2003). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie – raport z badań*. Warszawa: Fundacja ResPublica–Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*. Przeł. P. Biłos. Warszawa: Scholar.
- Brozo, B., Shiel, G. i Topping, K. (2007/2008). Engagement in reading: lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(4), 304–315.
- Brzezińska, A. (1987). Gotowość do czytania i pisanie i jej rozwój w wieku przedszkolnym. W: A. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka* (s. 30–38). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Burton, D., Hamilton, M. i Ivanić, R. (red.). (2010). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London–New York: Routledge.
- Bussey, K. i Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2011). *Płec i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*. Warszawa: PWN.
- Clark, Ch. i Douglas, J. (2011). *Young people's reading and writing. An in-depth study focusing on enjoyment, behavior, attitudes and attainment*. London: National Literacy Trust.
- Clark, Ch. (2012). *Children's and young people's reading today. Findings from the 2011 National Literacy Trust's annual survey*. Pobrano z www.literacytrust.org.uk/assets/0001/1393/Omnibus_reading_2010.pdf.
- Coles, M. i Hall, C. (2002). Gendered readings: learning from children reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96–108.
- Dolata, R., Jakubowski, M. i Pokropek, A. (2013). *Polska świata w międzynarodowych badaniach*

- umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Federowicz, M. (red.). (2010). *Wyniki badania PISA 2009 w Polsce*. Pobrano z http://www.ifispan.waw.pl/pliki/1_pisa_2009.pdf
- Federowicz, M. (red.). (2013). *Wyniki badania PISA 2012 w Polsce*. Pobrano z http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa-2012-raport_09_07-best.pdf
- Gerrig, R. J. (1998). *Experiencing narrative worlds. On the psychological activities of reading*. New Haven–London: Westview Press.
- 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* (t. III, s. 403–422). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hall, C. i Coles, M. (1999). *Children's reading choices*. London: Routledge.
- Hamston, J. i Love, K. (2003). Reading relationships: parents, boys, and reading as cultural practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 26(3), 44–58.
- Hamston, J. i Love, K. (2005). Voicing resistance: adolescent boys and the cultural practice of leisure reading. *Discourse*, 26(2), 183–202.
- Heath, S. B. (1984). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. J. (2007). *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Przeł. M. Durska. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kirsch, I., Long, J. D., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. i Monseur, Ch. (2002). *Reading for change: performance and engagement across countries*. Paris: OECD Publishing.
- Kłoskowska, A. (1981). *Socjologia kultury*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Knoester, M. (2009). Inquiry into urban adolescent independent reading habits: can Gee's theory of discourses provide insight? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), 676–685.
- Koryś, I. i Dawidowicz-Chymkowska, O. (2012). *Spółeczny zasięg książki w Polsce w 2010 r. Bilans dwudziestolecia*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Krraykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preference. Effects of parents, the library and the school. *Poetics*, 31(3–4), 235–258.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- OECD (2010a). *PISA 2009 results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics and science* (t. I). Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2010b). *PISA 2009 results: overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes* (t. II). Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD (2010c). *PISA 2009 Results: learning to learn – student engagement, strategies and practices* (t. III). Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- OECD (2012). *PISA 2009 technical report*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264167872-en>
- OECD (2014). *PISA 2012 results: what students know and can do – student performance in mathematics, reading and science*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- Leszczyński, G. (2010). *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna net generacji*. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media. Childhood and the changing media environment*. London: Sage.
- Logan, S. i Johnson, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199–214.
- Love, K. i Hamston, J. (2003). Teenage boys' leisure reading dispositions: juggling male youth culture and family cultural capital. *Educational Review*, 55(2), 162–177.
- Marinak, B. A. i Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129–141.
- Millard, E. (1997). Differently literate: gender identity and the construction of the developing leader. *Gender and Education*, 9(1), 31–48.
- Myrdzik, B. i Latoch-Zielińska, M. (red.). (2006). *Kultura popularna w szkole. Pobieżliwe przybliżenie czy autentyczny dialog*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Neilsen, L. (2006). Playing for real: texts and the performance of identity. W: D. Alvermann (red.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives*. (wyd. 2, s. 47–63). Mahwah–London: Lawrence Erlbaum.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book. The psychology of reading for pleasure*. New Haven–London: Yale University Press.

- Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresy dorastania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pecora, N. O. (1999). Identity by design: the corporate constructions of teen romance novels. W: S. Mazzarella, R. Sharon, R. i N. O. Pecora (red.), *Growing up girls. Popular culture and the construction of identity* (s. 49–86). New York: Peter Lang.
- Radway, J. A. (1991). *Reading the romance. Women, patriarchy, and popular literature*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. W: J. V. Wertsch, P. del Rio i A. Alvarez (red.), *Sociocultural studies of mind* (s. 139–164). Cambridge: University Press Cambridge.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. i Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463.
- Siekierski, S. (2000). *Czytania Polaków w XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Straus, G. (2002). *Czytanie u progu liceum*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Swidler, A. (1986). Culture in action: symbols and strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273–286.
- Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Ericka H. Eriksona*. Toruń: Wit-Graf.
- Williams, B. T. (2006). Metamorphosis hurts: resistant students and myths of transformation. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(2), 148–153.
- Wentzel, K. R. i Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155–173.
- Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. W: J. Juvonen i K. R. Wentzel (red.), *Social motivation: understanding children's school adjustment* (s. 226–247). New York: Cambridge University Press.
- 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(3), 420–432.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: a domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59–68.
- Zasacka, Z. (2008). *Nastoletni czytelnicy*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Zasacka, Z. (2012). Nastolatki i książki – od czytania codziennego do unikania. *Edukacja*, 118(2), 20–35.
- Zasacka, Z. (2013). Nastolatki i ich przyjemności czytania książek. W: M. Antczak, A. Brzuska-Kępa i A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne* (s. 95–115). Łódź: Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction. Theory of mind and the novel*. Columbus: The Ohio State University Press.