

PIRLS

2021



Przeczytać i zrozumieć

Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu



Prze**czytać** i **zrozumieć**

Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć
czwartoklasistów w czytaniu

PIRLS 2021

Praca zbiorowa pod redakcją
Joanny Kaźmierczak i Krzysztofa Bulkowskiego

Warszawa 2023

Międzynarodowy zespół PIRLS 2021

International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam Dirk Hastedt (dyrektor wykonawczy), Thierry Rocher (przewodniczący)

TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College Ina V. S. Mullis, Matthias von Davier (dyrektorzy)

IEA Data Processing and Research Center, Hamburg Juliane Hencke (dyrektor)

Statistics Canada, Ottawa Ahmed Almaskut (starszy metodolog)

Krajowy zespół PIRLS 2021

Krzysztof Bulkowski

dr Kinga Białek (do 2021 r.)

Wioleta Dobosz-Leszczyńska

Joanna Kaźmierczak – krajowy koordynator badania

dr hab. Wojciech Rafałowski (od 2022 r.)

Autorzy raportu

Krzysztof Bulkowski

Wioleta Dobosz-Leszczyńska

Joanna Kaźmierczak

dr hab. Wojciech Rafałowski

Olga Wasilewska

Współpraca: dr Michał Sitek

Recenzenci

dr Aleksandra Jasińska-Maciążek

dr hab. Janusz Waligóra, prof. UP

Opracowanie tabel i wykresów: dr Karol Kamiński

Redakcja językowa: Elżbieta Łanik

Skład i projekt okładki: Marcin Broniszewski

Zdjęcia na okładce: Shutterstock

Copyright © Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023

Przedruk w całości lub w części wyłącznie za zgodą Instytutu Badań Edukacyjnych.

Cytowanie oraz wykorzystywanie danych jedynie z podaniem źródła.

Wzór cytowania:

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2023). *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

ISBN dla wersji elektronicznej: 978-83-67385-28-2

Badanie PIRLS 2021 w Polsce zostało sfinansowane ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki.

Wydawca: Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 00-180 Warszawa

tel. (+48 22) 241 71 00

www.ibe.edu.pl

Egzemplarz bezpłatny

Podziękowania

Krajowy zespół badania PIRLS 2021 bardzo dziękuje uczniom za udział w badaniu oraz ich rodzicom za wyrażenie na to zgody. Składamy również podziękowania dyrektorom szkół wylosowanych do badania i nauczycielom badanych oddziałów za udział w badaniu oraz współpracę i pomoc w zorganizowaniu badania w szkołach, co w czasie pandemii koronawirusa było szczególnym wyzwaniem.

Spis treści

Przedmowa	8
1. Główne wnioski z badania PIRLS 2021	11
2. O badaniu PIRLS 2021	15
Ogólne informacje o badaniu.....	15
Cele badania	16
Kraje w badaniu PIRLS 2021	16
Forma badania	18
Organizacja badania	19
Badani uczniowie.....	19
Znaczenie pandemii COVID-19 dla realizacji i raportowania wyników badania w 2021 roku	23
Pandemia COVID-19 w Polsce – nauczanie i uczenie się	26
Pandemia COVID-19 a realizacja PIRLS 2021 w Polsce	28
Obszary wykorzystywania wyników badania PIRLS.....	29
Dodatkowe dane kontekstowe.....	29
Bibliografia.....	30
3. Metodologia badania PIRLS 2021	31
Populacja	31
Dobór próby	36
Warstwy w schemacie losowania szkół.....	36
Poziom realizacji próby	37
Wagi	41
Przebieg badania w szkołach	41
Narzędzia pomiaru.....	42
Format wypełniania narzędzi	44
Quasi-adaptacyjny schemat przydziału zadań	45
Skalowanie wyników.....	46
Skalowanie wyników dotyczących osiągnięć uczniów	47
Skalowanie wyników dotyczących danych kontekstowych	49
Wnioskowanie na podstawie wyników badania.....	49
Dane z badania	50
Bibliografia	52
4. Założenia teoretyczne badania PIRLS	55
Definicja czytania (ang. <i>reading literacy</i>).....	55
Czytanie tekstów na papierze i tekstów cyfrowych	56
Cele czytania.....	57
Cztery procesy rozumienia, czyli umiejętności składające się na rozumienie tekstu.....	58
Mierzenie trendu w zakresie umiejętności czytania	60

Adaptacyjny schemat przydziału zeszytów testowych	60
Teksty wykorzystywane w badaniu PIRLS	61
Statystyki dotyczące pytań w obu wersjach badania	66
Kodowanie odpowiedzi na pytania otwarte	68
Przykładowe teksty wykorzystane w badaniu PIRLS 2021	69
Bibliografia	70
5. Osiągnięcia czwartoklasistów w czytaniu	71
Podstawowe terminy statystyczne wykorzystywane w interpretacji wyników badania.....	71
Istotność statystyczna	72
Centyle i rozkłady centylowe	72
Wyniki polskich uczniów na tle innych krajów	73
Zmiana wyników polskich uczniów w latach 2006–2021	77
Różnice między wynikami chłopców i dziewcząt.....	79
Poziomy umiejętności	82
Cele czytania – wyniki	88
Procesy rozumienia, czyli umiejętności składające się na rozumienie tekstu – wyniki.....	90
Ocena tekstów w badaniu PIRLS 2021	92
Podsumowanie	93
Bibliografia	95
Aneks 5.1	96
6. Postawy czwartoklasistów wobec czytania	100
Nastawienie do czytania	100
Nastawienie do czytania a płeć	107
Samooceń umiejętności czytania.....	110
Samooceń umiejętności czytania a płeć.....	114
Bibliografia	118
7. Środowisko domowe uczniów	119
Status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia	120
Charakterystyka szkoły według ekonomicznego statusu uczniów	127
Miejsce zamieszkania a umiejętności związane z czytaniem	130
Postawy rodziców wobec czytania	131
Czas poświęcany na czytanie przez rodziców polskich uczniów	134
Aktywność czytelnicza dzieci przed rozpoczęciem nauki szkolnej.....	135
Ocena umiejętności dzieci przez rodziców przed rozpoczęciem nauki szkolnej	139
Bibliografia	142
8. Nauczyciele i procesy kształcenia.....	143
Charakterystyka nauczycieli.....	144
Wiek i staż pracy	144
Wykształcenie.....	145
Doskonalenie zawodowe	147

Satysfakcja zawodowa nauczycieli	149
Praca nauczycieli z uczniami	153
Rodzaje tekstów	153
Organizacja pracy na lekcji	155
Trudności w pracy dydaktycznej.....	160
Ocenianie i prace domowe	163
Bibliografia	168
9. Uczeń w szkole.....	170
Poczucie przynależności do szkoły.....	170
Zachowanie uczniów w klasie.....	174
Dręczenie w środowisku szkolnym.....	179
Bibliografia	184
10. Nauczanie i uczenie się w czasie pandemii COVID-19	
w opiniach rodziców uczniów i dyrektorów szkół.....	185
Okres i tryb nauczania w czasie pandemii COVID-19 według dyrektorów szkół.....	186
Formy wsparcia uczniów oferowane przez szkołę	
w czasie pandemii COVID-19 według opinii rodziców	188
Zaangażowanie rodziców w naukę dzieci w czasie pandemii COVID-19	190
Bibliografia	197
Aneks 1. Przykład tekstu informacyjnego z pytaniami i kluczem odpowiedzi	198
Klucz odpowiedzi	210
Aneks 2. Przykład tekstu literackiego z pytaniami i kluczem odpowiedzi	216
Klucz odpowiedzi	229

Przedmowa

Umiejętność czytania jest jedną z umiejętności podstawowych, która umożliwia uczestnictwo w życiu społecznym i kulturze. W ogromnym stopniu wpływa również na osiągnięcia szkolne uczniów. Czytanie to nie tylko umiejętność rozpoznawania liter, składania ich w słowa czy zdania. Niezbędnym elementem czytania jest rozumienie. Aby wydobyć z liter, słów i zdań ich znaczenie, należy przeprowadzić szereg operacji myślowych. Osiągnięcie odpowiedniego poziomu umiejętności czytania pozwala na tworzenie znaczenia, rozumienie tekstu, stosowanie skutecznych strategii czytania, refleksję i interpretację, czyli na pełne i świadome korzystanie z osiągnięć współczesnego świata. Bez rozumienia otaczających nas treści możemy stać się łatwym obiektem manipulacji. Współczesny człowiek spotyka się każdego dnia z ogromem informacji, niekiedy z szumem informacyjnym, fake newsami, pseudoautorytetami i niskiej jakości treściami prezentowanymi w mediach. W tym kontekście takie umiejętności jak interpretacja i selekcja informacji, łączenie faktów, rozpoznawanie związków przyczynowo-skutkowych, stają się ważnym aspektem funkcjonowania w świecie. Upraszczając, można powiedzieć, że od tego, jak dobrze nasze dzieci będą potrafiły czytać, zależy, jakie społeczeństwo będą budować. Wydaje się, że umiejętność czytania i interpretowania tekstów nadal będzie kluczowa w uczeniu się innych umiejętności, niezbędnych do funkcjonowania w szkole, w życiu i pracy.

Porównawcze badania międzynarodowe stanowią unikalne źródło wiedzy, niezwykle przydatne w kształtowaniu polityki edukacyjnej. Pozwalają one na ocenę umiejętności uczniów wraz z szerszym kontekstem uwarunkowań indywidualnych, szkolnych i związanych z systemem edukacji. Umożliwiają też porównywanie sytuacji w różnych krajach i wyciąganie wniosków z doświadczeń krajów osiągających dobre wyniki – nie tylko w pomiarze osiągnięć, ale też w poziomie czytelnictwa, motywacji czytelniczych, postaw nauczycieli i rodziców czy nierówności edukacyjnych. Badanie PIRLS – Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (*Progress in International Reading Literacy Study*) jest jednym z trzech największych porównawczych badań edukacyjnych na świecie: w programie PISA analizuje się umiejętności piętnastolatków niezbędne do funkcjonowania w dorosłym życiu; badanie TIMSS mierzy umiejętności uczniów klasy czwartej z zakresu matematyki i przyrody; PIRLS natomiast bada poziom umiejętności czytania, a także szereg czynników związanych z kształtowaniem tej umiejętności oraz funkcjonowaniem ucznia w środowisku domowym i szkolnym. Badanie PIRLS przeprowadzane jest w ważnym momencie rozwoju umiejętności poznawczych dziecka. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że wcześniej dziecko „uczyło się czytać”, a od tej pory będzie „czytać, by się uczyć”. W polskim systemie edukacyjnym jest to również moment, w którym, po klasie trzeciej, uczniowie rozpoczynają już nowy rodzaj nauki szkolnej, która jest zorganizowana w inny sposób niż edukacja wczesnoszkolna w klasach 1–3. Wyniki badania mogą być traktowane jako swoista ewaluacja pierwszego etapu edukacyjnego, lecz także jako diagnoza tego, w jakim stopniu uczniowie zdołali opanować podstawową umiejętność, która będzie miała przełożenie na osiągnięte przez nich wyniki na kolejnych etapach edukacji. Podobnie jak w innych badaniach międzynarodowych punktem odniesienia nie są krajowe

podstawy programowe i podręczniki, ale ściśle zdefiniowany i porównywalny międzynarodowo zakres umiejętności czytania.

PIRLS jest badaniem cyklicznym, prowadzonym co pięć lat od 2001 roku. Po raz pierwszy w historii – ze względu na wybuch pandemii COVID-19 – jego realizacja była szczególnie utrudniona we wszystkich krajach na świecie. W istocie badanie PIRLS jest jedynym międzynarodowym badaniem osiągnięć uczniów, które zostało przeprowadzone w najtrudniejszym okresie pandemii. W Polsce zrealizowano je w szkołach w maju i czerwcu 2021 roku. Zgodnie z normami międzynarodowymi badanie musiało zostać przeprowadzone w każdym z krajów w formie stacjonarnej – wymagało to zatem obecności uczniów w budynku szkoły. Polscy czwartoklasiści przystąpili do badania tuż po otwarciu szkół, po wielu miesiącach nauki zdalnej. W wielu krajach badanie zostało zrealizowane z opóźnieniem, co skutkowało również przesunięciem terminu upublicznienia wyników. Pomimo utrudnień realizacyjnych udało się zebrać wysokiej jakości dane zarówno w Polsce, jak i w pozostałych 56 krajach.

Wpływ pandemii i edukacji zdalnej na sytuację całych społeczeństw, systemów edukacyjnych, dobrostan dzieci i młodzieży oraz wyniki osiągnięć edukacyjnych uczniów będą z pewnością przedmiotem wielu dalszych badań i analiz. Dane zebrane w ramach tej edycji PIRLS mają unikalny charakter ze względu na realizację badania w tym szczególnym czasie, w samym środku trwania pandemii.

Oddajemy w Państwa ręce pierwszą krajową publikację zawierającą wyniki badania PIRLS 2021. W początkowych rozdziałach przedstawiamy metodologiczne i organizacyjne założenia badania. Rozdział 2 zawiera podstawowe informacje dotyczące badania, których znajomość pomaga w interpretacji wyników. W rozdziale 3 zaprezentowano procedury związane z przygotowaniem badania, jego realizacją w szkołach oraz sposoby opracowywania wyników. Procedury te są niezbędne do zapewnienia porównywalności wyników pomiędzy krajami oraz kolejnymi edycjami. W rozdziale 4 wyjaśniono, jak w PIRLS definiuje się czytanie, zamieszczono w nim opis założeń teoretycznych badania w zakresie czytania, czyli informacje o tym, jakie umiejętności mierzy PIRLS. Przedstawiono tu również teksty i zadania, które wykorzystano w edycji z 2021 roku.

Rozdział 5 jest prezentacją osiągnięć polskich uczniów na tle międzynarodowym, skupiono się tu również na zaobserwowanych zmianach w wynikach uczniów na przestrzeni lat oraz omówiono różnice w osiągnięciach dziewczynek i chłopców. Przedstawiono w tym rozdziale również informacje o zróżnicowaniu umiejętności polskich uczniów ze względu na zdefiniowane w badaniu poziomy umiejętności. W rozdziałach 6–9 zaprezentowano wyniki badania odnoszące się do kontekstu zdobywania wiedzy i umiejętności, m.in. dane dotyczące środowiska domowego oraz postaw czwartoklasistów, a także procesów kształcenia na poziomie szkoły i klasy, w tym informacje dotyczące pracy nauczycieli.

Raport zamyka rozdział, w którym podsumowano odpowiedzi dyrektorów szkół oraz rodziców uczniów związane z uczeniem się i nauczaniem w czasie pandemii COVID-19.

Uważamy, że materiały z badania PIRLS mogą być niezwykle przydatne dla nauczycieli podczas codziennej pracy z uczniami. Dlatego w aneksie zamieszczone zostały dwa przykładowe teksty

z badania PIRLS 2021: jeden tekst literacki i jeden informacyjny, wraz z pytaniami i opisem sposobu oceniania odpowiedzi. Jako uzupełnienie niniejszego raportu opracowano również specjalne publikacje dla nauczycieli języka polskiego, zawierające teksty wykorzystane w tej edycji badania wraz z pytaniami i omówieniem. Materiały są dostępne na polskiej stronie internetowej badania.

Wyniki badania PIRLS pokazują złożony obraz polskiej szkoły oraz jakości nauczania czytania. Umiejętności polskich uczniów w zakresie czytania należą do najwyższych na świecie, co jest niewątpliwym sukcesem polskiej oświaty, nauczycieli, uczniów i rodziców. Dane z badania wskazują także na istnienie pewnych wyzwań, które wciąż stoją przed polskim systemem edukacji. Ponadto raport ten stanowi również źródło rzetelnej wiedzy na temat uczenia się i nauczania czytania w szkole podstawowej w czasie pandemii COVID-19. Mamy nadzieję, że – podobnie jak w przypadku wcześniejszych edycji – dane i wyniki z badania PIRLS będą uwzględniane w debacie publicznej na temat polskiego systemu edukacji oraz podczas opracowywania kolejnych analiz, badań i publikacji poświęconych temu zagadnieniu. Wierzymy, że zbierane na przestrzeni lat dane z badania PIRLS będą mogły przyczynić się do poprawy jakości kształcenia kolejnych pokoleń.

Krzysztof Bulkowski i Joanna Kaźmierczak

Warszawa, maj 2023

**Zespół Badań Międzynarodowych
Instytut Badań Edukacyjnych**

1. Główne wnioski z badania PIRLS 2021

Polscy czwartoklasiści pozostają w światowej czołówce pod względem osiągnięć w czytaniu. W 2021 roku średni wynik polskich uczniów wyniósł 549 punktów. Był to jeden z najwyższych wyników wśród 57 krajów i 8 dodatkowych regionów biorących udział w badaniu PIRLS 2021. Polscy uczniowie osiągnęli wynik taki sam jak uczniowie z Finlandii, jest to również wynik zbliżony do wyniku uczniów z Tajwanu i Szwecji. Różnice między wynikami uczniów z tych czterech krajów były nieistotne statystycznie. Znacząco lepsze wyniki uzyskali – podobnie jak w poprzedniej edycji badania – uczniowie z Singapuru – 587 punktów i Hongkongu – 573 punkty, a także uczniowie z Rosji – 567 punktów i Anglii – 558 punktów (zob. rozdział 5).

Polska szkoła dobrze wyrównuje luki w umiejętnościach uczniów na pierwszych etapach nauczania. Zróżnicowanie wyników polskich czwartoklasistów jest stosunkowo małe, co oznacza, że ich poziom umiejętności jest wyrównany (zob. rozdział 5).

Wynik, który osiągnęli polscy czwartoklasiści w 2021 roku, jest niższy niż w poprzedniej edycji badania zrealizowanego w 2016 roku. Głównych przyczyn tego zjawiska można doszukiwać się w trwającej w latach 2020–2021 pandemii koronawirusa. Zamknięcie szkół i wprowadzenie nauki zdalnej nie pozostały bez wpływu na wyniki badania także w wielu innych krajach świata, nie tylko w Polsce. Spadek wyników w stosunku do poprzedniej edycji odnotowano w większości krajów (zob. rozdział 5).

W Polsce niewielki odsetek uczniów znajduje się poniżej zdefiniowanego w badaniu niskiego poziomu umiejętności czytania (2,8%). Taki sam wynik osiągają Singapur, Anglia, Tajwan i Włochy. Jeszcze mniej takich uczniów jest w Rosji i Hongkongu. Za to najwyższy zaawansowany poziom umiejętności czytania osiągnęło w Polsce 14% uczniów (średnia we wszystkich krajach badania to 7%). W poprzedniej edycji badania poniżej niskiego poziomu umiejętności było 2% uczniów, a na zaawansowanym poziomie – 20% uczniów (zob. rozdział 5).

Polscy czwartoklasiści radzą sobie tak samo dobrze zarówno z tekstami literackimi, jak i użytkowymi (zob. rozdział 5).

Analiza odpowiedzi uczniów na poszczególne pytania pokazuje, że polscy uczniowie umieją lepiej interpretować i oceniać tekst niż wyszukiwać w nim informacje czy wyciągać bezpośrednie wnioski. Na podobną sytuację wskazują wyniki m.in. Australii, Serbii, Anglii i Czarnogóry. Kraje, w których uczniowie lepiej opanowali umiejętności prostego wyszukiwania informacji w tekście i wnioskowania, to m.in. Czechy, Austria, Francja, Tajwan. Można przypuszczać, że w polskiej tradycji nauczania czytania większą wagę przykładana się do rozwijania umiejętności interpretacji tekstu niż do wyszukiwania w nim informacji i prostego wnioskowania, mimo że w codziennym życiu więcej zastosowań mają umiejętności prostsze (zob. rozdział 5).

W Polsce dziewczynki czytają lepiej niż chłopcy. Podobnie jest we wszystkich krajach biorących udział w badaniu. W Polsce różnica między dziewczynkami i chłopcami jest duża – wyniosła 20 punktów, przy przeciętnej różnicy na świecie wynoszącej 18 punktów. Aby próbować ją zmniejszyć, polscy nauczyciele powinni skuteczniej zachęcać chłopców do czytania – dobierać ciekawsze teksty i stosować bardziej interesujące sposoby omawiania ich na lekcjach. Krajami o najmniejszych różnicach (nieistotnych statystycznie) między chłopcami i dziewczętami są Hiszpania (tylko 2 punkty różnicy) i Czechy (4 punkty różnicy), zaś największe różnice zaobserwowano w Południowej Afryce, Jordanii i Omanie (zob. rozdział 5).

Polscy czwartoklasiści lubią czytać, jednak ich nastawienie do czytania jest mniej pozytywne niż rówieśników w innych krajach. Pod tym względem uczniowie w 2021 roku wypadli gorzej w porównaniu z uczniami uczęszczającymi do czwartej klasy pięć lat wcześniej. Nastawienie uczniów do czytania jest związane z ich poziomem umiejętności rozumienia czytanego tekstu. We wszystkich krajach bardziej pozytywne nastawienie do czytania mają dziewczęta. Polska należy do grona krajów, w których obserwowane różnice między chłopcami i dziewczętami są najniższe (zob. rozdział 6).

Polscy uczniowie charakteryzują się jednym z najwyższych poziomów samooceny umiejętności czytelnich. We wszystkich krajach, w tym w Polsce, wysoki poziom samooceny wiąże się z wyższymi wynikami uzyskiwanymi w badaniu czytania. Wyniki świadczą zatem o tym, że uczniowie w świadomy sposób postrzegają siebie jako czytelników (zob. rozdział 6).

We wszystkich krajach, w tym w Polsce, osiągnięcia uczniów w czytaniu są silnie związane ze statusem społeczno-ekonomicznym ich rodzin. Wyższe wyniki osiągają dzieci, które mają lepiej wykształconych rodziców i większe zasoby w postaci domowych księgozbiorów. Wyniki w teście z czytania są również związane z pozycją zawodową rodziców. Pokazuje to, że nierówności edukacyjne są widoczne już na samym początku edukacji szkolnej (zob. rozdział 7).

Postawy i zachowania rodziców związane z czytaniem we wszystkich krajach, w tym w Polsce, przekładają się na osiągnięcia ich dzieci – dzieci rodziców, którzy lubią czytać, mają wyższe umiejętności zarówno w krajach, w których rodzice chętniej czytają, jak i w tych, w których odsetek rodziców lubiących czytać jest niski. Polscy rodzice wyróżniają się wysokim poziomem pozytywnych postaw wobec czytania. Wyniki uczniów są również zależne od deklarowanego przez rodziców czasu spędzanego na czytaniu różnorodnych materiałów. Pokazuje to, że otoczenie pozaszkolne ma bardzo duży wpływ na umiejętności czytelnice dzieci (zob. rozdział 7).

Podejmowanie przez rodziców aktywności związanych z czytaniem ze swoimi dziećmi, gdy te są już w wieku przedszkolnym, wiąże się z osiąganiem przez te dzieci wyższych wyników w badaniu umiejętności czytania w czwartej klasie. Polska, w porównaniu z innymi krajami, wyróżnia się wysokim stopniem takiej aktywności deklarowanym przez rodziców. Przekłada się to również na postrzeganą przez rodziców ocenę gotowości szkolnej swoich dzieci w momencie rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie. Polscy rodzice oceniają umiejętności swoich dzieci przed rozpoczęciem nauki w szkole wyżej niż rodzice w innych krajach (zob. rozdział 7).

Większość polskich czwartoklasistów lubi chodzić do szkoły, a ponad 90% z nich ma w środowisku szkolnym swoich przyjaciół. Polscy uczniowie, podobnie jak w poprzedniej edycji badania, znajdują się jednak wśród krajów z najsłabszym poczuciem związku ze szkołą, w której się uczą. W większości krajów poczucie przynależności uczniów do szkoły przekłada się na ich lepsze wyniki z czytania. Zależność ta nie występuje jednak w Polsce (zob. rozdział 9).

Ponad jedna piąta polskich czwartoklasistów deklaruje, że na każdej lub prawie każdej lekcji języka polskiego doświadcza sytuacji utrudniających naukę, takich jak uciążliwy hałas w klasie, upominanie uczniów przez nauczyciela czy przerywanie nauczycielowi podczas prowadzenia lekcji. Jedynie około jednej czwartej uczniów nie doświadcza nigdy na lekcjach języka polskiego takich zakłóceń procesu nauczania (zob. rozdział 9).

We wszystkich krajach czwartoklasiści doświadczają zachowań przemocowych w kontaktach z rówieśnikami. Zjawisko dręczenia występuje w polskich szkołach rzadziej niż w większości innych krajów. W polskich szkołach dręczenie polega najczęściej na wyśmiewaniu lub przezywaniu (10% czwartoklasistów doświadcza tego co najmniej raz w tygodniu), niedopuszczaniu do wspólnej zabawy (10%), rozpuszczaniu kłamstw (9%) lub biciu – przewracaniu, uderzaniu, kopaniu – (6%). 74% uczniów czwartej klasy doświadcza dręczenia sporadycznie lub nie doświadcza go wcale. Związek pomiędzy byciem ofiarą dręczenia i osiągnięciami w zakresie czytania jest uniwersalny. We wszystkich krajach najwyższe wyniki osiągnęli uczniowie, którzy nie doświadczają dręczenia ze strony rówieśników (zob. rozdział 9).

Prawie wszyscy czwartoklasiści w Polsce są uczeni języka polskiego przez nauczycieli deklarujących posiadanie wykształcenia wyższego magisterskiego. Podobna sytuacja jest na Słowacji, w Finlandii i w Czechach. W tych krajach uczą czwartoklasistów najlepiej wykształceni nauczyciele (zob. rozdział 8).

Nauczyciele języka polskiego w Polsce to zazwyczaj osoby o dużym doświadczeniu w zawodzie, które, w porównaniu do nauczycieli z większości innych krajów, charakteryzują się dłuższym stażem pracy (przeciętnego czwartoklasistę uczy nauczycielka mająca 22 lata stażu pracy, średnia międzynarodowa to 18 lat), a także wyższym wiekiem. W 2021 roku nauczyciele mający ponad 40 lat uczyli zdecydowaną większość (ok. 82%) czwartoklasistów (zob. rozdział 8).

W zakresie doskonalenia zawodowego największym zainteresowaniem wśród polskich nauczycieli cieszyła się kwestia różnicowania lekcji w zależności od potrzeb i zainteresowań uczniów. Zarówno w Polsce, jak i w większości krajów, nadmiar obowiązków i brak czasu to według deklaracji nauczycieli kluczowa przeszkoda w podnoszeniu swoich kompetencji (zob. rozdział 8).

Prawie wszyscy czwartoklasiści w Polsce mają nauczycieli, którzy są zadowoleni ze swojego zawodu. Ale jeśli porównamy wskaźnik satysfakcji zawodowej polskich nauczycieli z nauczycielami z innych krajów, to otrzymujemy nieco inny obraz. Biorąc pod uwagę odsetek uczniów mających nauczycieli z wysokim poziomem satysfakcji zawodowej, Polska znalazła się na ostatnim miejscu. Inne kraje o zbliżonym do Polski niskim poziomie satysfakcji nauczycieli to Francja, Tajwan, Norwegia i Czechy. Najwyższy poziom satysfakcji nauczycieli z pracy odnotowano w Omanie, Kosowie i Arabii Saudyjskiej (zob. rozdział 8).

Polscy uczniowie bardzo dobrze oceniają lekcje języka polskiego. Odpowiedzi uczniów wskazują na pozytywne postrzeganie pracy dydaktycznej nauczycieli – przystępności nauczania, udzielanej informacji zwrotnej, jasności przekazu i wymagań. Nieco niżej uczniowie oceniają treści obecne na lekcjach. Odsetek uczniów, którzy zdecydowanie lubią to, co czytają w szkole, zmalał w porównaniu z poprzednią edycją badania z 42% do 33%. Pomimo tego, że polscy uczniowie formułowali ogólnie pozytywne oceny dotyczące lekcji języka ojczystego, to okazało się jednak, że są bardziej krytyczni od swoich rówieśników z innych krajów – Polska znalazła się w grupie krajów o przeciętnie niższym zaangażowaniu uczniów w lekcje (zob. rozdział 8).

Badanie PIRLS 2021 roku na długie lata zostanie zapamiętane jako ta edycja badania, na której realizację wpłynęła pandemia COVID-19. Polska należy do krajów, w których szkoły pracowały zdalnie przez najdłuższy czas w roku szkolnym 2020/2021. 98% rodziców czwartoklasistów biorących udział w badaniu potwierdziło, że szkoły organizowały dla uczniów nauczanie zdalne. Jest to najwyższy wynik wśród krajów Unii Europejskiej. Kraje lub systemy edukacyjne, w których to wsparcie było najmniejsze, to Szwecja, francuskojęzyczna część Belgii i Austria (zob. rozdział 10).

Polscy rodzice byli bardzo zaangażowani w stworzenie swoim dzieciom najlepszych warunków do nauki online: dodatkowe książki zapewniło dzieciom 91% rodziców, 84% (najwięcej w UE) rodziców zapewniło dzieciom dodatkowe aktywności związane z uczeniem się przy użyciu technologii cyfrowej, a 88% dostarczyło dzieciom dodatkowe urządzenia cyfrowe do nauki. Pomimo bardzo dużego zaangażowania polskich rodzin w naukę dzieci większość rodziców uważa, że pandemia miała negatywny wpływ na wiedzę i umiejętności ich dzieci. 32% rodziców uczniów biorących udział w badaniu uznało, że pandemia miała negatywny wpływ na postępy dziecka w nauce w umiarkowanym stopniu, a 39%, że w bardzo dużym w stopniu (zob. rozdział 10).

Ocena tego, jak bardzo pandemia zmieniła obraz polskiej oświaty wyłaniający się z przedstawionych w raporcie wyników i analiz, nie jest możliwa w pełnym zakresie. Nie można również dokonać prostych porównań między poszczególnymi krajami i zdecydować, w jakim stopniu wyniki osiągnięć uczniów w czytaniu zmieniły się z powodu pandemii i nauczania zdalnego. Sytuacja pandemiczna w krajach uczestniczących w badaniu PIRLS była bardzo zróżnicowana, czas i nasilenie pandemii w poszczególnych krajach nie były takie same. Dodatkowo uwarunkowania społeczne i kulturowe oraz reakcja na pandemię również były różne w krajach biorących udział w badaniu (zob. rozdział 10).

2. O badaniu PIRLS 2021

Joanna Kaźmierczak

Ogólne informacje o badaniu

Badanie PIRLS 2021 przeprowadzono w 57 krajach i 8 dodatkowych regionach. Różniło się ono od poprzednich edycji pod kilkoma ważnymi względami. Po pierwsze wprowadzono quasi-adaptacyjny przydział zeszytów testowych dla uczniów. Po drugie po raz pierwszy część krajów realizowała badanie w całości w formie elektronicznej. Po trzecie badanie przeprowadzono w czasie pandemii COVID-19. Warto podkreślić, że pomimo wynikających z tego trudnień większość krajów spełniła rygorystyczne standardy badawcze. Ogromny wysiłek włożony w realizację badania przez krajowe zespoły badawcze zaowocował zebraniem porównywalnych danych o umiejętnościach czytelniczych czwartoklasistów z całego świata.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu to międzynarodowy, cykliczny program pomiaru wiedzy i umiejętności uczniów. Badanie jest przeprowadzane co pięć lat od 2001 roku, zatem obecna edycja badania – PIRLS 2021 kończy 20-letni cykl badawczy. Program PIRLS jest jednym z największych na świecie projektów badawczych dotyczących osiągnięć edukacyjnych.

Badanie jest organizowane przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Jest to niezależna międzynarodowa organizacja zrzeszająca instytucje badawcze i agencje rządowe. IEA zapoczątkowała międzynarodowe badania porównawcze wiedzy i umiejętności uczniów. Początkowo badania te obejmowały kilka krajów, z czasem rozszerzono ich zakres; udoskonalono również metodologię pomiaru umiejętności, by zbadać osiągnięcia uczniów w różnych dziedzinach oraz funkcjonowanie krajowych systemów edukacji. W skład międzynarodowego konsorcjum przeprowadzającego badanie PIRLS wchodzi kilka różnych instytucji. TIMSS and PIRLS International Study Center przy Boston College odpowiada za harmonogram badania, narzędzia badawcze i przebieg badania. Ośrodek ten ściśle współpracuje z sekretariatem IEA w Amsterdamie, który sprawuje ogólny nadzór nad badaniem. Sekretariat IEA w Amsterdamie koordynuje również proces weryfikacji tłumaczeń narzędzi badawczych na języki poszczególnych krajów biorących udział w badaniu. Oddział IEA w Hamburgu sprawdza i analizuje dane przesyłane przez uczestniczące kraje. Kanadyjski urząd statystyczny (Statistics Canada) odpowiada za dobór prób szkół i oddziałów klasowych. Do każdej edycji badania powołuje się również międzynarodowe grupy eksperckie, które odpowiadają m.in. za przygotowanie narzędzi badawczych.

Polska po raz pierwszy wzięła w udział w badaniu PIRLS w 2006 roku (Konarzewski, 2007), następnie uczestniczyła w kolejnych edycjach w 2011 roku (Konarzewski, 2012) i 2016 roku (Konarzewski, Bulkowski, 2017). W latach 2006 i 2011 badano uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej, a w latach

2016 i 2021 uczniów klasy czwartej – tylko wyniki z lat, w których badano tę samą populację uczniów mogą być porównywane. W latach 2006 i 2011 badanie w Polsce zostało przeprowadzone przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, a od 2016 roku za realizację badania odpowiedzialny jest Instytut Badań Edukacyjnych, a dokładniej – Zespół Badań Międzynarodowych IBE. Zespół ten prowadzi również badanie TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), podobne do PIRLS, którego celem jest sprawdzenie poziomu wiedzy i rozumowania uczniów w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych (Sitek, 2020).

Cele badania

Celami badania PIRLS są:

- zebranie rzetelnych i porównywalnych danych o osiągnięciach szkolnych uczniów z poszczególnych krajów oraz zróżnicowaniu osiągnięć, także ze względu na takie czynniki jak płeć czy pochodzenie społeczne uczniów;
- zaprezentowanie rzetelnej informacji o trendzie, czyli zmianach poziomu osiągnięć i zróżnicowaniu tych osiągnięć na przestrzeni lat;
- dostarczenie danych kontekstowych, czyli informacji o warunkach, w których przebiega nauczanie i uczenie się dzieci oraz o postawach uczniów i nauczycieli.

Głównym celem badania PIRLS jest pomiar umiejętności rozumienia różnych typów czytanego tekstu: literackiego i użytkowego (informacyjnego). W programie PIRLS mierzy się osiągnięcia szkolne uczniów za pomocą testu opracowanego przez międzynarodowy zespół ekspertów. Jest on skonstruowany tak, żeby dostarczyć wiedzy o umiejętnościach rozumienia czytanego tekstu przez czwartoklasistów. Dodatkowych danych kontekstowych dostarcza badanie ankietowe, będące uzupełnieniem badania umiejętności uczniów. W badaniu ankietowym, oprócz uczniów, biorą udział również ich rodzice, nauczyciele języka polskiego oraz dyrektorzy szkół. Dyrektorzy szkół wypełniają ankietę o zasobach swojej placówki oraz o zasadach pracy dydaktycznej i wychowawczej. Nauczyciele języka polskiego w badanych oddziałach klasowych odpowiadają na pytania o podstawę programową i metody nauczania czytania. Rodzice wypełniają ankietę dotyczącą wczesnego rozwoju dziecka, jego edukacji i środowiska domowego.

Próba szkół i uczniów badanych w każdym z krajów jest dobrana tak, aby można było wnioskować o poziomie umiejętności czytelnich uczniów czwartej klasy szkoły podstawowej. Zgodnie z międzynarodową definicją populacji w badaniu biorą udział dzieci objęte edukacją, które równocześnie spełniają dwa warunki: kończą czwarty rok nauki na poziomie ISCED 1, a ich średni wiek w chwili badania nie jest niższy niż 9,5 roku. Do badania losowane są całe oddziały klasowe.

Kraje w badaniu PIRLS 2021

W badaniu biorą udział różnorodne kraje z całego świata, niezależnie od wielkości ich powierzchni, populacji czy PKB. Wybrane cechy charakterystyczne i wskaźniki dotyczące krajów uczestniczących w badaniu przedstawia Tabela 2.1.

W edycji badania w 2021 roku uczestniczyło 57 krajów, dodatkowo przystąpiło do niego również 8 miast i regionów (tzw. *benchmarking participants*).

Tabela 2.1. Wybrane wskaźniki dotyczące krajów uczestniczących w badaniu PIRLS 2021

Kraj	Ludność (w milionach)	Powierzchnia (w tys. km ²)	Oczekiwana długość życia w chwili urodzenia (w latach)	UmiERALNOŚĆ noworodków (na 1000 żywych urodzeń)	Dochód narodowy brutto na osobę (w dolarach amerykańskich)	Indeks Giniego (0=idealna równość; 100=idealna nierówność)	Nakłady na oświatę (% PKB)	Skolaryzacja netto		
								% dzieci uczęszających do przezszkolenia rok przed oficjalnym wiekiem rozpoczęcia nauki szkolnej	Szkola podstawowa (%)	Liczba uczniów na jednego nauczyciela w szkole podstawowej
Albania	2,8	29	79	9	5 210	30,8	4	77	95	18
Anglia	56,6	130	80	4	39 830	35,1	5	100	99	21
Arabia Saudyjska	34,8	2 150,0	75	6	21 930	-	-	50	95	15
Australia	25,7	7 741	83	3	53 680	34,3	5	86	96	15
Austria	8,9	84,0	81	3	48 360	30,2	5	100	89	12
Azerbejdżan	10,1	87	73	17	4 480	-	3	74	92	15
Bahrajn	1,7	0,8	77	6	19 900	-	2	70	97	12
Belgia (flamandzka i francuskojęzyczna)	11,5	31	81	3	45 800	27,2	6	98	99	11
Brazylia	212,6	8 516,0	76	13	7 850	48,9	6	87	96	20
Bulgaria	6,9	111	74	5	9 630	40,3	4	81	86	15
Chorwacja	4,0	88,0	78	4	14 530	28,9	4	95	88	14
Cypr	1,2	9	81	2	26 440	31,2	6	98	97	12
Czarnogóra	0,6	14,0	76	2	7 900	36,8	-	77	97	-
Czechy	10,7	79	78	2	22 070	25,3	4	90	89	19
Dania	5,8	43,0	82	3	63 010	27,7	8	98	99	12
Egipt	102,3	1 001	72	17	3 000	31,5	3	37	97	24
Finlandia	5,5	338,0	82	2	49 800	27,7	6	97	99	14
Francja	67,4	549	82	3	39 500	32,4	5	100	99	19
Gruzja	3,7	70,0	74	8	4 260	34,5	4	96	96	9
Hiszpania	47,4	506	82	3	27 360	34,3	4	95	97	14
Holandia	17,4	42,0	81	4	51 070	29,2	5	99	99	16
Hongkong (Chiny)	7,5	1	85	2	48 630	54,0	4	97	95	13
Iran	84	1 745,0	77	11	2 960	40,9	4	64	100	29
Irlandia	5,0	70	82	3	65 750	30,6	3	99	96	15
Irlandia Północna	1,9	14,0	81	4	39 830	35,1	5	100	99	22
Izrael	9,2	22	83	3	42 610	38,6	6	100	97	15
Jordania	10,2	89,0	75	13	4 310	-	3	45	81	19
Kanada	38,0	9 880	82	4	43 540	33,3	3	-	100	16
Katar	2,9	11,0	80	5	55 990	-	3	91	94	12
Kazachstan	19,6	2 725	71	9	8 710	27,8	3	90	100	17
Kosowo	1,8	11,0	71	9	4 440	29,0	4	-	-	14
Litwa	2,8	65	75	3	19 620	35,3	4	97	98	14
Łotwa	1,9	65,0	75	3	17 890	34,5	4	98	96	12
Macedonia Północna	2,1	26	76	5	5 750	33,0	3	49	95	15
Makao (Chiny)	0,6	0,0	84	2	75 690	-	3	89	96	13
Malta	0,5	0	83	6	25 860	31,0	5	99	100	13
Maroko	36,9	447,0	77	16	3 020	-	7	65	99	27
Niemcy	83,2	358	81	3	47 520	31,7	5	99	90	15
Norwegia (klasa 5)	5,4	365,0	83	2	78 290	27,7	8	97	100	10
Nowa Zelandia	5,1	268	82	4	42 870	-	6	94	99	16
Oman	4,5	310,0	78	8	15 030	-	5	45	98	12
Polska	37,9	313	77	4	15 260	30,2	5	95	96	10
Południowa Afryka	59,3	1 219,0	64	26	6 010	61,8	7	18	87	30
Portugalia	10,3	92	81	3	21 810	32,8	5	94	98	12
Rosja	144,1	17 098,0	71	4	10 690	36,0	5	90	95	24
Serbia	6,9	88	74	5	7 430	34,5	4	91	95	14
Singapur	5,7	0,7	84	2	64 010	-	3	97	100	15
Słowacja	5,5	49	77	5	18 920	23,2	4	84	83	17
Słowenia	2,1	20,0	81	2	25 340	24,4	5	94	98	11
Stany Zjednoczone	331,5	9 832	77	5	64 140	41,5	3	90	95	15
Szwecja	10,4	447,0	82	2	54 050	29,3	8	100	99	13
Tajwan	23,2	36	81	4	29 153	34,0	-	75	98	12
Turcja	84,3	785,0	78	8	9 050	41,9	4	76	88	18
Uzbekistan	34,2	449	72	13	1 740	-	5	46	95	22
Węgry	9,8	93,0	76	3	15 890	30,0	5	87	91	10
Włochy	59,4	302	82	3	32 360	35,2	4	93	96	11
Zjednoczone Emiraty Arabskie	9,9	99,0	78	6	39 410	26,0	4	75	95	25
Dodatkowe miasta i regiony										
Kanada (Ontario)	14,2	892	82	4	-	-	-	-	-	-
Kanada (Quebec)	8,5	1 298	83	4	-	-	-	-	-	-
Rosja (Moskwa)	12,6	3	78	5	-	-	-	-	-	-
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	2,9	67	79	6	-	-	-	-	-	-
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	3,5	4	82	5	-	-	-	-	-	-

Jeśli nie wskazano inaczej, dane pobrane z banku danych Banku Światowego w czerwcu 2022.
Mysłnik (-) oznacza, że dane nie są dostępne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *PIRLS Encyclopedia*, K. Reynolds i in., 2022.

Forma badania

Do roku 2016 badanie PIRLS było realizowane tylko w wersji papierowej. Od roku 2016 możliwe jest realizowanie badania w dwóch wersjach: papierowej i komputerowej. W 2021 roku w wersji komputerowej wzięło udział 25 krajów i 7 dodatkowych miast i regionów. Z wersji papierowej korzystały 32 kraje, w tym Polska, i 1 dodatkowy region. Każdy kraj mógł sam zdecydować, w jakiej formie chce przeprowadzać badanie. Od 2026 roku badanie PIRLS będzie przeprowadzane wyłącznie w wersji elektronicznej.

Tabela 2.2. Kraje biorące udział w badaniu PIRLS 2021 w zależności od formy badania – papierowej lub elektronicznej

p Albania	p Jordania	e Szwecja
p Australia	e Kazachstan	p Turcja
p Austria	p Kosowo	e Zjednoczone Emiraty Arabskie
p Azerbejdżan	p Łotwa	p* Stany Zjednoczone
p Bahrajn	e Litwa	p Uzbekistan
p Belgia (flamandzka)	p Makao (Chiny)	
p Belgia (francuskojęzyczna)	e Malta	Dodatkowe miasta i regiony
p Brazylia	p Czarnogóra	e Kanada (Alberta)
p Bułgaria	p Maroko	e Kanada (Kolumbia Brytyjska)
p Tajwan	p Holandia	e Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)
p Chorwacja	e Nowa Zelandia	α Kanada (Ontario)
p Cypr	p Macedonia Północna	e Kanada (Quebec)
p Czechy	p Irlandia Północna	e Rosja (Moskwa)
p Dania	e Norwegia (klasa 5)	p Południowa Afryka (klasa 6)
p Egipt	p Oman	e Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)
p Anglia	p Polska	e Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)
p Finlandia	e Portugalia	
p Francja	e Katar	
p Gruzja	e Rosja	
p Niemcy	e Arabia Saudyjska	
p Hongkong (Chiny)	p Serbia	
p Węgry	e Singapur	
p Iran	e Słowacja	
p Irlandia	e Słowenia	
p Izrael	p Południowa Afryka	
p Włochy	e Hiszpania	
<p>e Badanie przeprowadzone w formie elektronicznej (narzędzia wyświetlane na komputerze lub tablecie).</p> <p>p Badanie przeprowadzone w formie papierowej (narzędzia drukowane).</p> <p>p* Badanie w formie papierowej (narzędzia drukowane). Stany Zjednoczone przeprowadzały badanie w formie elektronicznej, wraz z dodatkowym komponentem w formie papierowej realizowanym w celu zapewnienia porównywalności wyników pomiędzy obiema wersjami badania. Stany Zjednoczone poprosiły o raportowanie ich wyniku tylko z części papierowej.</p> <p>α Niewystarczający poziom realizacji badania (ang. <i>response rate</i>). Region nieuwzględniony w wynikach badania.</p>		

Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I.V.S Mullis, 2023.

Wszystkie narzędzia badawcze użyte w badaniu PIRLS 2021 w Polsce zostały wykorzystane w formie papierowej. Narzędzie do badania umiejętności rozumienia czytanego tekstu przez uczniów to zeszyt testowy zawierający dwa teksty: jeden literacki i jeden informacyjny. Do każdego z tekstów dołączono 15 pytań, które sprawdzają zrozumienie tekstu.

Wersja elektroniczna badania polegała na tym, że uczniowie wypełniali zeszyty testowe i ankiety na komputerze lub tablecie. W tej wersji wykorzystano te same teksty i zadania, które były użyte również w wersji papierowej. Są one w większości przypadków prostym przeniesieniem wersji papierowej na ekran komputera. W niektórych zadaniach wykorzystano nowe elementy: rozwijane menu, przeciąganie, upuszczanie i wstawianie. W elektronicznej wersji badania dodano dodatkowy komponent (ePIRLS) przygotowany specjalnie do tej formy badania. Znalazło się tam pięć dodatkowych zadań opartych na symulacji stron internetowych i dotyczących zagadnień przyrodniczych lub historycznych. Oprócz tekstów w zadaniach użyto różnego rodzaju informacji wizualnych: zdjęć, wykresów, map oraz narzędzi typowych dla czytania online – animacji, hiperłączy i wyskakujących okienek.

Wszystkie ankiety w wersji komputerowej wyglądają dokładnie tak samo jak w wersji papierowej, ale wypełniane są w formie elektronicznej. Ankieta rodzica we wszystkich krajach zawsze wypełniana jest w formie papierowej.

Organizacja badania

Badanie jest prowadzone przez krajowe zespoły badawcze. Każdy kraj powołuje krajowego koordynatora badania (NRC – National Research Coordinator), który nadzoruje realizację całości badania. IEA zatrudnia międzynarodowych kontrolerów jakości, którzy czuwają nad przebiegiem badania w szkołach w każdym z krajów. Wszelkie odstępstwa od rygorystycznych procedur badawczych są odnotowywane w międzynarodowym raporcie z badania. W przypadku poważnych uchybień dany kraj może w ogóle nie zostać ujęty w ostatecznym zestawieniu wyników. Skład zespołu badawczego został podany na stronie redakcyjnej niniejszego raportu. Zespół badawczy PIRLS w IBE przygotował narzędzia i procedury badania w terenie, a sesje badawcze w szkołach przeprowadzili przeszkoleni przez krajowy zespół badawczy ankieterzy firmy ASM Centrum Badań i Analiz rynku. Więcej informacji na temat organizacji badania podano w rozdziale 3.

Badani uczniowie

W badaniu udział wzięły dzieci, które chodziły do szkoły, kończyły czwarty rok nauki na szczeblu ISCED 1 oraz ich średni wiek w chwili badania nie był niższy niż 9,5 roku.

Tabela 2.3. Obowiązkowy wiek rozpoczęcia i zakończenia nauki oraz liczba klas obowiązkowej nauki szkolnej w poszczególnych krajach uczestniczących w badaniu PIRLS 2021

Kraj	Obowiązkowy wiek rozpoczęcia i zakończenia nauki szkolnej	Klasy/lata nauki
Albania	wiek 6–16	liczba klas nauki 1–9
Anglia	wiek 5–16	liczba lat nauki 1–11
Arabia Saudyjska	wiek 6–15	brak danych
Australia	wiek 6–16	liczba lat nauki 1–10
Austria	wiek 6–15	liczba klas nauki 1–9
Azerbejdżan	wiek 6–17	liczba klas nauki 1–11
Bahrajn	wiek 6–15	liczba klas nauki 1–9
Belgia (flandzka)	wiek 5–18	liczba klas nauki 1–12
Belgia (francuskojęzyczna)	wiek 5–18	brak danych
Brazylia	wiek 6–17	liczba klas nauki 1–12
Bułgaria	wiek 7–16	brak danych
Chorwacja	wiek 6 lub 7–14 lub 15	liczba klas nauki 1–8
Cypr	wiek 6–15	liczba klas nauki 1–9
Czarnogóra	wiek 6–15	liczba klas nauki 1–9
Czechy	wiek 6–15	liczba klas nauki 1–9
Dania	wiek 6–16	liczba klas nauki 0–9
Egipt	wiek 6–15	brak danych
Finlandia	wiek 7–16	liczba klas nauki 1–9
Francja	wiek 6–16	brak danych
Gruzja	wiek 6–15	liczba klas nauki 1–9
Hiszpania	wiek 6–16	liczba klas nauki 1–10
Holandia	wiek 5–16	brak danych
Hongkong (Chiny)	wiek 6–15	liczba klas nauki 1–9
Iran	wiek 6–14	brak danych
Irlandia	wiek 6–16	liczba klas nauki 1–9
Irlandia Północna	wiek 4–16	liczba klas nauki 1–12
Izrael	wiek 5–16	brak danych
Jordania	wiek 6–16	liczba klas nauki 1–10
Kanada	ustalane przez prowincje/regiony	ustalane przez prowincje/regiony
Katar	wiek 6–16	brak danych
Kazachstan	brak danych	liczba klas nauki 1–9
Kosowo	wiek 6–15	liczba klas nauki 1–9
Litwa	wiek 6 lub 7–16	brak danych
Łotwa	wiek 7–16	liczba klas nauki 1–9
Macedonia Północna	wiek 6–17 lub 18	liczba klas nauki 1–12 lub 13
Makao (Chiny)	wiek 5–15	brak danych
Malta	wiek 5–16	liczba lat nauki 1–11
Maroko	wiek 6–15	brak danych
Niemcy	ustalane przez land (region)	ustalane przez land (region)
Norwegia (klasa 5)	wiek 6–16	liczba klas nauki 1–10
Nowa Zelandia	wiek 6–16	brak danych
Oman	wiek 6–16	liczba klas nauki 1–10
Polska	wiek 7–18	brak danych
Południowa Afryka	wiek 7–15	liczba klas nauki 1–9
Portugalia	wiek 6–18	brak danych
Rosja	wiek 6,5–18	liczba klas nauki 1–11
Serbia	wiek 6,5 lub 7,5–14,5 lub 15,5	liczba klas nauki 1–8
Singapur	wiek 6–14	liczba klas nauki podstawowej 1–6
Słowacja	wiek 6–16	brak danych
Słowenia	brak danych	liczba klas nauki 1–9
Stany Zjednoczone	ustalane przez stan (region); (wiek 5–8 do 16–19)	ustalane przez stan (region)
Szwecja	wiek 6–16	liczba klas nauki 1–9
Tajwan	wiek 6–15	liczba klas nauki 1–9
Turcja	wiek 6–18	liczba klas nauki 1–12
Uzbekistan	wiek 7–18	liczba klas nauki 1–9 lub 11
Węgry	wiek 6–16	brak danych
Włochy	wiek 6–16	liczba klas nauki 1–10
Zjednoczone Emiraty Arabskie	wiek 6–18	liczba klas nauki 1–12
Dodatkowe miasta i regiony		
Kanada (Ontario)	Wiek 6–18	brak danych
Kanada (Quebec)	Wiek 6–16	brak danych
Rosja (Moskwa)	Dane takie same jak dla Rosji	
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	Dane takie same jak dla Zjednoczonych Emiratów Arabskich	
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	Dane takie same jak dla Zjednoczonych Emiratów Arabskich	

Dane zaraportowane przez Krajowych Koordynatorów Badania PIRLS 2021.

Źródło: *PIRLS Encyclopedia*, K. Reynolds i in., 2022.

W większości krajów dzieci są badane w klasie czwartej. Jednak to, w której dokładnie klasie są uczniowie w dniu realizacji badania nie ma znaczenia, jeżeli ich przeciętny wiek jest porównywalny między krajami i wyższy niż 9,5 roku.

W kilku krajach, takich jak Polska, Finlandia, Łotwa, Uzbekistan, obowiązkowy wiek rozpoczęcia nauki szkolnej to siedem lat. W niektórych krajach, na przykład w Anglii i na Malcie, dzieci zaczynają naukę w wieku pięciu lat i badanie przeprowadzane jest tam w klasie piątej. We wcześniejszych edycjach badania Norwegia przeprowadzała badanie wśród uczniów klasy czwartej, lecz od 2016 roku badanie jest realizowane standardowo w klasie piątej, ponieważ ze względu na wcześniejszy start szkolny norweskie dziesięciolatki uczęszczają do klasy piątej. W większości krajów biorących udział w badaniu rozpoczęcie nauki jest obowiązkowe dla sześciolatków.

W klasie czwartej polscy uczniowie, po kilku latach nauczania zintegrowanego, po raz pierwszy stykają się z podziałem na większą liczbę przedmiotów szkolnych. Pojawiają się nowi nauczyciele, pracownie przedmiotowe, sprawdziany. Dziecko musi nauczyć się pracy według rozkładu przedmiotów w tygodniowym planie lekcji i dostosować się do specyficznych dla każdego nauczyciela wymagań i sposobów nauczania. Oznacza to też, że nauczyciele wypełniający ankiety towarzyszące badaniu PIRLS nie odpowiadali za kształcenie badanych uczniów w latach poprzedzających pomiar ich umiejętności. Ogranicza to możliwość wnioskowania o zależnościach pomiędzy odpowiedziami ankietowymi nauczycieli a wynikami uczniów.

Kwestia wieku uczniów biorących udział w edycji badania PIRLS w 2021 ma szczególne znaczenie m.in. ze względu na pandemię COVID-19.

Tabela 2.4. Średni wiek uczniów w badaniu PIRLS 2021 w podziale na kraje/regiony oraz daty przeprowadzenia badania w poszczególnych krajach/regionach

Kraj	Data przeprowadzania badania	Średni wiek uczniów (w latach)
Albania	marzec–kwiecień 2021	10,0
Anglia ∞	maj–lipiec 2022	10,3
Arabia Saudyjska	listopad 2021	10,4
Australia ∞	wrzesień–grudzień 2021	10,0
Austria	kwiecień–maj 2021	10,3
Azerbejdżan	kwiecień–czerwiec 2021	10,1
Bahrajn	maj–czerwiec 2021 wrzesień–październik 2021	10,3
Belgia (flamandzka)	kwiecień–czerwiec 2021	10,0
Belgia (francuskojęzyczna)	kwiecień–maj 2021	10,0
Brazylia ∞	listopad–grudzień 2021	10,2
Bulgaria	marzec–kwiecień 2021	10,7
Chorwacja	październik–listopad 2021	11,2
Cypr	marzec–czerwiec 2021	9,8
Czarnogóra	kwiecień–maj 2021	9,9
Czechy	maj–czerwiec 2021	10,4
Dania	marzec–czerwiec 2021	10,9
Egipt	kwiecień 2021	10,0
Finlandia	marzec–czerwiec 2021	10,8
Francja	maj–czerwiec 2021	9,9
Gruzja	październik–grudzień 2021	10,6
Hiszpania	kwiecień–czerwiec 2021	9,9
Holandia	marzec–czerwiec 2021 październik–listopad 2021	10,1
Hongkong (Chiny)	kwiecień–lipiec 2021	10,1
Iran ∞	kwiecień–maj 2022	10,2
Irlandia	wrzesień–październik 2021	11,0
Irlandia Północna	wrzesień–październik 2021	10,8
Izrael ∞	maj–czerwiec 2022	10,0
Jordania	maj 2021	10,0
Katar	marzec–kwiecień 2021 wrzesień 2021	10,1
Kazachstan	wrzesień–październik 2021	10,8
Kosowo	czerwiec 2021	10,1
Litwa	wrzesień–listopad 2021	11,3
Łotwa	wrzesień–listopad 2021	11,3
Macedonia Północna	maj 2021	9,9
Makao (Chiny)	marzec–maj 2021	9,9
Malta	kwiecień–maj 2021	9,9
Maroko	październik 2021	10,5
Niemcy	kwiecień–lipiec 2021	10,4
Norwegia (klasa 5)	kwiecień–czerwiec 2021	10,8
Nowa Zelandia	październik–grudzień 2020	10,0
Oman	luty–maj 2021	9,8
Polska	maj–czerwiec 2021	10,9
Południowa Afryka ∞	sierpień–listopad 2021	10,2
Portugalia	kwiecień–lipiec 2021	10,1
Rosja	kwiecień 2021	10,8
Serbia	marzec–kwiecień 2021	10,6
Singapur	październik–listopad 2020	10,4
Słowacja	maj–czerwiec 2021	10,5
Słowenia	marzec–czerwiec 2021	10,0
Stany Zjednoczone	październik–listopad 2021	10,7
Szwecja	marzec–kwiecień 2021	10,7
Tajwan	marzec–maj 2021	10,1
Turcja	czerwiec 2021	9,9
Uzbekistan	kwiecień 2021	10,6
Węgry	październik–listopad 2021	11,2
Włochy	marzec–maj 2021	9,8
Zjednoczone Emiraty Arabskie	luty–marzec 2021 październik–listopad 2021	10,4
Dodatkowe miasta i regiony		
Kanada (Alberta)	kwiecień–czerwiec 2021	9,9
Kanada (Kolumbia Brytyjska)	kwiecień–maj 2021	9,8
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	maj–czerwiec 2021	9,9
Kanada (Quebec)	październik–grudzień 2021	10,7
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	sierpień–październik 2021	12,3
Rosja (Moskwa)	kwiecień–maj 2021	10,7
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	październik–listopad 2021	10,4
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	luty–marzec 2021 październik–listopad 2021	10,2

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

Źródło: opracowanie własne na podstawie *PIRLS 2021 International Results in Reading*, I.V.S Mullis, 2023.

Znaczenie pandemii COVID-19 dla realizacji i raportowania wyników badania w 2021 roku

Pandemia spowodowała zmiany harmonogramów badania w wielu krajach. Polska przeprowadziła badanie główne w pierwotnie zakładanym terminie (pierwsza połowa roku 2021). W 14 krajach realizacja została znacznie opóźniona i dotyczyło to również krajów z naszego regionu (Litwa, Łotwa, Węgry, Chorwacja), gdzie badanie zostało przeprowadzone w drugiej połowie 2021 roku. W przypadku opóźnień o około pół roku badano pierwotnie wylosowanych do badania uczniów, ale kilka miesięcy później – na początku kolejnego roku szkolnego, gdy byli już w piątej klasie. Trzecia fala badania objęła kilka krajów, które przeprowadziły badanie rok później: na półkuli południowej – jesienią 2021 roku (Australia, Brazylia, RPA) oraz na półkuli północnej – wiosną 2022 roku (Anglia, Izrael, Iran). W tych krajach badano uczniów, którzy chodzili już do kolejnej klasy czwartej. Byli w podobnym wieku i w tym samym momencie roku szkolnego, co uczniowie badani w krajach realizujących badanie zgodnie z przyjętym wstępnie harmonogramem.

Tabela 2.5 przedstawia listę wszystkich krajów biorących udział w badaniu według daty realizacji badania.

Tabela 2.5. Kraje biorące udział w badaniu PIRLS 2021 w chronologicznym porządku według daty realizacji badania

Zgodnie z pierwotnym harmonogramem

Kraje, które przeprowadziły badanie wśród uczniów klasy czwartej pod koniec roku szkolnego Możliwe śledzenie trendu między PIRLS 2016 a PIRLS 2021 (trend pięcioletni)

październik–listopad 2020 Półkula południowa	marzec–czerwiec 2021 Półkula północna		
Nowa Zelandia	Albania	Holandia	Słowacja
Singapur	Austria	Hongkong (Chiny)	Słowenia
	Azerbejdżan	Jordania	Szwecja
	Belgia (flamandzka)	Kosowo	Tajwan
	Belgia (francuskojęzyczna)	Macedonia Północna	Turcja
	Bułgaria	Makao (Chiny)	Uzbekistan
	Cypr	Malta	Włochy
	Czarnogóra	Niemcy	Dodatkowe miasta i regiony
	Czechy	Norwegia (klasa 5)	Kanada (Alberta)
	Dania	Oman	Kanada (Kolumbia Brytyjska)
	Egipt	Polska	Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)
	Finlandia	Portugalia	Rosja (Moskwa)
	Francja	Rosja	
	Hiszpania	Serbia	

Opóźnienie względem oryginalnego harmonogramu

Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami)

sierpień–grudzień 2021 Półkula północna		
Arabia Saudyjska	Kazachstan	Dodatkowe miasta i regiony
Bahrajn	Litwa	Kanada (Quebec)
Chorwacja	Łotwa	Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)
Gruzja	Maroko	Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)
Irlandia	Stany Zjednoczone	
Irlandia Północna	Węgry	
Katar	Zjednoczone Emiraty Arabskie	

Roczne opóźnienie względem oryginalnego harmonogramu

**Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika, pod koniec roku szkolnego).
Możliwe śledzenie trendu między PIRLS 2016 a PIRLS 2021 (trend sześcioletni)**

sierpień–grudzień 2021 Półkula południowa	marzec–lipiec 2022 Półkula północna
Australia	Anglia
Brazylia	Iran
Południowa Afryka	Izrael
Dodatkowe miasta i regiony	
Południowa Afryka (klasa 6)	

Źródło: PIRLS 2021 *International Results in Reading*, I.V.S Mullis, 2023.

W tabeli 2.6 zestawiono średnie wieku uczniów biorących udział w badaniu w roku 2016 i 2021. Warto zauważyć, że w krajach przeprowadzających badanie w pierwotnie zakładanym terminie średni wiek uczniów w edycjach badania w tych latach jest taki sam. Średni wiek uczniów w krajach, które zanotowały opóźnienie w realizacji badania, jest o około pół roku wyższy niż uczniów w krajach realizujących badanie w pierwotnym terminie.

Tabela 2.6. Średni wiek uczniów w krajach biorących udział w badaniach PIRLS w 2016 i 2021 roku

Kraj	Średnia wieku w momencie realizacji badania		
	PIRLS 2021	PIRLS 2016	Różnica
Kraje, które przeprowadziły badania wśród uczniów klasy czwartej pod koniec roku szkolnego			
Albania	10,0	–	–
Anglia [∞]	10,3	10,3	0,0
Australia [∞]	10,0	10,0	0,0
Austria	10,3	10,3	0,0
Azerbejdżan	10,1	10,1	0,0
Belgia (flamandzka)	10,0	10,1	-0,1
Belgia (francuskojęzyczna)	10,0	10,0	0,0
Brazylia [∞]	10,2	–	–
Bułgaria	10,7	10,8	-0,1
Cypr	9,8	–	–
Czarnogóra	9,9	–	–
Czechy	10,4	10,3	0,1
Dania	10,9	10,8	0,1
Egipt	10,0	10,0	0,0
Finlandia	10,8	10,8	0,0
Francja	9,9	9,8	0,1
Hiszpania	9,9	9,9	0,0
Holandia	10,1	10,1	0,0
Hongkong (Chiny)	10,1	9,9	0,2
Iran [∞]	10,2	10,2	0,0
Izrael [∞]	10,0	10,0	0,0
Jordania	10,0	–	–
Kosowo	10,1	–	–
Macedonia Północna	9,9	–	–
Makao (Chiny)	9,9	10,0	-0,1
Malta	9,9	–	–
Niemcy	10,4	10,3	0,1
Norwegia (klasa 5)	10,8	10,8	0,0
Nowa Zelandia	10,0	10,1	-0,1
Oman	9,8	9,7	0,1
Polska	10,9	10,7	0,2
Południowa Afryka [∞]	10,2	10,6	-0,4
Portugalia	10,1	9,8	0,3
Rosja	10,8	10,8	0,0
Serbia	10,6	–	–
Singapur	10,4	10,4	0,0
Słowacja	10,5	10,4	0,1
Słowenia	10,0	9,9	0,1
Szwecja	10,7	10,7	0,0
Tajwan	10,1	10,1	0,0
Turcja	9,9	–	–
Uzbekistan	10,6	–	–
Włochy	9,8	9,7	0,1
Średnia	10,2	10,2	0,0
Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami)			
Arabia Saudyjska	10,4	9,9	0,5
Bahrajn	10,3	9,9	0,4
Chorwacja	11,2	–	–
Gruzja	10,6	9,7	0,9
Irlandia	11,0	10,5	0,5
Irlandia Północna	10,8	10,4	0,4
Katar	10,1	10,0	0,1
Kazachstan	10,8	10,3	0,5
Litwa	11,3	10,8	0,5
Łotwa	11,3	10,9	0,4
Maroko	10,5	10,2	0,3
Stany Zjednoczone	10,7	10,1	0,6
Węgry	11,2	10,6	0,6
Zjednoczone Emiraty Arabskie	10,4	9,8	0,6
Średnia	10,8	10,2	0,5

Myślnik (-) oznacza, że kraj nie brał udziału w edycji badania PIRLS 2016.

[∞] Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2016 i PIRLS 2021.

Po raz pierwszy w historii badania PIRLS konieczna była zmiana sposobu raportowania wyników, co zostało wymuszone pandemią. Po zakończeniu badania, ze względu na zmiany w harmonogramie, wszystkie kraje podzielono na 3 grupy/fale realizacji badania: grupa 1 (w tym Polska) – kraje, które zrealizowały badanie w pierwotnie zakładanym terminie, grupa 2 – kraje, które zrealizowały badanie w terminie nie późniejszym niż pół roku po planowanym terminie, grupa 3 – kraje, które przeprowadziły badanie rok później. Ze względu na to, że kraje grupy 3 zrealizowały badanie na takiej samej kohorcie uczniów jak kraje z grupy 1, wyniki krajów z obu grup mogą być porównywane i są wspólnie raportowane.

Wyniki krajów są raportowane w dwóch tabelach:

1. Fale/grupy 1 i 3 razem (z zaznaczeniem krajów fali 3).
2. Fale/grupy 1, 2, 3 razem (z zaznaczeniem krajów fali 2 i 3). Ze względu jednak na to, że kraje 2 grupy realizowały badanie w wyraźnie innych warunkach, porównania (szczególnie dotyczące umiejętności rozumienia czytanego tekstu) powinny być dokonywane z ostrożnością, a interpretacje powinny uwzględniać półroczne opóźnienie krajów z fali 2 względem fali 1 oraz uczestnictwo w badaniu uczniów starszych o około pół roku. Uczniowie badani później mieli za sobą już dłuższy okres nauki szkolnej (w większości w formie stacjonarnej, częściowo w formie zdalnej).

Ze względu na przesunięcia terminów realizacji badania oraz to, że uczniowie przez dłuższy czas byli objęci nauką zdalną i pozostawali w domach, w przypadku krajów z 2 fali badania nie jest zasadne również porównywanie trendu pomiędzy poszczególnymi edycjami badania z 2016 i 2021 roku. Wyniki krajów z 1 i 3 fali badania można porównywać na przestrzeni lat, pamiętając jednak o tym, że badanie zostało przeprowadzone po wielu miesiącach nauki zdalnej uczniów. Jeszcze raz należy podkreślić, że Polska znalazła się w grupie krajów fali 1, a badanie zostało zrealizowane w szkołach zaraz po ich otwarciu, po ponad sześciomiesięcznym okresie nauki zdalnej.

Pandemia COVID-19 w Polsce – nauczanie i uczenie się

Pandemia COVID-19 miała ogromny wpływ na realizację badania PIRLS 2021 we wszystkich krajach biorących udział w badaniu. Wybuch pandemii zbiegł się z rozpoczęciem badania pilotażowego, które w wielu krajach w ogóle się nie odbyło.

Szczęśliwie w Polsce badanie główne, którego wyniki prezentowane są w tym raporcie, udało się zrealizować w całości. Poniżej szczegółowo opisano, jak wyglądała organizacja edukacji w naszym kraju w czasie pandemii COVID-19. Uczniowie biorący udział w badaniu głównym przez ponad rok uczyli się i funkcjonowali na co dzień w odmiennych warunkach, co z pewnością wpłynęło na wyniki badania, zarówno w części kognitywnej, jak i kontekstowej.

Na początku marca 2020 roku w Polsce zidentyfikowano pierwsze przypadki COVID-19. Dość szybko – od 12 marca zawieszono działalność edukacyjną w przedszkolach, szkołach i szkolnictwie wyższym. Decyzja została ogłoszona 11 marca, a szkoły początkowo zamknięto na dwa tygodnie. Przepisy dotyczące nauczania i oceniania zdalnego ogłoszono 20 marca, a edukację zdalną rozpoczęto oficjalnie 25 marca. Szkoły kontynuowały naukę zdalną do końca roku szkolnego. Tylko

dla uczniów z klas 1–3 szkół podstawowych od 25 maja szkoły zapewniały opiekę i różne formy zajęć, od 1 czerwca dostępne były również indywidualne konsultacje z nauczycielami. Kształcenie online trwało do końca roku szkolnego 2019/2020, czyli do 26 czerwca 2020 roku¹.

Rok szkolny 2020/2021 rozpoczął się 1 września w tradycyjnej formie nauki stacjonarnej. Jednak ze względu na rosnącą liczbę przypadków zachorowań na covid 24 października 2020 roku szkoły zostały zamknięte dla uczniów klas 4–8 i wszystkich uczniów szkół ponadpodstawowych – wrócili oni do szkół dopiero 17 maja 2021 roku (do 30 maja nauczanie odbywało się w formie hybrydowej). Regularne zajęcia obejmujące wszystkich uczniów rozpoczęły się 31 maja 2021 roku i trwały do końca roku szkolnego – 25 czerwca 2021 roku².

Po zamknięciu szkół w marcu 2020 roku nauczyciele w Polsce musieli przejść na prowadzenie lekcji w formie zdalnej. Stosowano wiele różnych form nauczania, w zależności od aktualnych możliwości, co wiązało się z różnicami w prowadzeniu zajęć w poszczególnych regionach kraju. Na samym początku wielu nauczycieli wysyłało uczniom materiały lub linki i prosiło ich, aby pracowali samodzielnie w domu nad danym materiałem. W niektórych szkołach rodzice odbierali ze szkoły materiały drukowane, aby dzieci mogły pracować z nimi w domu. Były również szkoły, które od samego początku lockdownu rozpoczęły organizowanie zajęć online w czasie rzeczywistym. W późniejszym czasie przeprowadzono specjalnie szkolenia dla nauczycieli z zakresu wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji, platform edukacyjnych i oprogramowania. Stopniowo coraz więcej nauczycieli zaczęło prowadzić lekcje online na żywo z wykorzystaniem platform internetowych.

Brak przygotowania do edukacji online można było zaobserwować w dwóch obszarach: technicznym (infrastruktura, sprzęt, aplikacje) oraz kompetencyjnym (umiejętność korzystania z urządzeń i aplikacji). Niektóre rodziny borykały się z problemami związanymi z brakiem dostępu do sprzętu informatycznego niezbędnego do nauki online. Szczególne problemy miały rodziny z większą liczbą dzieci – uczniowie w tych rodzinach musieli korzystać z tych samych komputerów wraz z rodzeństwem lub z rodzicami, którzy często również pracowali w domu. Bardzo szybko sami rodzice i organizacje pozarządowe zaczęli organizować zbiórki sprzętu dla osób potrzebujących: komputerów, laptopów, iPadów oraz innych urządzeń informatycznych. Dzięki temu możliwe było zapewnienie dostępu do zajęć większej liczbie uczniów. W kwietniu i maju Ministerstwo Edukacji Narodowej (w styczniu 2021 roku zmieniono nazwę na Ministerstwo Edukacji i Nauki) oraz Centrum Projektów Polska Cyfrowa uruchomiły dwa programy grantowe, oferujące samorządom dofinansowanie na zakup sprzętu dla uczniów i nauczycieli do nauki zdalnej – komputerów, laptopów czy tabletów oraz oprogramowania, szerokopasmowego lub mobilnego dostępu do internetu oraz innych akcesoriów potrzebnych do nauki zdalnej.

Przejście na nauczanie zdalne nie było łatwe dla polskich szkół i rodziców. Oprócz problemów związanych z brakiem niezbędnego sprzętu komputerowego dużym utrudnieniem dla wielu osób były również warunki nauki w środowisku domowym – uczniowie musieli na przykład dzielić ograniczoną przestrzeń i ograniczoną liczbę urządzeń cyfrowych z innymi członkami rodziny.

¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podsumowanie-roku-szkolnego-20192020>

² Ministerstwo Edukacji i Nauki: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podsumowanie-roku-szkolnego-20202021>

Dodatkowo nauczyciele mieli trudności z zachęcaniem uczniów do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Szczególnie w przypadku młodszych dzieci kształcenie na odległość wymagało ogromnego wsparcia ze strony rodziców. Innym wskazywanym przez ekspertów problemem była kwestia porzucania przez uczniów edukacji na pewien czas i brak możliwości skontaktowania się z nimi.

Pandemia COVID-19 a realizacja PIRLS 2021 w Polsce

Pandemia wpłynęła zarówno na badanie pilotażowe, jak i badanie główne PIRLS 2021 w Polsce. Badanie pilotażowe zostało zrealizowane częściowo. Szkoły zamknięto w samym środku okienka badawczego, czyli w okresie prowadzenia badania (trzy tygodnie) przez ankieterów w szkołach. Badanie odbyło się w 19 szkołach z 30 szkół wylosowanych do badania pilotażowego, pomiędzy 2 a 11 marca 2020 roku (pierwotnie planowane okienko miało trwać do 20 marca).

Badanie główne zostało zaplanowane na okres między 19 kwietnia a 30 maja 2021 roku. Niestety, w terminie tym szkoły pozostawały zamknięte – od 24 października 2020 roku wprowadzono naukę zdalną dla uczniów klasy czwartej. Uczniowie dziesięcioletni powrócili do szkół 17 maja 2021 roku. Realizacja badania PIRLS w szkołach musiała więc zostać przełożona na późniejszy termin. Pierwsi ankieterzy rozpoczęli pracę w szkołach 10 maja – w kilku regionach uczniowie mogli powrócić do szkół na testy, egzaminy i inne wydarzenia specjalne. Realizacja badania zakończyła się 18 czerwca 2021 roku. Wszyscy ankieterzy zostali przeszkoleni w zakresie postępowania w warunkach pandemii, a całe badanie przeprowadzono z zachowaniem reżimu sanitarnego. Wskaźniki realizacji badania okazały się wysokie, biorąc pod uwagę okoliczności, w jakich odbywało się badanie.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że edukacja klas czwartych odbywała się niemal przez cały rok szkolny w formie zdalnej, co musiało rzutować na naukę i samopoczucie uczniów. Wydaje się, że pandemia mogła mieć większy wpływ na młodszych uczniów, tych w niższych klasach szkół podstawowych (w tym uczniów uczestniczących w badaniu PIRLS) (Di Pietro i in., 2020). Więcej informacji na temat wpływu pandemii na uczenie się i codzienne funkcjonowanie uczniów podano w rozdziale 10.

Obszary wykorzystywania wyników badania PIRLS

Zbiory danych z wynikami wszystkich krajów biorących udział w badaniu są ogólnodostępne, co umożliwia prowadzenie wtórnych analiz.

Ze względu na zasięg badania oraz możliwość dokonywania wiarygodnych porównań między krajami wyniki badania PIRLS są m.in. wykorzystywane do wyliczenia wskaźników monitorowania postępów w osiąganiu celów, które zawarto w ogłoszonej we wrześniu 2015 roku przez ONZ Agendzie na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030. Kraje, które są sygnatariuszami Agendy, w tym Polska, za priorytetowe uznały m.in. wysoką jakość edukacji włączającej na każdym poziomie oraz umożliwienie wszystkim uczenia się przez całe życie – Cel 4. W ramach tego celu podkreślono znaczenie efektów uczenia się, a nie jedynie samego uczestnictwa w edukacji. PIRLS jest ważnym źródłem informacji umożliwiającym pomiar jakości realizacji różnych celów edukacji, w tym zwłaszcza różnic w osiągnięciach edukacyjnych³.

Dodatkowe dane kontekstowe

Istotnym, dodatkowym elementem badania jest opracowanie przez zespoły badawcze z poszczególnych krajów charakterystyk systemów oświatowych, podstaw programowych i programów nauczania w krajach biorących udział w badaniu. Charakterystyki te umożliwiają uwzględnienie w interpretacji wyników również szerszego kontekstu – dotyczącego krajowych systemów edukacji. Więcej informacji na ten temat znajduje się w *Encyklopedii PIRLS 2021* (Reynolds i in., 2023), która dostępna jest na stronie internetowej <https://pirls2021.org/encyclopedia/>. Znajduje się w niej również rozdział poświęcony warunkom realizacji badania w Polsce (Kaźmierczak, 2022).

W badaniu PIRLS 2021 czynnikiem, który mógł mieć największe przełożenie na wyniki uczniów, była szczególna sytuacja związana z pandemią COVID-19, co zostało szczegółowo uwzględnione w opisie każdego z krajów w *Encyklopedii*.

³ Krajowa Platforma Raportująca – SDG: https://sdg.gov.pl/statistics_glob/4-1-1/

Bibliografia

- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Luksemburg: Publications Office of the European Union. Pobrano z: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC121071>
- Główny Urząd Statystyczny (n.d). *Oficjalne statystyki SDG – wskaźniki dla celów globalnych*. Pobrano z: <https://sdg.gov.pl/>
- Każmierczak, J. (2022). *PIRLS 2021 Encyclopedia. Poland*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Pobrano z: <https://pirls2021.org/poland/>
- Konarzewski, K., Bulkowski, K. (2017). *PIRLS 2016. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Konarzewski, K. (2007). *PIRLS 2006. Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Konarzewski, K. (2012). *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020). *Podsumowanie roku szkolnego*. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podsumowanie-roku-szkolnego-20192020>
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2021). *Podsumowanie roku szkolnego*. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podsumowanie-roku-szkolnego-20202021>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Reading Assessment Framework*. W: I. V. S. Mullis, M. O. Martin (red.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Pobrano z: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Reynolds, K., Wry, E., Mullis, I. V., von Davier, M. (red.). (2022). *PIRLS 2021 Encyclopedia*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Pobrano z: <https://pirls2021.org/encyclopedia/>
- Sitek, M. (red.). (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

3. Metodologia badania PIRLS 2021

Krzysztof Bulkowski

PIRLS jest badaniem umiejętności uczniów kończących czwarty rok edukacji szkolnej. Badanie jest realizowane na reprezentatywnej próbie losowej, co pozwala na uogólnianie wyników każdego z krajów na całą krajową populację czwartoklasistów. Innymi słowy, wyniki uczniów biorących udział w badaniu, choć jest ich tylko kilka tysięcy, z możliwie dobrym przybliżeniem oddają sytuację, w której tymi samymi narzędziami przebadani zostaliby wszyscy uczniowie uczęszczający w danym kraju do czwartej klasy. W przypadku Polski jest to ponad 347 tys. czwartoklasistów. Takie wnioskowanie jest możliwe dzięki odpowiednio zaprojektowanemu losowemu doborowi próby oraz przyjętym procedurom realizacyjnym. Należy zauważyć, że konstrukcja każdego takiego badania zakłada możliwość wystąpienia błędów losowych (nie znamy ich dokładnej wielkości, lecz w trakcie wnioskowania możemy wyznaczyć, jakiej wielkości błędy te nie przekroczą z określonym prawdopodobieństwem) oraz błędów nielosowych – wynikających z innych przyczyn, np. z niepełnej realizacji próby.

Zarówno dobór próby, jak i konstrukcja wszystkich narzędzi oraz sama realizacja badania w szkołach podlegają ścisłym procedurom. Niektóre z tych procedur są ustalane i kontrolowane na poziomie międzynarodowym – w celu zapewnienia porównywalności wyników między krajami biorącymi udział w badaniu. Inne, które nie mają bezpośredniego związku z porównywalnością – jak np. sposób współpracy ze szkołami – ustalane są wewnątrz przez każdy z krajów biorących udział w badaniu. Tworzenie i kontrola poszczególnych procesów związanych z badaniem ma na celu uzyskanie dobrej jakości danych i zapewnienie udziału możliwie dużej liczby uczestników wylosowanych do badania. W tym rozdziale przedstawione zostaną założenia, schematy i procedury, które zostały zastosowane w badaniu PIRLS 2021 w Polsce. Pełen opis procedur międzynarodowych dostępny jest w raporcie metodologicznym badania PIRLS 2021 (von Davier i in., 2023).

Populacja

W badaniu PIRLS 2021 uczestniczyły dzieci z 57 krajów. Większość krajów to samodzielne państwa, ale niektóre z nich, np. Anglia lub Irlandia Północna, stanowią część państw. W raporcie oddzielnie przedstawiono wyniki z dwóch części Belgii, która zdecydowała się na przeprowadzenie dwóch badań – jednego w części flamandzkiej, a drugiego w części francuskojęzycznej. Decyzję o tym podjęto ze względu na inny system edukacji w każdej z tych części, a przy prezentacji wyników potraktowano je jako oddzielne jednostki. Każda taka jednostka, dla której zostało przeprowadzone oddzielne badanie na wystarczająco dużej próbie, jest nazywana w raporcie „krajem”. Przy prezentacji wyników uwzględniono zatem 57 krajów. Badanie zostało też przeprowadzone w ośmiu innych, mniejszych niż państwa, regionach, które w raporcie określane są jako „dodatkowe miasta lub regiony” (ang. *benchmarking participants*). IEA dopuszcza możliwość przeprowadzenia oddzielnego badania na mniejszym obszarze, jeśli władze danego kraju zgłaszają potrzebę otrzymania dokładniejszych wyników dla uczniów z takiego obszaru i gotowość do

przeprowadzenia pełnej, oddzielnej procedury badawczej (na próbie porównywalnej z próbami krajowymi). W edycji PIRLS 2021 badanie takie zrealizowano w Dubaju, Abu Zabi oraz Moskwie. Południowa Afryka zdecydowała się, oprócz badania w klasie czwartej, zrealizować również badanie na próbie uczniów klasy szóstej. W grupie jednostek dodatkowych znajdują się również cztery prowincje Kanady – w tym państwie nie udało się zrealizować badania na całym terenie, dlatego nie jest uwzględniane w podstawowych wynikach badania jako „kraj”. Władze Kanady jednak już na samym początku procesu badawczego założyły, że w każdej z prowincji zostanie przeprowadzone oddzielne badanie na próbie porównywalnej z próbami w innych krajach. Badanie udało się zrealizować w czterech prowincjach i wyniki każdej z nich są traktowane jako jednostki dodatkowe. Wyniki wszystkich ośmiu „dodatkowych miast lub regionów” nie są brane pod uwagę przy wyliczaniu „średniej międzynarodowej”.

Ogólne założenia dotyczące określenia populacji krajowych oraz zasad doboru próby zostały zdefiniowane na poziomie międzynarodowym. Stanowią one ramy, w oparciu o które każdy z krajowych zespołów badawczych projektuje dobór próby, który:

- jest najbardziej efektywny ze względu na specyfikę systemu edukacji w danym kraju,
- uwzględnia cele badawcze, które każdy z zespołów krajowych może dodatkowo zdefiniować,
- opiera się na zestawie danych, którymi dysponuje zespół krajowy (np. przy konstruowaniu operatu do losowania próby szkół).

Według międzynarodowej definicji populację, czyli zbiór uczniów, o których wnioskuje się w badaniu PIRLS, stanowią dzieci, które chodzą do szkoły i spełniają dwa warunki:

- kończą czwarty rok nauki na szczeblu ISCED 1,
- ich średni wiek w momencie badania nie jest niższy niż 9,5 roku.

Drugi z tych warunków został ustalony ze względu na zróżnicowanie wieku rozpoczęcia formalnej edukacji w różnych krajach. Dokładniej, chodzi o wymagania związane z sytuacją testową i uniknięcie udziału w badaniu zbyt młodych dzieci. Z tego powodu niektóre kraje muszą zdefiniować badaną populację, dokonując odstępstwa od pierwszego z dwóch przedstawionych wyżej warunków. W Norwegii nauka w szkole rozpoczyna się w wieku pięciu lat, zatem badanie przeprowadzano z uczniami klasy piątej, czwartoklasiści byliby bowiem zbyt młodzi. Średnia wieku uczniów, którzy wzięli udział w badaniu PIRLS 2021, waha się od 9,8 roku (na Cyprze, w Omanie oraz we Włoszech) do 11,3 roku (na Litwie i w Łotwie) wokół średniej międzynarodowej, która wynosi 10,2 roku. Szczegółowych informacji o wieku dzieci dostarcza przedstawiona w rozdziale 2 tabela 2.6. W Polsce średnia ta wyniosła 10,9 roku i jest większa od średnich wieku w 50 krajach¹. Średnia wieku w Polsce w porównaniu z poprzednią edycją badania realizowaną w 2016 roku jest wyższa o 0,2 roku. Pięć lat wcześniej część czwartoklasistów biorących udział w badaniu PIRLS 2016 rozpoczęła naukę w klasie pierwszej (zgodnie z założeniami wprowadzanej wtedy reformy obniżającej wiek rozpoczęcia nauki szkolnej) w wieku sześciu lat. Wcześniejsze edycje PIRLS realizowane w Polsce w 2006 i w 2011 roku obejmowały uczniów kończących klasę trzecią i tym samym pierwszy etap edukacyjny (etap tzw. nauczania zintegrowanego). Ze względu na fakt

¹ Warto zwrócić uwagę na to, że wiele krajów, w których średnia wieku jest większa niż w Polsce, realizowało badanie z półrocznym opóźnieniem.

realizacji tych badań w trzeciej, a nie w czwartej klasie, wyniki tych edycji, choć można je przedstawiać na wspólnej skali razem z edycjami 2016 i 2021, formalnie są wyłączone z porównań z obecnymi wynikami polskich czwartoklasistów. Z wynikami obecnej edycji bezpośrednio porównywalne są natomiast wyniki badania PIRLS zrealizowanego w 2016 roku. Polscy czwartoklasiści stanowiący populację badania PIRLS 2021, o której wnioskujemy, rozpoczęli naukę w pierwszej klasie szkoły podstawowej w roku szkolnym 2017/2018. Był to rocznik bardziej homogeniczny wiekowo niż poprzednie, ze względu na dokonane wcześniej ustawowo przywrócenie siódmego roku życia jako wieku rozpoczęcia obowiązków szkolnego. 93,9% uczniów wylosowanych do badania urodziło się w roku 2010, a jedynie 5,3% w roku 2011. Mniej niż 1% to uczniowie urodzeni przed 2010 rokiem.

Zgodnie z założeniami międzynarodowymi krajowe zespoły badawcze mogą wyłączyć już w momencie definiowania populacji krajowej dzieci mniejszości narodowych, które uczą się w szkole, posługując się innym językiem niż ten, w którym zostały wytworzone narzędzia badawcze. Z takiej możliwości skorzystała jedynie Gruzja, która w definicji populacji uwzględniła jedynie dzieci uczące się w języku gruzińskim, w efekcie czego operat losowania pokrywał jedynie 92% gruzińskich czwartoklasistów. Pozostałe kraje, w tym Polska, definiowały populację, zachowując stuprocentowe pokrycie badanej populacji (zob. tabela 3.1).

Po zdefiniowaniu populacji krajowej reguły międzynarodowe pozwalają na usunięcie z operatu losowania także pewnych szkół, ze względu na to, że uczą się w nich dzieci, które z różnych powodów nie mogłyby wziąć udziału w badaniu, lub dotarcie do tych szkół byłoby bardzo kosztowne. Zwykle dotyczy to:

- szkół dla uczniów z niepełnosprawnością funkcjonalną lub intelektualną – wyłączenie to dotyczyło w Polsce 4,4 tys. uczniów kształcących się w 661 szkołach specjalnych;
- szkół o bardzo małej liczbie uczniów – w Polsce były to 547 szkoły, w których w klasie czwartej kształciło się mniej niż pięciu uczniów, łącznie było to nieco ponad 1,6 tys. uczniów;
- szkół, które prowadzą nauczanie w języku innym niż języki, w których wytworzono narzędzia badawcze (w niektórych krajach narzędzia tworzy się w kilku językach) – w Polsce dotyczyło to nieco ponad 450 uczniów z 21 szkół;
- szkół znajdujących się w odległych i trudno dostępnych miejscach kraju (w Polsce takich szkół nie było).

Wyłączenia te w Polsce dotyczyły 1,9% populacji czwartoklasistów (zob. tabela 3.1). Zatem populacja czwartoklasistów, o której wnioskujemy na podstawie wyników badania w Polsce, w roku szkolnym 2020/2021 liczyła 347,4 tys. uczniów z 11,7 tys. szkół podstawowych. To o tych uczniach, biorąc pod uwagę również opisane niżej wyłączenia w trakcie realizacji terenowej w wylosowanych szkołach, wnioskujemy, podając oszacowania parametrów statystycznych wraz z ich dokładnością.

Wyprzedzając nieco opis doboru próby i realizacji badania, należy zaznaczyć, że po wylosowaniu szkół i konkretnych oddziałów klasowych, dyrektorzy szkół wraz z nauczycielami oraz w porozumieniu z krajowym zespołem badania mogą podjąć decyzję o wyłączeniu z realizacji badania również pojedynczych uczniów, jeśli:

- są to uczniowie z niepełnosprawnością funkcjonalną lub intelektualną (posiadający orzeczenie o niepełnosprawności)²,
- są to uczniowie nieznający języka, w którym wytworzone są narzędzia badawcze, czyli zeszyty testowe i kwestionariusze.

Na podstawie dwóch powyższych kryteriów w Polsce przy obliczaniu wskaźników realizacyjnych oraz wyników badania nie wzięto pod uwagę 2,9% uczniów z wylosowanych oddziałów, nawet jeśli niektórzy z nich brali udział w badaniu.

Wyłączenia szkół i wyłączenia uczniów wylosowanych szkół nie mogą przekroczyć w sumie 5% populacji³. Przekroczenie tego progu przywoływane jest w prezentacji wyników badania. W edycji PIRLS 2021 dotyczyło to 22 krajów, zaś największy odsetek wyłączeń odnotowano w: Izraelu (25,7%), Singapurze (14,5%), Arabii Saudyjskiej (10,8%). Wysoki odsetek w tych krajach wynikał głównie z wyłączeń szkół na poziomie operatu losowania (zob. tabela 3.1). Edycja PIRLS 2021 jest pod tym względem specyficzna – poziom wyłączeń, a co za tym idzie – liczba krajów przekraczających, wcześniej założony, pięcioprocentowy próg – jest dużo wyższy niż w poprzednich edycjach. Jest to związane z realizacją badania w trakcie trwania pandemii koronawirusa. W Polsce udało się spełnić wymagania międzynarodowe i ograniczyć wyłączenia do 4,8%.

² W Polsce, aby uniknąć dyskryminacji tej grupy uczniów, w porozumieniu z nauczycielami i za zgodą rodziców, umożliwiono im pracę nad testem wraz z pozostałymi rówieśnikami, natomiast uzyskane przez nich wyniki, zgodnie z procedurami międzynarodowymi, nie zostały włączone do krajowej bazy danych.

³ Dokładniej: granicy 5% nie może przekroczyć suma odsetka uczniów ze szkół wykluczonych z operatu w stosunku do wszystkich uczniów składających się na populację oraz odsetka uczniów wykluczonych w wylosowanych szkołach w stosunku do wszystkich uczniów tych szkół.

Tabela 3.1. Wskaźnik pokrycia populacji i wskaźniki wyłączeń z populacji w badaniu PIRLS 2021

Kraj	Międzynarodowa definicja populacji	Wyłączenia z populacji krajowej		
	Pokrycie	Wyłączenia szkół z operatu losowania	Wyłączenia uczniów w próbie	Odsetek wyłączeń ogółem
² Albania	100%	2,6%	6,7%	9,2%
Australia ∞	100%	1,6%	2,8%	4,4%
Austria	100%	1,2%	3,6%	4,8%
Azerbejdżan	100%	1,8%	0,7%	2,5%
Bahrajn	100%	0,6%	0,4%	1,0%
Belgia (flamandzka)	100%	0,5%	2,4%	2,9%
² Belgia (francuskojęzyczna)	100%	5,4%	2,0%	7,4%
² Brazylia ∞	100%	3,8%	2,5%	6,3%
Bulgaria	100%	0,6%	2,8%	3,4%
Tajwan	100%	0,0%	1,1%	1,1%
Chorwacja	100%	1,3%	3,1%	4,4%
Cypr	100%	1,2%	4,3%	5,5%
Czechy	100%	2,6%	2,9%	5,5%
² Dania	100%	2,1%	7,0%	9,1%
² Egipt	100%	8,0%	0,0%	8,0%
Anglia ∞	100%	2,1%	3,3%	5,4%
Finlandia	100%	1,0%	1,3%	2,3%
Francja	100%	2,7%	2,4%	5,0%
¹ Gruzja	92%	1,2%	1,5%	2,7%
Niemcy	100%	1,9%	2,0%	4,0%
² Hongkong (Chiny)	100%	6,9%	0,8%	7,7%
Węgry	100%	2,8%	2,1%	4,9%
Iran ∞	100%	1,7%	0,1%	1,8%
Irlandia	100%	1,9%	1,7%	3,6%
³ Izrael ∞	100%	22,5%	3,2%	25,7%
² Włochy	100%	0,8%	4,9%	5,7%
Jordania	100%	0,0%	1,9%	1,9%
Kazachstan	100%	1,0%	2,8%	3,9%
² Kosowo	100%	5,5%	4,1%	9,5%
Łotwa	100%	4,3%	0,5%	4,8%
Litwa	100%	1,9%	2,6%	4,5%
Makao (Chiny)	100%	1,0%	2,5%	3,5%
Malta	100%	0,3%	2,2%	2,5%
³ Czarnogóra	100%	1,4%	12,0%	13,5%
Maroko	100%	1,6%	0,0%	1,6%
Holandia	100%	4,1%	1,1%	5,1%
Nowa Zelandia	100%	1,1%	2,4%	3,5%
Macedonia Północna	100%	1,6%	3,7%	5,3%
² Irlandia Północna	100%	2,2%	3,4%	5,5%
Norwegia (klasa 5)	100%	2,2%	2,1%	4,2%
Oman	100%	2,2%	1,4%	3,6%
Polska	100%	1,9%	2,9%	4,8%
² Portugalia	100%	1,3%	5,1%	6,4%
Katar	100%	1,9%	1,2%	3,1%
Rosja	100%	1,7%	3,7%	5,4%
³ Arabia Saudyjska	100%	10,4%	0,4%	10,8%
³ Serbia	100%	4,6%	7,4%	12,0%
³ Singapur	100%	14,1%	0,4%	14,5%
Słowacja	100%	1,5%	0,9%	2,4%
Słowenia	100%	1,8%	1,0%	2,8%
Południowa Afryka ∞	100%	1,6%	0,1%	1,7%
Hiszpania	100%	1,8%	2,8%	4,6%
² Szwecja	100%	1,2%	4,3%	5,5%
² Turcja	100%	2,3%	6,7%	8,9%
Zjednoczone Emiraty Arabskie	100%	1,1%	3,0%	4,1%
² Stany Zjednoczone	100%	0,0%	5,8%	5,8%
Uzbekistan	100%	1,8%	1,1%	2,9%
Dodatkowe miasta i regiony				
³ Kanada (Alberta)	100%	5,7%	4,9%	10,6%
² Kanada (Kolumbia Brytyjska)	100%	0,9%	5,9%	6,7%
² Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	100%	4,2%	5,6%	9,8%
Kanada (Quebec)	100%	3,1%	1,6%	4,7%
Rosja (Moskwa)	100%	0,5%	3,3%	3,9%
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	100%	1,2%	0,0%	1,2%
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	100%	0,8%	1,8%	2,7%
² Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	100%	2,5%	7,4%	10,0%

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

Kraje niespełniające warunków dotyczących definicji populacji lub minimalnego poziomu wyłączeń zostały oznaczone następująco:

1 Definicja populacji krajowej nie uwzględnia pełnej definicji międzynarodowej.

2 Wyłączenia przekraczają wartość 5%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy 90–95% populacji krajowej.

3 Wyłączenia przekraczają wartość 10%. Wnioskowanie na podstawie wyników dotyczy mniej niż 90% (ale co najmniej 77%) populacji krajowej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *PIRLS 2021 International Results in Reading*, I.V.S. Mullis, 2023.

Dobór próby

W każdym z krajów badanie przeprowadzane jest na próbie losowej. We wszystkich krajach zastosowano podobną procedurę, opartą na dwustopniowym schemacie losowania warstwowo-zespołowego. Należy zaznaczyć, że do przeprowadzenia takiego doboru próby nie jest niezbędne posiadanie imiennej listy wszystkich uczniów w kraju, spośród których losowane są do badania konkretne osoby. Ze względu na to, że badanie odbywa się w szkołach, do prawidłowego wylosowania uczestników wystarczy lista szkół, w których uczą się czwartoklasiści, wraz z przypisaną każdej szkole liczbą czwartoklasistów. Taką listę, zwaną operatem losowania, przygotowano w Polsce na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej. Dane zostały pobrane w październiku 2020 roku, a więc na początku roku szkolnego, w którym badanie zostało przeprowadzone. Jak wspomniano wcześniej, operat losowania zawierał 11,7 tys. szkół podstawowych, w których uczyło się 347,4 tys. czwartoklasistów.

Zgodnie z założonym schematem doboru próby najpierw w ramach każdej warstwy losowano szkoły z prawdopodobieństwem proporcjonalnym do wielkości szkoły (w Polsce miarą wielkości szkoły była liczba uczniów uczęszczających w tej szkole do czwartej klasy). Tak wylosowaną listę szkół nazywa się próbą główną. Do każdej szkoły z próby głównej przypisano w ramach losowania dwie szkoły zastępcze⁴, na wypadek gdyby szkoły z próby głównej odmówiły wzięcia udziału w badaniu. Szkoły te stanowiły odpowiednio pierwszą i drugą próbę rezerwową. W każdej wylosowanej szkole, w której dyrekcja zgodziła się na udział w badaniu, zbierano informacje o liczbie oddziałów klasy czwartej. Jeśli w szkole był jeden lub dwa oddziały klasy czwartej, badanie realizowano ze wszystkimi czwartoklasistami. Jeśli oddziałów było więcej, do badania losowano (z równymi prawdopodobieństwami) dwa oddziały. Badaniem obejmowano wszystkich uczniów z wylosowanych oddziałów. Wylosowane oddziały, w których większość rodziców nie wyraziła zgody na udział swojego dziecka w badaniu, nie mogły być zastępowane innymi.

Warstwy w schemacie losowania szkół

Każdy krajowy zespół badawczy może zaproponować podział operatu losowania na warstwy. Warstwowanie może być zastosowane m.in. w celu zapewnienia w próbie proporcjonalnej reprezentacji uczniów należących do danej warstwy lub w celu zwiększenia dokładności oszacowań populacyjnych. W Polsce krajowy zespół badania podjął, uzgodnioną z konsorcjum międzynarodowym, decyzję o zastosowaniu zmiennej, która służyła do wyodrębnienia czterech warstw jawnych (ang. *explicite stratification*), które odnosiły się do lokalizacji szkoły: (a) wieś, (b) miasto do 20 tys. mieszkańców, (c) miasto od 20 do 100 tys. mieszkańców i (d) miasto powyżej 100 tys. mieszkańców. Dzięki temu w wylosowanej próbie została oddana proporcja uczniów w czterech wyodrębnionych klasach wielkości miejscowości. Ponadto przyjęcie powyższego schematu skutkowało poprawą dokładności oszacowań. Dzieje się tak, gdy istnieje związek pomiędzy mierzoną w badaniu cechą i zmienną użytą do warstwowania. Wyniki badania

⁴ Dokładniej: szkoły w każdej z warstw przed losowaniem były posortowane według miary ich wielkości i losowane przy użyciu losowania systematycznego z losowym punktem startowym i ustalonym interwałem losowania. Dla każdej szkoły wylosowanej do próby głównej przypisywano następującą po niej w operacie szkołę jako jej pierwszy zastępnik, a szkołę poprzedzającą ją w operacie jako drugi zastępnik. Obie szkoły zastępcze są zatem najbardziej podobne do szkoły z próby głównej pod względem charakterystyk używanych w schemacie doboru, czyli przynależności do danej warstwy i wielkości szkoły.

potwierdziły związek osiągnięć uczniów w czytaniu i użytą do warstwowania wielkością miejscowości, w której znajduje się szkoła. W celu równomiernego rozłożenia próby na różne regiony Polski zastosowano także warstwy niejawne (ang. *implicite stratification*), utworzone za pomocą 16-kategorialnej zmiennej określającej województwo, na terenie którego znajduje się szkoła. Zapewniło to odzwierciedlenie w wylosowanej próbie proporcji populacyjnej dotyczącej czwartoklasistów uczących się w poszczególnych regionach Polski.

Poziom realizacji próby

Spośród 150 szkół wylosowanych w Polsce do próby głównej 10 odmówiło wzięcia udziału w badaniu. Na uczestnictwo w badaniu nie zgodziły się również dwie szkoły z pierwszej próby rezerwowej, co wiązało się z koniecznością kontaktu z dwiema szkołami z drugiej próby rezerwowej – te placówki wyraziły zgodę na udział w badaniu. W efekcie w Polsce udało się zrealizować badanie w całej próbie 150 szkół, co jest dobrym wynikiem, zważywszy na to, że udział szkoły w badaniu jest dobrowolny. Podobnie w 22 innych krajach zrealizowano badanie w całej, założonej wcześniej próbie szkół (tabela 3.2). W 45 szkołach, które znalazły się w polskiej próbie, był tylko jeden oddział klasy czwartej. W 105 szkołach oddziałów było więcej i do badania wylosowano dwa oddziały. W sumie w 255 wylosowanych do badania oddziałach klasy czwartej uczyło się 5 124 uczniów, przy czym na podstawie instrukcji przekazanych przez IBE dyrektorzy szkół oznaczyli 159 uczniów (3,1%) kodem wyłączenia z wyników badania. Uczniowie z przypisanym kodem mogli wziąć udział w badaniu, jednak w takim przypadku dane ich dotyczące nie zostały uwzględnione w wyliczeniach wyników. W trakcie realizacji badania 51 uczniów (1,0%) oznaczono w porozumieniu ze szkołą jako „trwale nieobecnych w szkole”. Uczniowie ci nie wzięli udziału w badaniu z powodów takich jak zmiana szkoły, brak kontaktu szkoły z uczniem lub nieobecność ucznia w szkole w trakcie całego sześciotygodniowego okienka badawczego.

Badanie poprzedzało zebranie zgód rodziców na udział ich dzieci w badaniu. Rodzice 4 542 uczniów (88,6% ogółu wylosowanych uczniów), w tym 119 uczniów wyłączonych z wyników badania, wyrazili zgodę na udział dziecka w badaniu. 582 rodziców nie dostarczyło zgody lub dostarczyło odmowę udziału dziecka w badaniu (w tym 41 zgód dotyczyło uczniów wyłączonych z wyników badania).

Rodzice, poprzez szkołę, otrzymali ankietę do samodzielnego wypełnienia. Rodzice 4 228 uczniów zwrócili wypełnioną ankietę, w tym 3 995 rodziców, których dzieci wzięły potem udział w badaniu (licząc z biorącymi udział w badaniu 82 uczniami wyłączonymi z wyników). W bazie międzynarodowej usunięto dane zebrane za pomocą ankiet rodziców, jeśli dziecko nie wzięło udziału w części testowej badania. W badaniu wzięło udział także 231 nauczycieli języka polskiego uczących w wylosowanych oddziałach (niektórzy uczyli w obu wylosowanych oddziałach) oraz 150 dyrektorów szkół podstawowych.

W dwóch oddziałach nie zrealizowano międzynarodowego wymogu, mówiącego o tym, że w badaniu musi wziąć udział co najmniej 40% uczniów oddziału. Zgodnie z procedurą dane dotyczące dzieci uczących się w tych oddziałach, mimo że wzięły one udział w badaniu, nie zostały

włączone do ostatecznej bazy wyników. W każdej z tych szkół do badania wylosowane zostały dwa oddziały i wymóg udziału 40% uczniów został spełniony w drugim z nich.

Poziom realizacji próby (ang. *response rate*) w badaniach szkolnych może być obliczany na różne sposoby. Dotyczy on nie tylko uczniów, ale również szkół (z rozróżnieniem na te z próby głównej i prób rezerwowych) i oddziałów. W tabeli 3.2 dla każdego z krajów przedstawiony jest ważony poziom realizacji próby, wyliczony jako iloraz liczby uczniów biorących udział w badaniu do liczby uczniów ze wszystkich szkół i oddziałów wylosowanych do badania (w przypadku odmowy szkoły z próby głównej po uwzględnieniu szkół z prób rezerwowych)⁵. Spełnienie międzynarodowych założeń dotyczących poziomu realizacji badania następuje po spełnieniu jednego z dwóch warunków. Pierwszy z nich to sytuacja, w której w badaniu bierze udział co najmniej 85% wylosowanych szkół oraz co najmniej 95% oddziałów ze szkół, które wyraziły zgodę na badanie, oraz 85% uczniów z biorących udział w badaniu oddziałów. Drugi warunek dotyczy minimalnego ogólnego poziomu realizacji badania wśród uczniów wylosowanych szkół (odsetki przedstawiono w tabeli 3.2), który powinien wynosić co najmniej 75%. W Polsce oba te wymogi zostały spełnione. W badaniu wzięło udział 93% szkół z próby głównej (wskaźnik z uwzględnieniem szkół z prób rezerwowych wynosi 100%), 99% oddziałów w szkołach, w których wyrażono zgodę na badanie, i 87% uczniów z wylosowanych oddziałów. Gdyby założenia badania nie przewidywały użycia szkół rezerwowych, ogólny poziom realizacji próby w Polsce wynosiłby 81%, co również spełniałoby międzynarodowe wymogi.

Tabela 3.2. przedstawia ogólny poziom realizacji próby w poszczególnych krajach, obliczony jako ważony iloraz liczby uczniów biorących udział w badaniu do liczby uczniów ze wszystkich szkół i oddziałów wylosowanych do badania (po uwzględnieniu szkół z prób rezerwowych). Osiągnięte przez Polskę wskaźniki poziomu realizacji próby są bardzo wysokie, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę fakt, że badanie było realizowane w najtrudniejszych momentach pandemii COVID-19.

Po uwzględnieniu szkół zastępczych ogólny poziom realizacji próby w Polsce wyniósł 87%. W siedmiu krajach warunki międzynarodowe zostały spełnione dopiero po uwzględnieniu szkół z prób rezerwowych, a w przypadku Stanów Zjednoczonych oraz Holandii nie zostały spełnione nawet wtedy. Wszystkie naruszenia wymogów dotyczących poziomu realizacji próby zostały odnotowane w przypisach do tabel przedstawiających główne wyniki badania.

W Polsce osiągnięto następujące wartości nieważonych⁶ wskaźników realizacyjnych (*response rate*):

- poziom realizacji badania wśród dyrektorów szkół: 100%;
- poziom realizacji badania wśród nauczycieli: 99,6%;
- poziom realizacji badania wśród uczniów: 85,3% (nie wliczając uczniów wyłączonych z wyników badania oraz uczniów trwale nieobecnych w szkole);

⁵ W przypadku odmowy udziału szkoły z próby głównej oraz jej zastępczy, jak również odmowy wzięcia udziału w badaniu całego oddziału lub wykluczeniu go z wyników badania ze względu na niespełnienie wymogu wzięcia w udziału badaniu co najmniej połowy uczniów, wskaźnik ten jest obniżony.

⁶ Różnica wartości nieważonych wskaźników podanych w tekście i ważonych podanych w tabeli 3.2 wynika z różnic w procedurach obliczeniowych. Metodologia wyliczania wskaźników realizacyjnych w badaniu PIRLS 2021 opisana jest w publikacji Almaskuta, LaRoche'a, Foya (2023).

- poziom realizacji badania wśród uczniów: 95,9% (nie wliczając uczniów wyłączonych z wyników badania, uczniów trwale nieobecnych w szkole oraz uczniów, w przypadku których nie uzyskano zgody rodziców na udział w badaniu);
- poziom realizacji badania wśród rodziców: 82,5%.

Podsumowując, w zgodzie z procedurą badanie ukończyło 4 179 uczniów z 253 oddziałów klasy czwartej ze 150 szkół podstawowych. W badaniu wzięło udział również 150 dyrektorów lub wicedyrektorów, którzy wypełnili ankietę dotyczącą szkoły oraz 231 nauczycieli języka polskiego, którzy wypełnili ankietę z pytaniami o nich i o pracę z czwartoklasistami w oddziale, w którym uczą.

Niniejszy raport, opisujący głównie wyniki polskich czwartoklasistów, uwzględnia dane zebrane od ponad 367 tys. uczniów z ponad 12 tys. szkół z 57 krajów i 8 dodatkowych miast i regionów, które wzięły udział w badaniu.

Tabela 3.2. Ważone wskaźniki poziomu realizacji próby oraz liczebności szkół i uczniów w badaniu PIRLS 2021

Kraj	Poziom realizacji wśród szkół	Poziom realizacji wśród oddziałów w szkołach	Poziom realizacji wśród uczniów w oddziałach	Ogólny poziom realizacji badania	Liczba szkół, w których zrealizowano badanie	Liczba uczniów, którzy wzięli udział w badaniu
Albania	99%	100%	95%	94%	177	4 213
Anglia ∞	96%	100%	92%	88%	162	4 150
Arabia Saudyjska	100%	100%	93%	93%	142	4 778
Australia ∞	98%	100%	92%	90%	281	5 487
Austria	100%	100%	96%	96%	160	4 806
Azerbejdżan	92%	100%	92%	84%	184	5 209
Bahrajn	100%	100%	91%	91%	186	5 208
Belgia (flamandzka)	84%	100%	96%	81%	141	5 114
Belgia (francuskojęzyczna)	100%	100%	95%	95%	158	4 279
† Brazylia ∞	85%	100%	86%	73%	187	4 941
Bułgaria	100%	100%	92%	92%	151	4 043
† Chorwacja	95%	97%	84%	77%	154	3 937
Cypr	99%	100%	95%	94%	160	4 589
Czarnogóra	100%	99%	95%	94%	140	4 489
Czechy	99%	100%	91%	91%	196	6 621
† Dania	90%	100%	94%	85%	197	4 821
Egipt	100%	100%	94%	94%	192	7 979
Finlandia	100%	100%	97%	97%	219	7 018
Francja	97%	99%	94%	91%	184	5 339
Gruzja	98%	99%	94%	91%	190	5 241
Hiszpania	100%	100%	92%	92%	452	8 551
≡ Holandia	79%	100%	95%	75%	131	4 313
† Hongkong (Chiny)	96%	100%	91%	87%	144	3 830
Iran ∞	100%	100%	97%	97%	218	5 962
Irlandia	100%	100%	94%	94%	148	4 663
† Irlandia Północna	90%	100%	90%	81%	143	4 050
Izrael ∞	99%	100%	89%	88%	194	4 890
Jordania	99%	100%	96%	96%	216	6 150
Katar	99%	100%	89%	88%	259	5 258
Kazachstan	100%	100%	97%	97%	267	7 023
Kosowo	100%	100%	97%	97%	150	4 557
Litwa	95%	99%	87%	82%	190	4 623
Łotwa	99%	100%	91%	90%	156	4 369
Macedonia Północna	99%	96%	89%	85%	148	2 929
Makao (Chiny)	98%	100%	92%	91%	63	5 093
Malta	100%	100%	90%	89%	78	3 030
Maroko	100%	100%	96%	96%	266	7 017
Niemcy	97%	100%	88%	85%	252	4 611
Norwegia (klasa 5)	99%	100%	95%	94%	158	5 382
† Nowa Zelandia	92%	100%	91%	83%	184	5 557
Oman	97%	100%	89%	86%	215	5 321
Polska	100%	99%	87%	87%	150	4 179
Południowa Afryka ∞	98%	98%	87%	84%	321	12 422
Portugalia	100%	100%	96%	96%	196	6 111
Rosja	100%	100%	97%	97%	204	5 217
Serbia	100%	99%	87%	86%	169	4 037
Singapur	100%	100%	97%	97%	183	6 719
† Słowacja	94%	100%	92%	87%	169	4 841
Słowenia	97%	100%	95%	92%	160	5 110
≡ Stany Zjednoczone	67%	100%	95%	64%	78	1 657
Szwecja	97%	100%	93%	90%	146	5 175
Tajwan	100%	100%	98%	98%	184	5 555
Turcja	100%	100%	90%	90%	192	6 032
Uzbekistan	100%	100%	99%	99%	180	5 846
Węgry	96%	100%	95%	91%	157	5 312
Włochy	99%	99%	94%	92%	164	5 440
Zjednoczone Emiraty Arabskie	100%	100%	91%	90%	663	27 448
Dodatkowe miasta i regiony						
≡ Kanada (Alberta)	68%	91%	91%	57%	116	3 020
Kanada (Kolumbia Brytyjska)	99%	97%	91%	88%	179	4 675
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	99%	100%	93%	92%	133	2 445
≡ Kanada (Quebec)	69%	99%	95%	64%	112	3 739
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	99%	99%	90%	89%	253	9 317
Rosja (Moskwa)	100%	100%	98%	98%	174	5 745
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	100%	99%	89%	88%	262	10 381
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	99%	100%	92%	92%	190	7 711

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

Kraje niespełniające warunków minimalnego poziomu realizacji próby zostały oznaczone następująco:

† Kraj spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół rezerwowych.

‡ Kraj prawie spełnia wymagania minimalnego poziomu realizacji próby tylko po uwzględnieniu szkół rezerwowych.

≡ Kraj nie spełnia kryteriów minimalnego poziomu realizacji próby.

Podane w tabeli wartości ważonych wskaźników obliczone są po uwzględnieniu danych ze szkół rezerwowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *PIRLS 2021 International Results in Reading*, I.V.S Mullis, 2023.

Wagi

Próba w badaniu PIRLS jest próbą losową, co oznacza, że dla każdego ucznia i uczennicy z badanej populacji można wyznaczyć znane i niezerowe prawdopodobieństwo, że zostaną wylosowani do próby. Jeśli prawdopodobieństwa te dla wszystkich uczniów byłyby takie same, a poziom realizacji wynosiłby 100%, to bez konieczności przeliczeń mielibyśmy do czynienia z próbą reprezentatywną, a więc moglibyśmy uogólniać wyniki na całą populację. Jeśli prawdopodobieństwa te są zróżnicowane, np. ze względu na użycie złożonego schematu losowania, wyniki można uogólniać dopiero po nadaniu każdej jednostce odpowiedniej wagi, odwrotnie proporcjonalnej do prawdopodobieństwa znalezienia się w próbie. Wagi to zatem liczby przypisane obiektom losowania: szkołom, oddziałom klasowym i uczniom. Waga informuje o liczbie obiektów w populacji, które reprezentuje odpowiedni element próby.

Dla każdego poziomu losowania wyznaczane są odpowiednie wagi – ich wartość odpowiada liczbie uczniów w Polsce, które reprezentuje dana jednostka losowania. Wagę przypisano zatem każdej szkole, w której badanie zostało zrealizowane, każdemu oddziałowi wylosowanemu do badania, każdemu nauczycielowi języka polskiego uczącego w wylosowanym oddziale oraz każdemu biorącemu udział w badaniu uczniowi. Przy obliczaniu poszczególnych wag uwzględniono fakt niepełnej realizacji próby na każdym etapie realizacji. Dzięki takiemu schematowi wyniki badania mogą być przedstawiane w odniesieniu do populacji – w przypadku badania PIRLS 2021 w Polsce do wszystkich czwartoklasistów uczących się w polskich szkołach⁷.

Przebieg badania w szkołach

Badanie przeprowadzono w szkołach od 10 maja do 18 czerwca 2021 roku w dogodnym dla każdej szkoły terminie⁸. Na 2–3 tygodnie przed ustalonym terminem badania rodzice lub opiekunowie prawni uczniów z wylosowanych oddziałów otrzymywali pisemną informację o badaniu PIRLS 2021, ulotkę kierującą zainteresowanych do polskiej strony badania, dokumenty związane z przetwarzaniem danych osobowych, przeznaczoną dla rodziców lub opiekunów ankietę oraz formularz zgody na wzięcie przez dziecko udziału w badaniu. Wypełnione formularze i ankiety w zaklejonych kopertach zbierał wyznaczony nauczyciel i przekazywał je osobie prowadzącej badanie.

Każda z osób prowadzących badanie w szkole musiała się wcześniej zapoznać ze wszystkimi międzynarodowymi i krajowymi procedurami dotyczącymi realizacji, które były zawarte w przygotowanej instrukcji oraz były szczegółowo omawiane podczas obowiązkowego szkolenia.

⁷ Warto dodać, że użycie schematu doboru zespołowego, w którym jednostki w zespole (tutaj uczniowie w oddziale klasowym) są do siebie podobne, powoduje konieczność zastosowania dodatkowych procedur statystycznych, które nie są stosowane przy schemacie doboru prostego losowego. Przy estymowaniu wariacji z próby niezbędne jest zastosowanie schematów „resamplingu”, np. *Balanced Repeated Replication* lub technik *Jackknife* (Johnson, Rust, 1992; Wolter, 1985). W PIRLS stosowana jest metoda *Jackknife Repeated Replication* i jest ona uwzględniona we wszystkich wynikach wymagających obliczenia błędu standardowego, czyli na przykład przy szacowaniu przedziału ufności lub określeniu istotności zaobserwowanych różnic. Dzięki temu unikamy błędnego wnioskowania przy testowaniu hipotez statystycznych.

⁸ Warto dodać, że w marcu 2020 roku poprzedziło je badanie pilotażowe. W trakcie realizacji tego badania w Polsce zamknięto budynki szkół, a nauczanie zostało przeniesione w tryb zdalny. Do momentu zamknięcia szkół udało się jednak zebrać dane dotyczące 1 056 uczniów klasy czwartej, które zgodnie z założeniami posłużyły do przetestowania narzędzi i ustalenia ich wersji do badania głównego. Badanie pilotażowe pozwoliło też na przetestowanie wszystkich procedur realizacyjnych, które zostały potem użyte w badaniu głównym.

W każdej szkole badanie odbyło się w przeciągu jednego dnia. Prowadzący⁹ rozdawał uczniom imiennie oznaczone zeszyty testowe. Każdy zeszyt otwierały dwustronicowe *Wskazówki*. Prowadzący czytał je głośno wraz z uczniami i sprawdzał, czy dzieci właściwie wykonują przykładowe zadania. Następnie dzieci przystępowały do pracy nad pierwszą częścią zeszytu, czyli pierwszym tekstem i odnoszącymi się do niego zadaniami, a po 15-minutowej przerwie – nad drugą częścią, dotyczącą innego tekstu. Nad każdą częścią mogli pracować 40 minut. Każda z części zawierała zadania dwojakiego rodzaju. Jedne to pytania zamknięte, w których uczeń wybierał odpowiedzi spośród przedstawionych opcji, inne to pytania otwarte, w których uczeń musiał udzielić szerszej odpowiedzi. Dzieci zaznaczały opcje i pisały odpowiedzi w zeszycie testowym. Szczegóły dotyczące konstrukcji zeszytów testowych przedstawione są w rozdziale 4.

Po zakończeniu sesji testowej i dłuższej przerwie dzieci wypełniały ankietę dla ucznia. Otwierały ją również *Wskazówki*, które prowadzący czytał wraz z dziećmi, śledził ich odpowiedzi na przykładowe pytania i dostarczał dodatkowych wyjaśnień, gdy czegoś nie rozumiały. Procedura zezwalała w razie potrzeby na głośne czytanie dzieciom pytań ankiety.

Jeśli w badaniu wzięło udział mniej niż 90% uczniów, prowadzący organizował sesję uzupełniającą dla dzieci nieobecnych w dniu przeprowadzania sesji głównej.

Na kilka tygodni przed badaniem dyrektorzy szkół oraz nauczyciele uczący języka polskiego w oddziałach wylosowanych do badania otrzymywali przeznaczone dla nich ankiety, które mieli zwrócić w dniu przeprowadzania sesji głównej.

Narzędzia pomiaru

Wykorzystywane w badaniu narzędzia są dwojakiego rodzaju. Najważniejszym celem badania jest zebranie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów. Służą do tego zeszyty testowe z tekstami i zadaniami. Za pomocą tego rodzaju narzędzi zbierane są jedynie dane o uczniach. Drugi rodzaj narzędzi przeznaczony jest również dla innych grup związanych z edukacją szkolną. Dane kontekstowe, służące pogłębieniu zagadnień związanych z umiejętnościami czytania i nauką szkolną, zostały zebrane za pomocą ankiet wypełnianych przez dyrektorów szkół, nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Szczegółowe zestawienie źródeł danych, które są zbierane w badaniu, przedstawia tabela 3.3.

⁹ Każda z osób prowadzących badanie wcześniej musiała zapoznać się ze wszystkimi międzynarodowymi i krajowymi procedurami dotyczącymi realizacji, które zawarte były w przygotowanej instrukcji oraz były przedmiotem przeprowadzonego szkolenia.

Tabela 3.3. Podsumowanie zebranych danych i ich źródła w badaniu PIRLS 2021

Rodzaj zebranych danych	Źródło	Narzędzie badawcze
Osiągnięcia w zakresie czytania	Uczeń	Zeszyt testowy
Cechy i postawy uczniów	Uczeń	Ankieta ucznia
Środowisko domowe	Rodzic lub opiekun prawny	Ankieta rodzica
Środowisko szkolne	Dyrektor szkoły	Ankieta dyrektora szkoły
Środowisko oddziału, w którym uczy się dziecko	Nauczyciel języka polskiego	Ankieta nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

W badaniu PIRLS 2021 teksty wraz z zadaniami rozdzielono na 18 zeszytów testowych. W każdym zeszytcie znajdował się jeden tekst literacki i jeden użytkowy oraz średnio po 15 zadań do każdego z tekstów. W całym badaniu wykorzystano łącznie 18 tekstów różnej trudności i 273 pytania. Zeszyty testowe zostały przydzielone uczniom losowo według ustalonej procedury uwzględniającej schemat quasi-adaptacyjny (zob. dalej). Każdy tekst występował w dwóch różnych zeszytach testowych.

Śledzenie trendu, czyli zmian poziomu osiągnięć uczniów w czasie wymaga, by wyniki pomiarów w kolejnych edycjach mogły zostać umieszczone na tej samej skali. Jest to możliwe tylko w sytuacji, gdy kolejne edycje badania mają wspólne pytania. Dlatego zeszyty, które zostały użyte w 2021 roku zawierają 12 tekstów wraz z zadaniami, które wykorzystano w latach poprzednich. Wielokrotne wykorzystywanie tych samych tekstów i zadań wymaga zachowania najwyższych standardów poufności przez krajowe zespoły badawcze. Dopiero po zakończeniu danej edycji badania, czyli w momencie ogłoszenia wyników, niektóre teksty wraz ze wszystkimi dotyczącymi ich zadaniami zostają upublicznione. Wiąże się z tym zasada, że nie będą mogły być wykorzystywane w kolejnych edycjach badania. Dwa takie teksty znajdują się w aneksach na końcu niniejszego raportu. Wszystkie upublicznione po tej edycji badania teksty w wersji polskiej, wraz z omówieniem zadań i sposobem ich oceniania, znaleźć można w publikacjach J. Kaźmierczak (2023a, 2023b).

Badanie PIRLS zostało zaprojektowane tak, aby – na ile to możliwe – dostosować zakres zagadnień uwzględnionych w badaniu do programów nauczania języka narodowego i czytania w systemach edukacji różnych krajów. Szczegółowy opis założeń teoretycznych badania znajduje się w rozdziale 4.

Oprócz testów, służących do pomiaru umiejętności uczniów, w badaniu wykorzystano także ankiety. Pozwalają one umieścić osiągnięcia edukacyjne uczniów w różnych kontekstach. Zagadnienia, których dotyczą pytania w ankietach, wybrano na podstawie szczegółowej analizy poszczególnych elementów składających się na kontekst umiejętności czytania. Opis badanych zagadnień i założenia teoretycznie dotyczące ich wyboru opisano w dokumencie opublikowanym przed rozpoczęciem badania (Mullis i in., 2019). Treść oraz konstrukcja każdego z pytań zawartych w narzędziach ankietowych podlegała recenzji i wiązała się z ustaleniami pomiędzy konsorcjum międzynarodowym i wszystkimi krajowymi zespołami badawczymi. W ten sposób powstały narzędzia dla poszczególnych grup objętych badaniem.

Dyrektorzy szkół wypełniali ankietę dotyczącą zasobów swojej placówki, zasad pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz własnej roli zawodowej. W związku ze szczególną sytuacją realizacyjną, związaną z pandemią COVID-19, ważnym kontekstem tej edycji badania był sposób organizacji pracy szkół. Miało to odzwierciedlenie w dodanym przed badaniem głównym do narzędzia badawczego module pytań dotyczącym pandemii. Nauczyciele języka polskiego uczący w badanych oddziałach klasowych wypełniali ankietę na temat pracy w szkole i oddziale, którego dotyczyła ankietą, programu nauczania i stosowanych przez nich metodach nauki czytania, sposobach oceniania osiągnięć. Odpowiadali także na pytania dotyczące swojego wykształcenia i kariery zawodowej. Rodzice lub prawni opiekunowie uczniów objętych badaniem wypełniali ankietę dotyczącą: wczesniej edukacji domowej, zasobów wspierających uczenie się dziecka, a także wyrażali w ankiecie swoje opinie o szkole, do której dziecko uczęszcza. Ważną częścią ankiety były pytania o wykształcenie rodziców/opiekunów, ich zawód i zasoby domowe dotyczące czytania. Pytania te pozwalają określić wskaźnik statusu społeczno-ekonomicznego (SES) rodziny. Ankietę rodziców przed badaniem głównym została uzupełniona o pytania dotyczące uczenia się dziecka w trakcie trwania pandemii koronawirusa. Uczniowie, po części badania związanej z pomiarem umiejętności, również odpowiadali na pytania ankietowe. Dotyczyły one zasobów domowych wspierających ich uczenie się, zwyczajów panujących w szkole, a także stosunku ucznia do czytania. Ważną część ankiety stanowiły pytania o postawy uczniów wobec szkoły, samoocenę siebie jako czytelnika oraz o proces nauczania i uczenia się czytania.

Format wypełniania narzędzi

Wszystkie narzędzia badawcze wykorzystywane w badaniu PIRLS 2021 w Polsce, podobnie jak w poprzednich edycjach, miały formę papierową. Była to jednak pierwsza edycja tego badania, w której każdy kraj mógł zdecydować, w jakiej formie chce je zrealizować: papierowej czy elektronicznej. Wersja elektroniczna badania polegała na tym, że uczniowie rozwiązywali zadania testowe i wypełniali ankietę na komputerach. Planuje się przeprowadzenie kolejnej edycji badania (PIRLS 2026) we wszystkich krajach już wyłącznie w wersji komputerowej. W edycji 2021 na badanie w formie elektronicznej zdecydowało się 25 spośród 57 krajów. W celu zapewnienia porównywalności pomiędzy dwiema wersjami badania wykorzystuje się w każdej z nich teksty oraz zadania o tej samej treści. W istocie w większości przypadków w edycji 2021 zadania były prostym przeniesieniem wersji papierowej na ekran komputera. W niektórych zadaniach wykorzystano funkcjonalności interaktywne: rozwijane menu, przeciąganie, upuszczanie i wstawianie elementów. Wygląd ankiet w wersji elektronicznej jest podobny do wersji papierowej, z dokładnością do przechodzenia pomiędzy ekranami z kolejnymi pytaniami.

Chociaż przeprowadzanie badania na komputerach ma swoje zalety, takie jak brak konieczności drukowania dużych ilości materiałów badawczych, ręcznego wprowadzania danych do baz elektronicznych czy możliwość automatycznego kodowania prostych pytań otwartych, należy pamiętać, że zmiana formatu wypełniania narzędzi testowych może pociągać za sobą zmiany w sposobie rozwiązywania zadań przez uczniów. Innymi słowy, zmiana formatu może mieć przełożenie na odpowiedzi uczniów, a co za tym idzie – również na wyniki badania. Dlatego

schemat badań zakładał kontrolę nad tym czynnikiem. Każdy z krajów biorących udział w wersji komputerowej obowiązkowo organizował dodatkowe, nieco mniejsze (ok. 1500 badanych uczniów) badanie z wykorzystaniem narzędzi w wersji papierowej. W tym dodatkowym badaniu łączącym (ang. *bridge study*) brali udział uczniowie z tych samych szkół, ale z innych oddziałów niż te wylosowane do badania głównego. Obowiązywały też takie same procedury dotyczące sytuacji testowej. Schemat ten zastosowano w celu stworzenia „modelu przejścia” z badania w wersji papierowej do badania w wersji elektronicznej. Starano się tym samym oszacować „efekt narzędzia” (ang. *mode-effect*), by móc go uwzględnić w modelu przeliczeniowym, wyznaczając wyniki dla krajów, które wzięły udział w badaniu przy użyciu komputerów. Taki efekt się pojawił, a działania związane z zapewnieniem porównywalności wyników uzyskanych z różnych wersji badania (papierowej i elektronicznej) opisane są w dalszej części tego rozdziału, która dotyczy skalowania.

Quasi-adaptatywny schemat przydziału zadań

Nowością w tej edycji badania było wprowadzenie do schematu przydziału zeszytów testowych adaptatywności. Schemat adaptatywny stosowany jest w badaniach umiejętności już od dłuższego czasu (Yan i in., 2014). Po pomyślnych próbach stosowania go w międzynarodowych badaniach umiejętności dorosłych PIAAC (Yamamoto i in., 2013), pierwszy raz na dużą skalę schemat ten został wprowadzony do badań porównawczych dotyczących uczniów w Programie Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) w 2018 roku (Sitek, Ostrowska, 2020). W klasycznym podejściu (*Multistage adaptive testing*), stosowanym również w badaniu PISA, gdy każde zadanie (lub wiązka zadań) jest niejako samodzielną jednostką, a badanie realizowane jest przy pomocy komputerów, możemy przydzielać zadania, dopasowując ich trudność do konkretnego ucznia na podstawie tego, jakich odpowiedzi udzielił ten uczeń w poprzednich zadaniach. Dzięki temu uczeń o wysokim poziomie umiejętności nie musi odpowiadać na zbyt łatwe dla niego pytania (co prowadzić może do znudzenia), a uczeń o niższym poziomie umiejętności nie zmagają się z rozwiązywaniem kolejnych zbyt trudnych dla niego zadań, co mogłoby działać na niego demotywująco. Adaptatywny przydział zadań pozwala też na uzyskanie bardziej precyzyjnej informacji na temat faktycznych umiejętności ucznia (zob. Haman, 2020). Taki schemat jest możliwy jedynie przy badaniu prowadzonym na urządzeniu cyfrowym i przy założeniu, że do każdego z tekstów istnieje duża liczba skonstruowanych pytań o różnym stopniu trudności. Schemat badania PIRLS nie pozwala jeszcze na zastosowanie tak rozumianej adaptatywności, gdyż ponad połowa krajów realizowała badanie z wykorzystaniem narzędzi papierowych. Ponadto w celu zachowania porównywalności z poprzednimi edycjami posłużono się w większości tymi samymi tekstami i zadaniami, co uniemożliwia dostosowanie trudności wyświetlanych pytań do poziomu umiejętności ucznia.

Aby zniwelować problemy widoczne we wcześniejszych edycjach badania, postanowiono zastosować quasi-adaptatywny schemat przydziału zadań (ang. *Group Adaptive Design*). Na postawie poprzednich edycji PIRLS stwierdzono duże zróżnicowanie umiejętności czytelnicych uczniów pomiędzy krajami. Przy losowym, acz równomiernym, przydziale zadań w każdym z krajów otrzymywano mniej dokładne oszacowania umiejętności uczniów. Wcześniejsze próby rozwiązania tego problemu, polegające na konstruowaniu łatwiejszych testów (np. wersja testu PIRLS Literacy

w 2016 roku), powiodły się, jednak moduły, o których mowa, były niejako wydzielone z głównego badania i dotyczyły tylko uczniów o niższych umiejętnościach.

W 2021 roku badanie PIRLS przeprowadzono za pomocą quasi-adaptatywnego schematu przydziału zadań. Schemat badania obejmował trzy stopnie trudności tekstów i zadań – poziom trudny, średni i łatwy. Teksty te były łączone w zeszytach testowych o dwóch poziomach trudności: 9 zeszytów testowych trudnych, składających się z tekstów: trudny–trudny lub trudny–średni i 9 zeszytów tekstowych łatwych, składających się z tekstów łatwy–łatwy lub łatwy–średni (zob. rozdział 4). Każdemu z krajów, na podstawie wyników wcześniejszej edycji badania PIRLS, przypisano odpowiedni schemat przydziału zeszytów testowych. W krajach o wyższych wynikach odsetek przydzielonych uczniom trudnych zeszytów testowych był wyższy, a w krajach o niższych wynikach – niższy.

Zastosowanie powyższego schematu pozwala na lepsze dopasowanie trudności prezentowanych uczniom zadań do przewidywanego rozkładu umiejętności rozumienia czytanego tekstu w danym kraju. W edycji PIRLS 2016 Polska znalazła się w grupie krajów o najwyższych wynikach. Ta grupa krajów otrzymała w edycji 2021 zeszyty w proporcjach: 70% trudnych i 30% łatwych. Należy przy tym wyraźnie stwierdzić, że przyjęty schemat nie oznacza, że polskim uczniom trudniej było osiągnąć wysokie wyniki w porównaniu z innymi krajami, w przypadku których proporcja zeszytów trudnych i łatwych wynosiła 50% do 50% lub 30% do 70%. Dzieje się tak dlatego, że oszacowanie poziomu umiejętności uczniów nie polega na sumowaniu punktów za poprawne odpowiedzi i dzieleniu tej sumy przez liczbę punktów możliwych do zdobycia. Szacowanie umiejętności odbywa się zawsze z uwzględnieniem trudności zadań, które uczeń otrzymał do rozwiązania. Przyjęcie tego schematu oznacza jedynie, że dokładność szacowania umiejętności uczniów jest lepsza, oszacowanie umiejętności jest bardziej precyzyjne w tych rejonach skali pomiarowej, w których polscy uczniowie się znajdują. Oczywiście użycie tego schematu nie jest tak efektywne jak zastosowanie pełnej adaptatywności. Nadal część uczniów z wysokimi umiejętnościami, którzy biorą udział w badaniu, otrzymuje zeszyty zbyt łatwe, a część uczniów z niskimi umiejętnościami otrzymuje zeszyty zbyt dla nich trudne. Jednak w tej edycji takich uczniów jest znacznie mniej niż w poprzednich, przez co pomiar staje się dokładniejszy, a uczniowie, którzy otrzymują bardziej dopasowane do siebie zadania, są bardziej zaangażowani w ich rozwiązywanie.

Skalowanie wyników

Wyniki dotyczące osiągnięć uczniów w badaniu PIRLS prezentowane są na skalach umiejętności. Procedura skalowania polega na przeliczeniu poprawnych i niepoprawnych odpowiedzi uczniów na zadania testowe i przedstawieniu wyniku przeliczenia w formie syntetycznej zmiennej, która reprezentuje umiejętności uczniów. Ze względu na szeroki zakres zagadnień związanych z rozumieniem czytanego tekstu, które zawarte są w założeniach pomiarowych PIRLS, uczniowie otrzymują do rozwiązania wiele różnych zadań podzielonych na zeszyty testowe. Oznacza to, że uczniowie rozwiązują w trakcie badania różne zestawy zadań. Wiąże się to z koniecznością zastosowania bardziej skomplikowanych metod przeliczania wyników niż zliczanie odsetka

poprawnych odpowiedzi. Takie podejście ma jednak niewątpliwie następujące zalety, związane z głównymi celami prowadzenia tego badania:

- objęcie badaniem możliwie szerokiego zakresu umiejętności związanych z czytaniem,
- przedstawianie na tej samej skali wyników uczniów rozwiązujących różne zadania, w szczególności zadania różnej trudności,
- zapewnienie porównywalności wyników pomiędzy krajami,
- zapewnienie porównywalności wyników z poprzednimi edycjami badania.

Procedura skalowania oparta jest na teorii odpowiedzi na pytanie testowe (IRT – *Item Response Theory*) (Rasch, 1960; Lord, Novick, 1968; von Davier, 2016). IRT służy do modelowania nieobserwowalnych zmiennych o charakterze ciągłym na podstawie obserwowalnych wskaźników (w naszym przypadku rozwiązanych przez ucznia zadań). Główne założenia tej koncepcji są równocześnie jej głównymi zaletami. Teoria ta w swoich założeniach uwzględnia, że poprawne rozwiązanie zadania przez ucznia jest związane zarówno z jego umiejętnościami, jak i trudnością przedstawionego mu zadania. Obie te cechy są traktowane jako zmienne ukryte (latentne) i szacowane właśnie w procesie skalowania. Ze względu na zalety tej procedury i dobre dopasowanie do celów stojących za mierzeniem umiejętności tego typu modele są powszechnie stosowane w badaniach edukacyjnych na całym świecie¹⁰. Niewątpliwie jednak procedury te są dużo bardziej skomplikowane statystycznie niż proste sumowanie liczby poprawnych odpowiedzi¹¹.

Skalowanie wyników dotyczących osiągnięć uczniów

Ze względu na cele procedury skalowania – zachowanie porównywalności wyników przedstawianych na skali pomiędzy krajami, pomiędzy edycjami oraz pomiędzy formą przeprowadzenia badania (wersja papierowa i wersja elektroniczna) – proces uzyskiwania porównywalnych wyników składał się z następujących etapów:

- Określenie parametrów pytań dla badania realizowanego w wersji papierowej: trudności, dyskryminacji oraz – w zadaniach, gdzie może to mieć miejsce – możliwego zgadywania. Procedura ta dotyczyła wszystkich odpowiedzi uczniów z krajów, które realizowały badanie w wersji papierowej oraz odpowiedzi uczniów z przeprowadzonego w wersji papierowej badania łączącego (ang. *bridge study*) w przypadku krajów realizujących badanie główne za pomocą narzędzi elektronicznych. W celu uzyskania wartości parametrów zastosowano metodologię kalibracji jednoczesnej (ang. *concurrent calibration*), biorąc pod uwagę dane zarówno z 2021, jak i z 2016 roku.

¹⁰ Przegląd zastosowań modelowania IRT w badaniach IEA znaleźć można w publikacji: von Davier, Gonzalez, Schulz (2020).

¹¹ Wprowadzenie do modelowania IRT wraz z opisami założeń i szczegółów dotyczących poszczególnych modeli znaleźć można w publikacji: Pokropek (2015).

- Określenie analogicznych parametrów pytań dla badania realizowanego w wersji elektronicznej¹², a następnie skonstruowanie modelu łączącego, który został oparty na tym, że obie próby – do badania głównego realizowanego elektronicznie oraz do badania łączącego realizowanego papierowo – były dobierane z tej samej populacji, zatem można założyć ich porównywalność. Zastosowano zatem podejście *population-based linking design*¹³.
- Za pomocą modeli regresyjnych warunkowanych dla każdego kraju przez dane kontekstowe wyliczenie parametrów rozkładu umiejętności każdego ucznia i wylosowanie z tychże rozkładów pięciu wartości potencjalnych (ang. *plausible values*) reprezentujących umiejętności każdego z uczniów. Dzięki temu analizy uwzględniają błąd pomiaru związany z niedokładnością narzędzi testowych.
- Skonstruowanie czterech podskal umiejętności według analogicznej metody do tej opisanej wyżej. Dwie z podskal są związane z celami czytania i dotyczą czytania tekstów literackich (doświadczenie literackie) i informacyjnych (pozyskiwanie i wykorzystywanie informacji). Dwie pozostałe są związane z procesami rozumienia tekstu: wyszukiwanie i bezpośrednio wnioskowanie; interpretowanie, integrowanie i ocenianie. Ponownie – w przypadku każdej z podskal wynik ucznia reprezentowany jest przez pięć wartości potencjalnych.

W trakcie opisanego wyżej procesu dokonano dwóch transformacji liniowych zapewniających porównywalność wyników badania. Pierwsza z nich polegała na zrównaniu nowo wyestymowanych (w obecnym procesie) wartości dla danych PIRLS 2016 z faktycznymi wynikami osiągniętymi w 2016 roku – w ten sposób uzyskano porównywalność między edycjami. Druga transformacja zrównywała rozkład umiejętności z kalibracji parametrów dla danych zebranych elektronicznie z rozkładem umiejętności z kalibracji danych zebranych w formie papierowej – w ten sposób uzyskano porównywalność między danymi zbieranymi w dwóch różnych formach.

Osiągnięte za pomocą powyższej procedury skale umiejętności nie mają obiektywnego punktu zerowego. Wyniki podawane są na wystandaryzowanej skali o średniej 500 i odchyleniu standardowym 100, wyliczonej dla krajów uczestniczących w pierwszej edycji badania PIRLS w 2001 roku, która jest punktem odniesienia w kolejnych edycjach badania. Dzięki umieszczeniu wyników z kolejnych edycji na tej samej skali kraje biorące udział w kilku edycjach badania mogą monitorować, jak ich wyniki zmieniają się w czasie. Odchylenie standardowe jest miarą, która z jednej strony pokazuje zróżnicowanie wyników w danym kraju, a z drugiej pozwala na ocenę wielkości różnic w średnim wyniku pomiędzy krajami, jak również ocenę wielkości różnic wyników danego kraju pomiędzy edycjami.

¹² Zastosowanie tego modelu było związane z wcześniejszymi analizami danych PIRLS 2021, które wykazały różnice w wartościach parametrów pomiędzy danymi zbieranymi w formie papierowej i danymi zbieranymi w formie elektronicznej. Oznacza to, że wystąpił „efekt narzędzia” (ang. *mode effect*), który obserwowany był również wcześniej w innych badaniach (np. Jerrim, 2017; von Davier i in., 2019). Obecność tego efektu uniemożliwiła zastosowanie zaplanowanego wcześniej modelu, który był przetestowany i użyty przy przechodzeniu na narzędzia elektroniczne w „bliźniaczym”, mierzącym osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze, badaniu TIMSS 2019 (Sitek, 2020) – tam podobny efekt nie był widoczny. Z tego względu w badaniu PIRLS 2021 zastosowano inny model, który nie zakłada równości parametrów zadań, lecz na późniejszym etapie transformacji liniowej zrównuje rozkłady umiejętności pomiędzy danymi zebranymi za pomocą narzędzi papierowych i tymi zebranymi za pomocą narzędzi elektronicznych, co sprawia, że wyniki stają się porównywalne.

¹³ Podejście *population-based linking* (Kolen, Brennan, 1995; von Davier, Holland, Thayer, 2004; Livingston, 2004; Dorans, Puhon, 2017) pozwala na przedstawienie na wspólnej porównywalnej skali wyników z dwóch wersji badania: papierowej i elektronicznej, ale nie umożliwia bezpośredniego porównania tych dwóch wersji na poziomie poszczególnych pytań.

Skalowanie wyników dotyczących danych kontekstowych

Efektom badania PIRLS są również skale oparte na danych kontekstowych zbieranych za pomocą kwestionariuszy. Dotyczą one konstruktów zdefiniowanych w założeniach teoretycznych pomiaru danych kontekstowych, które mierzone są za pomocą odpowiednio dobranych i przetestowanych wcześniej pytań. Jest to zatem redukcja informacji polegająca na stworzeniu jednej zmiennej reprezentującej w modelu cechę ukrytą, która uwidacznia się na podstawie odpowiedzi uczniów na poszczególne pytania wskaźnikowe ze zdefiniowaną kafeterią odpowiedzi (np.: zdecydowanie się zgadzam, raczej się zgadzam, raczej się nie zgadzam, zdecydowanie się nie zgadzam).

Do opracowania wyników użyto metodologii IRT, konkretniej modelu *Rasch partial credit model* (Masters, 1982; Masters, Wright, 1997). Odpowiedzi uczniów zostały przeliczone, a wyniki ostateczne oszacowane za pomocą metody ważonej największej wiarygodności (*weighted likelihood estimation*, WLE; Warm, 1989). Następnie, za pomocą przekształcenia liniowego, wyniki zostały umieszczone na skali ze średnią wzorcową 10, wyliczoną dla danych ze wszystkich krajów biorących udział w badaniu. Jednostka skali została ustalona w ten sposób, aby wartość 2 stanowiła odchylenie standardowe wyliczonej zmiennej. Powyższa procedura dotyczyła zarówno skal, które po raz pierwszy pojawiły się w edycji PIRLS 2021 (np. skala statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia), jak i skal obecnych we wcześniejszych edycjach badania (np. skala postaw ucznia wobec czytania). W przypadku tych drugich po skalowaniu dokonano transformacji wyników obecnej edycji PIRLS 2021, aby były porównywalne z poprzednimi edycjami badania.

Aby móc lepiej zinterpretować wyniki, każdą ze skal wyliczonych na podstawie danych kwestionariuszowych podzielono na trzy grupy charakteryzujące się „wysokim”, „średnim” i „niskim” natężeniem badanej cechy, a dla każdej wydzielonej grupy podano interpretację związaną z treścią zadawanych uczniom pytań (von Davier i in., 2023). Tak przekształconą skalę w niniejszym raporcie nazywamy indeksem.

Na każdym etapie opisanych wyżej procesów skalowania dokonywano szczegółowej ewaluacji zastosowanych procedur i uzyskiwanych wyników. Czytelnicy zainteresowani szczegółowym opisem stosowanego w badaniu PIRLS podejścia do skalowania wyników mogą znaleźć więcej informacji w opisie skalowania wyników poprzedniej edycji: Konarzewski, Bulkowski (2017) oraz w międzynarodowym raporcie metodologicznym badania PIRLS 2021 (von Davier i in., 2023).

Wnioskowanie na podstawie wyników badania

Jak podkreślono wcześniej, badanie w każdym z krajów jest realizowane na próbie reprezentatywnej, co oznacza możliwość wnioskowania o całej populacji, uwzględniając możliwość wystąpienia błędów losowych, które oczywiście nie są znane. Przed uogólnianiem wyników uzyskanych w próbie na całą populację można jednak określić wielkość, której, z określonym prawdopodobieństwem (nazywanym poziomem ufności, zwykle przyjmowanym jako 95%) błąd losowy nie przekroczy. Ta wielkość to przedział ufności, określane często również w kategoriach dokładności oszacowania (np. +/-3%). Wyznacza się go na podstawie błędu standardowego, który zależy m.in. od wielkości

próby. Wielkości krajowych prób uczniów ustalano tak, aby błędy standardowe związane z oszacowaniami średnich osiągnięć uczniów w populacji (wyrażanymi na skali o średniej 500 i odchyleniu standardowym 100) utrzymać w granicach 3,5 punktu, a te związane z oszacowaniami odsetków w populacji w granicach 1,75 punktu procentowego. Wnioskowanie statystyczne na podstawie wyników badania PIRLS 2021 w każdym z krajów, przeprowadzane na poziomie ufności 95%, miało pozwolić zatem na wyznaczenie przedziałów ufności dla średniej osiągnięć uczniów w kraju nie większych niż ± 7 punktów i przedziałów ufności dla oszacowań odsetków nie większych niż 3,5%. Udało się to w większości krajów, jednak w związku z problemami realizacyjnymi wywołanymi pandemią COVID-19 w 13 krajach błąd standardowy przekroczył 3,5 punktu przy oszacowaniu średniej osiągnięć z zakresu rozumienia czytanego tekstu. Dotyczy to głównie krajów o niższym poziomie realizacji próby. Mniejsza precyzja oszacowań zauważalna jest również wśród krajów z niższymi wynikami. Polska spełnia założenia dotyczące dokładności oszacowań osiągnięć uczniów.

Obliczane w PIRLS parametry statystyczne (np. średnie lub odsetki) prezentowane są wraz z wartością wspomnianego wcześniej błędu standardowego. Mniejszy błąd standardowy oznacza precyzyjniejsze oszacowanie, podczas gdy większy błąd standardowy – większą niepewność co do wartości prawdziwego wyniku w populacji. Wartość błędu standardowego obrazuje niepewność co do oszacowanej wartości parametru wynikającą z błędu losowego. Aby obliczyć granice 95-procentowego przedziału ufności dla uzyskanego wyniku, należy pomnożyć błąd standardowy przez 1,96, a iloczyn ten odjąć lub dodać do uzyskanego oszacowania. Jeśli średni wynik otrzymany przez polskich uczniów obrazujący osiągnięcia w czytaniu wyniósł 549,1 z błędem standardowym 2,2, to 95-procentowy przedział ufności wynosi $\langle 544,8; 553,4 \rangle$. Oznacza to, że gdybyśmy wielokrotnie powtarzali badanie w tych samych warunkach, skonstruowane w ten sposób w każdym z takich badań przedziały ufności w 95% przypadków będą obejmowały prawdziwą średnią umiejętności całej populacji czwartoklasistów.

Dane z badania

Dane z badania opracowywane są przez krajowe zespoły badawcze na podstawie procedur międzynarodowych. Każdy etap opracowywania danych podlega procedurom kontroli. Odpowiedzi uczniów na pytania otwarte są kodowane na podstawie klucza obowiązującego we wszystkich krajach. Przeszkoleni eksperci krajowi, przypisujący odpowiednie kody odpowiedziom uczniów, podlegają procesowi kontroli rzetelności. Wszystkie dane z narzędzi papierowych są wprowadzane do elektronicznych baz danych, z zachowaniem procedur podwójnego wprowadzania danych w celu zminimalizowania możliwości wystąpienia błędów wprowadzania. Wszystkie dane są sprawdzane. Na każdym etapie wyjaśniane są niespójności, a wszelkie zmiany są dokumentowane. Następnie dane w bazach elektronicznych oraz narzędzia badawcze podlegają procesowi anonimizacji. Zanonimizowane dane przesyłane są do konsorcjum międzynarodowego, gdzie są powtórnie sprawdzane, poszczególnym jednostkom losowania nadawane są wagi, wyliczane są poszczególne skale i indeksy.

Zebrane w trakcie badania dane dostępne są do pobrania na stronie timssandpirls.bc.edu wraz z pełną dokumentacją procedur stosowanych na każdym etapie procesu badawczego. W celu ułatwienia zainteresowanym badaczom prowadzenia poprawnych analiz, uwzględniających oszacowania wyników na podstawie stworzonych skal, schemat losowania, stosowanie poprawnego schematu ważenia oraz prowadzenie porównań między krajami, tworzone są specjalne narzędzia do analizy danych. Dostępne są one w wersjach dla różnego typu oprogramowania statystycznego (np. program IDB Analyzer) lub niewymagających instalowania oprogramowania statystycznego (np. przeglądarka online dostępna na stronie: <https://nces.ed.gov/surveys/pirls/idepirls/>).

Bibliografia

- Almaskut, A., LaRoche, S., Foy, P. (2023). Sample design in PIRLS 2021. W: M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, P. Foy (red.), *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report* (s. 3.1–3.31). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Pobrano z <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb9560>
- Dorans, N. J., Puhan, G. (2017). Contributions to Score Linking Theory and Practice. W: R. Bennett, M. von Davier (red.), *Advancing Human Assessment. Methodology of Educational Measurement and Assessment*. Springer, Cham. Pobrano z https://doi.org/10.1007/978-3-319-58689-2_4
- Haman, J. (2020). Metodologia badania PISA 2018. W: M. Sitek, E. B. Ostrowska (red.), *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jerrim, J., Micklewright, J., Heine, J.-H., Salzer, C., McKeown, C. (2018). PISA 2015: how big is the 'mode effect' and what has been done about it? *Oxford Review of Education*, 44(4), 476–493. Pobrano z <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1430025>
- Johnson, E. G., Rust, K. F. (1992). Population inferences and variance estimation for NAEP data. *Journal of Educational Statistics*, 17(2), 175–190.
- Każmierczak J. (red.). (2023a). *Kształcenie umiejętności czytania wśród uczniów. Materiały dla nauczycieli w szkole podstawowej. Część 1. Teksty użytkowe*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Każmierczak J. (red.) (2023b). *Kształcenie umiejętności czytania wśród uczniów. Materiały dla nauczycieli w szkole podstawowej. Część 2. Teksty literackie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kolen, M. J., Brennan. R. L. (1995). *Test Equating Methods and Practices*. New York: Springer-Verlag, 1995.
- Konarzewski, K., Bulkowski, K. (2017). *PIRLS 2016. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Livingston, S. A, Samuel, A. (2004). *Equating Test Scores (Without IRT)*. Princeton, NJ: ETS. Pobrano z <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/LIVINGSTON2ed.pdf>
- Livingston, S. A., Kim, S. (2010). Random-Groups Equating with Samples of 50 to 400 Test Takers. *Journal of Educational Measurement*, 47(2), 175–185. Pobrano z <http://www.jstor.org/stable/20778946>
- Lord, F. M., Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Masters, G. N. (1982). A Rasch Model for Partial Credit Scoring. *Psychometrika*, 47, 149–174.

- Masters, G. N., Wright, B. D. (1997). The Partial Credit Model. W: W. J. van der Linden, R. K. Hambleton (red.), *Handbook of Modern Item Response Theory*. New York: Springer NY. Pobrano z https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2691-6_6
- Mullis, I. V. S., Michael, M. O., Liu, J. (2019). PIRLS 2021 Context Questionnaire Framework. W: Mullis, I. V. S., Martin, M. O. (red.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Pobrano ze strony Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Pobrano z <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Pokropek A. (red.). (2015). *Modele cech ukrytych w badaniach edukacyjnych, psychologii i socjologii. Teoria i zastosowania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen, Denmark: Nielsen & Lydiche.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Sitek, M., Ostrowska, E. B. (red.). (2020). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sitek, M. (red.). (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in the item response theory. *Psychometrika*, 54(3), 427–450.
- Wolter, K. M. (1985). *Introduction to variance estimation*. New York: Springer-Verlag.
- von Davier, M., Mullis, I. V. S., Fishbein, B., Foy, P. (red.), *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Pobrano z <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb9560>
- von Davier, M., Khorramdel, L., He, Q., Shin, H. J., Chen, H. (2019). Developments in Psychometric Population Models for Technology-Based Large-Scale Assessments: An Overview of Challenges and Opportunities. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 44(6), 671–705. Pobrano z <https://doi.org/10.3102/1076998619881789>
- von Davier, M., Gonzalez, E., Schulz, W. (2020). Ensuring Validity in International Comparisons Using State-of-the-Art Psychometric Methodologies. W: Wagemaker, H. (red.), *Reliability and Validity of International Large-Scale Assessment*. IEA Research for Education, vol 10. Springer, Cham. Pobrano z https://doi.org/10.1007/978-3-030-53081-5_11
- von Davier, M. (2016). The Rasch model. W: W. J. van der Linden (red.), *Handbook of item response theory* (2nd ed., Vol. 1, s. 31–48.). Boca Raton, FL: CRC Press.

Yamamoto, K., Khorramdel, L., von Davier, M. (2013). Chapter 17: Scaling PIAAC Cognitive Data. W: *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)*. Pobrano z http://www.oecd.org/site/piaac/_Technical_Report_17OCT13.pdf

Yan, D., von Davier, A., Lewis, L. (red.). 2014. *Computerized multistage testing: Theory and applications*. New York, NY: CRC Press.

4. Założenia teoretyczne badania PIRLS

Joanna Kaźmierczak, Wioleta Dobosz-Leszczyńska

Założenia teoretyczne badania PIRLS zostały opracowane przed jego pierwszą edycją w 2001 roku. Od tego czasu są one aktualizowane i uzupełniane na wstępnym etapie każdego cyklu badania, co pozwala na wprowadzanie nowych idei i treści oraz najnowszych informacji dotyczących pomiaru umiejętności czytania i nauczania czytania. Założenia teoretyczne badania w 2021 roku obejmują zarówno treści z poprzednich edycji badawczych, jak i nowe zagadnienia dotyczące czytania tekstów w formie cyfrowej.

- Założenia badania PIRLS dotyczą celów czytania i procesów rozumienia tekstu. Założenia te są podstawą mierzenia umiejętności rozumienia czytanego tekstu wśród uczniów w czwartym roku nauki szkolnej.
- W badaniu w 2021 roku oprócz trendowych wiązek zadań (tekstów i zadań wykorzystywanych w poprzednich edycjach badania, zapewniających porównywalność wyników między latami) użyto tekstów, które od początku przygotowano na różnym poziomie trudności – od bardzo łatwych, do bardziej skomplikowanych i wymagających większych umiejętności czytelniczych.

Umiejętność czytania jest jedną z podstawowych umiejętności, których posiadanie warunkuje uczestnictwo w kulturze, życiu społecznym i nabywanie innych umiejętności. Badanie PIRLS mierzy poziom umiejętności czytania za pomocą testu składającego się z tekstów i odnoszących się do nich pytań. Celem badania jest sprawdzenie, jak wygląda zróżnicowanie osiągnięć uczniów w badanej populacji na tle innych krajów uczestniczących w badaniu oraz jak zmieniają się te umiejętności na przestrzeni lat.

Definicja czytania (ang. *reading literacy*)

Umiejętność czytania w badaniach IEA została zdefiniowana w 1991 roku¹ jako umiejętność rozumienia i używania form języka pisanego niezbędnych do porozumiewania się w społeczeństwie i wartościowych dla jednostki.

W kolejnych latach definicja ta ulegała uzupełnieniom i przekształceniom, niezbędne okazało się uwzględnienie w niej: czytelników w każdej grupie wiekowej, różnych form języka pisanego, doświadczenia czytelniczego uczniów; ważne było podkreślenie powszechnego znaczenia czytania nie tylko w szkole, ale również w życiu codziennym, a także wzięcie pod uwagę rosnącej różnorodności tekstów w świecie pełnym technologii. Zgodnie z założeniami definicja ta powinna również zakładać, że tekst oddziałuje na czytelnika. Nowo opracowana i przyjęta na użytek badania w 2021 roku definicja czytania brzmi:

¹ W latach 1990–1991 IEA przeprowadziło badanie międzynarodowe o nazwie *Reading Literacy Study (RLS)*, które oceniało umiejętności czytania uczniów w wieku 9 lat i uczniów kończących szkołę podstawową. Jest ono poprzednikiem badania PIRLS.

Umiejętność czytania to zdolność rozumienia i używania form języka pisanego, które są niezbędne do uczestnictwa w społeczeństwie i/lub które są wartościowe dla jednostki. Osoby, które osiągnęły tę umiejętność, potrafią wydobyć znaczenie z tekstów mających różne formy; posługują się tą umiejętnością w życiu codziennym, czytają, aby się uczyć, uczestniczyć w społeczności czytelników w szkole oraz dla przyjemności.

Umiejętność czytania wykracza poza umiejętność rozpoznawania liter, składania ich w słowa czy zdania. Niezbędnym elementem czytania jest rozumienie. Uczeń musi przeprowadzić szereg operacji, żeby wydobyć znaczenie z liter, słów i zdań. Osoba charakteryzująca się umiejętnością czytania na dobrym poziomie rozumie tekst, zna skuteczne strategie czytania i jednocześnie potrafi poddać różnorodne rodzaje i typy tekstów refleksji.

Znaczenie i interpretacja powstają dzięki interakcji między czytelnikiem a tekstem, a interakcja ta odbywa się w kontekście konkretnego doświadczenia czytelniczego. Przed rozpoczęciem lektury, w jej trakcie i po zakończeniu czytający wykorzystują repertuar swoich umiejętności językowych, swoje strategie poznawcze i metapoznawcze, a także swoją wiedzę do nadawania/konstruowania znaczenia.

Czytanie tekstów na papierze i tekstów cyfrowych

Współczesne społeczeństwa coraz częściej korzystają z nowoczesnych technologii w zakresie czytania, z każdym rokiem wzrasta popularność e-booków oraz publikacji dostępnych w internecie. Dzieci i młodzież coraz częściej czytają online, dlatego zdecydowano o zmianie formatu badania PIRLS i wprowadzenie również wersji elektronicznej badania – odzwierciedla ona bieżące trendy w czytaniu i symuluje autentyczne środowisko czytania w coraz bardziej zdigitalizowanym świecie. W niniejszym raporcie, znajduje się wiele odniesień do czytania tekstów w formie cyfrowej ze względu na fakt, że część krajów realizowała badanie w wersji elektronicznej. Badanie umiejętności czytania wyłącznie w środowisku cyfrowym będzie przedmiotem pomiaru w kolejnej edycji badania PIRLS.

Nie wszystkie kraje zdecydowały się na przejście na komputerową wersję badania już w 2021 roku. Kraje, które to zrobiły, otrzymały pięć dodatkowych tekstów opartych na symulacji stron internetowych. Teksty te dotyczyły zagadnień przyrodniczych lub historycznych i wszystkie należały do grupy tekstów informacyjnych (tę część nazywano ePIRLS). Każdy tekst był przedstawiony jako projekt realizowany przez grupę uczniów. Awatar nauczyciela wprowadzał uczniów do zadania i prowadził ich podczas rozwiązywania zadania. Uczniowie pracowali na trzech różnych symulowanych stronach internetowych, każda miała do 10 zakładek. Przeciętna długość tekstu, który uczniowie musieli przeczytać, wynosiła tysiąc słów. Zadania zawierały również wiele elementów graficznych: zdjęć, wykresów, map oraz narzędzi typowych dla środowiska czytania online: animacji, hiperłączy i wyskakujących okienek².

² Przykładowe pytania użyte w części ePIRLS znajdują się na międzynarodowej stronie internetowej badania: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/epirls/take-the-epirls-assessment/>

Teksty, z którymi na co dzień spotyka się uczeń, może mieć różne formy – są to zarówno formy tradycyjne, takie jak książki, czasopisma, gazety, jak i charakterystyczne dla środowiska internetu. Czytanie tekstów w internecie staje się powoli kluczowym elementem programów nauczania i jednym z głównych sposobów pozyskiwania informacji przez uczniów. Uczeń musi zdobyć do tego nowe umiejętności cyfrowe, istotna jest tu zarówno skuteczność w odnajdywaniu właściwych informacji, jak i ich rozumienie. Poruszanie się w internecie wymaga bowiem zrozumienia informacji umieszczonych w złożonym i niejednorodnym środowisku. Tradycyjny tekst drukowany czytany jest w sposób linearny, natomiast w sieci czytelnik ma do czynienia z wieloma tekstami równocześnie; aby efektywnie poruszać się w obrębie strony lub przechodzić między stronami musi m.in. uzyskać dostęp do witryny, użyć nawigacji, korzystać np. z zakładek i łączy. Do pozyskiwania informacji podczas czytania w środowisku online wymagane jest osiągnięcie wszystkich umiejętności niezbędnych do czytania tekstu w tradycyjnej formie – na papierze, ale też, ze względu na złożoność środowiska internetowego, niezbędna jest również znajomość strategii czytania w różnych kontekstach, innych niż tradycyjne. Niezależnie od tego, czy młode osoby czytają tekst w formie tradycyjnej czy cyfrowej, to rozmawianie z innymi osobami na temat tekstu umożliwia wydobywanie z treści różnych znaczeń, z uwzględnieniem wielu kontekstów. Dyskutowanie o tekście w klasie, bibliotece czy z rodzicami daje uczniom możliwość zrozumienia znaczenia czytania w późniejszym życiu i dostrzeżenia czytania jako doświadczenia, które może nas łączyć z innymi.

Cele czytania

Założenia badania PIRLS koncentrują się na dwóch nadrzędnych celach czytania (ang. *purposes for reading*): **doświadczeniu literackim** oraz **pozyskiwaniu i wykorzystywaniu informacji**, w ramach każdego z celów wyznaczono cztery procesy rozumienia (ang. *processes of comprehension*):

1. Wyszukiwanie w tekście wyraźnie określonych informacji, spełniających podane warunki/ wyrażonych wprost.
2. Wyciąganie prostych (bezpośrednich) wniosków z przesłanek zawartych w tekście.
3. Wiązanie ze sobą informacji zawartych w tekście i dokonanie ich interpretacji.
4. Dokonanie oceny treści i elementów tekstu (języka i układu tekstu).

Zarówno cele czytania, jak i opisywane procesy nie funkcjonują ani w oderwaniu od siebie, ani od realiów, w których uczniowie żyją i się uczą.

Rysunek 4.1. Procentowy udział zadań w badaniu PIRLS w zależności od celu czytania i procesu rozumienia.



Źródło: opracowanie własne na podstawie *PIRLS 2021 International Results in Reading*, I.V.S Mullis, 2023.

Cztery procesy rozumienia, czyli umiejętności składające się na rozumienie tekstu

W badaniu PIRLS procesy rozumienia tekstu są podstawą do opracowania pytań do tekstów. Różnorodność pytań pozwala uczniom wykazać się zdolnościami w zakresie czytania.

1. Wyszukiwanie informacji

Aby skutecznie wyszukiwać informacje w tekście, czytający musi poprawnie rozumieć poszczególne słowa i zdania oraz mieć świadomość tego, że są one istotne do znalezienia potrzebnych informacji. Kluczowe jest zrozumienie pytania, a następnie znalezienie na nie odpowiedzi w tekście lub w materiałach będących uzupełnieniem do tekstu. Zadania testowe w badaniu, które sprawdzają tego rodzaju umiejętność, polegają przykładowo na: identyfikowaniu i pozyskiwaniu konkretnych informacji, rozwiązań i pomysłów, odnajdywaniu definicji słów lub fraz, określeniu podstawowych elementów fabuły (np. czasu i miejsca akcji); odczytywaniu głównej myśli lub przesłania tekstu, odnalezieniu określonych informacji na wykresie, w tabeli lub na mapie.

2. Wyciąganie prostych wniosków

Wyciąganie wniosków pozwala czytelnikom wyjść poza sam tekst. Niektóre wnioski są proste, opierają się głównie na informacjach znajdujących się wyłącznie w jednej części tekstu; czasem jednak konieczne jest połączenie informacji zawartych w różnych fragmentach, nie są one podane wprost. Niezbędne może być również powiązanie informacji z tekstu z informacjami podanymi w materiałach uzupełniających, takich jak rysunki, tabele, wykresy. Zadania, które sprawdzają tego rodzaju umiejętność, polegają na m.in. na: podaniu przyczyny działania danej postaci, opisie relacji między dwiema postaciami.

3. Interpretacja i integracja informacji

Czytelnik, który potrafi integrować i interpretować informacje, rozumie znaczenie fragmentów i całości tekstu, umie powiązać szczegóły i główne treści; potrafi zrozumieć intencje autora; korzysta ze swojej wiedzy i własnego doświadczenia, aby zrozumieć tekst w szerszym kontekście i móc poprawnie zinterpretować całość tekstu; wyciąga wnioski, które nie zawsze są podane wprost. Interpretacja może się różnić w zależności od wrażliwości, doświadczenia czy wiedzy osoby czytającej. Uczeń musi umieć uogólniać informacje, udzielenie poprawnej odpowiedzi na pytanie często wymaga zrozumienia nie tylko samego tekstu, ale także odwołania się do wiedzy ogólnej.

Do sprawnego korzystania z internetu niezbędna jest dobra umiejętność czytania i analizowania informacji pochodzących z różnych źródeł. Synteza informacji jest umiejętnością złożoną, ponieważ często czytelnik musi połączyć informacje pochodzące z kilku tekstów, które są zaprezentowane w różnych formach – za pomocą animacji, filmów, grafik, a także w formie wyskakujących okienek.

Zadania, które sprawdzają tego rodzaju umiejętność, polegają na przykład na: rozpoznaniu głównej myśli tekstu, rozważaniu na temat możliwych działań/ sposobu postępowania postaci, porównywaniu ze sobą różnych informacji zawartych w tekście/ zamieszczonych na stronie internetowej.

4. Ocena treści i elementów tekstu

Czytelnik może wyrażać swój stosunek do tekstu, potwierdzać lub zaprzeczać twierdzeniom w nim zawartym, a także porównywać informacje z tekstu na dany temat z różnymi informacjami pochodzącymi z innych źródeł. Uczeń może również odnosić się do elementów struktury tekstu, języka czy cech charakterystycznych dla danego rodzaju i gatunku tekstu. Zadaniem czytelnika może być refleksja nad językiem stosowanym przez autora czy wykorzystanymi przez niego środkami stylistycznymi. Uczeń może ustosunkować się do przedstawionych w tekście punktów widzenia, szukać argumentów na poparcie danych opinii.

Zadania, które sprawdzają tego rodzaju umiejętność, mogą polegać m.in. na: odniesieniu tytułu do treści tekstu, jego przesłania, wyjaśnieniu metafor, odpowiednim powiązaniu elementów graficznych z treścią w celu zrozumienia tekstu.

Mierzenie trendu w zakresie umiejętności czytania

Badanie PIRLS mierzy poziom umiejętności czytelnicych uczniów na przestrzeni lat, co umożliwia dokonanie obserwacji zmian tego poziomu. Zadania wykorzystywane w badaniu nie mogą się więc znacząco od siebie różnić w poszczególnych edycjach badania. Jednakże pewne zmiany w założeniach teoretycznych oraz w treści samych zadań muszą być wprowadzane ze względu na konieczność ich uaktualnienia. Aby móc kontynuować śledzenie trendu i jednocześnie modyfikować założenia teoretyczne badania, używa się systemu rotacji tekstów i pytań. Po każdym cyklu badania kilka tekstów wraz z pytaniami zostaje upublicznionych w celach badawczych i edukacyjnych (za zgodą IEA mogą je wykorzystywać naukowcy i przedstawiciele systemu oświaty w krajach biorących udział w badaniu). W kolejnej edycji badania teksty te zostają zastąpione nowymi tekstami. W ten sposób każda edycja badania zawiera teksty i zadania z trzech cykli badawczych – jedna trzecia tekstów z pytaniami pochodzi z poprzedniej edycji badania, jedna trzecia z dwóch edycji wstecz, a jedna trzecia to teksty całkiem nowe. Wielokrotne wykorzystywanie tych samych zadań wymaga zachowania najwyższych standardów poufności przez krajowe zespoły badawcze.

Adaptatywny schemat przydziału zeszytów testowych

W badaniu PIRLS teksty i pytania z nimi związane rozdzielono na zeszyty testowe. W każdym z zeszytów znajduje się jeden tekst literacki i jeden użytkowy oraz średnio po 15 pytań do każdego z tekstów. W badaniu w 2021 roku użyto 18 zeszytów testowych. Każdy tekst występował w dwóch różnych zeszytach testowych.

W poprzednich edycjach badania PIRLS zeszyty testowe były przydzielane uczniom we wszystkich krajach w ten sam sposób. Wzrost liczby krajów biorących udział w badaniu oznaczał jednocześnie zwiększenie różnorodności w zakresie poziomu umiejętności czytania wśród uczniów uczestniczących w badaniu: biorą w nim udział zarówno uczniowie o bardzo wysokich umiejętnościach, jak i ci o bardzo niskich umiejętnościach. W odpowiedzi na szeroką rozpiętość poziomu umiejętności uczniów w roku 2021 wprowadzono quasi-adaptatywny schemat przydziału zeszytów testowych, aby jeszcze lepiej dopasować poziom tekstów do poziomu umiejętności czytania uczniów w danym kraju.

Teksty podzielono na trzy grupy: teksty **łatwe**, teksty o **średniej trudności** i teksty **trudne**. Do każdej grupy wybrano po sześć tekstów: trzy teksty informacyjne i trzy literackie. Z 18 tekstów i wiązek zadań użytych w badaniu PIRLS 2021 12 zostało już wcześniej wykorzystanych w edycji z 2016 roku i użyto ich w celu śledzenia trendu, sześć tekstów to teksty nowe, które przetestowano wcześniej w badaniu pilotażowym.

Zeszyty testowe podzielono dodatkowo na dwie grupy: **zeszyty trudniejsze** (zawierające teksty trudne i teksty o średnim poziomie trudności) oraz **zeszyty łatwiejsze** (z tekstami o średnim poziomie trudności i tekstami łatwymi). Zeszyty z każdej grupy zostały użyte we wszystkich krajach, ale w różnych proporcjach. W krajach, w których uczniowie osiągają wyższe wyniki w czytaniu, zeszyty trudne przyporządkowano większej liczbie uczniów (70% uczniów), a w krajach, w których

uczniowie osiągają niższe wyniki w czytaniu, większej liczbie uczniów przydzielono zeszyty łatwe. Polscy uczniowie w badaniu PIRLS w roku 2016 znaleźli się w grupie krajów z najwyższymi wynikami i przydział zeszytów testowych w naszym kraju w 2021 roku w grupie badanych uczniów wyniósł: 70% zeszytów trudniejszych i 30% zeszytów łatwiejszych.

Więcej informacji na temat narzędzi pomiaru i adaptatywnego przydziału zeszytów testowych znajduje się w rozdziale 3.

Teksty wykorzystywane w badaniu PIRLS

Są różne cele czytania. Można czytać dla samej przyjemności, w celu uzyskania inspiracji, aby doświadczyć przeżycia artystycznego, zyskać szerszy ogląd na jakiś temat, poznawać świat; czyta się również po to, żeby zdobyć ważne lub interesujące informacje, aby móc się rozwijać i pogłębiać swoją wiedzę w jakiejś dziedzinie lub uczyć się całkiem nowych rzeczy. Badanie PIRLS uwzględniła powyższe kwestie, dlatego wprowadzono podział tekstów na teksty **literackie** i teksty **użytkowe (informacyjne)**.

Teksty literackie

Wykorzystywane w badaniu teksty literackie to przede wszystkim krótkie opowiadania lub baśnie. Wydarzenia, akcja i ciąg przyczynowo-skutkowy przedstawione w tekście literackim pozwalają czytelnikowi doświadczyć różnych sytuacji, czasem nierealnych, zastanowić się nad ich znaczeniem i powiązać je z rzeczywistością. Teksty wykorzystywane w badaniu mogą przedstawiać perspektywę narratora lub głównego bohatera, a czasem – prezentować kilka punktów widzenia. Akcja może być opisana, opowiedziana lub możemy się o niej dowiadywać z dialogów i z przebiegu wydarzeń – mogą one być opisywane chronologicznie, mogą również występować retrospekcje lub przesunięcia w czasie. Głównym typem tekstów wykorzystywanych w badaniu są teksty fabularne. Ze względu na różnice w programach nauczania i różnice kulturowe w krajach uczestniczących w badaniu, trudno jest wykorzystywać teksty z każdego gatunku literackiego, unika się na przykład tekstów poetyckich ze względu na trudności w dokonaniu wiernego przekładu na wiele języków.

W 2021 roku do badania użyto dziewięciu tekstów literackich, do każdego zamieszczono ilustracje, są to opowiadania lub historie z czasów współczesnych lub opierające się na tradycyjnych baśniach, w których zwykle występuje jeden–dwóch głównych bohaterów, akcja rozgrywa się wokół jednego wiodącego wydarzenia lub problemu. Bohaterowie mogą zostać postawieni przed jakimś trudnym, ważnym dylematem, treść zawiera ważne przesłanie. Teksty literackie są pisane różnymi stylami, w taki sposób, aby podtrzymywać zainteresowanie uczniów podczas lektury, umożliwić im zaangażowanie się w przebieg akcji i wczucie się w atmosferę opowiadania oraz wywoływać w nich różne emocje.

Tabela 4.1. Podział tekstów literackich wykorzystanych w badaniu PIRLS 2021 pod względem trudności

	Teksty literackie	Liczba słów	Średni procent poprawnych odpowiedzi na pytania (wśród uczniów we wszystkich krajach)
Trudne	<i>Lśniący Słomka</i>	860	56%
	<i>Oliwier i gryf</i>	896	
	<i>Drukopijca</i>	800	
Średniej trudności	<i>Pusta doniczka</i>	767	66%
	<i>Struś i kapelusz</i>	788	
	<i>Pemba z ludu Szerpów</i>	540	
Łatwe	<i>Uczenie się nowego języka</i>	561	76%
	<i>Lato, gdy mój tata miał 10 lat</i>	484	
	<i>Biblioteczna mysz</i>	497	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Developing the PIRLS 2021 achievement instruments. W: *Methods and Procedures. PIRLS 2021 Technical Report*, E. Wry, I. V. S. Mullis, 2023; oraz *PIRLS 2021 International Results in Reading*, I.V.S Mullis, i in., 2023.

Teksty łatwe okazały się przystępne dla większości uczniów. Tego typu teksty mają zwykle przejrzystą strukturę, zawierają treści o dosłownym znaczeniu, a akcja i bohaterowie opisani są w prosty sposób. W tekstach łatwych używa się codziennego słownictwa i prostych struktur gramatycznych.

Teksty o średniej trudności mają dość prostą strukturę narracyjną i jasne przesłanie – główna myśl wyrażona jest wprost. Są one jednak nieco trudniejsze pod względem stopnia skomplikowania akcji.

Teksty trudne to opowiadania złożone z wielu elementów, zawierające dygresje, zwroty akcji, pojawiają się w nich niejednoznaczni bohaterowie i abstrakcyjne pojęcia. W tekstach trudnych używa się bardziej rozbudowanego słownictwa, licznych epitetów, metafor i symboli. Więcej pytań wymaga od ucznia dogłębnej interpretacji tekstu.

W tabeli 4.2 zamieszczono krótkie opisy tekstów literackich z badania PIRLS 2021.

Tabela 4.2. Opis tekstów literackich wykorzystanych w badaniu PIRLS 2021

Tekst literacki	Krótki opis
<i>Lśniąca Słomka</i>	Historia o zwierzętach przedstawiająca heroizm i konsekwencje lekkomyślnych działań bohaterki.
<i>Oliwier i gryf</i>	Historia fantastyczna. Chłopiec o imieniu Oliwier spotyka starego gryfa w ogrodzie. Postanawia mu pomóc.
<i>Drukopijca</i>	Historia fantastyczna. Chłopiec spotyka dziwnego klienta w księgarni swojego ojca. Przeżywa fascynującą przygodę i zaczyna odczuwać radość z czytania.
<i>Pusta doniczka</i>	Tradycyjna opowieść rozgrywająca się w Chinach, zawierająca ważne przesłanie o tym, jak ważna jest uczciwość.
<i>Struś i kapelusz</i>	Historia o ojcu i córce osadzonej w Botswanie. Ojciec opowiada córce o tym, jak doświadczył niebezpieczeństwa i jak kapelusz ocalił mu życie.
<i>Pemba z ludu Szerpów</i>	Historia dziewczynki z Himalajów i jej brata. Pemba chce zrobić wszystko, by zostać przewodnikiem w Himalajach, tak jak jej brat i inni chłopcy.
<i>Uczenie się nowego języka</i>	Historia dziewczynki, która uczy się czytania w nowym dla siebie języku i w nowym kraju, do którego się przeprowadziła z rodzicami. Niespodziewanie pomaga jej babcia.
<i>Lato, gdy mój tata miał 10 lat</i>	Historia chłopca i jego sąsiada. Chłopiec zachował się lekkomyślnie i podejmuje trud wynagrodzenia sąsiadowi strat spowodowanych swoim zachowaniem.
<i>Biblioteczna mysz</i>	Historia myszy, która mieszka w bibliotece i zachęca dzieci, by zostały pisarzami.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Developing the PIRLS 2021 achievement instruments, E. Wry, I. V. S. Mullis, 2023.
W: M. von Davier i in. (red.), *Methods and Procedures. PIRLS 2021 Technical Report*.

Teksty użytkowe

Teksty użytkowe wykorzystywane w badaniu to m.in. artykuły, reportaże, biografie, ulotki czy materiały reklamowe. Teksty użytkowe bywają obudowane informacjami dodatkowymi lub porządkującymi. Często tekst wzbogaca zdjęcie ilustrujące, opis lub tabela dokumentująca fakty. Informacje uzupełniające umieszczone są w ramach lub w inny sposób są wyróżnione graficznie.

W krajach, które realizują badanie w formie elektronicznej, strony internetowe są interaktywne, prezentują treści w sposób, którego nie można odtworzyć w formacie drukowanym. Wykorzystują wiele narzędzi, które czytelnik integruje, żeby wydobyć znaczenie tekstu. Czytelnik musi umieć znaleźć i wybrać te strony i źródła, które dostarczą mu właściwych informacji, a także potrafić poruszać się między stronami i wiedzieć, jak używać linków.

W 2021 roku wykorzystano dziewięć tekstów informacyjnych (użytkowych), wszystkie opatrzone ilustracjami. Część tekstów zawiera wyłącznie tekst ciągły, a część jest dodatkowo uzupełniona

wykresami, tabelami, rysunkami, mapami, zdjęciami lub diagramami. Teksty mają różną strukturę. Część z nich zawiera nagłówki oraz fragmenty tekstu w wydzielonych polach.

W poniższej tabeli przedstawiono podział tekstów użytkowych z badania PIRLS 2021 pod względem trudności, liczby słów i średniego procenta poprawnych odpowiedzi w danej grupie tekstów.

Tabela 4.3. Podział tekstów informacyjnych w badaniu PIRLS 2021 pod względem trudności

	Teksty użytkowe	Liczba słów	Średni procent poprawnych odpowiedzi na pytania (wśród uczniów ze wszystkich krajów)
Trudne	<i>Gdzie jest miód?</i>	870	51%
	<i>Konie islandzkie</i>	870	
	<i>Globalny bank nasion</i>	908	
Średniej trudności	<i>Rekiny</i>	850	60%
	<i>Maria Curie – nagradzana naukowczyni</i>	842	
	<i>Jak uczyliśmy się latać</i>	514	
Łatwe	<i>Niezwykła ośmiornica</i>	674	74%
	<i>Trening głuchego niedźwiedzia polarnego</i>	425	
	<i>Głodna roślina</i>	509	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Developing the PIRLS 2021 achievement instruments, E. Wry, I. V. S. Mullis, 2023. W: M. von Davier i in. (red.), *Methods and Procedures. PIRLS 2021 Technical Report* oraz *PIRLS 2021 International Results in Reading*, I.V.S Mullis, i in. 2023.

Teksty łatwe mają nieskomplikowaną strukturę. Są napisane prostym językiem, z użyciem podstawowych struktur gramatycznych. Informacje podane są wprost i nie wymagają od ucznia umiejętności łączenia ze sobą wielu różnych wątków.

Teksty o średniej trudności są dłuższe, zawierają więcej skomplikowanych struktur gramatycznych i leksykalnych oraz znajduje się w nich więcej informacji, które uczeń musi zrozumieć i powiązać ze sobą, by uzyskać odpowiedź na zadane pytanie.

Teksty trudne zawierają trudniejsze pojęcia, czasami abstrakcyjne lub techniczne oraz dużo różnorodnych szczegółów wbudowanych w tekst. Są napisane bardziej złożonym językiem, z długimi zdaniami i słownictwem specyficznym dla danego tematu.

W tabeli 4.4 znajdują się krótkie opisy tekstów informacyjnych z badania PIRLS 2021.

Tabela 4.4. Opis tekstów informacyjnych wykorzystanych w badaniu PIRLS 2021

Tekst informacyjny	Krótki opis
<i>Gdzie jest miód?</i>	Artykuł opisuje współpracę plemienia Boran z ptakami miodowodami w Afryce. Tekst opatrzony jest zdjęciami i grafiką.
<i>Konie islandzkie</i>	Artykuł przedstawia historię i cechy charakterystyczne koni islandzkich.
<i>Globalny bank nasion</i>	Tekst opisuje największy i najbezpieczniejszy na świecie bank z nasionami roślin. Znajduje się on w Svalbardzie w Norwegii. Opisano również znaczenie tego banku dla świata.
<i>Rekiny</i>	Artykuł przedstawia informacje o różnych gatunkach rekinów i ich cechy charakterystyczne. W artykule użyte są nagłówki, diagram i zdjęcia.
<i>Maria Curie – nagradzana naukowczyni</i>	Tekst biograficzny przedstawiający sylwetkę Marii Skłodowskiej-Curie. Opisane są jej dokonania, badania naukowe, a także jej postawy będące wzorem do naśladowania.
<i>Jak nauczyliśmy się latać</i>	Tekst historyczny opisujący dzieje rozwoju nowoczesnych samolotów.
<i>Niezwykła ośmiornica</i>	Artykuł opisuje miejsce i sposób życia ośmiornic. Porusza również zagadnienia dotyczące niezwykłych rzeczy, które ośmiornice potrafią robić.
<i>Trening głuchego niedźwiedzia polarnego</i>	Tekst opisuje trening niedźwiedzia polarnego w zoo, a po jakimś czasie okazuje się, że niedźwiedź nie słyszy.
<i>Głodna roślina</i>	Tekst przyrodniczy opisujący muchołówkę amerykańską, a także sposób, w jaki łapie i zjada owady.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Developing the PIRLS 2021 achievement instruments, E. Wry, I. V. S. Mullis, 2023.
W: M. von Davier i in. (red.), *Methods and Procedures. PIRLS 2021 Technical Report*.

Statystyki dotyczące pytań w obu wersjach badania

W poniższych tabelach przedstawiono liczbę pytań w obydwu wersjach badania – papierowej i elektronicznej. W elektronicznej wersji badania więcej jest tekstów informacyjnych i zadań dotyczących tych tekstów.

Tabela 4.5. Liczba pytań w badaniu PIRLS 2021 w podziale na cele czytania dla obydwu wersji testu

Cel czytania	Liczba tekstów	Pytania trendowe		Pytania nowe		Pytania w sumie	
		Liczba pytań (liczba punktów możliwych do uzyskania)	Procent wszystkich punktów możliwych do uzyskania	Liczba pytań (liczba punktów możliwych do uzyskania)	Procent wszystkich punktów możliwych do uzyskania	Liczba pytań (liczba punktów możliwych do uzyskania)	Procent wszystkich punktów możliwych do uzyskania
Badanie w wersji papierowej							
Doświadczenie literackie	9	93 (114)	53%	49 (62)	51%	142 (176)	52%
Pozyskiwanie i wykorzystywanie informacji	9	86 (103)	47%	45 (60)	49%	131 (163)	48%
W sumie	18	179 (217)	100%	94 (122)	100%	273 (339)	100%
Badanie w wersji elektronicznej							
Doświadczenie literackie	9	93 (114)	41%	49 (62)	36%	142 (176)	39%
Pozyskiwanie i wykorzystywanie informacji	14	140 (166)	59%	86 (111)	64%	226 (277)	61%
W sumie	23	223 (280)	100%	100 (113)	100%	368 (453)	100%

Źródło: *Developing the PIRLS 2021 achievement instruments*, E. Wry, I. V. S. Mullis, 2023. W: M. von Davier i in. (red.), *Methods and Procedures. PIRLS 2021 Technical Report*.

Tabela 4.6. Liczba pytań w badaniu PIRLS w podziale na procesy rozumienia dla obydwu wersji testu

Proces rozumienia	Pytania trendowe		Pytania nowe		Pytania w sumie	
	Liczba pytań (liczba punktów możliwych do uzyskania)	Procent wszystkich punktów możliwych do uzyskania	Liczba pytań (liczba punktów możliwych do uzyskania)	Procent wszystkich punktów możliwych do uzyskania	Liczba pytań (liczba punktów możliwych do uzyskania)	Procent wszystkich punktów możliwych do uzyskania
Badanie w wersji papierowej						
Wyszukiwanie w tekście wyraźnie określonych informacji, spełniających podane warunki/ wyrażonych wprost	66 (73)	34%	22 (22)	18%	88 (95)	28%
Wyciąganie prostych (bezpośrednich) wniosków z przesłanek zawartych w tekście	47 (51)	24%	31 (42)	34%	78 (93)	27%
Wiązanie ze sobą i interpretacja informacji podanych w tekście	43 (68)	31%	25 (38)	31%	68 (106)	31%
Ocena treści i elementów tekstu	23 (25)	12%	16 (20)	16%	39 (45)	13%
W sumie	179 (217)	100%	94 (122)	100%	273 (223)	100%
Badanie w wersji elektronicznej						
Wyszukiwanie w tekście wyraźnie określonych informacji, spełniających podane warunki/ wyrażonych wprost	79 (87)	31%	29 (30)	17%	108 (117)	26%
Wyciąganie prostych (bezpośrednich) wniosków z przesłanek zawartych w tekście	63 (69)	25%	47 (61)	35%	110 (130)	29%
Wiązanie ze sobą i interpretacja informacji podanych w tekście	57 (88)	31%	37 (54)	31%	94 (142)	31%
Ocena treści i elementów tekstu	34 (36)	13%	22 (28)	16%	56 (64)	14%
W sumie	233 (280)	100%	135 (173)	100%	368 (453)	100%

Źródło: Developing the PIRLS 2021 achievement instruments, E. Wry, I. V. S. Mullis, 2023. W: M. von Davier i in. (red.), *Methods and Procedures. PIRLS 2021 Technical Report*.

Kodowanie odpowiedzi na pytania otwarte

Pytania w części testowej badania PIRLS podzielono na pytania zamknięte, w których wybiera się jedną z czterech podanych odpowiedzi (są one oceniane automatycznie), oraz pytania otwarte, czyli takie, w których uczeń musi napisać krótki tekst. Wśród pytań otwartych znajdują się pytania za 1 punkt, za 2 i za 3 punkty. Odpowiedzi uczniów na zadania otwarte są oceniane (kodowane) według klucza kodowego przez przeszkolonych specjalistów. Klucz kodowy jest dokumentem przygotowanym przez zespół międzynarodowych ekspertów, a następnie tłumaczony i adaptowany na języki krajowe z zachowaniem rygorystycznych standardów jakości. Ocenianie odpowiedzi na pytania otwarte musi odbywać się w identyczny sposób we wszystkich krajach, ponieważ w dużej mierze wpływa to na porównywalność wyników uzyskanych przez uczniów.

Tabela 4.7. Liczba pytań zamkniętych i otwartych w badaniu PIRLS 2021 dla obydwu wersji testu

Cel czytania	Liczba tekstów	Liczba pytań zamkniętych* za 1 punkt	Liczba pytań otwartych		
			za 1 punkt	za 2 punkty	za 3 punkty
Badanie w wersji papierowej					
Doświadczenie literackie	9	69 (69)	44 (44)	24 (48)	5 (15)
Pozyskiwanie i wykorzystywanie informacji	9	56 (56)	46 (46)	26 (52)	3 (9)
W sumie	18	125 (125)	90 (90)	50 (100)	8 (24)
Badanie w wersji komputerowej					
Doświadczenie literackie	9	69 (69)	44 (44)	24 (48)	5 (15)
Pozyskiwanie i wykorzystywanie informacji	14	102 (105)	79 (79)	42 (84)	3 (9)
W sumie	23	171 (174)	123 (123)	66 (132)	8 (24)

*Liczba punktów możliwych do uzyskania podana jest w nawiasach

Źródło: Developing the PIRLS 2021 achievement instruments, E. Wry, I. V. S. Mullis, 2023. W: M. von Davier i in. (red.), *Methods and Procedures. PIRLS 2021 Technical Report*.

Przykładowe teksty wykorzystane w badaniu PIRLS 2021

Dwa teksty upublicznione po badaniu przeprowadzonym w 2021 roku, jeden literacki i jeden użytkowy, wraz z zadaniami i kluczem kodowym, umieszczono w aneksach znajdujących się na końcu raportu.

Wszystkie upublicznione po tej edycji badania teksty w wersji polskiej, wraz omówieniem zadań i sposobu ich oceniania, znaleźć można w publikacjach *Kształcenie umiejętności czytania wśród uczniów* J. Kaźmierczak (2023a, 2023b).

Bibliografia

Każmierczak, J. (red.). (2023a). *Kształcenie umiejętności czytania wśród uczniów. Materiały dla nauczycieli w szkole podstawowej. Część 1. Teksty użytkowe*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Każmierczak, J. (red.). (2023b). *Kształcenie umiejętności czytania wśród uczniów. Materiały dla nauczycieli w szkole podstawowej. Część 2. Teksty literackie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Międzynarodowa strona internetowa badania ePIRLS – przykładowe pytania użyte w części ePIRLS: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/epirls/take-the-epirls-assessment/>

Mullis, I. V. S., Martin, M. O. (2019). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. W: I. V. S. Mullis, M. O. Martin (red.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Pobrano z <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks>

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A., Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Wry, E., Mullis, I. V. S. (2023). Developing the PIRLS 2021 achievement instruments. W: M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, P. Foy (red.), *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report* (s. 1.1–1.24). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Pobrano z <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2101.kb7549>

Wolf, R. M (red.). (1995). *The IEA Reading Literacy Study: Technical report*. The Hague, The Netherlands, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

5. Osiągnięcia czwartoklasistów w czytaniu

Joanna Kaźmierczak, Wioleta Dobosz-Leszczyńska

W rozdziale omówiono osiągnięcia polskich dziesięciolatków na tle osiągnięć uczniów z innych krajów, zmiany wyników na przestrzeni lat oraz różnice w osiągnięciach dziewcząt i chłopców. Przedstawiono także informacje o zróżnicowaniu umiejętności uczniów z Polski i innych krajów, wykorzystując do tego zdefiniowane w badaniu PIRLS poziomy umiejętności. Pokazano także różnice w wynikach w podziale na cele czytania i procesy rozumienia.

W rozdziale poruszono również kwestię wpływu pandemii COVID-19 na wyniki uczniów. W czasie realizacji badania PIRLS 2021 uczniowie wszystkich krajów uczestniczących w badaniu, w mniejszym lub większym stopniu, uczyli się zdalnie, a nie stacjonarnie. Okres nauki zdalnej w Polsce należał do najdłuższych na świecie. Doświadczenie pandemii pod względem edukacyjnym i społecznym, dostosowanie systemów edukacji do nauki zdalnej i sama nauka online nie pozostały bez wpływu na uczniów i poziom umiejętności mierzonych w badaniu.

Podstawowe terminy statystyczne wykorzystywane w interpretacji wyników badania

Jak wspomniano w rozdziale 1, wyniki badania PIRLS raportowane są w odniesieniu do dwóch grup krajów (dwóch fal badania):

- grupa 1/fala 1 – kraje, które zrealizowały badanie **wśród czwartoklasistów** w pierwotnie zakładanym terminie, czyli **wiosną 2021 roku**, lub (fala 3, raportowana wspólnie z falą 1) rok później – **wiosną 2022 roku** – w na nowo wylosowanej próbie klasy czwartej w kolejnym roku szkolnym;
- grupa 2/fala 2 – kraje, które zrealizowały badanie **jesienią 2021 roku wśród uczniów klas piątych** (pół roku później niż zakładano). Badanie zostało przeprowadzone na pierwotnie wylosowanej do badania grupie uczniów, którzy w trakcie realizacji badania byli na początku klasy piątej.

Wyniki krajów biorących udział w obydwu falach są przedstawiane na wspólnej skali, co pozwala na ich porównanie. Ze względu jednak na to, że kraje grupy 2 realizowały badanie w wyraźnie innych warunkach, porównania (szczególnie dotyczące umiejętności rozumienia czytanego tekstu) powinny być dokonywane z ostrożnością, a w interpretacjach należy uwzględniać półroczne opóźnienie krajów z fali 2 względem fali 1 oraz fakt, że w badaniu uczestniczyli uczniowie starsi o około pół roku od pozostałych. Wyników PIRLS 2021 dla krajów grupy 2 nie można również bezpośrednio odnosić do wyników wcześniejszych edycji. Dlatego wyniki są przedstawiane w dwóch tabelach: osobno dla krajów z fali 1 i fali 3 (w pełni porównywalnych między sobą i z poprzednimi edycjami) oraz wspólnie dla krajów z obydwu fal, z zaznaczeniem kolorem krajów należących do grupy 2.

Polska przeprowadziła badanie wśród czwartoklasistów w 2021 roku i należy do grupy 1.

Podstawowe dane dotyczące osiągnięć w czytaniu zaprezentowano w tabelach zamieszczonych na początku tego rozdziału. Wynik kraju przedstawiony jest jako średnia na skali osiągnięć w czytaniu. Skale umiejętności nie mają obiektywnego punktu zerowego. Wyniki testowe podawane są na wystandaryzowanej skali o średniej 500 i odchyleniu standardowym 100. Skala została wyliczona dla krajów uczestniczących w pierwszej edycji badania PIRLS w 2001 roku, będącej punktem odniesienia w kolejnych edycjach badania. Skalę tę określamy w raporcie jako skalę wzorcową. Dzięki takiej konstrukcji skali można porównywać zmiany wyników w czasie. Informację o średnim wyniku uzupełnia informacja o zróżnicowaniu wyników w każdym kraju, co ilustruje odchylenie standardowe. Im większe odchylenie standardowe, tym większe jest zróżnicowanie wyników w danym kraju.

Jeżeli dany kraj osiąga wynik niższy lub wyższy w stosunku do wyniku Polski i ta różnica jest statystycznie istotna, to informuje o tym zielona strzałka w górę lub czerwona strzałka w dół znajdująca się przy wyniku w tabelach 5.1 i 5.2. Brak strzałki oznacza nieistotność różnicy.

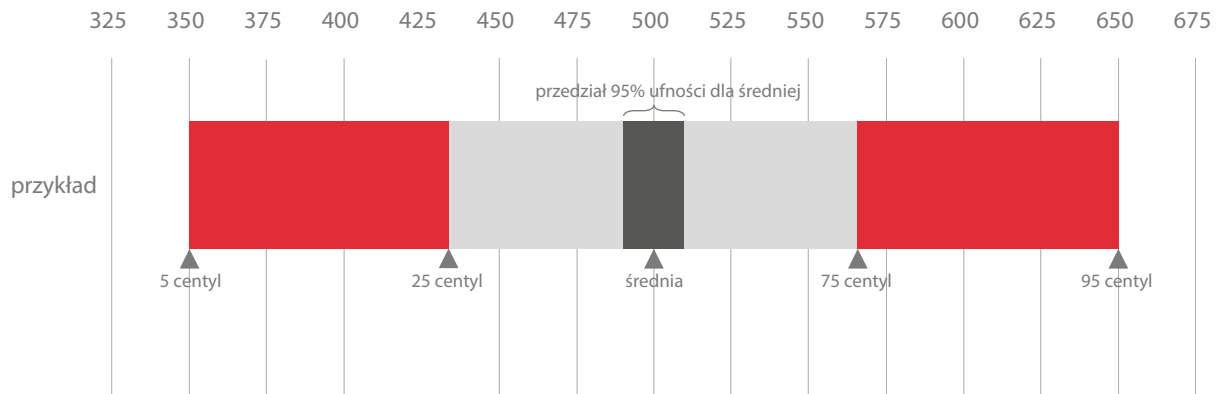
Istotność statystyczna

Istotność statystyczna opiera się na testach statystycznych i różni się od potocznego znaczenia słowa „istotność”. Różnica, która wydaje się duża, nie zawsze jest istotna statystycznie, podczas gdy niewielka różnica może być istotna statystycznie ze względu na dokładność oszacowania. W tej publikacji dla testów różnic w wynikach przyjęto poziom istotności 0,05.

Centyle i rozkłady centylowe

Rozkłady wyników są przedstawione w postaci poziomych pasków ze stopniami cieniowania po prawej stronie tabel z głównymi wynikami. Lewy koniec paska oznacza 5 centyl – jest to wynik, poniżej którego znajduje się 5% uczniów z najniższymi wynikami. Czerwone cieniowanie na lewym końcu słupka obejmuje zakres od 5 do 25 centyla. Kolejna część paska, z jaśniejszym odcieniem, obejmuje zakres między 25 centylem a dolną granicą 95-procentowego przedziału ufności dla średniej. Ciemny pas na środku wykresu rozkładu to przedział ufności dla średniej – zakres, w którym z dużą pewnością mieści się prawdziwy wynik. Po prawej stronie słupka jaśniejszy poziom cieniowania wskazuje zakres między górną granicą przedziału ufności a 75 centylem, a czerwone cieniowanie po prawej stronie paska pokazuje odległość między 75 centylem a punktem odcinającym 5% najwyższych wyników, które osiągnęli uczniowie w danej populacji.

Rysunek 5.1. Centyle i rozkłady centylowe – przykład



Wyniki polskich uczniów na tle innych krajów

W 2021 roku średni wynik polskich uczniów w zakresie czytania wyniósł 549 punktów. Był to jeden z najwyższych wyników wśród krajów biorących udział w badaniu PIRLS.

Znacząco lepsze wyniki uzyskali – podobnie jak w poprzedniej edycji badania – uczniowie z Singapuru – 587 punktów i Hongkongu (specjalny region administracyjny Chin, całe Chiny nie biorą udziału w badaniu) – 573 punkty, a także uczniowie z Rosji – 567 punktów i Anglii – 558 punktów. Singapur – pierwszy z wymienionych w tabeli krajów – miał wyższe średnie osiągnięcia niż pozostałe kraje w zestawieniu. Następne miejsca zajmują Hongkong i Rosja, które, co prawda, miały niższe średnie wyniki niż Singapur, ale każdy z tych krajów miał wyższy średni poziom osiągnięć niż pozostałe kraje w zestawieniu. Niżej jest Anglia. Specjalne oznaczenie przy nazwie tego kraju wskazuje, że Anglia należy do krajów 3 fali i że badanie tam było przeprowadzane rok później niż w innych krajach w 1 grupie, czyli już po zakończeniu nauki zdalnej i po powrocie do tradycyjnego systemu nauczania stacjonarnego w szkole. Czwartoklasiści biorący udział w badaniu PIRLS w Anglii uczestniczyli w zajęciach stacjonarnych niemal przez cały rok szkolny, dla porównania – polscy uczniowie biorący udział w badaniu wypełniali testy zaraz po ponownym otwarciu szkół i zakończeniu długotrwałego okresu nauki zdalnej.

Polscy czwartoklasiści osiągnęli wynik taki sam jak uczniowie z Finlandii i jest on także zbliżony do wyniku uczniów z Tajwanu i Szwecji. Różnice między wynikami uczniów z tych czterech krajów były nieistotne statystycznie. Oznacza to, że Finlandia, Polska, Tajwan i Szwecja miały niższe średnie wyniki niż cztery najlepsze kraje, ale osiągnęły wyższy średni wynik niż pozostałe kraje biorące udział w badaniu.

Uczniowie z Polski i Finlandii uzyskali najlepszy wynik wśród krajów Unii Europejskiej uczestniczących w badaniu. Tuż za polskimi uczniami znaleźli się uczniowie z Australii, Bułgarii, Czech, Danii i Norwegii. Zdecydowana większość krajów znalazła się powyżej średniej wzorcowej wynoszącej 500 punktów. Kraje bliskie nam geograficznie – Czechy, Słowacja czy Niemcy – zanotowały wynik niższy niż Polska, odpowiednio: 540 punktów, 529 punktów i 524 punkty.

Tabela 5.1. Osiągnięcia w czytaniu – średni wynik uczniów i zróżnicowanie osiągnięć w krajach 1 i 3 fali badania

Kraj	Średnia	Średnia i wartości centyli
³ Singapur	587 (3,1) ▲	
^{2†} Hongkong (Chiny)	573 (2,7) ▲	
Rosja	567 (3,6) ▲	
Anglia ∞	558 (2,5) ▲	
Finlandia	549 (2,4)	
Polska	549 (2,2)	
Tajwan	544 (2,2)	
² Szwecja	544 (2,1)	
Australia ∞	540 (2,2) ▼	
Bułgaria	540 (3,0) ▼	
Czechy	540 (2,3) ▼	
^{2†} Dania	539 (2,2) ▼	
Norwegia (klasa 5)	539 (2,0) ▼	
² Włochy	537 (2,2) ▼	
Makao (Chiny)	536 (1,3) ▼	
Austria	530 (2,2) ▼	
[†] Słowacja	529 (2,7) ▼	
[≡] Holandia	527 (2,5) ▼	
Niemcy	524 (2,1) ▼	
[†] Nowa Zelandia	521 (2,3) ▼	
Hiszpania	521 (2,2) ▼	
² Portugalia	520 (2,3) ▼	
Słowenia	520 (1,9) ▼	
Malta	515 (2,7) ▼	
Francja	514 (2,5) ▼	
³ Serbia	514 (2,8) ▼	
² Albania	513 (3,1) ▼	
Cypr	511 (2,9) ▼	
Belgia (flamandzka)	511 (2,3) ▼	
³ Izrael ∞	510 (2,2) ▼	
Średnia wzorcowa	500	
² Turcja	496 (3,4) ▼	
² Belgia (francuskojęzyczna)	494 (2,7) ▼	
³ Czarnogóra	487 (1,6) ▼	
Macedonia Północna	442 (5,3) ▼	
Azerbejdżan	440 (3,6) ▼	
Uzbekistan	437 (2,9) ▼	
Oman	429 (3,7) ▼	
² Kosowo	421 (3,1) ▼	
^{2†} Brazylia ∞	419 (5,3) ▼	
Iran ∞	413 (4,9) ▼	
Jordania	381 (5,4) ▼	
² Egipt	378 (5,4) ▼	
Południowa Afryka ∞	288 (4,4) ▼	
Dodatkowe miasta i regiony		
Rosja (Moskwa)	598 (2,1) ▲	
^{3≡} Kanada (Alberta)	539 (3,6) ▼	
² Kanada (Kolumbia Brytyjska)	535 (3,5) ▼	
² Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	523 (3,2) ▼	
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	384 (4,5) ▼	

Centyle

5 25 75 95

95% przedział ufności dla średniej (±2SE)

▲ Średnia istotnie statystycznie wyższa od średniej dla Polski
▼ Średnia istotnie statystycznie niższa od średniej dla Polski

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na wynik średni.

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Oznaczenia dotyczące definicji populacji (1, 2, 3) opisano w tabeli 3.1. Oznaczenia dotyczące poziomu realizacji próby (†, ‡, ≡) opisano w tabeli 3.2.

Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I. V. S., I.V.S Mullis, 2023.

Analizując prawą stronę tabeli, prezentującą zróżnicowanie wyników, można zauważyć, że zróżnicowanie wyników polskich uczniów jest stosunkowo małe, co oznacza, że poziom

umiejętności czwartoklasistów jest względnie wyrównany. Mało zróżnicowany poziom umiejętności uczniów, a zwłaszcza niewielka liczba najniższych wyników, oznacza, że polska szkoła dobrze wyrównuje luki w umiejętnościach uczniów na pierwszych etapach nauczania.

Poniżej znajduje się tabela z uwzględnionymi wynikami krajów realizujących badanie w ramach 2 fali. Widać wyraźnie, że ta część krajów, która zrealizowała badanie wśród uczniów w wyższej klasie, jesienią 2021 roku, osiągnęła lepsze wyniki i znalazła się w górnej części zestawienia. Bardzo dobry wynik uzyskały Irlandia i Irlandia Północna. Wyżej od Polski w tabeli znalazły się również Chorwacja i Litwa. Średni wiek badanych uczniów w krajach 2 fali był o około pół roku wyższy niż średni wiek uczniów w krajach 1 fali.

Wśród innych krajów z fali 2, które dołączyły do krajów z fali 1, miejsce zaraz za Polską zajęły Stany Zjednoczone z bardzo dobrym wynikiem 548 punktów. Węgry osiągnęły wynik 539 punktów, a Łotwa – 528. Pozostałe kraje z 2 fali badania znalazły się w dolnej części rankingu, poniżej średniej wynoszącej 500 punktów.

Tabela 5.2. Osiągnięcia w czytaniu – średni wynik uczniów i zróżnicowanie osiągnięć w krajach 1,2 i 3 fali badania

Kraj	Średnia	Średnia i wartości centyli
³ Singapur	587 (3,1) ▲	
Irlandia	577 (2,5) ▲	
^{2†} Hongkong (Chiny)	573 (2,7) ▲	
Rosja	567 (3,6) ▲	
^{2†} Irlandia Północna	566 (2,5) ▲	
Anglia ∞	558 (2,5) ▲	
[†] Chorwacja	557 (2,5) ▲	
Litwa	552 (2,3)	
Finlandia	549 (2,4)	
Polska	549 (2,2)	
^{2≡} Stany Zjednoczone	548 (6,8)	
Tajwan	544 (2,2)	
² Szwecja	544 (2,1)	
Australia ∞	540 (2,2)	
Bulgaria	540 (3,0) ▼	
Czechy	540 (2,3) ▼	
Węgry	539 (3,4) ▼	
^{2†} Dania	539 (2,2) ▼	
Norwegia (klasa 5)	539 (2,0) ▼	
² Włochy	537 (2,2) ▼	
Makao (Chiny)	536 (1,3) ▼	
Austria	530 (2,2) ▼	
[†] Słowacja	529 (2,7) ▼	
Łotwa	528 (2,6) ▼	
[≡] Holandia	527 (2,5) ▼	
Niemcy	524 (2,1) ▼	
[†] Nowa Zelandia	521 (2,3) ▼	
Hiszpania	521 (2,2) ▼	
² Portugalia	520 (2,3) ▼	
Słowenia	520 (1,9) ▼	
Malta	515 (2,7) ▼	
Francja	514 (2,5) ▼	
³ Serbia	514 (2,8) ▼	
² Albania	513 (3,1) ▼	
Cypr	511 (2,9) ▼	
Belgia (flamandzka)	511 (2,3) ▼	
³ Izrael ∞	510 (2,2) ▼	
Kazachstan	504 (2,7) ▼	
Średnia wzorcowa	500	
² Turcja	496 (3,4) ▼	
² Belgia (francuskojęzyczna)	494 (2,7) ▼	
¹ Gruzja	494 (2,6) ▼	
³ Czarnogóra	487 (1,6) ▼	
Katar	485 (3,7) ▼	
Zjednoczone Emiraty Arabskie	483 (1,8) ▼	
Bahrajn	458 (2,9) ▼	
³ Arabia Saudyjska	449 (3,6) ▼	
Macedonia Północna	442 (5,3) ▼	
Azerbejdżan	440 (3,6) ▼	
Uzbekistan	437 (2,9) ▼	
Oman	429 (3,7) ▼	
² Kosowo	421 (3,1) ▼	
^{2†} Brazylia ∞	419 (5,3) ▼	
Iran ∞	413 (4,9) ▼	
Jordania	381 (5,4) ▼	
² Egipt	378 (5,4) ▼	
Maroko	372 (4,5) ▼	
Południowa Afryka ∞	288 (4,4) ▼	
Dodatkowe miasta i regiony		
Rosja (Moskwa)	598 (2,1) ▲	
² Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	552 (1,5) ▼	
[≡] Kanada (Quebec)	551 (2,7) ▼	
^{3≡} Kanada (Alberta)	539 (3,6) ▼	
² Kanada (Kolumbia Brytyjska)	535 (3,5) ▼	
² Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	523 (3,2) ▼	
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	440 (3,5) ▼	
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	384 (4,5) ▼	

Centyle

5 25 75 95

95% przedział ufności dla średniej (±2SE)

▲ Średnia istotnie statystycznie wyższa od średniej dla Polski

▼ Średnia istotnie statystycznie niższa od średniej dla Polski

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na wynik średni.

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Oznaczenia dotyczące definicji populacji (1, 2, 3) opisano w tabeli 3.1. Oznaczenia dotyczące poziomu realizacji próby (†, ‡, ≡) opisano w tabeli 3.2.

Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I. V. S., I.V.S Mullis, 2023.

Zmiana wyników polskich uczniów w latach 2006–2021

Jeden z głównych celów badania, dotyczący śledzenia trendu, czyli zmian w poziomie osiągnięć uczniów, wymaga, by wyniki pomiarów w kolejnych edycjach mogły zostać umieszczone na tej samej skali. Można to uzyskać tylko, jeśli kolejne cykle badania mają wspólne pytania, co od lat stosuje się w badaniu PIRLS. Ponad połowa wykorzystywanych w badaniu tekstów i zadań to pytania pojawiające się w poprzednich edycjach badania. Dzięki temu możliwe jest śledzenie zmian i różnic w osiągnięciach dziesięciolatek.

Wynik, który osiągnęli polscy czwartoklasiści w 2021 roku, jest niższy niż w poprzedniej edycji badania, czego głównych przyczyn można doszukiwać się w trwającej w latach 2020–2021 pandemii koronawirusa. W większości krajów biorących udział w badaniu da się zauważyć spadek punktowy wyników w stosunku do poprzedniej edycji. Zamknięcie szkół i wprowadzenie nauki zdalnej nie pozostały bez wpływu na wyniki badania, zarówno w krajach Unii Europejskiej, jak i w pozostałych krajach i regionach świata. W porównaniu z poprzednią edycją badania Polska utrzymała jednak swoją pozycję w stosunku do trzech krajów – Singapuru, Hongkongu i Rosji.

W przypadku poprzednich cykli badawczych nie zaobserwowano zjawiska, które miałyby tak duży wpływ na wyniki badania, jak pandemia koronawirusa na wyniki PIRLS 2021. Aby zaprezentować tę znaczącą różnicę między edycją badania w 2016 roku a wynikami edycji 2021, trend między tymi latami przedstawiono na wykresach kropkowanymi liniami. Kropkowana linia nie wskazuje na stopień wpływu pandemii na osiągnięcia w poszczególnych krajach, ponieważ ze względu na zróżnicowanie zasięgu i sposobów reakcji na to wydarzenie, jest to niemożliwe. Wskazuje jednak na to, że taka sytuacja miała miejsce.

W większości krajów można obserwować trend między kilkoma edycjami badania. W przypadku Polski, ze względu na zmianę grupy badanych uczniów (w 2006 i 2011 roku badano trzecioklasistów, a w kolejnych edycjach badania – czwartoklasistów) nie można porównywać wyników wszystkich czterech edycji badania. Jedynie w dwóch ostatnich cyklach badania badane populacje były porównywalne, ponieważ dotyczyło ono czwartoklasistów.

Tabele 5.3 i 5.4. Zmiany wyników polskich uczniów w badaniu PIRLS w latach 2006–2021

5.3. Badanie prowadzone wśród trzecioklasistów	
Rok badania	Wynik punktowy polskich uczniów
2006	519
2011	526

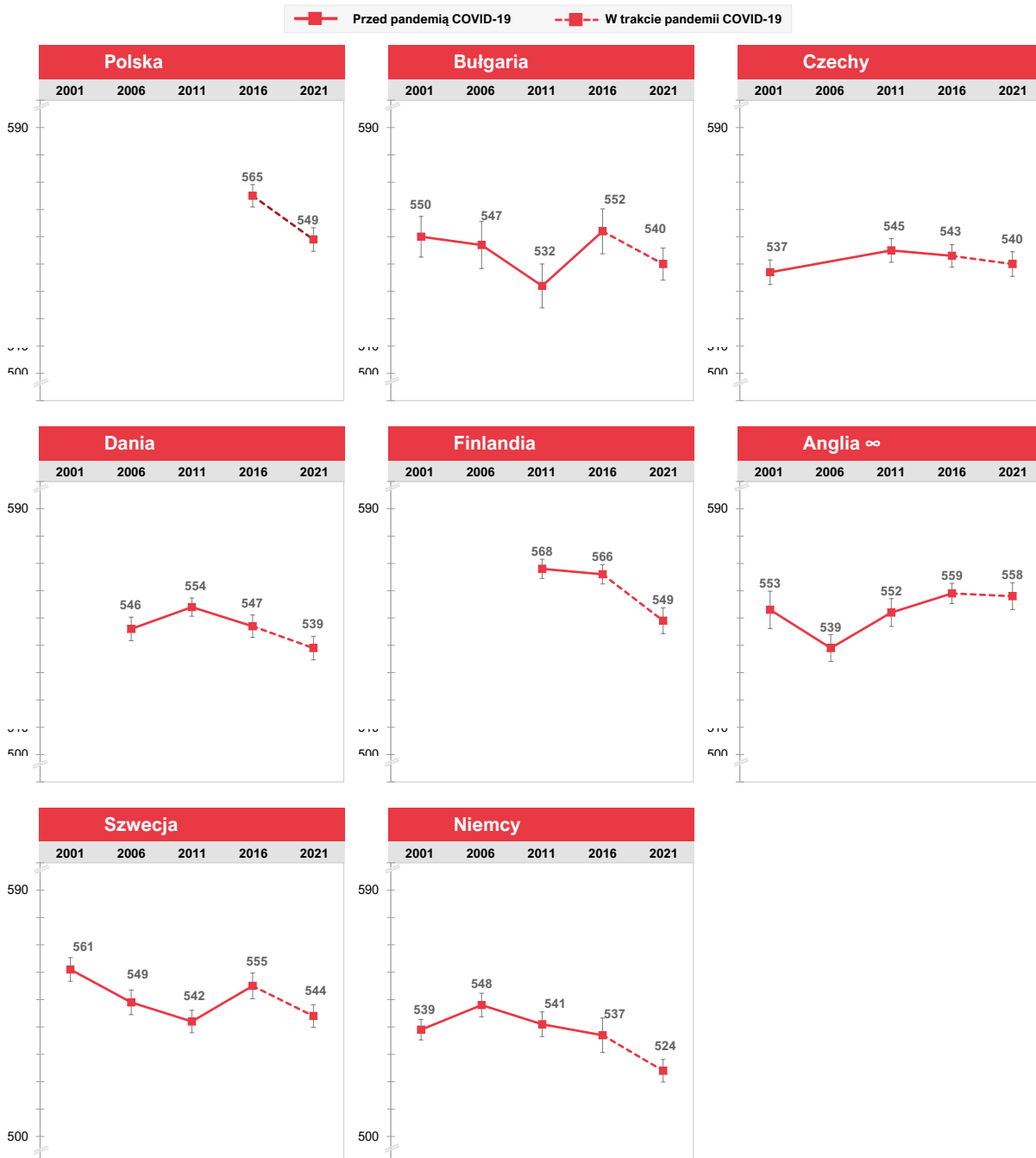
5.4. Badanie prowadzone wśród czwartoklasistów	
Rok badania	Wynik punktowy polskich uczniów
2016	565
2021	549

Źródło: opracowanie własne.

Spośród 32 krajów spełniających wymogi porównywalności wyników między poszczególnymi cyklami badawczymi 21 krajów miało niższe średnie wyniki. Oznacza to, że w większości krajów trend wzrostowy (obserwowany między 2011 a 2016 rokiem) zmienił się w trend spadkowy w 2021 roku. Jedynym krajem, który wykazywał względnie stałą poprawę wyników w poszczególnych cyklach badawczych, był Singapur.

Poniżej pokazano zmiany wyników uczniów w kolejnych edycjach badania PIRLS w kilku wybranych krajach oraz w Polsce. Zaprezentowano wyniki krajów europejskich, podobnych do Polski pod względem geograficznym i kulturowym. We wszystkich tych krajach, tak jak w przypadku większości krajów biorących udział w badaniu, obserwujemy trend spadkowy pomiędzy rokiem 2016 i 2021.

Wykres 5.1. Zmiany wyników uczniów w kolejnych edycjach badania PIRLS w Polsce i wybranych krajach



∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).
I Czarne słupki określają granice 95% przedziału ufności wokół średniej.

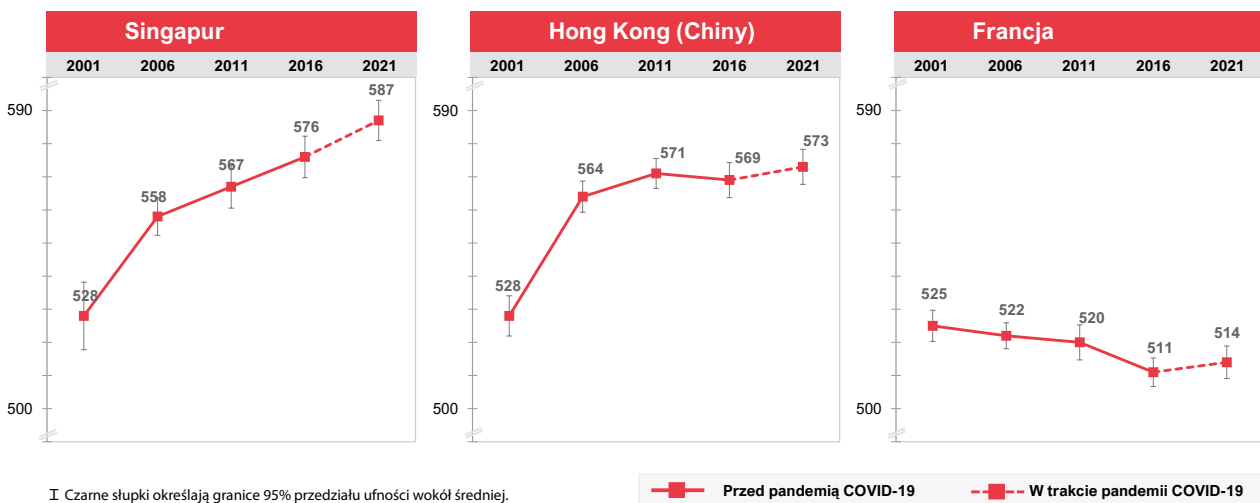
Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I. V. S. Mullis i in., 2023.

Spadek średniego wyniku między 2016 a 2021 rokiem był bardzo zróżnicowany. Wśród krajów europejskich najwyższy spadek zanotowała Słowenia (-22 punkty) oraz Norwegia (-20 punktów). Średnie wyniki Polski, zarówno w 2016, jak i 2021 roku są bardzo podobne do wyniku Finlandii. W 2016 roku Finlandia wyprzedziła Polskę o 1 punkt (różnica ta była nieistotna statystycznie), a w roku 2021 wynik punktowy obydwu krajów był dokładnie taki sam. Podobnie przedstawiają się również w Polsce i Finlandii wyniki chłopców i dziewcząt (opisane dalej w tym rozdziale). Najniższe spadki średniego wyniku odnotowano wśród krajów Unii Europejskiej w Czechach i francuskojęzycznej części Belgii. Oba te kraje miały w latach 2016 i 2021 wynik znacznie niższy niż Polska.

Wśród krajów pozaeuropejskich najwyższy spadek średniego wyniku wystąpił w Azerbejdżanie (-32 punkty), a najniższy w Nowej Zelandii (-2 punkty).

Tylko w kilku krajach można zaobserwować trend wzrostowy w porównaniu z poprzednim cyklem badania – są to między innymi Singapur i Hongkong, a także Francja oraz kilka krajów z dolnej części tabeli z bardzo niskimi wynikami (poniżej 500 punktów) – m.in. Egipt, Oman, Katar, Turcja.

Wykres 5.2. Zmiany wyników uczniów w kolejnych edycjach badania PIRLS w kilku wybranych krajach



Źródło: PIRLS 2021 *International Results in Reading*, I. V. S. Mullis i in., 2023.

Różnice między wynikami chłopców i dziewcząt

W badaniu PIRLS 2021 utrzymuje się duża różnica w opanowaniu umiejętności czytania ze względu na płeć. Średni wynik dziewczynek w Polsce to 560 punktów, a chłopców – 540 punktów. Polska nie wyróżnia się tu na tle innych krajów – na całym świecie daje się zaobserwować podobną sytuację. W niektórych krajach Unii Europejskiej różnica ta jest jednak mniejsza.

W tabeli 5.5 zaprezentowano średni wynik uczniów w podziale na płeć. Kraje uporządkowano według wielkości różnicy między wynikami chłopców i dziewcząt. Krajami o najmniejszych różnicach (nieistotnych statystycznie) są Hiszpania (tylko 2 punkty różnicy między chłopcami i dziewczętami) i Czechy (4 punkty różnicy), zaś największe różnice zaobserwowano w Południowej Afryce, Jordanii i Omanie. W kilku krajach – Hiszpanii, Czechach i na Malcie – udało się zniwelować różnice w zakresie

badanej umiejętności między chłopcami i dziewczętami tak, że różnice między wynikami są pod względem płci nieistotne statystycznie. W pozostałych krajach różnice są istotne statystycznie i dziewczęta osiągają wyższe wyniki niż chłopcy. W Polsce różnica wyniosła 20 punktów, co lokuje Polskę w dolnej części tabeli – wśród krajów z największymi różnicami. Porównując różnicę z poprzednim cyklem badania (w którym różnica była istotna statystycznie i wyniosła 18 punktów), można zauważyć, że w 2021 roku utrzymała się bardzo duża rozbieżność między osiągnięciami dziewczynek i chłopców. W dalszym ciągu wyzwaniem dla polskiej edukacji pozostaje dążenie do zmniejszenia lub usunięcia tych różnic i rozwijanie umiejętności czytania wśród chłopców. Nauczyciele, zwłaszcza na niższych etapach edukacyjnych, mają przed sobą niełatwe zadanie, polegające na zmotywowaniu chłopców do czytania poprzez dobieranie interesujących tekstów i stosowanie skutecznego sposobu omawiania treści. Ważnym aspektem może się również okazać włączanie rodziców w proces wyrabiania nawyku czytania. W dalszych analizach warto byłoby również poddać refleksji kwestie potrzeb czytelniczych obu tych grup, tak aby można było odpowiedzieć na ich oczekiwania i zainteresowania w zakresie czytanych treści.

W większości krajów spadki uzyskanych wyników, zaobserwowane między edycjami z 2016 i 2021 roku, w równym stopniu dotyczyły zarówno chłopców, jak i dziewcząt. Czechy, Iran, Izrael i Hiszpania to kraje, w przypadku których widoczne jest zmniejszenie się różnic dotyczących poziomu umiejętności w zależności od płci, Makao i Portugalia odnotowały bardzo niewielką różnicę pod względem umiejętności dziewcząt i chłopców. W przypadku krajów, które realizowały badanie w 2 fali, czyli wśród uczniów, którzy byli już na początku piątej klasy, w Stanach Zjednoczonych zaobserwowano zmniejszenie różnicy.

Tabela 5.5. Średni wynik uczniów w zakresie czytania w podziale na płeć w krajach 1 i 3 fali badania

Kraj	Dziewczynki		Chłopcy		Różnica	Różnica pomiędzy płciami	
	Procent uczniów (%)	Średnia	Procent uczniów (%)	Średnia		Wyższy wynik dziewczynek	Wyższy wynik chłopców
Hiszpania	47 (0,9)	522 (2,6)	53 (0,9)	520 (2,5)	2 (2,6)		
Czechy	49 (0,9)	541 (2,8)	51 (0,9)	538 (2,7)	4 (3,0)		
³ Izrael ∞	50 (1,1)	512 (2,8)	50 (1,1)	508 (2,6)	4 (3,0)		
² Portugalia	48 (0,7)	523 (2,3)	52 (0,7)	517 (2,7)	6 (2,0)		
Malta	46 (3,4)	518 (3,6)	54 (3,4)	512 (3,2)	6 (4,1)		
² Włochy	49 (0,6)	541 (2,4)	51 (0,6)	534 (2,4)	7 (2,0)		
Belgia (flamandzka)	49 (0,8)	515 (2,6)	51 (0,8)	507 (2,8)	8 (2,8)		
^{2†} Hongkong (Chiny)	51 (1,0)	577 (2,8)	49 (1,0)	569 (3,3)	8 (2,8)		
[†] Słowacja	52 (0,9)	533 (2,9)	48 (0,9)	525 (3,2)	8 (2,8)		
Cypr	51 (0,7)	515 (3,2)	49 (0,7)	506 (3,1)	9 (2,7)		
³ Serbia	49 (0,8)	518 (3,4)	51 (0,8)	509 (3,2)	9 (3,5)		
Makao (Chiny)	50 (0,7)	540 (1,5)	50 (0,7)	531 (1,9)	10 (2,2)		
Anglia ∞	51 (0,9)	562 (3,1)	49 (0,9)	553 (3,1)	10 (3,7)		
² Belgia (francuskojęzyczna)	49 (0,8)	499 (3,2)	51 (0,8)	489 (2,9)	10 (3,2)		
^{2†} Dania	52 (0,6)	545 (2,5)	48 (0,6)	533 (2,8)	12 (3,0)		
[≡] Holandia	50 (0,8)	534 (2,9)	50 (0,8)	521 (2,8)	13 (2,6)		
Tajwan	48 (0,5)	551 (2,5)	52 (0,5)	537 (2,4)	13 (2,3)		
Rosja	49 (0,7)	574 (3,4)	51 (0,7)	561 (4,5)	13 (3,7)		
Francja	50 (0,7)	521 (3,0)	50 (0,7)	507 (2,7)	14 (2,6)		
Austria	49 (0,9)	537 (2,6)	51 (0,9)	523 (2,6)	14 (2,7)		
² Szwecja	50 (0,9)	551 (2,5)	50 (0,9)	536 (2,3)	15 (2,3)		
Bułgaria	48 (0,9)	548 (3,0)	52 (0,9)	533 (4,0)	15 (3,9)		
Niemcy	49 (0,8)	532 (2,5)	51 (0,8)	516 (2,5)	15 (2,6)		
² Egipt	49 (1,5)	386 (5,7)	51 (1,5)	370 (6,4)	16 (5,6)		
Norwegia (klasa 5)	49 (0,7)	547 (2,3)	51 (0,7)	531 (2,4)	16 (2,4)		
Iran ∞	46 (2,3)	422 (7,5)	54 (2,3)	405 (5,9)	17 (9,1)		
² Turcja	49 (0,6)	505 (3,8)	51 (0,6)	488 (3,6)	17 (2,8)		
Australia ∞	50 (0,7)	549 (2,5)	50 (0,7)	532 (2,8)	17 (3,0)		
Finlandia	50 (0,8)	558 (2,7)	50 (0,8)	541 (2,7)	18 (2,7)		
³ Singapur	49 (0,6)	596 (3,0)	51 (0,6)	578 (3,7)	18 (2,7)		
Azerbejdżan	47 (0,8)	450 (4,1)	53 (0,8)	432 (4,0)	18 (3,7)		
Słowenia	49 (0,7)	529 (2,1)	51 (0,7)	511 (2,3)	18 (2,3)		
[†] Nowa Zelandia	49 (0,7)	531 (2,9)	51 (0,7)	512 (2,7)	19 (3,2)		
³ Czarnogóra	48 (0,6)	497 (2,0)	52 (0,6)	478 (2,2)	20 (2,6)		
Polska	47 (1,0)	560 (2,5)	53 (1,0)	540 (2,7)	20 (2,9)		
² Albania	49 (1,0)	523 (3,5)	51 (1,0)	503 (3,4)	20 (3,2)		
² Kosowo	51 (0,9)	431 (3,1)	49 (0,9)	410 (3,8)	21 (3,1)		
^{2†} Brazylia ∞	49 (1,1)	431 (6,0)	51 (1,1)	408 (6,1)	23 (6,0)		
Uzbekistan	48 (0,9)	449 (3,1)	52 (0,9)	425 (3,5)	24 (3,4)		
Macedonia Północna	51 (1,0)	454 (5,8)	49 (1,0)	429 (6,0)	25 (5,2)		
Oman	50 (0,6)	447 (4,2)	50 (0,6)	412 (4,1)	36 (3,8)		
Jordania	51 (2,6)	398 (6,8)	49 (2,6)	362 (7,9)	36 (10,3)		
Południowa Afryka ∞	49 (0,6)	317 (4,4)	51 (0,6)	260 (5,0)	57 (3,6)		
Średnia międzynarodowa	49 (0,2)	509 (0,5)	51 (0,2)	493 (0,6)	20 (2,9)		
Dodatkowe miasta i regiony							
Rosja (Moskwa)	49 (0,7)	604 (2,2)	51 (0,7)	593 (2,5)	11 (2,1)		
² Kanada (Kolumbia Brytyjska)	49 (1,0)	542 (3,5)	51 (1,0)	529 (4,3)	13 (3,3)		
² Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	50 (1,2)	530 (3,1)	50 (1,2)	516 (4,3)	14 (4,0)		
^{3≡} Kanada (Alberta)	49 (1,5)	546 (4,1)	51 (1,5)	531 (4,2)	15 (4,3)		
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	52 (0,7)	408 (4,5)	48 (0,7)	359 (5,2)	50 (3,9)		

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

Kraje zaprezentowane w porządku rosnącym ze względu na różnicę pomiędzy płciami.

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

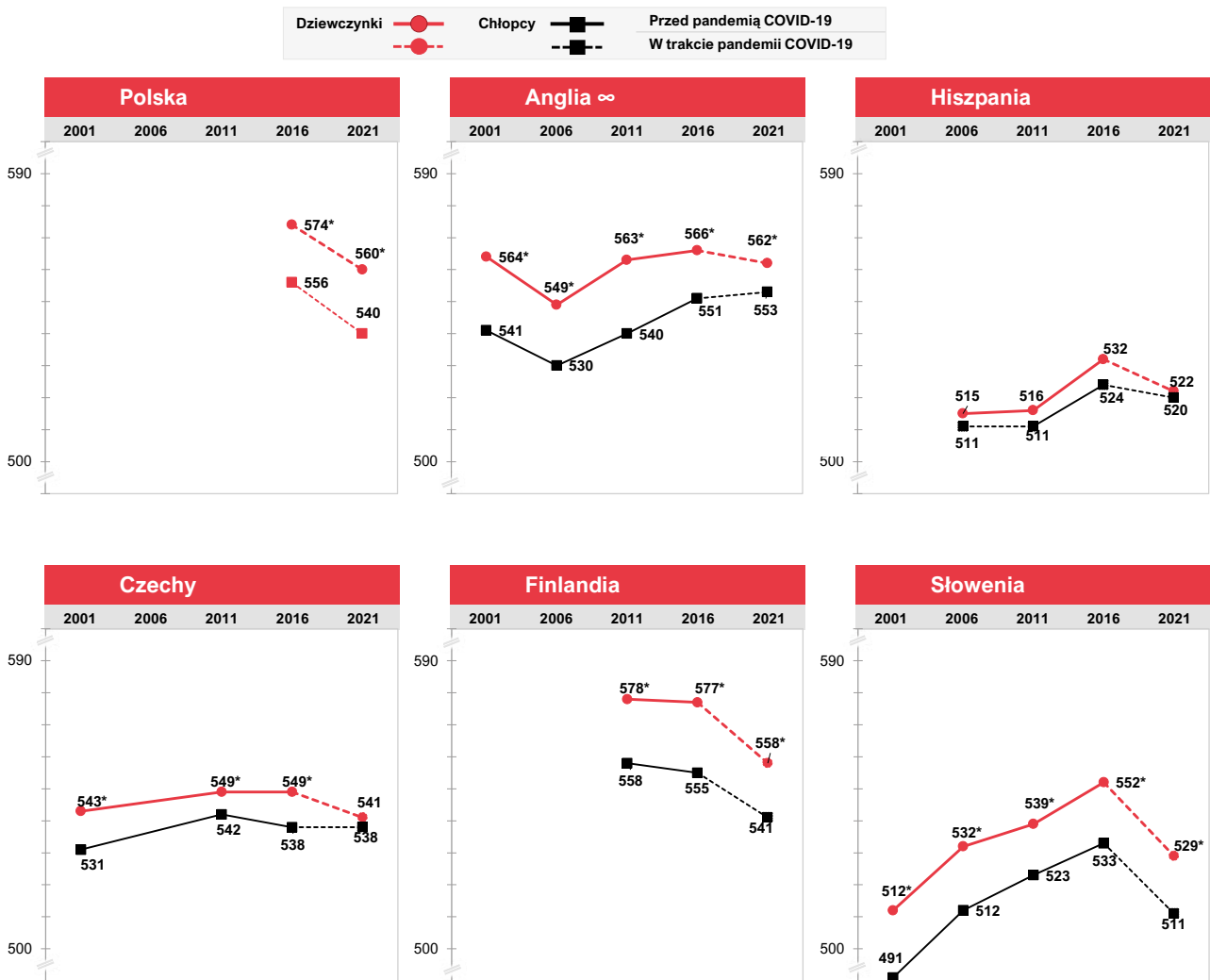
Oznaczenia dotyczące definicji populacji (1, 2, 3) opisano w tabeli 3.1. Oznaczenia dotyczące poziomu realizacji próby (†, ‡, ≡) opisano w tabeli 3.2.

■ Różnica istotna statystycznie
■ Różnica nieistotna statystycznie

Tabela dla wszystkich krajów (2, 1 i 3 fali) znajduje się w aneksie na końcu rozdziału.

Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I. V. S Mullis i in., 2023.

Wykres 5.3. Średni wynik uczniów z czytania w podziale na płeć w Polsce i wybranych krajach



∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).
 I Czarne słupki określają granice 95% przedziału ufności wokół średniej.

* Średnia dziewczynki istotnie statystycznie wyższa niż średnia chłopców

Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I. V. S Mullis i in., 2023.

Analizując wyniki wszystkich krajów, można stwierdzić, że skuteczność działań podejmowanych w celu zmniejszenia różnic między chłopcami i dziewczętami w zakresie umiejętności czytania nie była duża, i w dalszym ciągu widać dużą dysproporcję między kompetencjami dziewczynki i kompetencjami chłopców. Interpretując umiejętności czytelnice w zależności od płci, warto również uwzględnić, jakie postawy wobec czytania reprezentują chłopcy, a jakie dziewczynki, o czym jest szerzej mowa w rozdziale 6.

Poziomy umiejętności

Dodatkowych informacji o sytuacji w poszczególnych krajach dostarczają dane o procentach uczniów sklasyfikowanych na najwyższych i najniższych poziomach umiejętności. Kraje o podobnym średnim wyniku mogą się różnić pod względem odsetka uczniów o niskich wynikach lub uczniów osiągających najlepsze wyniki. Wyróżnienie poziomów umiejętności pozwala także lepiej zilustrować

wyniki badania – bo do każdego poziomu przypisany jest określony zestaw wiedzy i umiejętności posiadanych przez uczniów osiągających dany poziom. Pozwala to ocenić skuteczność różnych systemów edukacyjnych i lepiej zidentyfikować potrzeby uczniów.

Na ustalonej w 2001 roku skali wyników PIRLS określono cztery wartości progowe: 400, 475, 550 i 625. Pozwalają one zdefiniować pięć przedziałów i każdemu z nich przypisać, na podstawie wykorzystywanych w badaniu zadań o różnym poziomie trudności, określoną charakterystykę (przedstawioną w poniższej tabeli). Poziomy wyższe zawierają wszystkie umiejętności z poziomów niższych, co oznacza, że uczeń na poziomie zaawansowanym charakteryzuje się również umiejętnościami z poziomów niskiego, średniego i wysokiego.

Tabela 5.6. Poziomy umiejętności w badaniu PIRLS 2021

Poziom zaawansowany (625 punktów)	
Umiejętności w zakresie czytania tekstów literackich	Umiejętności w zakresie czytania tekstów informacyjnych
Czytając przeważnie trudne teksty literackie, uczniowie potrafią interpretować i łączyć ze sobą wydarzenia fabularne i działania postaci, aby opisać przyczyny, motywacje tych działań oraz uczucia i rozwój postaci. Uczniowie rozumieją intencje autora związane z zastosowaniem języka, stylu i kompozycji.	Czytając przeważnie trudne teksty informacyjne, uczniowie potrafią: wnioskować na temat złożonych informacji podanych na różnych stronach internetowych i zamieszczonych w różnych fragmentach tekstu. Potrafią interpretować i integrować różne informacje, a także odpowiednio je porównywać i na ich podstawie formułować wyjaśnienia. Uczniowie dokonują oceny zastosowanych środków, oceniają elementy tekstowe, wizualne i interaktywne, dostrzegają cel ich użycia, a także rozpoznają cel ich zastosowania przez autora.
Poziom wysoki (550 punktów)	
Umiejętności w zakresie czytania tekstów literackich	Umiejętności w zakresie czytania tekstów informacyjnych
Czytając średnie i trudne teksty literackie, uczniowie potrafią: umiejscowić i zidentyfikować istotne działania postaci i szczegóły zawarte w tekście. Potrafią wyciągać wnioski na temat związków między intencjami, działaniami, zdarzeniami i uczuciami. Interpretują i integrują wydarzenia fabularne, aby odnaleźć i podać przyczyny konkretnych działań i uczuć postaci. Potrafią rozpoznać znaczenie niektórych wyrażenia figuratywnych (np. metafory, obrazy).	Podczas czytania tekstów informacyjnych lub zadań online o średnim lub wysokim stopniu trudności uczniowie potrafią umiejscowić i zidentyfikować istotne informacje w tekstach przedstawionych w różnych formach, takich jak diagramy i ilustracje. Uczniowie wyciągają wnioski, porównując opisy, wyjaśnienia, prognozy. Potrafią interpretować oraz integrować informacje tekstowe i wizualne, znajdujące się w tekstach i na stronach internetowych, aby łączyć pomysły, tworzyć sekwencje zdarzeń, identyfikować cechy charakterystyczne i wyjaśniać zjawiska. Dokonują oceny treści i uzasadniają swoje stanowisko. Opisują, w jaki sposób ilustracje, diagramy, fotografie i mapy przekazują treść i ją uzupełniają.

Poziom średni (475 punktów)	
Umiejętności w zakresie czytania tekstów literackich	Umiejętności w zakresie czytania tekstów informacyjnych
Czytając teksty literackie o łatwym lub średnim stopniu trudności, uczniowie potrafią umiejscawiać, rozpoznawać i odtwarzać wyraźnie określone działania, wydarzenia i uczucia. Wyciągają proste wnioski na temat wydarzeń i działań postaci. Potrafią interpretować przyczyny uczuć lub działań postaci i identyfikować potwierdzające je dowody.	Czytając teksty informacyjne lub zadania online o łatwym lub średnim stopniu trudności, uczniowie potrafią lokalizować, rozpoznawać i przedstawiać wyraźnie podane informacje w tekstach. Wyciągają proste wnioski, aby tworzyć porównania, opisy i wyjaśnienia. Potrafią interpretować i integrować informacje, aby odnaleźć i podać główne powody działań i przyczyny wydarzeń oraz wskazać ich konsekwencje.
Poziom niski (400 punktów)	
Umiejętności w zakresie czytania tekstów literackich	Umiejętności w zakresie czytania tekstów informacyjnych
Czytając głównie łatwe teksty literackie, uczniowie potrafią odnaleźć, pozyskać i przedstawić wyraźnie określone informacje, działania lub pomysły. Uczniowie wyciągają proste wnioski na temat działań postaci.	Czytając głównie łatwe teksty informacyjne, uczniowie potrafią odnaleźć, pozyskać i przedstawić wyraźnie określone informacje. Wyciągają proste, bezpośrednie wnioski, aby uzasadnić podane stwierdzenia.

Źródło: PIRLS 2021 *International Results in Reading*, I. V. S Mullis i in., 2023.

Uczniowie, którzy uzyskali wynik poniżej progu poziomu niskiego (czyli poniżej 400 punktów), mogą mieć trudności ze zrozumieniem prostych tekstów i przekazów, co może się przekładać na trudności w codziennym funkcjonowaniu w społeczeństwie. Uczniowie o tak niskich umiejętnościach rozumienia czytanego tekstu będą również prawdopodobnie mieli problemy z nauką innych przedmiotów. Odsetek uczniów o tak niskich kompetencjach w Polsce stanowi tylko 3% ogółu.

Tabela 5.7 pokazuje rozkłady odsetków uczniów osiagających kolejne poziomy umiejętności w poszczególnych krajach. Kraje uporządkowano według odsetka uczniów osiagających najwyższy poziom umiejętności. Singapur ma największą liczbę uczniów, którzy odznaczają się najbardziej złożonymi umiejętnościami, charakterystycznymi dla poziomu zaawansowanego. Najmniej liczna grupa uczniów o tym poziomie umiejętności znajduje się w Kosowie.

Tabela 5.7. Odsetki uczniów według poziomów umiejętności w krajach 1 i 3 fali badania

Kraj	Procent uczniów osiągających poszczególne poziomy umiejętności	Poziom			
		zaawansowany (625)	wysoki (550)	średni (475)	niski (400)
³ Singapur		35 (1,4)	71 (1,6)	90 (0,9)	97 (0,5)
^{2†} Hongkong (Chiny)		21 (1,4)	68 (1,8)	92 (1,0)	98 (0,4)
Rosja		21 (1,3)	63 (2,0)	89 (1,4)	98 (0,4)
Anglia ∞		18 (1,2)	57 (1,3)	86 (0,9)	97 (0,4)
Bulgaria		16 (0,8)	49 (1,4)	78 (1,4)	93 (0,9)
² Szwecja		15 (0,9)	50 (1,2)	81 (0,9)	95 (0,6)
Finlandia		14 (1,0)	53 (1,4)	84 (1,0)	96 (0,5)
Australia ∞		14 (0,7)	48 (1,3)	80 (1,0)	94 (0,5)
Polska		14 (0,8)	52 (1,5)	85 (1,0)	97 (0,5)
[†] Nowa Zelandia		11 (0,8)	41 (1,1)	71 (1,0)	90 (0,6)
Czechy		11 (0,8)	47 (1,3)	82 (1,0)	96 (0,5)
^{2†} Dania		11 (0,8)	48 (1,3)	81 (0,9)	96 (0,6)
Norwegia (klasa 5)		11 (0,6)	47 (1,3)	81 (1,0)	96 (0,6)
Tajwan		10 (0,6)	50 (1,4)	85 (1,0)	97 (0,4)
Makao (Chiny)		9 (0,7)	45 (0,7)	82 (0,6)	96 (0,4)
Niemcy		8 (0,7)	39 (1,2)	75 (1,1)	94 (0,5)
² Włochy		8 (0,6)	44 (1,5)	83 (1,0)	97 (0,3)
³ Izrael ∞		8 (0,7)	35 (1,1)	67 (1,1)	88 (0,8)
[†] Słowacja		8 (0,8)	42 (1,7)	79 (1,2)	94 (0,8)
Malta		8 (0,6)	36 (1,3)	70 (1,4)	90 (0,9)
Austria		7 (0,7)	41 (1,6)	80 (1,2)	96 (0,4)
² Albania		7 (0,7)	33 (1,6)	69 (1,7)	92 (0,9)
≡ Holandia		6 (0,7)	37 (1,4)	79 (1,3)	96 (0,7)
Cypr		6 (0,6)	32 (1,4)	69 (1,5)	92 (0,7)
² Portugalia		6 (0,6)	36 (1,4)	75 (1,0)	94 (0,6)
Hiszpania		6 (0,6)	35 (1,3)	76 (1,2)	95 (0,6)
² Turcja		5 (0,5)	29 (1,3)	62 (1,7)	86 (1,2)
Słowenia		5 (0,5)	35 (1,1)	75 (1,1)	94 (0,5)
³ Serbia		5 (0,5)	33 (1,6)	73 (1,7)	93 (0,8)
Francja		5 (0,6)	32 (1,5)	72 (1,4)	94 (0,7)
Belgia (flamandzka)		3 (0,5)	29 (1,5)	71 (1,4)	94 (0,5)
Oman		3 (0,4)	13 (1,0)	35 (1,4)	62 (1,4)
² Belgia (francuskojęzyczna)		3 (0,5)	23 (1,1)	62 (1,6)	89 (0,9)
³ Czarnogóra		2 (0,3)	21 (0,8)	59 (1,2)	87 (0,7)
^{2†} Brazylia ∞		2 (0,3)	13 (1,0)	37 (1,6)	61 (1,9)
Macedonia Północna		1 (0,3)	11 (1,1)	38 (2,5)	70 (2,2)
Azerbejdżan		1 (0,2)	11 (0,9)	37 (1,7)	67 (1,5)
² Egipt		1 (0,2)	5 (0,7)	19 (1,4)	45 (2,0)
Jordania		1 (0,2)	5 (0,8)	22 (1,6)	47 (2,0)
Południowa Afryka ∞		1 (0,2)	3 (0,5)	9 (0,9)	19 (1,2)
Iran ∞		1 (0,2)	7 (0,6)	29 (1,5)	59 (2,0)
Uzbekistan		0 (0,1)	7 (0,7)	34 (1,3)	70 (1,4)
² Kosowo		0 (0,1)	5 (0,7)	27 (1,3)	62 (1,5)
Mediana międzynarodowa		7	36	75	94
Dodatkowe miasta i regiony					
Rosja (Moskwa)		35 (1,6)	79 (1,1)	96 (0,4)	100 (0,1)
³ Kanada (Alberta)		12 (1,1)	47 (1,9)	80 (1,5)	95 (0,8)
² Kanada (Kolumbia Brytyjska)		12 (1,1)	45 (1,9)	79 (1,5)	94 (0,8)
² Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)		8 (1,0)	40 (1,8)	74 (1,6)	93 (0,7)
Południowa Afryka (klasa 6) ∞		3 (0,5)	11 (1,0)	25 (1,3)	44 (1,5)

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

Kraje uporządkowano według odsetka uczniów osiągających najwyższy poziom umiejętności.

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Oznaczenia dotyczące definicji populacji (1, 2, 3) opisano w tabeli 3.1. Oznaczenia dotyczące poziomu realizacji próby (†, ‡, ≡) opisano w tabeli 3.2.

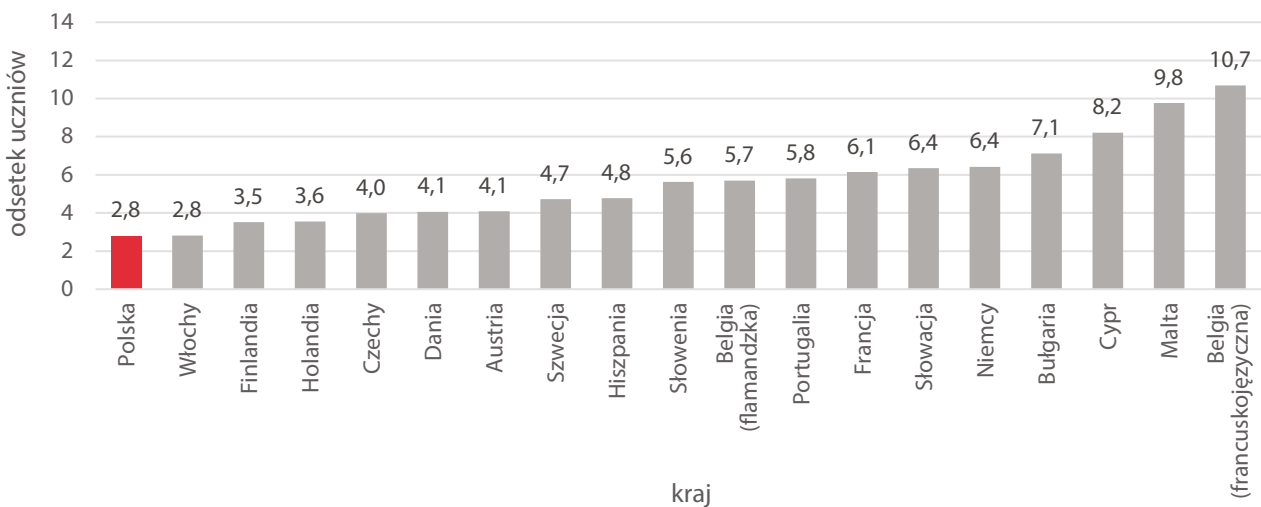
Tabela dla wszystkich krajów (2, 1 i 3 fali) znajduje się w aneksie na końcu rozdziału.

Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I. V. S Mullis i in., 2023.

Tylko w kilku krajach biorących udział w badaniu (Singapur, Hong Kong, Rosja, Anglia, Polska, Tajwan, Włochy) odsetek uczniów, którzy nie osiągają nawet najniższego poziomu umiejętności, wynosi mniej niż 3%. Również w krajach UE, znacznie bogatszych od Polski, odsetek ten jest większy i wskazuje na większą niż w Polsce liczbę uczniów z bardzo niskimi umiejętnościami: Niemcy – 6%, Szwecja – 5% (obie różnice istotne statystycznie), Finlandia – 4% (różnica nieistotna statystycznie). Oznacza to, że polski system edukacji względnie dobrze radzi sobie z ograniczeniem liczby uczniów

o bardzo niskich umiejętnościach czytania. Uwzględniając błąd oszacowania, w Polsce problem ten dotyczy 2–4% czwartoklasistów. Jeśli weźmiemy pod uwagę łącznie liczbę uczniów w Polsce, którzy nie osiągają najniższego poziomu i tych o niskim poziomie umiejętności czytania, to w sumie jest ich 15%. W porównaniu z innymi krajami jest to wynik bardzo dobry – niższą liczbę uczniów z bardzo niskimi umiejętnościami mają tylko Singapur, Hongkong, Rosja i Anglia. Tajwan osiągnął w tej kategorii taki sam wynik jak Polska. Wśród krajów Unii Europejskiej Polska zajmuje najwyższą pozycję, jeśli chodzi o odsetek uczniów na najniższych poziomach. Porównując ten wynik z innymi krajami z Europy: Finlandia ma 16% uczniów osiągających taki poziom umiejętności, Czechy – 18%, a Szwecja – 19%.

Wykres 5.4. Odsetek uczniów z wynikiem poniżej najniższego poziomu umiejętności w krajach Unii Europejskiej biorących udział w badaniu PIRLS 2021



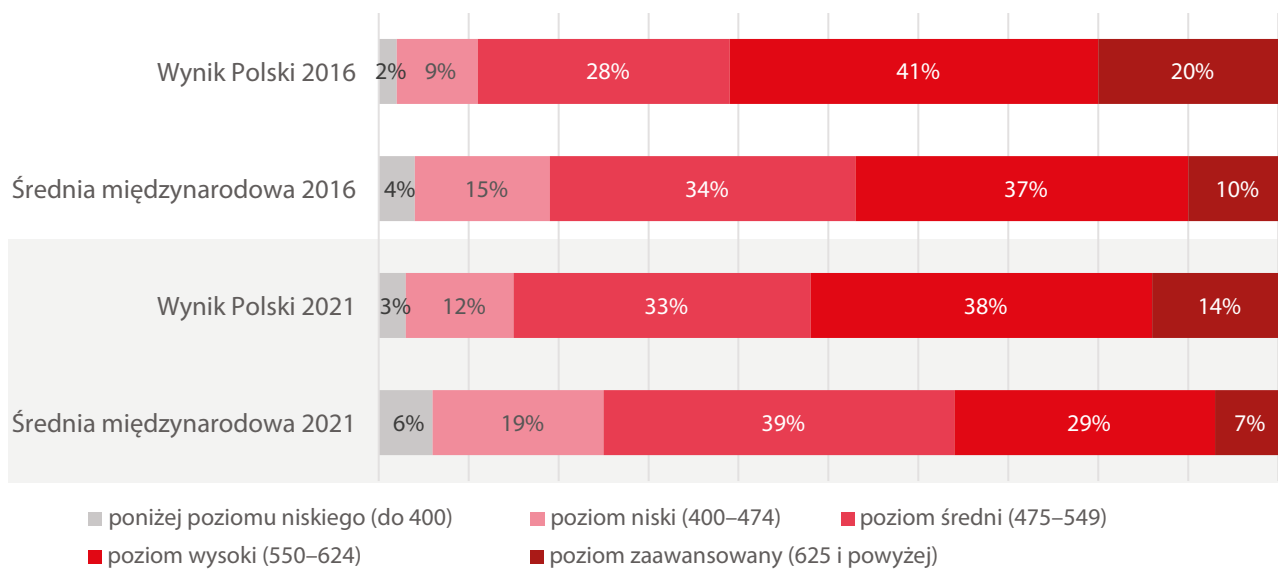
Źródło: opracowanie własne na podstawie: *PIRLS 2021 International Results in Reading*, I. V. S Mullis i in., 2023.

Uczniowie o zaawansowanym poziomie umiejętności są bardzo dobrymi czytelnikami – potrafią interpretować trudne teksty i dokonywać ich oceny. W większości krajów tylko niewielki odsetek uczniów osiąga ten poziom. Tylko jeden kraj – Singapur ma bardzo wysoki odsetek uczniów klasyfikowanych na najwyższym – zaawansowanym poziomie, ponad jedna trzecia uczniów w tym kraju to zaawansowani czytelnicy (35%). Hongkong i Rosja mają po 21% takich uczniów, następnie Anglia i Bułgaria odpowiednio: 18 i 16%.

Polska znajduje się kilka miejsc niżej w tabeli dotyczącej poziomu umiejętności niż w tabeli średnich osiągnięć, co oznacza, że w Bułgarii i Szwecji jest więcej uczniów o zaawansowanym poziomie umiejętności niż w naszym kraju. Odsetek uczniów, którzy w edycji PIRLS 2021 osiągnęli najwyższy, zaawansowany poziom umiejętności czytelnicy, jest niższy niż w poprzedniej edycji – spadł z 20 do 14% i jest to różnica istotna statystycznie. Zauważalny jest również spadek odsetka uczniów osiągających wysokie i średnie wyniki. Zmiana odsetka na poziomach niskim i średnim, w porównaniu z PIRLS 2016, jest istotna statystycznie. Na poziomie niskim w 2016 roku było 28% uczniów, a w 2021 – 33%. 89% uczniów osiągnęło w 2016 roku średni poziomi umiejętności, a w najnowszej edycji badania – 85% uczniów. Natomiast w przypadku wysokiego poziomu umiejętności różnica pomiędzy obiema edycjami badania nie jest istotna statystycznie.

Odsetek uczniów o wysokim poziomie umiejętności – kształtujący się w 2016 roku w granicach 61% – zmniejszył się do 52% w 2021 roku. Oznacza to, że w 2016 roku ponad 60% czwartoklasistów posiadało umiejętności z wysokiego poziomu, a w 2021 roku ma je tylko połowa czwartoklasistów. Dotychczas obserwowany wzrost wyników polskich uczniów w zakresie czytania tekstu został nieznacznie zatrzymany, w dalszym ciągu jednak Polska lokuje się w czołówce światowego rankingu. Spadek liczby uczniów o najwyższym poziomie umiejętności może niepokoić i warto obserwować, czy trend ten będzie się utrzymywać, czy polska szkoła niewystarczająco motywuje uczniów do rozwijania swoich umiejętności czytelniczych, czy też spadek ten jest bezpośrednią konsekwencją nauki zdalnej.

Wykres 5.5. Wynik Polski pod względem zaklasyfikowania uczniów do różnych poziomów umiejętności w dwóch ostatnich cyklach badania w porównaniu ze średnią międzynarodową



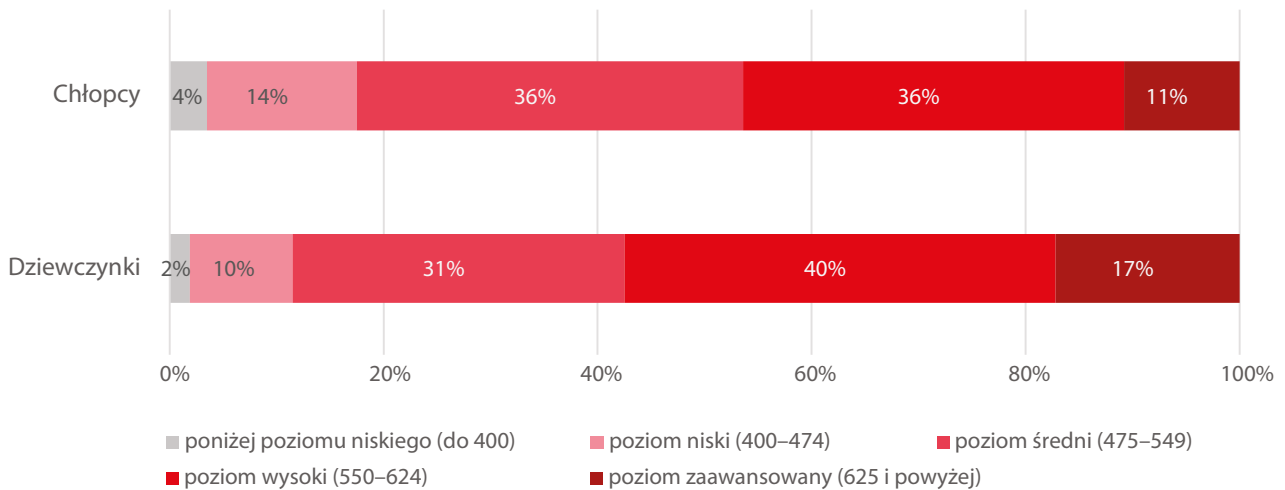
Źródło: opracowanie własne na podstawie *PIRLS 2021 International Results in Reading*, I. V. S Mullis i in., 2023; *PIRLS 2016. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu*, K. Konarzewski, K. Bulkowski, 2017.

O ile cieszy niewielka liczba uczniów z bardzo niskimi umiejętnościami (różnica między edycjami 2016 i 2021 jest nieistotna statystycznie), o tyle spadki w grupach uczniów o zaawansowanych i wysokich umiejętnościach niepokoją i powinny być przedmiotem dalszych analiz. Liczba uczniów osiagających poziom zaawansowany spadła aż o 6 punktów procentowych, w grupie uczniów o wysokich umiejętnościach spadek wynosi 3 punkty procentowe. Z kolei w grupach uczniów o średnich i niskich umiejętnościach zanotowano wzrost odpowiednio o 5 i 3 punkty procentowe. Można się zastanawiać nad tym, w jakim stopniu nauka online miała wpływ na wyniki uczniów.

Poniższy wykres przedstawia wynik chłopców i dziewczynek w podziale na poziomy umiejętności. Analizując dane, można stwierdzić, że dziewczynki osiagają znacząco wyższe niż chłopcy wyniki na dwóch najwyższych poziomach umiejętności – wysokim i zaawansowanym – i różnica ta jest istotna statystycznie. Różnica na korzyść dziewczynek wynosi odpowiednio 7% w przypadku poziomu zaawansowanego i 5% – poziomu wysokiego. Przeciętnymi umiejętnościami wykazuje się więcej chłopców niż dziewcząt (różnica wynosi 6% i jest to również różnica istotna statystycznie). Taką samą sytuację obserwujemy, jeśli chodzi o niski poziom umiejętności – niskie umiejętności w zakresie czytania posiada o 4% więcej chłopców niż dziewczynek i ta różnica jest również istotna

statystycznie. Poniżej niskiego poziomu znajduje się 3,5% chłopców i tylko niecałe 2% dziewcząt (różnica nie jest istotna statystycznie). Różnice te uwidaczniają się na stosunkowo wczesnym etapie nauczania, co jest niepokojącym zjawiskiem, świadczącym o tym, że brak interwencji może skutkować pogłębieniem tych różnic i wzrostem nierówności. Podejmowanie wysiłków na rzecz podniesienia umiejętności czytelnicych chłopców w dalszym ciągu jest wyzwaniem dla polskiego systemu edukacyjnego.

Wykres 5.6. Wynik Polski w badaniu PIRLS 2021 pod względem zaklasyfikowania uczniów do różnych poziomów umiejętności w podziale na płeć



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2021.

Cele czytania – wyniki

W założeniach badania wyróżnione zostały dwa cele czytania: związane z doświadczeniem literackim oraz pozyskiwaniem i wyszukiwaniem informacji (zob. rozdział 4). Wyniki poszczególnych krajów w obu kategoriach mogą zależeć od specyfiki kształcenia tej umiejętności, programów nauczania i podstaw programowych w poszczególnych krajach, a także praktyk czytania i uczenia się tej umiejętności poza szkołą. Młodzi ludzie czytają z różnych powodów, napotykają na swojej drodze zróżnicowane teksty, zarówno pod względem treści, jak i formy. Uczniowie czytają, podążając za swoimi zainteresowaniami, dla rozrywki, ponieważ chcą się czegoś nauczyć i w szkole, jak i poza nią, czytają teksty narracyjne i informacyjne.

W tabeli 5.8 pokazano osiągnięcia uczniów w zakresie czytania tekstów literackich i informacyjnych. Przeprowadzone analizy pozwalają zaobserwować, jak uczniowie radzą sobie z czytaniem różnych rodzajów tekstów.

Tabela 5.8 uporządkowana jest malejąco według różnicy między średnim wynikiem dla tekstów informacyjnych a średnim ogólnym wynikiem badania dla kraju. W środkowej części tabeli znajdują się kraje, w przypadku których zaobserwowano stosunkowo niewielkie różnice w osiągnięciach w zakresie czytania obu typów tekstów.

Tabela 5.8. Średnie osiągnięcia uczniów w zakresie umiejętności czytania tekstów literackich i informacyjnych w krajach 1 i 3 fali badania

Kraj	Średnia ogólna dla kraju	Teksty literackie		Teksty użytkowe		Różnica	
		Średnia	Różnica*	Średnia	Różnica*	Wynik poniżej średniej ogólnej dla kraju	Wynik powyżej średniej ogólnej dla kraju
Makao (Chiny)	536 (1,3)	525 (1,3)	-10 (1,2) ▼	547 (1,5)	12 (0,7) ▲		
^{2†} Hongkong (Chiny)	573 (2,7)	564 (2,7)	-8 (0,9) ▼	582 (2,7)	10 (1,1) ▲		
Tajwan	544 (2,2)	533 (2,1)	-11 (0,8) ▼	549 (2,2)	6 (0,8) ▲		
² Egipt	378 (5,4)	372 (5,1)	-6 (1,7) ▼	382 (5,4)	4 (1,5) ▲		
Oman	429 (3,7)	425 (3,8)	-4 (1,7) ▼	432 (3,8)	3 (1,2) ▲		
Jordania	381 (5,4)	378 (5,5)	-3 (1,2) ▼	384 (5,8)	3 (1,5) ▲		
² Kosowo	421 (3,1)	418 (2,9)	-3 (1,5) ▼	423 (3,1)	3 (1,3) ▲		
² Turcja	496 (3,4)	495 (3,6)	-2 (0,8) ▼	498 (3,4)	2 (0,8) ▲		
Finlandia	549 (2,4)	547 (2,6)	-2 (0,8) ▼	550 (2,6)	1 (0,9)		
^{2†} Brazylia ∞	419 (5,3)	418 (5,2)	-1 (1,5) ▼	421 (5,0)	2 (1,5)		
Rosja	567 (3,6)	566 (3,6)	-1 (1,0)	568 (3,8)	1 (0,9)		
Norwegia (klasa 5)	539 (2,0)	538 (2,0)	-1 (0,7)	540 (2,1)	1 (0,7) ▲		
² Włochy	537 (2,2)	536 (2,5)	-1 (1,5) ▼	538 (2,1)	1 (0,9)		
Hiszpania	521 (2,2)	520 (2,2)	-1 (1,0)	522 (2,4)	0 (0,7)		
Anglia ∞	558 (2,5)	558 (2,4)	1 (1,0)	559 (2,5)	1 (0,9)		
² Portugalia	520 (2,3)	520 (2,3)	0 (0,9)	520 (2,3)	0 (0,6)		
[≡] Holandia	527 (2,5)	528 (2,8)	1 (1,6) ▲	528 (2,9)	1 (1,4)		
Czechy	540 (2,3)	540 (2,5)	0 (0,7)	540 (2,5)	0 (1,0)		
[†] Słowacja	529 (2,7)	530 (2,6)	1 (1,6)	530 (2,6)	1 (1,4)		
Iran ∞	413 (4,9)	413 (5,0)	0 (1,1)	412 (4,8)	-1 (1,3)		
Belgia (flamandzka)	511 (2,3)	511 (2,7)	1 (1,0)	510 (2,3)	-1 (0,9)		
Azerbejdżan	440 (3,6)	441 (3,5)	0 (1,0)	439 (3,6)	-1 (1,4)		
² Szwecja	544 (2,1)	545 (2,5)	2 (1,5) ▲	544 (2,1)	0 (0,9)		
Malta	515 (2,7)	516 (2,8)	2 (1,3) ▲	514 (2,8)	-1 (1,0)		
[†] Nowa Zelandia	521 (2,3)	523 (2,4)	2 (1,2)	521 (2,5)	-1 (1,1)		
Słowenia	520 (1,9)	522 (2,1)	2 (1,6) ▲	519 (2,1)	-1 (0,8)		
Macedonia Północna	442 (5,3)	442 (5,4)	0 (1,7)	439 (5,6)	-3 (1,1) ▼		
Polska	549 (2,2)	552 (2,3)	3 (1,5) ▲	548 (2,2)	-1 (1,2) ▼		
Australia ∞	540 (2,2)	543 (2,4)	3 (1,2) ▲	539 (2,3)	-1 (1,0)		
Uzbekistan	437 (2,9)	438 (3,0)	1 (1,3) ▲	434 (2,9)	-3 (0,9) ▼		
Francja	514 (2,5)	516 (2,4)	2 (1,3) ▲	511 (2,6)	-2 (1,3)		
³ Singapur	587 (3,1)	591 (3,2)	4 (0,9) ▲	586 (3,1)	-1 (0,8)		
Austria	530 (2,2)	533 (2,1)	3 (1,6) ▲	527 (2,6)	-2 (1,0) ▼		
Bułgaria	540 (3,0)	544 (3,3)	4 (1,3) ▲	538 (3,1)	-2 (1,1) ▼		
³ Serbia	514 (2,8)	518 (2,9)	4 (1,4) ▲	511 (2,5)	-2 (1,3)		
² Albania	513 (3,1)	516 (3,3)	3 (1,3) ▲	509 (3,2)	-4 (1,8) ▼		
³ Izrael ∞	510 (2,2)	515 (2,8)	5 (1,4) ▲	508 (2,3)	-2 (0,9) ▼		
Niemcy	524 (2,1)	529 (2,4)	5 (1,0) ▲	522 (2,1)	-2 (1,1) ▼		
³ Czarnogóra	487 (1,6)	491 (1,9)	4 (1,4) ▲	483 (1,9)	-4 (1,0) ▼		
² Belgia (francuskojęzyczna)	494 (2,7)	499 (2,6)	5 (1,5) ▲	490 (2,4)	-4 (1,0) ▼		
^{2†} Dania	539 (2,2)	546 (2,6)	7 (1,7) ▲	536 (2,1)	-3 (0,8) ▼		
Cypr	511 (2,9)	517 (2,8)	6 (0,8) ▲	505 (2,9)	-6 (0,6) ▼		
Południowa Afryka ∞	288 (4,4)	293 (4,5)	5 (1,6) ▲	279 (4,6)	-10 (1,3) ▼		
Dodatkowe miasta i regiony							
Rosja (Moskwa)	598 (2,1)	597 (1,9)	-1 (1,4)	600 (1,9)	2 (1,0)		
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	384 (4,5)	382 (4,6)	-2 (1,2)	384 (4,7)	0 (1,1)		
² Kanada (Kolumbia Brytyjska)	535 (3,5)	537 (3,6)	1 (0,9)	535 (3,6)	0 (1,0)		
² Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	523 (3,2)	526 (3,4)	3 (1,3) ▲	523 (3,1)	0 (1,1)		
^{3≡} Kanada (Alberta)	539 (3,6)	541 (3,4)	2 (1,1) ▲	537 (3,9)	-2 (1,1)		

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

* Różnica między średnią ogólną dla kraju a średnim wynikiem w zakresie tego typu tekstów. Kraje zaprezentowane w porządku malejącym według różnicy między średnim wynikiem dla tekstów użytkowych a średnim ogólnym wynikiem badania dla kraju.

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Oznaczenia dotyczące definicji populacji (1, 2, 3) opisano w tabeli 3.1. Oznaczenia dotyczące poziomu realizacji próby (†, ‡, ≡) opisano w tabeli

Tabela dla wszystkich krajów (2, 1 i 3 fali) znajduje się w aneksie na końcu rozdziału.

Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I. V. S Mullis i in., 2023.

Dziesięć krajów osiągnęło relatywnie wyższe wyniki w zakresie umiejętności czytania tekstów informacyjnych w porównaniu ze swoim średnim wynikiem dla całego badania. W trzech regionach

Azji Wschodniej (Makao, Tajwan i Hongkong) różnice oscylowały między 6 a 12 punktami, w pozostałych krajach różnice były bardzo niewielkie (od 1 do 4 punktów).

Polska znalazła się w grupie krajów, w której uczniowie wykazują się umiejętnościami czytania tekstów literackich wyższymi niż umiejętnościami w zakresie czytania tekstów informacyjnych, jednak różnica nie jest istotna statystycznie. W większości krajów znajdujących się na podobnym poziomie umiejętności czytelnicy przeważa sytuacja, w której uczniowie osiągają wyższe wyniki w tekstach literackich.

Procesy rozumienia, czyli umiejętności składające się na rozumienie tekstu – wyniki

W tabeli 5.9 zaprezentowano, jakie wyniki osiągnęli polscy uczniowie w podziale na procesy rozumienia scharakteryzowane w opisie założeń teoretycznych badania (zob. rozdz. 4).

W ramach każdego z dwóch nadrzędnych celów (**doświadczenie literackie; pozyskiwanie i wykorzystywanie informacji**) można wyróżnić prostsze i bardziej skomplikowane procesy/umiejętności:

1. **wyszukiwanie i bezpośrednie wnioskowanie,**
2. **interpretowanie, integrowanie i ocenianie.**

Drugi rodzaj umiejętności jest wykorzystywany często w czytaniu większych fragmentów lub całego tekstu.

Wyniki uzyskane przez uczniów z poszczególnych krajów zostały przedstawione w tabeli 5.9. Jest ona uporządkowana malejąco według różnicy między średnim wynikiem w procesach interpretacji i oceny a średnim ogólnym wynikiem badania dla kraju. W krajach znajdujących się w środkowej części zestawienia obserwowana jest niewielka różnica w średnich osiągnięciach między bardziej zaawansowanymi i prostszymi procesami.

Tabela 5.9. Średnie osiągnięcia uczniów dotyczące procesów rozumienia w krajach 1 i 3 fali badania

Kraj	Średnia ogólna dla kraju	Wyszukiwanie i bezpośrednie wnioskowanie		Interpretowanie, integrowanie i ocenianie		Różnica	
		Średnia	Różnica*	Średnia	Różnica*	Wynik poniżej średniej ogólnej dla kraju	Wynik powyżej średniej ogólnej dla kraju
Australia ∞	540 (2,2)	534 (2,4)	-6 (1,1) ▼	547 (2,3)	7 (1,0) ▲		
² Albania	513 (3,1)	508 (3,4)	-4 (2,2) ▼	518 (3,1)	5 (1,9) ▲		
Oman	429 (3,7)	426 (3,6)	-4 (0,9) ▼	433 (3,9)	4 (1,6) ▲		
³ Singapur	587 (3,1)	584 (3,0)	-3 (0,7) ▼	591 (3,2)	4 (0,5) ▲		
Polska	549 (2,2)	545 (2,2)	-4 (1,2) ▼	552 (2,0)	3 (1,1) ▲		
³ Czarnogóra	487 (1,6)	484 (1,9)	-3 (1,3) ▼	491 (2,4)	4 (1,8) ▲		
Anglia ∞	558 (2,5)	554 (2,4)	-3 (0,9) ▼	561 (2,5)	4 (1,4) ▲		
³ Serbia	514 (2,8)	510 (3,0)	-3 (1,4) ▼	516 (2,7)	3 (1,4) ▲		
² Egipt	378 (5,4)	376 (5,4)	-2 (0,9) ▼	380 (5,1)	2 (1,4)		
³ Izrael ∞	510 (2,2)	508 (2,3)	-2 (0,9) ▼	512 (2,7)	2 (1,4)		
Cypr	511 (2,9)	509 (2,5)	-2 (1,1) ▼	512 (3,3)	2 (1,1)		
[≡] Holandia	527 (2,5)	527 (2,8)	-1 (1,6)	529 (2,6)	2 (1,0)		
^{2†} Brazylia ∞	419 (5,3)	418 (5,2)	-1 (2,2)	420 (5,3)	1 (2,1)		
[†] Nowa Zelandia	521 (2,3)	521 (2,3)	-1 (0,8)	522 (2,4)	1 (1,0)		
² Włochy	537 (2,2)	537 (2,4)	0 (1,2)	538 (2,2)	1 (0,7)		
^{2†} Dania	539 (2,2)	539 (2,1)	0 (1,0)	540 (2,2)	1 (1,1)		
² Portugalia	520 (2,3)	520 (2,3)	0 (0,8)	520 (2,1)	0 (0,8)		
Rosja	567 (3,6)	568 (3,8)	1 (1,4)	568 (3,8)	1 (1,3)		
Bułgaria	540 (3,0)	541 (3,1)	1 (1,5)	541 (3,1)	1 (1,6)		
Słowenia	520 (1,9)	520 (1,9)	0 (0,7)	519 (1,8)	0 (0,9)		
Belgia (flamandzka)	511 (2,3)	511 (2,2)	0 (0,8)	510 (2,3)	0 (0,7)		
Finlandia	549 (2,4)	550 (2,6)	1 (0,8)	549 (2,4)	0 (0,8)		
[†] Słowacja	529 (2,7)	530 (2,6)	1 (1,3)	529 (2,6)	0 (1,1)		
Hiszpania	521 (2,2)	522 (2,3)	1 (0,9)	520 (2,2)	-1 (0,8)		
Malta	515 (2,7)	515 (2,9)	1 (1,0)	513 (2,9)	-1 (1,2)		
Norwegia (klasa 5)	539 (2,0)	540 (2,0)	1 (0,7)	538 (2,4)	-1 (1,2)		
Niemcy	524 (2,1)	525 (2,1)	1 (0,7)	522 (2,0)	-2 (0,8) ▼		
Jordania	381 (5,4)	381 (5,3)	1 (1,9)	379 (5,5)	-2 (1,6)		
Iran ∞	413 (4,9)	414 (4,7)	1 (1,4)	411 (4,7)	-2 (1,1) ▼		
² Szwecja	544 (2,1)	546 (2,3)	2 (1,2)	542 (2,2)	-1 (1,0)		
Austria	530 (2,2)	532 (2,4)	2 (0,9) ▲	528 (2,2)	-2 (0,8) ▼		
Tajwan	544 (2,2)	546 (2,1)	2 (0,7) ▲	542 (2,2)	-2 (0,6) ▼		
² Belgia (francuskojęzyczna)	494 (2,7)	497 (2,4)	2 (1,6)	492 (2,4)	-2 (1,6)		
Macedonia Północna	442 (5,3)	443 (5,4)	1 (1,1)	439 (6,0)	-3 (1,3) ▼		
^{2†} Hongkong (Chiny)	573 (2,7)	577 (2,9)	4 (1,4) ▲	572 (2,6)	0 (1,3)		
² Turcja	496 (3,4)	499 (3,6)	3 (1,4) ▲	494 (3,4)	-2 (1,2) ▼		
Czechy	540 (2,3)	542 (2,5)	3 (0,9) ▲	537 (2,4)	-3 (0,7) ▼		
Makao (Chiny)	536 (1,3)	541 (1,0)	5 (1,3) ▲	534 (1,1)	-2 (1,1)		
Francja	514 (2,5)	519 (2,8)	5 (1,4) ▲	510 (2,6)	-4 (1,1) ▼		
Południowa Afryka ∞	288 (4,4)	290 (4,5)	2 (1,1)	279 (4,5)	-9 (1,0) ▼		
Uzbekistan	437 (2,9)	441 (2,9)	4 (1,3) ▲	430 (3,2)	-7 (1,5) ▼		
² Kosowo	421 (3,1)	424 (3,0)	4 (1,4) ▲	412 (3,1)	-9 (1,2) ▼		
Azerbejdżan	440 (3,6)	446 (3,7)	6 (1,1) ▲	431 (3,7)	-10 (1,2) ▼		
Dodatkowe miasta i regiony							
² Kanada (Kolumbia Brytyjska)	535 (3,5)	532 (3,8)	-3 (1,2) ▼	540 (3,6)	4 (0,8) ▲		
^{3≡} Kanada (Alberta)	539 (3,6)	537 (3,6)	-2 (1,1)	543 (3,6)	5 (1,1) ▲		
² Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	523 (3,2)	522 (3,3)	-1 (2,0)	526 (3,3)	2 (2,0)		
Rosja (Moskwa)	598 (2,1)	602 (2,0)	4 (1,1) ▲	597 (1,9)	-1 (0,9)		
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	384 (4,5)	386 (4,5)	1 (1,1)	381 (4,5)	-3 (1,5) ▼		

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

* Różnica między średnią ogólną dla kraju a średnim wynikiem w zakresie tego typu procesów rozumienia

Kraje zaprezentowane w porządku malejącym według różnicy między średnim wynikiem w procesach interpretacji i oceny a średnim ogólnym wynikiem badania dla kraju. W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne. Oznaczenia dotyczące definicji populacji (1, 2, 3) opisano w tabeli 3.1. Oznaczenia dotyczące poziomu realizacji próby (†, ≡, ∞) opisano w tabeli 3.2.

▲ Średni wynik w tego typu procesach rozumienia istotnie wyższy niż średni ogólny wynik dla kraju

▼ Średni wynik w tego typu procesach rozumienia istotnie niższy niż średni ogólny wynik dla kraju

■ Wyszukiwanie i bezpośrednie wnioskowanie

■ Interpretowanie, integrowanie i ocenianie

Tabela dla wszystkich krajów (2, 1 i 3 fali) znajduje się w aneksie na końcu rozdziału.

Źródło: *PIRLS 2021 International Results in Reading*, I. V. S Mullis i in., 2023.

W górnej części tabeli znajdują się kraje, w których uczniowie osiągnęli wyższe wyniki w zakresie bardziej zaawansowanych umiejętności (interpretacja i ocena) niż w procesach prostszych (wyszukiwanie informacji i proste wnioskowanie). Do tych krajów należy również Polska. Średni

wynik polskich uczniów w pomiarze prostych procesów to 545 punkty, a w pomiarze bardziej zaawansowanych – 552 punkty. Wynik polskich uczniów w zakresie procesów rozumienia wyraźnie wskazuje na to, że mają oni dobrze opanowane umiejętności prowadzenia różnorodnych operacji na tekście oraz umiejętność interpretacji tekstu. Wśród krajów z wynikiem podobnym do Polski znalazły się: Australia, Albania, Oman, Singapur, Czarnogóra i Anglia. Interpretacja wyników poszczególnych krajów powinna uwzględniać również analizę podstaw programowych i programów nauczania.

W środkowej części tabeli znajdują się kraje, których średni wynik w zakresie bardziej i mniej zaawansowanych procesów rozumienia jest na podobnym poziomie. Oznacza to, że w tych krajach uczniowie wykazują się porównywalnymi umiejętnościami dotyczącymi wyszukiwania informacji i prostego wnioskowania oraz interpretacji i oceny.

Na przeciwnym biegunie, na dole tabeli, znajdują się kraje, których wynik w zakresie prostszych procesów rozumienia jest wyższy niż wynik dotyczący procesów bardziej zaawansowanych. Warto odnotować, że w grupie krajów z takimi wynikami znajdują się Szwecja i Tajwan, których ogólny średni wynik badania jest podobny do wyniku Polski. Interesujące jest również to, że dwa regiony Chin z ogólnie bardzo dobrymi wynikami (Hongkong i Makao) również osiągnęły wynik statystycznie istotnie wyższy w zakresie umiejętności prostych niż umiejętności bardziej złożonych. Podobnie jest w przypadku Czech i Francji.

Ocena tekstów w badaniu PIRLS 2021

W badaniu PIRLS 2021 uczniowie mogli dokonać oceny tekstów, które czytali. Na końcu każdego zeszytu testowego znajdowała się skala wraz ze stwierdzeniami: od buźki najbardziej uśmiechniętej do buźki bez uśmiechu. Uczeń zaznaczał tę buźkę, która najlepiej wyrażała jego stosunek do tekstu.

Rysunek 5.2. Skala oceny tekstu przez ucznia

Jak podobał Ci się tekst *Lśnięca Słomka*?

Zamaluj tylko jedno kółko.



Bardzo mi się podobał.....



Trochę mi się podobał



Niezbyt mi się podobał.....



Wcale mi się nie podobał

Źródło: zeszyt testowy z badania PIRLS 2021.

W tekstach literackich średnio 58% polskich uczniów zaznaczyło, że tekst bardzo im się podobał. Jeśli chodzi o teksty informacyjne, tę odpowiedź wybrało 52% polskich czwartoklasistów. Ten

sposób wyrażenia swojego zdania na temat tekstu może również wskazywać na nieznacznie większą popularność tekstów literackich wśród polskich dziesięciolatków.

Jeśli porównamy średnią odpowiedzi „tekst trochę mi się podobał” w obydwu rodzajach tekstów, to okazuje się, że uczniowie tak samo lubią teksty literackie, jak i użytkowe. Średnia odpowiedzi wynosi 30% zarówno w tekstach literackich, jak i informacyjnych. Oznacza to, że teksty literackie podobały się ponad 88% polskich uczniów, a teksty użytkowe ponad 81%.

Podsumowanie

Wynik osiągnięty przez polskich uczniów jest wysoki i plasuje Polskę wśród krajów o najlepszych wynikach na świecie. Obserwowany spadek średniej liczby punktów, który nastąpił pomiędzy 2016 a 2021 rokiem w Polsce, został zanotowany również w innych krajach.

Bezpośrednią przyczyną takiej sytuacji najprawdopodobniej była, panująca w latach 2020–2021, pandemia koronawirusa, z powodu której uczniowie przez wiele miesięcy uczyli się w domach i która wymusiła zmianę formy nauczania. Brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielami i rówieśnikami oraz nauka zdalna na pewno miały wpływ na kształcenie umiejętności sprawdzanych w badaniu. Na podstawie danych z badania PIRLS możemy zaobserwować pewne zmiany w poziomie umiejętności uczniów. Podczas oceny i interpretacji wyników badania PIRLS 2021 należy zachować wyjątkową ostrożność: ważne jest uwzględnienie szczególnego kontekstu realizacji badania, związanego z trwającą na świecie pandemią, oraz różnorodnych uwarunkowań i reakcji na pandemię występujących w tym czasie w poszczególnych krajach biorących udział w badaniu. Nie należy jednak zapominać o innych czynnikach, które mogły mieć wpływ na wyniki, a które nie były bezpośrednio związane z pandemią.

Wysoki wynik polskich uczniów może być wypadkową wielu czynników, m.in. skutecznej pracy w szkole nad kształceniem umiejętności rozumienia tekstu (zwłaszcza w czasie nauczania zintegrowanego w pierwszych latach nauki w szkole podstawowej), kontekstu kulturowego, w którym czytanie uznawane jest za praktykę wartościową, a także bardzo dobrego wykształcenia kierunkowego i dużego doświadczenia polskich nauczycieli (zob. rozdział 8).

Obraz osiągnięć polskich uczniów w zakresie czytania nie jest jednoznaczny. Należy zwrócić uwagę na istniejące wcześniej problemy oraz nowe zjawiska, które zostały zaobserwowane w badaniu PIRLS:

1. Bardzo pozytywne jest to, że odsetek uczniów z bardzo niskimi umiejętnościami w Polsce jest niewielki. Oznacza to, że polska szkoła stosunkowo dobrze niweluje nierówności na pierwszych etapach edukacyjnych. Natomiast niepokojące jest zmniejszenie się między rokiem 2016 a 2021 odsetka uczniów o wysokich i zaawansowanych umiejętnościach. Prawdopodobnym wyjaśnieniem tego zjawiska jest długi okres pozostawiania uczniów na nauce zdalnej i brak ćwiczenia zaawansowanych umiejętności dotyczących rozumienia i interpretacji tekstu na głębszych poziomach.

2. Analizując dane dotyczące procesów rozumienia, możemy zaobserwować wyższe umiejętności wśród polskich uczniów w zakresie trudniejszych procesów takich jak interpretacja, ocena czy integrowanie wielu informacji.
3. Ciągłe istnieje duża różnica pomiędzy umiejętnościami czytelnymi chłopców i dziewcząt. Dziewczęta wykazują dużo wyższe umiejętności czytelnice niż chłopcy. Można również zaobserwować mniej chętny stosunek do czytania wśród chłopców (jest to zjawisko powszechniej występujące na świecie). Więcej na ten temat można przeczytać w rozdziale 6.

Bibliografia

Konarzewski, K., Bulkowski, K. (2017). *PIRLS 2016. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Reading Assessment Framework*. W: I. V. S. Mullis, M. O. Martin (red.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Pobrano z <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks>

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Reynolds, K., Wry, E., Mullis, I.V., von Davier, M. (red.). (2022). *PIRLS 2021 Encyclopedia*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Pobrano z <https://pirls2021.org/encyclopedia/>

Sitek, M. (red.). (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Sitek, M., Ostrowska, E. B. (red.). (2020). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Aneks 5.1

Tabela A.5.5. Średni wynik uczniów w zakresie czytania w podziale na płeć w krajach 1,2 i 3 fali badania

Kraj	Dziewczynki		Chłopcy		Różnica	Różnica pomiędzy płciami	
	Procent uczniów	Średnia	Procent uczniów (%)	Średnia		Wyższy wynik dziewczynek	Wyższy wynik chłopców
Hiszpania	47 (0,9)	522 (2,6)	53 (0,9)	520 (2,5)	2 (2,6)		
Czechy	49 (0,9)	541 (2,8)	51 (0,9)	538 (2,7)	4 (3,0)		
³ Izrael ∞	50 (1,1)	512 (2,8)	50 (1,1)	508 (2,6)	4 (3,0)		
² Portugalia	48 (0,7)	523 (2,3)	52 (0,7)	517 (2,7)	6 (2,0)		
Malta	46 (3,4)	518 (3,6)	54 (3,4)	512 (3,2)	6 (4,1)		
² Włochy	49 (0,6)	541 (2,4)	51 (0,6)	534 (2,4)	7 (2,0)		
² ≡ Stany Zjednoczone	50 (1,3)	551 (7,2)	50 (1,3)	544 (7,1)	7 (4,4)		
Belgia (flamandzka)	49 (0,8)	515 (2,6)	51 (0,8)	507 (2,8)	8 (2,8)		
² † Hongkong (Chiny)	51 (1,0)	577 (2,8)	49 (1,0)	569 (3,3)	8 (2,8)		
† Słowacja	52 (0,9)	533 (2,9)	48 (0,9)	525 (3,2)	8 (2,8)		
Cypr	51 (0,7)	515 (3,2)	49 (0,7)	506 (3,1)	9 (2,7)		
³ Serbia	49 (0,8)	518 (3,4)	51 (0,8)	509 (3,2)	9 (3,5)		
Makao (Chiny)	50 (0,7)	540 (1,5)	50 (0,7)	531 (1,9)	10 (2,2)		
Anglia ∞	51 (0,9)	562 (3,1)	49 (0,9)	553 (3,1)	10 (3,7)		
² Belgia (francuskojęzyczna)	49 (0,8)	499 (3,2)	51 (0,8)	489 (2,9)	10 (3,2)		
† Chorwacja	48 (0,9)	562 (3,0)	52 (0,9)	551 (3,0)	10 (3,3)		
Irlandia	49 (1,0)	583 (3,3)	51 (1,0)	572 (2,8)	11 (3,5)		
² † Dania	52 (0,6)	545 (2,5)	48 (0,6)	533 (2,8)	12 (3,0)		
≡ Holandia	50 (0,8)	534 (2,9)	50 (0,8)	521 (2,8)	13 (2,6)		
Tajwan	48 (0,5)	551 (2,5)	52 (0,5)	537 (2,4)	13 (2,3)		
Rosja	49 (0,7)	574 (3,4)	51 (0,7)	561 (4,5)	13 (3,7)		
Francja	50 (0,7)	521 (3,0)	50 (0,7)	507 (2,7)	14 (2,6)		
Austria	49 (0,9)	537 (2,6)	51 (0,9)	523 (2,6)	14 (2,7)		
Węgry	50 (1,0)	547 (3,7)	50 (1,0)	532 (4,0)	15 (3,4)		
² Szwecja	50 (0,9)	551 (2,5)	50 (0,9)	536 (2,3)	15 (2,3)		
Bułgaria	48 (0,9)	548 (3,0)	52 (0,9)	533 (4,0)	15 (3,9)		
Niemcy	49 (0,8)	532 (2,5)	51 (0,8)	516 (2,5)	15 (2,6)		
² Egipt	49 (1,5)	386 (5,7)	51 (1,5)	370 (6,4)	16 (5,6)		
Norwegia (klasa 5)	49 (0,7)	547 (2,3)	51 (0,7)	531 (2,4)	16 (2,4)		
Katar	51 (1,6)	493 (4,2)	49 (1,6)	476 (4,8)	17 (5,0)		
Iran	46 (2,3)	422 (7,5)	54 (2,3)	405 (5,9)	17 (9,1)		
² Turcja	49 (0,6)	505 (3,8)	51 (0,6)	488 (3,6)	17 (2,8)		
Kazachstan	50 (0,7)	512 (2,8)	50 (0,7)	495 (3,3)	17 (2,7)		
Australia ∞	50 (0,7)	549 (2,5)	50 (0,7)	532 (2,8)	17 (3,0)		
Finlandia	50 (0,8)	558 (2,7)	50 (0,8)	541 (2,7)	18 (2,7)		
³ Singapur	49 (0,6)	596 (3,0)	51 (0,6)	578 (3,7)	18 (2,7)		
Azerbejdżan	47 (0,8)	450 (4,1)	53 (0,8)	432 (4,0)	18 (3,7)		
Słowenia	49 (0,7)	529 (2,1)	51 (0,7)	511 (2,3)	18 (2,3)		
† Nowa Zelandia	49 (0,7)	531 (2,9)	51 (0,7)	512 (2,7)	19 (3,2)		
³ Czarnogóra	48 (0,6)	497 (2,0)	52 (0,6)	478 (2,2)	20 (2,6)		
Polska	47 (1,0)	560 (2,5)	53 (1,0)	540 (2,7)	20 (2,9)		
² Albania	49 (1,0)	523 (3,5)	51 (1,0)	503 (3,4)	20 (3,2)		
² Kosowo	51 (0,9)	431 (3,1)	49 (0,9)	410 (3,8)	21 (3,1)		
Litwa	50 (0,8)	563 (2,5)	50 (0,8)	542 (2,7)	21 (2,8)		
¹ Gruzja	49 (0,8)	506 (2,8)	51 (0,8)	483 (3,1)	23 (2,9)		
² † Brazylia ∞	49 (1,1)	431 (6,0)	51 (1,1)	408 (6,1)	23 (6,0)		
Uzbekistan	48 (0,9)	449 (3,1)	52 (0,9)	425 (3,5)	24 (3,4)		
² † Irlandia Północna	52 (1,0)	578 (2,9)	48 (1,0)	553 (3,1)	24 (3,4)		
Macedonia Północna	51 (1,0)	454 (5,8)	49 (1,0)	429 (6,0)	25 (5,2)		
Łotwa	49 (1,3)	542 (2,6)	51 (1,3)	514 (3,3)	27 (3,1)		
Zjednoczone Emiraty Arabskie	51 (1,7)	497 (2,7)	49 (1,7)	468 (3,6)	29 (5,2)		
Maroko	48 (0,8)	390 (4,5)	52 (0,8)	356 (5,2)	33 (3,7)		
³ Arabia Saudyjska	58 (1,5)	464 (5,0)	42 (1,5)	428 (4,9)	35 (6,8)		
Oman	50 (0,6)	447 (4,2)	50 (0,6)	412 (4,1)	36 (3,8)		
Jordania	51 (2,6)	398 (6,8)	49 (2,6)	362 (7,9)	36 (10,3)		
Bahrajn	50 (1,1)	483 (3,9)	50 (1,1)	434 (3,2)	49 (4,5)		
Południowa Afryka ∞	49 (0,6)	317 (4,4)	51 (0,6)	260 (5,0)	57 (3,6)		
Średnia międzynarodowa	50 (0,1)	512 (0,5)	50 (0,1)	494 (0,5)			
Dodatkowe miasta i regiony							
² Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	51 (2,6)	557 (2,7)	49 (2,6)	547 (2,5)	9 (4,3)		
≡ Kanada (Quebec)	50 (0,9)	556 (3,3)	50 (0,9)	546 (2,9)	11 (3,0)		
Rosja (Moskwa)	49 (0,7)	604 (2,2)	51 (0,7)	593 (2,5)	11 (2,1)		
² Kanada (Kolumbia Brytyjska)	49 (1,0)	542 (3,5)	51 (1,0)	529 (4,3)	13 (3,3)		
² Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	50 (1,2)	530 (3,1)	50 (1,2)	516 (4,3)	14 (4,0)		
³ ≡ Kanada (Alberta)	49 (1,5)	546 (4,1)	51 (1,5)	531 (4,2)	15 (4,3)		
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	51 (2,0)	457 (3,9)	49 (2,0)	422 (5,3)	35 (6,3)		
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	52 (0,7)	408 (4,5)	48 (0,7)	359 (5,2)	50 (3,9)		

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

■ Różnica istotna statystycznie

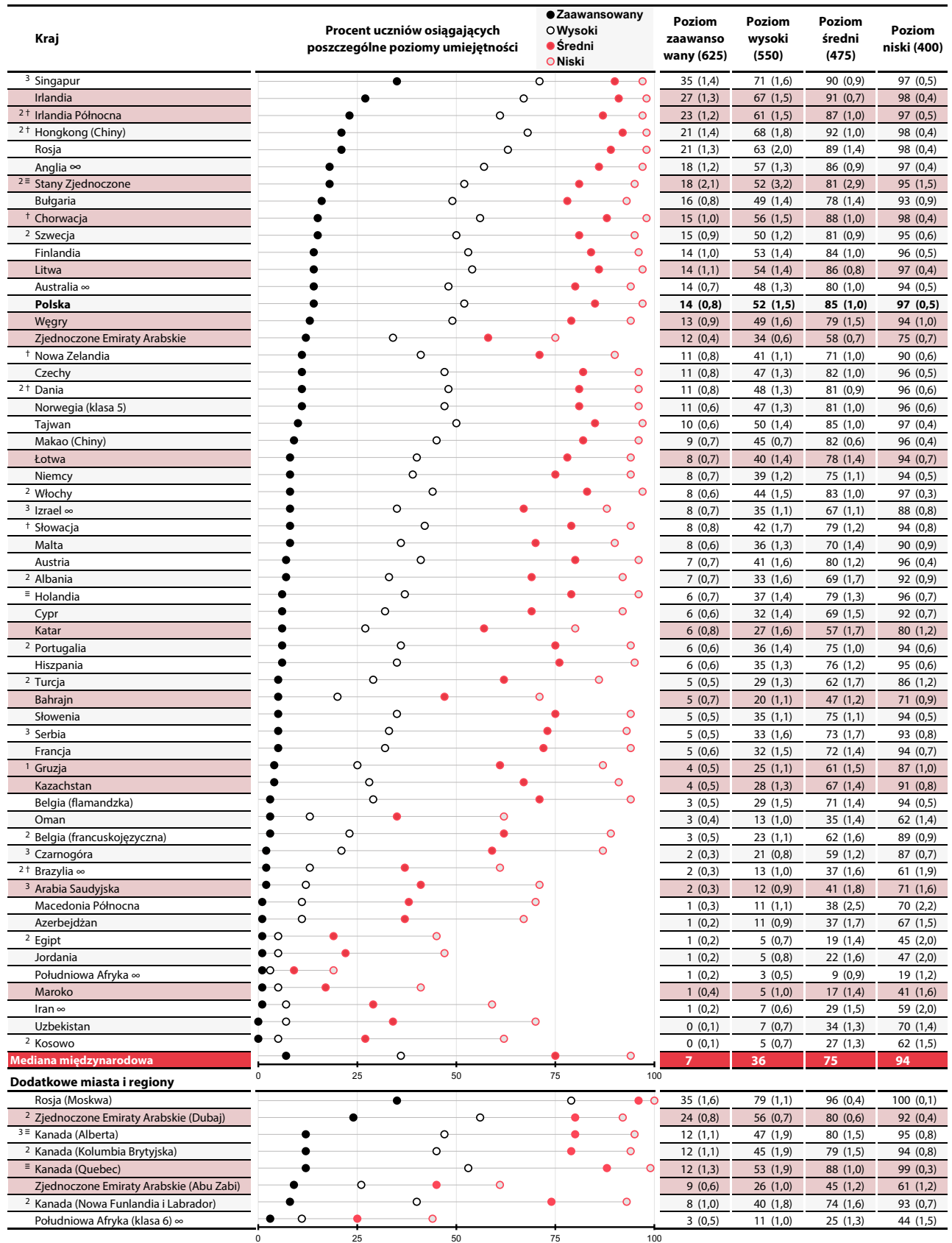
■ Różnica nieistotna statystycznie

Kraje zaprezentowane w porządku rosnącym ze względu na różnicę pomiędzy płciami.

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Oznaczenia dotyczące definicji populacji (1, 2, 3) opisano w tabeli 3.1. Oznaczenia dotyczące poziomu realizacji próby (†, ‡, ≡) opisano w tabeli 3.2.

Tabela A.5.7. Odsetki uczniów według poziomów umiejętności w krajach 1,2,3 fali badania



∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

Kraje uporządkowano według odsetka uczniów osiągających najwyższy poziom umiejętności.

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Oznaczenia dotyczące definicji populacji (1, 2, 3) opisano w tabeli 3.1. Oznaczenia dotyczące poziomu realizacji próby (†, ‡, ≡) opisano w tabeli 3.2.

Tabela A.5.8. Średnie osiągnięcia uczniów w zakresie umiejętności czytania tekstów literackich i informacyjnych w krajach 1,2,3 fali badania

Kraj	Średnia ogólna dla kraju	Teksty literackie		Teksty użytkowe		Różnica	
		Średnia	Różnica*	Średnia	Różnica*	Wynik poniżej średniej ogólnej dla kraju	Wynik powyżej średniej ogólnej dla kraju
Makao (Chiny)	536 (1,3)	525 (1,3)	-10 (1,2) ▼	547 (1,5)	12 (0,7) ▲		
^{2†} Hongkong (Chiny)	573 (2,7)	564 (2,7)	-8 (0,9) ▼	582 (2,7)	10 (1,1) ▲		
Tajwan	544 (2,2)	533 (2,1)	-11 (0,8) ▼	549 (2,2)	6 (0,8) ▲		
² Egipt	378 (5,4)	372 (5,1)	-6 (1,7) ▼	382 (5,4)	4 (1,5) ▲		
Zjednoczone Emiraty Arabskie	483 (1,8)	478 (2,0)	-5 (0,8) ▼	485 (1,7)	2 (0,5) ▲		
Oman	429 (3,7)	425 (3,8)	-4 (1,7) ▼	432 (3,8)	3 (1,2) ▲		
³ Arabia Saudyjska	449 (3,6)	444 (3,6)	-5 (2,0) ▼	451 (3,7)	2 (1,1) ▲		
Jordania	381 (5,4)	378 (5,5)	-3 (1,2) ▼	384 (5,8)	3 (1,5) ▲		
² Kosowo	421 (3,1)	418 (2,9)	-3 (1,5) ▼	423 (3,1)	3 (1,3) ▲		
Katar	485 (3,7)	481 (3,9)	-4 (1,1) ▼	486 (3,7)	1 (1,0) ▲		
² Turcja	496 (3,4)	495 (3,6)	-2 (0,8) ▼	498 (3,4)	2 (0,8) ▲		
Finlandia	549 (2,4)	547 (2,6)	-2 (0,8) ▼	550 (2,6)	1 (0,9) ▲		
^{2†} Brazylia ∞	419 (5,3)	418 (5,2)	-1 (1,5) ▼	421 (5,0)	2 (1,5) ▲		
Rosja	567 (3,6)	566 (3,6)	-1 (1,0) ▼	568 (3,8)	1 (0,9) ▲		
Norwegia (klasa 5)	539 (2,0)	538 (2,0)	-1 (0,7) ▼	540 (2,1)	1 (0,7) ▲		
Łotwa	528 (2,6)	527 (3,0)	0 (1,0) ▼	529 (2,7)	2 (1,0) ▲		
² Włochy	537 (2,2)	536 (2,5)	-1 (1,5) ▼	538 (2,1)	1 (0,9) ▲		
Hiszpania	521 (2,2)	520 (2,2)	-1 (1,0) ▼	522 (2,4)	0 (0,7) ▼		
Maroko	372 (4,5)	372 (4,3)	0 (1,6) ▼	373 (4,5)	1 (1,2) ▲		
Anglia ∞	558 (2,5)	558 (2,4)	1 (1,0) ▼	559 (2,5)	1 (0,9) ▲		
² Portugalia	520 (2,3)	520 (2,3)	0 (0,9) ▼	520 (2,3)	0 (0,6) ▼		
Litwa	552 (2,3)	552 (2,7)	0 (1,8) ▼	553 (2,5)	0 (1,2) ▼		
[≡] Holandia	527 (2,5)	528 (2,8)	1 (1,6) ▼	528 (2,9)	1 (1,4) ▼		
Czechy	540 (2,3)	540 (2,5)	0 (0,7) ▼	540 (2,5)	0 (1,0) ▼		
[†] Słowacja	529 (2,7)	530 (2,6)	1 (1,6) ▼	530 (2,6)	1 (1,4) ▼		
Iran ∞	413 (4,9)	413 (5,0)	0 (1,1) ▼	412 (4,8)	-1 (1,3) ▼		
Belgia (flamandzka)	511 (2,3)	511 (2,7)	1 (1,0) ▼	510 (2,3)	-1 (0,9) ▼		
Azerbejdżan	440 (3,6)	441 (3,5)	0 (1,0) ▼	439 (3,6)	-1 (1,4) ▼		
² Szwecja	544 (2,1)	545 (2,5)	2 (1,5) ▼	544 (2,1)	0 (0,9) ▼		
Malta	515 (2,7)	516 (2,8)	2 (1,3) ▼	514 (2,8)	-1 (1,0) ▼		
Bahrajn	458 (2,9)	460 (2,9)	1 (1,2) ▼	457 (2,8)	-1 (1,1) ▼		
Węgry	539 (3,4)	541 (3,3)	2 (1,4) ▼	539 (3,4)	-1 (0,9) ▼		
[†] Nowa Zelandia	521 (2,3)	523 (2,4)	2 (1,2) ▼	521 (2,5)	-1 (1,1) ▼		
Słowenia	520 (1,9)	522 (2,1)	2 (1,6) ▼	519 (2,1)	-1 (0,8) ▼		
Macedonia Północna	442 (5,3)	442 (5,4)	0 (1,7) ▼	439 (5,6)	-3 (1,1) ▼		
Polska	549 (2,2)	552 (2,3)	3 (1,5) ▼	548 (2,2)	-1 (1,2) ▼		
Australia ∞	540 (2,2)	543 (2,4)	3 (1,2) ▲	539 (2,3)	-1 (1,0) ▼		
Uzbekistan	437 (2,9)	438 (3,0)	1 (1,3) ▼	434 (2,9)	-3 (0,9) ▼		
Francja	514 (2,5)	516 (2,4)	2 (1,3) ▼	511 (2,6)	-2 (1,3) ▼		
³ Singapur	587 (3,1)	591 (3,2)	4 (0,9) ▲	586 (3,1)	-1 (0,8) ▼		
Austria	530 (2,2)	533 (2,1)	3 (1,6) ▼	527 (2,6)	-2 (1,0) ▼		
Bułgaria	540 (3,0)	544 (3,3)	4 (1,3) ▲	538 (3,1)	-2 (1,1) ▼		
³ Serbia	514 (2,8)	518 (2,9)	4 (1,4) ▲	511 (2,5)	-2 (1,3) ▼		
² Albania	513 (3,1)	516 (3,3)	3 (1,3) ▲	509 (3,2)	-4 (1,8) ▼		
³ Izrael ∞	510 (2,2)	515 (2,8)	5 (1,4) ▲	508 (2,3)	-2 (0,9) ▼		
Kazachstan	504 (2,7)	508 (2,8)	5 (0,9) ▲	501 (2,6)	-3 (0,8) ▼		
Niemcy	524 (2,1)	529 (2,4)	5 (1,0) ▲	522 (2,1)	-2 (1,1) ▼		
³ Czarnogóra	487 (1,6)	491 (1,9)	4 (1,4) ▲	483 (1,9)	-4 (1,0) ▼		
² Belgia (francuskojęzyczna)	494 (2,7)	499 (2,6)	5 (1,5) ▲	490 (2,4)	-4 (1,0) ▼		
^{2†} Dania	539 (2,2)	546 (2,6)	7 (1,7) ▲	536 (2,1)	-3 (0,8) ▼		
Irlandia	577 (2,5)	584 (2,5)	6 (1,1) ▲	574 (2,4)	-4 (1,0) ▼		
^{2†} Irlandia Północna	566 (2,5)	573 (2,3)	7 (1,2) ▲	562 (2,3)	-4 (1,1) ▼		
Cypr	511 (2,9)	517 (2,8)	6 (0,8) ▲	505 (2,9)	-6 (0,6) ▼		
Południowa Afryka ∞	288 (4,4)	293 (4,5)	5 (1,6) ▲	279 (4,6)	-10 (1,3) ▼		
[†] Chorwacja	557 (2,5)	567 (2,8)	11 (1,4) ▲	553 (2,6)	-4 (1,1) ▼		
[†] Gruzja	494 (2,6)	501 (2,8)	7 (1,0) ▲	486 (2,8)	-8 (1,1) ▼		
^{2≡} Stany Zjednoczone	548 (6,8)	558 (7,2)	11 (2,0) ▲	540 (6,8)	-8 (1,9) ▼		
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	440 (3,5)	434 (3,8)	-5 (1,0) ▼	442 (3,4)	2 (0,8) ▲		
² Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	552 (1,5)	550 (1,6)	-2 (1,0) ▼	553 (1,5)	1 (0,8) ▲		
Rosja (Moskwa)	598 (2,1)	597 (1,9)	-1 (1,4) ▼	600 (1,9)	2 (1,0) ▲		
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	384 (4,5)	382 (4,6)	-2 (1,2) ▼	384 (4,7)	0 (1,1) ▼		
² Kanada (Kolumbia Brytyjska)	535 (3,5)	537 (3,6)	1 (0,9) ▼	535 (3,6)	0 (1,0) ▼		
² Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	523 (3,2)	526 (3,4)	3 (1,3) ▼	523 (3,1)	0 (1,1) ▼		
^{3≡} Kanada (Alberta)	539 (3,6)	541 (3,4)	2 (1,1) ▲	537 (3,9)	-2 (1,1) ▼		
[≡] Kanada (Quebec)	551 (2,7)	561 (2,9)	10 (1,2) ▲	548 (2,6)	-3 (1,2) ▼		

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

≡ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami). * Różnica między średnią ogólną dla kraju a średnim wynikiem w zakresie tego typu tekstów

* Różnica między średnią ogólną dla kraju a średnim wynikiem w zakresie tego typu tekstów

Kraje zaprezentowane w porządku malejącym według różnicy między średnim wynikiem dla tekstów użytkowych a średnim ogólnym wynikiem badania dla kraju. W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Oznaczenia dotyczące definicji populacji (1, 2, 3) opisano w tabeli 3.1. Oznaczenia dotyczące poziomu realizacji próby (†, ‡, ≡) opisano w tabeli 3.2.

▲ Średni wynik w zakresie tego typu tekstów istotnie wyższy niż średni ogólny wynik dla kraju

▼ Średni wynik w zakresie tego typu tekstów istotnie niższy niż średni ogólny wynik dla kraju

■ Teksty literackie

■ Teksty użytkowe

Tabela A.5.9. Średnie osiągnięcia uczniów dotyczące procesów rozumienia w krajach 1,2,3 fali badania

Kraj	Średnia ogólna dla kraju	Wyszukiwanie i bezpośrednie wnioskowanie		Interpretowanie, integrowanie i ocenianie		Różnica	
		Średnia	Różnica*	Średnia	Różnica*	Wynik poniżej średniej ogólnej dla kraju	Wynik powyżej średniej ogólnej dla kraju
² Stany Zjednoczone	548 (6,8)	539 (6,1)	-8 (2,2) ▼	555 (7,1)	8 (2,6) ▲		
^{2,1} Irlandia Północna	566 (2,5)	558 (2,6)	-8 (1,5) ▼	573 (2,2)	8 (1,8) ▲		
Australia ∞	540 (2,2)	534 (2,4)	-6 (1,1) ▼	547 (2,3)	7 (1,0) ▲		
¹ Gruzja	494 (2,6)	489 (2,4)	-6 (1,2) ▼	500 (2,7)	6 (1,4) ▲		
Irlandia	577 (2,5)	571 (2,3)	-6 (0,9) ▼	582 (2,7)	5 (1,9) ▲		
² Albania	513 (3,1)	508 (3,4)	-4 (2,2) ▼	518 (3,1)	5 (1,9) ▲		
¹ Chorwacja	557 (2,5)	552 (2,6)	-4 (1,4) ▼	561 (2,7)	5 (1,2) ▲		
Oman	429 (3,7)	426 (3,6)	-4 (0,9) ▼	433 (3,9)	4 (1,6) ▲		
Łotwa	528 (2,6)	525 (2,7)	-3 (1,0) ▼	532 (2,7)	4 (1,4) ▲		
³ Singapur	587 (3,1)	584 (3,0)	-3 (0,7) ▼	591 (3,2)	4 (0,5) ▲		
Polska	549 (2,2)	545 (2,2)	-4 (1,2) ▼	552 (2,0)	3 (1,1) ▲		
³ Czarnogóra	487 (1,6)	484 (1,9)	-3 (1,3) ▼	491 (2,4)	4 (1,8) ▲		
Anglia ∞	558 (2,5)	554 (2,4)	-3 (0,9) ▼	561 (2,5)	4 (1,4) ▲		
³ Serbia	514 (2,8)	510 (3,0)	-3 (1,4) ▼	516 (2,7)	3 (1,4) ▲		
Bahrajn	458 (2,9)	456 (2,9)	-3 (0,8) ▼	462 (3,0)	3 (0,9) ▲		
² Egipt	378 (5,4)	376 (5,4)	-2 (0,9) ▼	380 (5,1)	2 (1,4) ▲		
³ Izrael ∞	510 (2,2)	508 (2,3)	-2 (0,9) ▼	512 (2,7)	2 (1,4) ▲		
Cypr	511 (2,9)	509 (2,5)	-2 (1,1) ▼	512 (3,3)	2 (1,1) ▲		
Węgry	539 (3,4)	538 (3,4)	-1 (1,4) ▼	541 (3,3)	2 (1,2) ▲		
≡ Holandia	527 (2,5)	527 (2,8)	-1 (1,6) ▼	529 (2,6)	2 (1,0) ▲		
^{2,1} Brazylia ∞	419 (5,3)	418 (5,2)	-1 (2,2) ▼	420 (5,3)	1 (2,1) ▲		
¹ Nowa Zelandia	521 (2,3)	521 (2,3)	-1 (0,8) ▼	522 (2,4)	1 (1,0) ▲		
² Włochy	537 (2,2)	537 (2,4)	0 (1,2) ▼	538 (2,2)	1 (0,7) ▲		
^{2,1} Dania	539 (2,2)	539 (2,1)	0 (1,0) ▼	540 (2,2)	1 (1,1) ▲		
² Portugalia	520 (2,3)	520 (2,3)	0 (0,8) ▼	520 (2,1)	0 (0,8) ▲		
Rosja	567 (3,6)	568 (3,8)	1 (1,4) ▼	568 (3,8)	1 (1,3) ▲		
Bułgaria	540 (3,0)	541 (3,1)	1 (1,5) ▼	541 (3,1)	1 (1,6) ▲		
Słowenia	520 (1,9)	520 (1,9)	0 (0,7) ▼	519 (1,8)	0 (0,9) ▲		
Belgia (flamandzka)	511 (2,3)	511 (2,2)	0 (0,8) ▼	510 (2,3)	0 (0,7) ▲		
Finlandia	549 (2,4)	550 (2,6)	1 (0,8) ▼	549 (2,4)	0 (0,8) ▲		
¹ Słowacja	529 (2,7)	530 (2,6)	1 (1,3) ▼	529 (2,6)	0 (1,1) ▲		
Hiszpania	521 (2,2)	522 (2,3)	1 (0,9) ▼	520 (2,2)	-1 (0,8) ▲		
Malta	515 (2,7)	515 (2,9)	1 (1,0) ▼	513 (2,9)	-1 (1,2) ▲		
Zjednoczone Emiraty Arabskie	483 (1,8)	484 (1,8)	1 (0,6) ▼	482 (1,9)	-1 (0,6) ▼		
Norwegia (klasa 5)	539 (2,0)	540 (2,0)	1 (0,7) ▼	538 (2,4)	-1 (1,2) ▼		
Niemcy	524 (2,1)	525 (2,1)	1 (0,7) ▼	522 (2,0)	-2 (0,8) ▼		
Jordania	381 (5,4)	381 (5,3)	1 (1,9) ▼	379 (5,5)	-2 (1,6) ▼		
Kazachstan	504 (2,7)	505 (2,6)	2 (0,9) ▼	502 (2,7)	-2 (0,7) ▼		
Litwa	552 (2,3)	554 (2,5)	2 (1,3) ▼	551 (2,7)	-1 (1,3) ▼		
Iran ∞	413 (4,9)	414 (4,7)	1 (1,4) ▼	411 (4,7)	-2 (1,1) ▼		
² Szwecja	544 (2,1)	546 (2,3)	2 (1,2) ▼	542 (2,2)	-1 (1,0) ▼		
Austria	530 (2,2)	532 (2,4)	2 (0,9) ▲	528 (2,2)	-2 (0,8) ▼		
Katar	485 (3,7)	486 (3,7)	1 (1,2) ▼	482 (3,8)	-3 (1,1) ▼		
Tajwan	544 (2,2)	546 (2,1)	2 (0,7) ▲	542 (2,2)	-2 (0,6) ▼		
² Belgia (francuskojęzyczna)	494 (2,7)	497 (2,4)	2 (1,6) ▼	492 (2,4)	-2 (1,6) ▼		
Macedonia Północna	442 (5,3)	443 (5,4)	1 (1,1) ▼	439 (6,0)	-3 (1,3) ▼		
^{2,1} Hongkong (Chiny)	573 (2,7)	577 (2,9)	4 (1,4) ▲	572 (2,6)	0 (1,3) ▼		
² Turcja	496 (3,4)	499 (3,6)	3 (1,4) ▲	494 (3,4)	-2 (1,2) ▼		
Czechy	540 (2,3)	542 (2,5)	3 (0,9) ▲	537 (2,4)	-3 (0,7) ▼		
³ Arabia Saudyjska	449 (3,6)	450 (3,4)	2 (1,3) ▼	443 (3,8)	-5 (1,6) ▼		
Makao (Chiny)	536 (1,3)	541 (1,0)	5 (1,3) ▲	534 (1,1)	-2 (1,1) ▼		
Maroko	372 (4,5)	374 (4,1)	1 (1,7) ▼	366 (4,7)	-6 (1,7) ▼		
Francja	514 (2,5)	519 (2,8)	5 (1,4) ▲	510 (2,6)	-4 (1,1) ▼		
Południowa Afryka ∞	288 (4,4)	290 (4,5)	2 (1,1) ▼	279 (4,5)	-9 (1,0) ▼		
Uzbekistan	437 (2,9)	441 (2,9)	4 (1,3) ▲	430 (3,2)	-7 (1,5) ▼		
² Kosowo	421 (3,1)	424 (3,0)	4 (1,4) ▲	412 (3,1)	-9 (1,2) ▼		
Azerbejdżan	440 (3,6)	446 (3,7)	6 (1,1) ▲	431 (3,7)	-10 (1,2) ▼		
Dodatkowe miasta i regiony							
² Kanada (Kolumbia Brytyjska)	535 (3,5)	532 (3,8)	-3 (1,2) ▼	540 (3,6)	4 (0,8) ▲		
³ ≡ Kanada (Alberta)	539 (3,6)	537 (3,6)	-2 (1,1) ▼	543 (3,6)	5 (1,1) ▲		
² Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	552 (1,5)	550 (1,6)	-2 (1,0) ▼	554 (1,8)	2 (0,8) ▲		
² Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	523 (3,2)	522 (3,3)	-1 (2,0) ▼	526 (3,3)	2 (2,0) ▲		
≡ Kanada (Quebec)	551 (2,7)	551 (2,6)	0 (0,9) ▼	552 (2,5)	1 (1,3) ▲		
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	440 (3,5)	441 (3,6)	1 (1,0) ▼	438 (3,8)	-1 (1,1) ▼		
Rosja (Moskwa)	598 (2,1)	602 (2,0)	4 (1,1) ▲	597 (1,9)	-1 (0,9) ▼		
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	384 (4,5)	386 (4,5)	1 (1,1) ▼	381 (4,5)	-3 (1,5) ▼		

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).
 □ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

* Różnica między średnią ogólną dla kraju a średnim wynikiem w zakresie tego typu procesów rozumienia

▲ Średni wynik w tego typu procesach rozumienia istotnie wyższy niż średni ogólny wynik dla kraju

▼ Średni wynik w tego typu procesach rozumienia istotnie niższy niż średni ogólny wynik dla kraju

■ Wyszukiwanie i bezpośrednie wnioskowanie

■ Interpretowanie, integrowanie i ocenianie

Kraje zaprezentowane w porządku malejącym według różnicy między średnim wynikiem w procesach interpretacji i oceny a średnim ogólnym wynikiem badania dla kraju.

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Oznaczenia dotyczące definicji populacji (1, 2, 3) opisano w tabeli 3.1. Oznaczenia dotyczące poziomu realizacji próby (†, ‡, ≡) opisano w tabeli 3.2.

6. Postawy czwartoklasistów wobec czytania

Krzysztof Bulkowski, Wojciech Rafałowski

Badanie PIRLS przeprowadzane jest w ważnym momencie rozwoju umiejętności poznawczych dziecka. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że wcześniej dziecko „uczyło się czytać”, a teraz zaczyna „czytać, by się uczyć”. Jeszcze wyraźniej widać to w polskim systemie edukacyjnym, w którym po trzeciej klasie następuje przejście do nauki szkolnej zorganizowanej w inny sposób niż edukacja wczesnoszkolna w klasach 1–3. Oczywiście każde dziecko w danym wieku może być na nieco innym etapie rozwojowym. Trudno uznać 10. rok życia lub przejście z trzeciej do czwartej klasy za wyraźną granicę związaną z umiejętnościami czytelnictwa. Byłoby to zbyt duże uproszczenie, gdyż rozwijanie umiejętności, na przykład takich jak rozumienie czytanego tekstu, można uznać za proces ciągły. Dziecko, a potem osoba dorosła, spotyka się w swoim życiu z coraz bardziej wymagającymi tekstami, które mogą rozwijać lub w określony sposób kształtować umiejętności czytelnictwa. Z nabywaniem umiejętności czytelnictwa nierozdzielny związek mają motywacje i postawy związane z czytaniem różnego rodzaju tekstów, które kształtowane są również od najmłodszych lat.

Dlatego właśnie, oprócz pomiaru samych umiejętności, bardzo ważnym elementem badania PIRLS jest pomiar postaw czytelnictwa oraz postaw związanych z uczeniem się, w tym szczególnie na lekcjach czytania tekstów w języku ojczystym. W wielu badaniach edukacyjnych (w tym w poprzednich edycjach PIRLS) zaobserwowano korelację między postawami a poziomem umiejętności rozumienia czytanego tekstu. Podobnie jak w przypadku innych przedmiotów szkolnych czy ogólnych czynników motywacyjnych, związek między tymi postawami i umiejętnościami nie może być rozpatrywany w kategoriach prostej zależności przyczynowo-skutkowej (Vu i in, 2022). Nie można powiedzieć, że wysokie umiejętności wynikają jedynie z określonych postaw lub że pozytywne postawy wobec czytania mogą rozwijać się jedynie przy wysokich umiejętnościach czytelnictwa. Postawy i umiejętności oddziałują na siebie nawzajem – mogą też być wzmacniane przez środowisko uczenia się, np. sposoby spędzania wolnego czasu, zaangażowanie rodziców w wychowanie czytelnictwa dziecka czy wreszcie doświadczenia szkolne. Kwestie te będą przedmiotem kolejnych rozdziałów niniejszego raportu. Celem tego rozdziału jest charakterystyka postaw czytelnictwa, mierzonych w badaniu PIRLS za pomocą specjalnie dobranych pytań, na które uczeń odpowiada, wypełniając kwestionariusz.

Nastawienie do czytania

Badanie PIRLS stara się uchwycić wielowymiarowy aspekt zaangażowania w czytanie. Określa ono pozytywny emocjonalny stosunek do lektury, stanowiący kluczowy składnik wewnętrznych motywacji czytelnictwa (Zasacka, Bulkowski, 2015; Alexander, Fox, 2013; Guthrie, Wigfield, 2000; Wigfield, Guthrie, 1997). Uczniowie, którzy są wewnętrznie zmotywowani, uważają czytanie za czynność interesującą i przyjemną samą w sobie. Wyniki innych badań wskazują, że osiągnięcia w czytaniu są mocniej skorelowane z motywacją wewnętrzną niż z motywacjami zewnętrznymi,

takimi jak pochwały i pieniądze (Becker i in., 2010; Schiefele i in., 2012). Podobnie jak w przypadku innych kwestii badanych w PIRLS za pomocą pytań kwestionariuszowych, wyniki dotyczące postaw czytelniczych mogą być przedstawione na kilka różnych sposobów. Jednym z takich sposobów jest stworzenie syntetycznej skali oraz związanego z nią indeksu. Są one konstruowane na podstawie odpowiednio dobranych pytań wskaźnikowych, za pomocą których próbuje się uchwycić nastawienie ucznia do czytania. Przy konstrukcji skali i indeksu uwzględniono odpowiedzi dzieci na prośbę o ustosunkowanie się do 10 stwierdzeń. Osiem stwierdzeń dotyczyło postaw i upodobań związanych z czytaniem, tj. rozmawiania z innymi osobami o tym, co się przeczytało, radości z otrzymywania książki jako prezentu, przekonania, czy czytanie jest ciekawe czy nudne, lubienia czytania w ogóle, poczucia, że czytając, można się dużo nauczyć, upodobania do czytania rzeczy skłaniających do myślenia oraz zamiłowania do książek, które pomagają wyobrazić sobie inne światy. Odpowiedzi związane ze stwierdzeniami udzielano na skali od „zdecydowanie się zgadzam” przez „raczej się zgadzam”, „raczej się nie zgadzam” po „zdecydowanie się nie zgadzam”. Odpowiedzi polskich uczniów przedstawiono na wykresie 6.1. Dwa ostatnie pytania dotyczyły deklarowanej przez dziecko częstotliwości czytania dla przyjemności oraz w celu dowiadywania się różnych rzeczy. Odpowiedzi związane z tymi kwestiami udzielano na skali od „codziennie lub prawie codziennie”, przez „raz lub dwa razy w tygodniu”, „raz lub dwa razy w miesiącu” aż do „nigdy lub prawie nigdy”. Odpowiedzi zostały zaprezentowane na wykresie 6.2.

Wykres 6.1. Nastawienie uczniów do czytania w Polsce

Odsetek polskich czwartoklasistów



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2021.

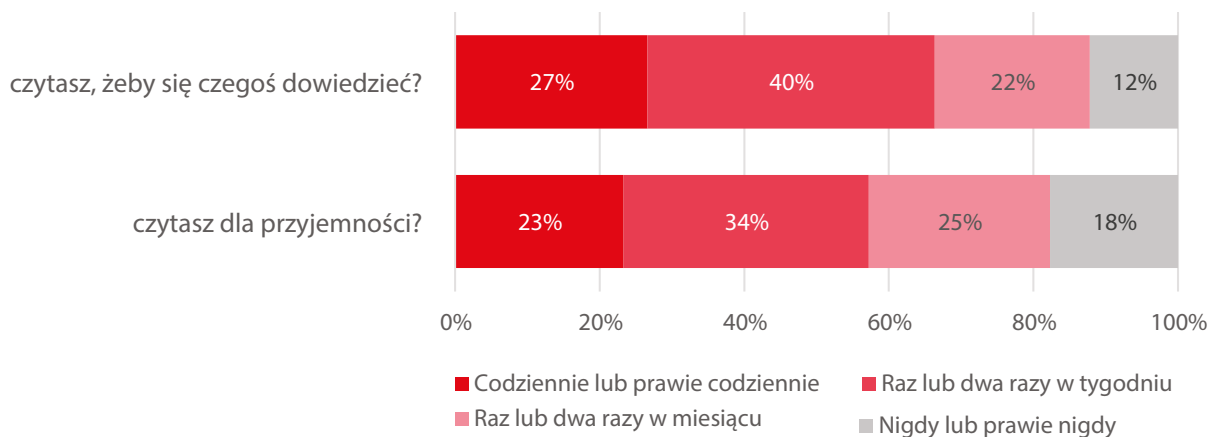
Najwięcej, bo aż 57% czwartoklasistów zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniem, że lubi, gdy czytana książka pomaga im wyobrazić sobie inne światy. Można to interpretować jako miarę zamiłowania uczniów do lektur, które pobudzają wyobraźnię. 43% uczniów zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniem, że wiele się uczy dzięki czytaniu. Znaczący odsetek uczniów zgadza się z pozostałymi pozytywnymi stwierdzeniami dotyczącymi czytania – że lubią czytać (33%), lubią

teksty skłaniające do myślenia (32%) oraz lubią rozmawiać o tym, co przeczytali (30%). Wyraźnie niższy procent uczniów (26%) deklaruje, że zdecydowanie lubi dostawać książki w prezencie. Uczniowie nie narzekają także na brak czasu na czytanie – tylko 15% uczniów chciałoby mieć zdecydowanie więcej czasu na czytanie. Niecałe 30% uczniów zdecydowanie się zgadza lub raczej zgadza się ze stwierdzeniem, że czytanie jest nudne.

Wykres 6.2. Częstotliwość czytania poza szkołą w Polsce

Odsetek polskich czwartoklasistów.

Jak często poza szkołą...



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2021.

Około jednej czwartej uczniów deklaruje, że codziennie lub prawie codziennie czyta dla przyjemności lub w celu pozyskiwania informacji (odpowiednio 23% i 27%). Nieco rzadziej, czyli raz lub dwa razy w miesiącu zajęciom tym oddaje się odpowiednio 34% i 40% czwartoklasistów. 18% badanych nigdy nie czyta dla przyjemności, a – 12% nie czyta w celu pozyskiwania informacji.

By dokonać porównania poziomu motywacji wewnętrznej uczniów między krajami, utworzono skalę nastawienia do czytania. Skonstruowano ją poprzez agregację odpowiedzi na 10 opisanych powyżej pytań. Przed utworzeniem skali odpowiedzi dotyczące dwóch stwierdzeń („chciałabym/chciałbym mieć więcej czasu na czytanie” oraz „czytanie jest nudne” zostały odwrócone, aby wszystkie stwierdzenia mierzyły postawę „w tę samą stronę”). Wyższe wartości na skali oznaczają, że uczeń częściej zaznaczał odpowiedzi świadczące o tym, że lubi czytać lub częściej czyta. Analogicznie: przewaga odpowiedzi, w których uczeń nie zgadza się ze stwierdzeniami lub deklaruje małą częstotliwość czytania sprawiała, że uczeń uzyskiwał niższe wyniki na tej skali. Zgodnie z przyjętą metodą skalę wyliczono przy użyciu metody IRT, *Partial credit model* (Masters, 1982), a wyniki przekształcono tak, by średnia międzynarodowa wynosiła 10, a odchylenie standardowe 2. Dla większej czytelności porównań utworzono też indeks, który dzieli uczniów na trzy grupy: wartości na skali powyżej 10,4 zostały sklasyfikowane jako świadczące o silnym pozytywnym nastawieniu dziecka do czytania, wartości poniżej 8,3 – jako świadczące, że dziecko nie lubi czytać, a pozostałe wartości sklasyfikowano jako umiarkowanie pozytywne nastawienie do czytania. Podane granice przedziałów zostały określone na podstawie analizy kombinacji odpowiedzi uczniów na poszczególne pytania (von Davier i in., 2023, rozdział 15).

Tabela 6.1. Nastawienie uczniów do czytania – porównanie między krajami

Kraj	Bardzo lubiący czytać		Umiarkowanie lubiący czytać		Nielubiący czytać		Średni wynik skali
	Procent uczniów	Średnia osiągnięcie	Procent uczniów	Średnia osiągnięcie	Procent uczniów	Średnia osiągnięcie	
Kosowo	85 (0,9)	426 (3,0)	13 (0,8)	407 (5,9)	2 ~	~ ~	12,4 (0,05)
Uzbekistan	83 (0,9)	446 (2,8)	15 (0,8)	403 (5,2)	2 ~	~ ~	12,5 (0,07)
Albania	81 (0,7)	517 (3,2)	17 (0,6)	503 (5,0)	2 ~	~ ~	12,1 (0,05)
Macedonia Północna	70 (1,3)	446 (6,4)	24 (1,0)	443 (5,2)	6 (0,6)	435 (10,2)	11,5 (0,07)
Iran ∞	66 (1,2)	424 (4,2)	29 (1,0)	400 (7,7)	5 (0,6)	356 (15,1)	11,2 (0,06)
Azerbejdżan	63 (1,1)	446 (3,8)	32 (0,9)	439 (4,5)	5 (0,5)	421 (10,3)	11,2 (0,05)
Turcja	62 (1,2)	503 (3,3)	32 (1,0)	486 (4,9)	6 (0,4)	487 (6,4)	11,2 (0,06)
Maroko	62 (1,7)	388 (4,4)	33 (1,6)	353 (6,8)	5 (0,9)	318 (10,6)	11,1 (0,08)
Arabia Saudyjska	61 (1,2)	462 (3,6)	32 (1,1)	432 (5,2)	7 (0,5)	438 (6,7)	11,1 (0,06)
Portugalia	60 (1,0)	520 (2,6)	34 (0,8)	518 (3,0)	6 (0,4)	525 (4,9)	11,0 (0,04)
Czarnogóra	59 (0,8)	495 (2,1)	33 (0,7)	483 (2,3)	8 (0,6)	472 (4,4)	11,0 (0,04)
Gruzja	59 (1,2)	498 (2,9)	34 (0,9)	493 (2,9)	7 (0,7)	504 (8,6)	10,9 (0,05)
Oman	58 (1,1)	447 (4,0)	36 (1,0)	415 (4,6)	6 (0,4)	387 (8,5)	10,9 (0,06)
Jordania	55 (1,5)	394 (5,7)	34 (1,1)	369 (6,7)	10 (1,1)	356 (13,3)	10,7 (0,07)
Hiszpania	54 (1,0)	527 (2,6)	35 (0,8)	517 (2,7)	11 (0,5)	509 (3,8)	10,7 (0,05)
Kazachstan	53 (1,0)	501 (2,6)	39 (0,8)	504 (3,4)	7 (0,4)	518 (5,8)	10,6 (0,04)
Zjednoczone Emiraty Arabskie	53 (0,5)	501 (1,9)	37 (0,4)	469 (2,5)	10 (0,2)	464 (3,8)	10,6 (0,02)
Bahrajn	51 (1,0)	474 (3,7)	39 (0,9)	452 (3,9)	10 (0,5)	437 (6,9)	10,6 (0,04)
Bulgaria	51 (1,4)	548 (3,4)	37 (1,3)	541 (4,2)	12 (0,7)	511 (5,5)	10,6 (0,06)
Południowa Afryka ∞	50 (1,6)	312 (4,6)	40 (1,3)	275 (5,5)	11 (0,6)	262 (10,5)	10,6 (0,09)
Katar	49 (1,1)	500 (4,0)	40 (0,9)	477 (4,6)	11 (0,6)	467 (5,5)	10,5 (0,05)
Brazylia ∞	47 (1,6)	425 (6,0)	39 (1,3)	426 (6,2)	14 (0,8)	436 (7,9)	10,4 (0,07)
Malta	46 (1,2)	516 (3,6)	39 (0,9)	517 (3,5)	15 (0,9)	510 (4,1)	10,3 (0,06)
Serbia	45 (1,5)	516 (4,3)	40 (1,5)	514 (3,4)	16 (1,1)	508 (4,6)	10,2 (0,06)
Egipt	44 (1,6)	406 (5,8)	45 (1,5)	370 (6,2)	12 (0,7)	346 (8,1)	10,3 (0,06)
Włochy	41 (0,9)	541 (2,6)	42 (0,8)	536 (2,6)	17 (0,7)	533 (3,0)	10,0 (0,04)
Izrael ∞	40 (1,0)	519 (2,6)	41 (0,8)	507 (2,9)	19 (0,8)	507 (3,1)	9,9 (0,05)
Tajwan	39 (1,0)	560 (2,3)	43 (0,9)	537 (2,5)	19 (0,8)	526 (3,2)	9,9 (0,05)
Nowa Zelandia	38 (0,8)	532 (3,2)	44 (0,7)	521 (3,0)	18 (0,7)	511 (2,8)	9,9 (0,04)
Cypr	37 (1,0)	517 (3,2)	41 (0,7)	511 (3,8)	21 (0,9)	501 (3,7)	9,8 (0,05)
Francja	36 (1,1)	526 (2,8)	47 (0,9)	514 (2,8)	17 (0,7)	490 (3,7)	9,9 (0,05)
Rosja	35 (1,4)	564 (5,6)	47 (1,0)	570 (3,5)	18 (0,9)	567 (3,4)	9,8 (0,06)
Niemcy	34 (0,9)	544 (3,2)	44 (0,9)	530 (2,5)	22 (0,7)	509 (3,1)	9,6 (0,04)
Singapur	33 (0,8)	607 (4,1)	47 (0,8)	586 (3,3)	20 (0,6)	560 (3,8)	9,6 (0,03)
Austria	32 (1,1)	539 (2,6)	46 (1,0)	530 (2,9)	22 (1,1)	517 (3,1)	9,6 (0,05)
Belgia (francuskojęzyczna)	31 (1,1)	498 (3,9)	45 (0,9)	498 (3,2)	24 (1,0)	484 (3,2)	9,6 (0,06)
Irlandia	31 (1,0)	593 (3,6)	45 (0,9)	578 (2,9)	23 (0,9)	556 (3,1)	9,5 (0,04)
Makao (Chiny)	31 (0,6)	553 (1,9)	48 (0,6)	535 (1,6)	21 (0,5)	512 (2,7)	9,6 (0,02)
Hongkong (Chiny)	30 (0,9)	590 (2,9)	47 (0,8)	573 (3,0)	23 (0,8)	550 (4,0)	9,6 (0,05)
Słowacja	29 (1,0)	530 (3,4)	45 (1,1)	534 (3,5)	26 (1,0)	523 (3,7)	9,4 (0,04)
Australia ∞	29 (0,9)	562 (3,8)	45 (1,0)	542 (2,8)	26 (0,9)	517 (3,2)	9,4 (0,05)
Anglia ∞	29 (0,8)	570 (3,7)	48 (0,9)	562 (2,8)	24 (1,1)	536 (3,4)	9,4 (0,05)
Irlandia Północna	28 (1,0)	585 (3,7)	47 (0,9)	570 (2,8)	25 (1,0)	542 (3,2)	9,4 (0,05)
Słowenia	28 (0,7)	530 (2,8)	50 (0,9)	521 (2,3)	23 (1,0)	507 (2,8)	9,4 (0,04)
Czechy	27 (1,0)	540 (4,1)	49 (1,1)	545 (2,3)	23 (0,8)	530 (3,0)	9,4 (0,04)
Belgia (flamandzka)	27 (0,9)	516 (3,3)	43 (0,7)	512 (2,8)	29 (1,0)	505 (2,6)	9,3 (0,05)
Węgry	27 (1,0)	555 (4,7)	46 (0,9)	539 (4,0)	28 (0,9)	527 (3,7)	9,3 (0,04)
Stany Zjednoczone	25 (1,4)	559 (8,6)	50 (1,4)	557 (6,3)	24 (1,4)	530 (6,7)	9,4 (0,06)
Finlandia	23 (0,8)	563 (3,9)	46 (0,8)	555 (2,6)	30 (0,9)	533 (2,5)	9,1 (0,04)
Polska	23 (1,1)	555 (4,0)	49 (1,2)	556 (2,5)	28 (1,0)	536 (3,3)	9,2 (0,05)
Chorwacja	23 (0,9)	560 (4,5)	52 (1,1)	557 (2,7)	25 (1,1)	554 (3,5)	9,3 (0,05)
Litwa	22 (0,8)	555 (3,6)	48 (0,9)	555 (2,8)	30 (1,0)	548 (2,5)	9,1 (0,04)
Szwecja	18 (0,6)	544 (4,1)	47 (0,9)	550 (2,6)	35 (0,9)	539 (2,5)	8,8 (0,04)
Holandia	17 (0,9)	543 (3,9)	46 (1,0)	535 (2,7)	37 (1,1)	511 (3,4)	8,8 (0,04)
Łotwa	16 (0,8)	538 (5,3)	47 (1,2)	533 (2,7)	37 (1,0)	520 (2,8)	8,8 (0,03)
Dania	14 (0,7)	566 (4,2)	50 (0,9)	545 (2,5)	36 (1,1)	524 (3,0)	8,7 (0,04)
Norwegia (klasa 5)	13 (0,6)	556 (4,2)	46 (0,8)	547 (2,4)	41 (1,1)	528 (2,4)	8,6 (0,04)
Średnia międzynarodowa	42 (0,1)	513 (0,5)	40 (0,1)	501 (0,5)	18 (0,1)	491 (0,8)	
Dodatkowe miasta i regiony							
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	50 (0,9)	555 (2,2)	39 (0,7)	552 (2,4)	11 (0,4)	552 (4,1)	10,5 (0,04)
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	47 (1,2)	413 (3,7)	42 (0,9)	362 (5,6)	11 (0,8)	360 (11,3)	10,4 (0,05)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	46 (0,9)	474 (3,9)	41 (0,7)	416 (4,3)	13 (0,4)	414 (5,8)	10,3 (0,04)
Kanada (Alberta)	40 (1,4)	548 (4,2)	43 (1,3)	542 (4,1)	17 (0,8)	523 (4,7)	10,0 (0,06)
Kanada (Kolumbia Brytyjska)	37 (1,1)	547 (3,7)	45 (1,1)	536 (4,4)	18 (1,0)	515 (4,7)	9,9 (0,05)
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	36 (1,4)	532 (4,4)	43 (1,1)	528 (3,4)	20 (1,0)	507 (5,3)	9,8 (0,08)
Kanada (Quebec)	36 (1,1)	559 (3,1)	45 (1,0)	552 (3,1)	19 (1,0)	536 (3,7)	9,8 (0,05)
Rosja (Moskwa)	30 (1,0)	605 (2,5)	47 (0,7)	598 (2,6)	23 (0,9)	590 (2,6)	9,6 (0,05)

Dane zebrane od uczniów w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na odsetek uczniów w kategorii „bardzo lubiący czytać”.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, +A1 niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Literą „r” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 70%, ale mniej niż 85% uczniów.

Tylda (~) oznacza brak możliwości obliczenia błędów standardowych ze względu na zbyt niski odsetek.

Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I. V. S. Mullis i in. 2023.

W tabeli 6.1 kraje uszeregowano według odsetka dzieci, które mają bardzo pozytywne nastawienie do czytania. Podano też średnie wyniki osiągnięć w czytaniu w grupach wyróżnionych ze względu na to nastawienie. Przeciętnie we wszystkich krajach biorących udział w badaniu 42% uczniów ma zdecydowanie pozytywną postawę wobec czytania, kolejne 40% ma umiarkowanie pozytywne nastawienie, a 18% deklaruje, że nie lubi czytać. Nastawienie uczniów jest wyraźnie związane z ich poziomem umiejętności rozumienia czytanego tekstu. Uczniowie, którzy charakteryzują się pozytywnym nastawieniem do czytania, uzyskali w badaniu średni wynik umiejętności wynoszący 513 punktów, uczniowie należący do kategorii pośredniej – 501, a nie lubiący czytać – 491. Ta zależność jest widoczna w zdecydowanej większości krajów.

Pierwsze cztery pozycje w tabeli krajów uszeregowanych według wielkości odsetka dzieci, które bardzo lubią czytać, zajmują Kosowo, Uzbekistan, Albania i Macedonia Północna. Odpowiednio 85%, 83%, 81% i 70% uczniów w tych krajach wybrało odpowiedzi oznaczające bardzo pozytywne postawy związane z czytaniem. Należy odnotować, że w przypadku znajdującej się wysoko w tabeli Macedonii Północnej zaobserwowano niską różnicę w wynikach pomiaru umiejętności PIRLS między uczniami, którzy zdecydowanie i umiarkowanie lubią czytać. Ci pierwsi uzyskali średnio 446 punktów, a drudzy – 443. Podobnie słaba zależność występuje w Portugalii i Gruzji. Co więcej, w niektórych krajach, które wzięły udział w edycji PIRLS 2021, uczniowie, którzy nie lubią czytać, osiągnęli wyniki lepsze niż ci o pozytywnej postawie wobec czytania. Takimi krajami są na przykład Kazachstan, Brazylia, Portugalia i Gruzja.

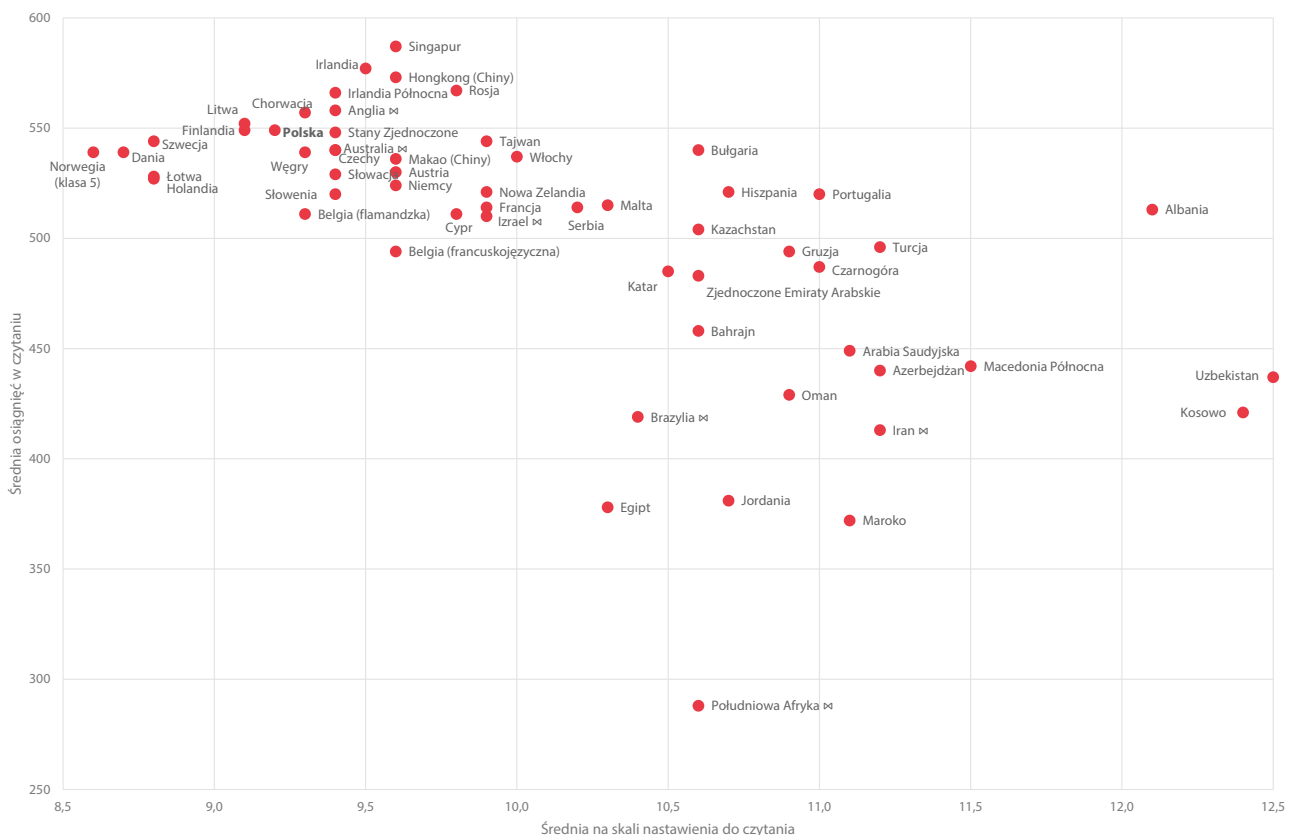
Polska należy do krajów umiejscowionych w dolnej części tabeli. Na podstawie odpowiedzi na poszczególne pytania jedynie 23% polskich czwartoklasistów zostało zaklasyfikowanych do kategorii bardzo lubiących czytać. Najliczniejszą kategorię stanowią uczniowie z umiarkowanym nastawieniem do czytania (49%). Te dwie grupy nie różnią się w sposób istotny statystycznie pod względem średniego wyniku pomiaru umiejętności rozumienia czytanego tekstu (odpowiednio: 555 i 556 punktów). Przeciętne umiejętności tych uczniów są natomiast na znacznie wyższym poziomie niż czwartoklasistów zaklasyfikowanych do grupy nie lubiących czytać (536 punktów). Wyniki te wskazują na słaby, aczkolwiek pozytywny, związek nastawienia polskich uczniów do czytania i mierzonej w badaniu umiejętności rozumienia czytanego tekstu. Pod względem nasilenia pozytywnych postaw wobec czytania podobna do Polski sytuacja występuje w Finlandii oraz Chorwacji (w obu tych krajach 23% uczniów bardzo lubi czytać). Lepiej jest w Stanach Zjednoczonych (25%) oraz na Węgrzech, we flamandzkiej części Belgii oraz w Czechach (po 27% uczniów bardzo lubi czytać). Odsetek uczniów o zdecydowanie pozytywnych postawach wobec czytania jest nieco niższy niż w Polsce, na Litwie (22%), w Szwecji (18%) oraz Holandii (17%).

Obserwacje dotyczące związku umiejętności uczniów i ich nastawienia do czytania w Polsce i w innych krajach potwierdza analiza korelacyjna skali umiejętności PIRLS oraz skali nastawienia do czytania (średnie skali przedstawione są w ostatniej kolumnie tabeli 6.1). W znacznej większości krajów obserwujemy pozytywny, choć niezbyt silny, związek tych dwóch cech. Przyjmując jako miarę współczynnik korelacji Pearsona, najsilniejsza korelacja występuje w Uzbekistanie (0,26), Hongkongu (0,22) oraz w Makao (0,21). Istnieją również kraje z ujemną, choć bliską zera zależnością, np. Kazachstan (-0,06), Brazylia (-0,04), Rosja (-0,02), Portugalia (-0,02). W przypadku tych krajów

oznaczają to może brak związku między umiejętnościami czytania a nastawieniem do czytania lub wręcz istnienie związku negatywnego, tj. umiejętności uczniów z pozytywnym nastawieniem do czytania są niższe niż tych z negatywnym nastawieniem. Średnio współczynnik korelacji wynosi 0,11 i taką samą wartość przyjmuje on w przypadku Polski. Na poziomie indywidualnym występuje więc niezbyt silna zależność umiejętności czytania i nastawienia do czytania.

Zależność tych dwóch cech na poziomie krajowym przedstawia wykres 6.3. Wynika z niego, że w krajach z wysokimi średnimi osiągnięciami uczniów notuje się niższe średnie skali nastawienia do czytania. Na poziomie przeciętnych wyników krajów zależność ta wygląda zatem inaczej niż na poziomie indywidualnym. Należy zauważyć, że w prawej górnej części wykresu znajdują się głównie kraje europejskie. Gdyby badanie realizowane było jedynie w Europie, zależność ta nie byłaby widoczna. Uzyskany wynik pozwala na wnioskowanie, że uczniowie w Europie mają przeciętnie wyższe umiejętności w zakresie rozumienia czytanego tekstu, jednak ich nastawienie wobec czytania jest mniej pozytywne niż w innych krajach. Wynikać to może z uwarunkowań kulturowych, sposobów kształtowania się w uczniach pozytywnego stosunku do czytania lub innych czynników związanych z podejściem do życia, do nauki szkolnej czy korzystania z różnego rodzaju tekstów. Powyższy wniosek na poziomie krajów nie zmienia ogólnej zależności zaobserwowanej na poziomie indywidualnym, czyli niezbyt silnej pozytywnej zależności nastawienia do czytania i osiągnięć w czytaniu.

Wykres 6.3. Zależność średniej osiągnięć w czytaniu i średniej nastawienia do czytania na poziomie krajowym

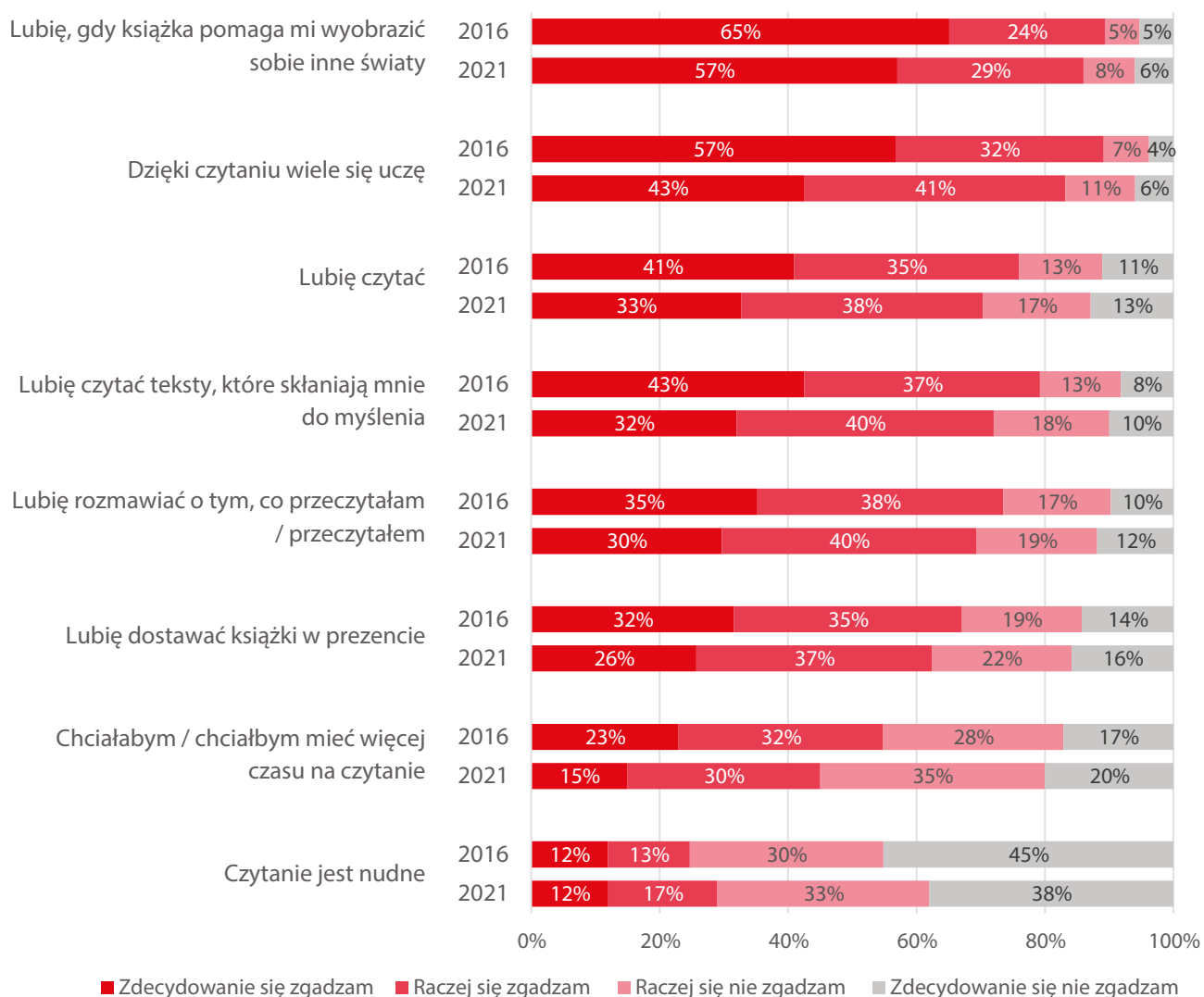


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2021.

Odpowiedzi polskich czwartoklasistów na 10 pytań świadczą o mniej pozytywnym, w porównaniu do kolegów i koleżanek z innych krajów, nastawieniu do czytania. Polska znajduje się w dolnej części tabeli ze średnią dla skali wynoszącą jedynie 9,2 (tabela 6.1.). Skala ta stosowana była w poprzedniej edycji badania w 2016 roku, co oznacza, że obecne i poprzednie wyniki mogą być bezpośrednio porównywane. W 2016 roku średnia tej skali wyliczonej dla polskich czwartoklasistów była, w porównaniu z innymi krajami, również niska i wynosiła 9,6 (Konarzewski, Bulkowski, 2017). Oznacza to, że czwartoklasiści w 2021 roku byli mniej pozytywnie nastawieni do czytania niż ich koledzy i koleżanki pięć lat wcześniej (różnica istotna statystycznie). Widać to również w bezpośrednim porównaniu odsetków uczniów odpowiadających na takie same pytania w obu edycjach badania (wykres 6.4. i 6.5).

Wykres 6.4. Nastawienie uczniów do czytania w Polsce – porównanie pomiędzy edycjami badania

Odsetek polskich czwartoklasistów.

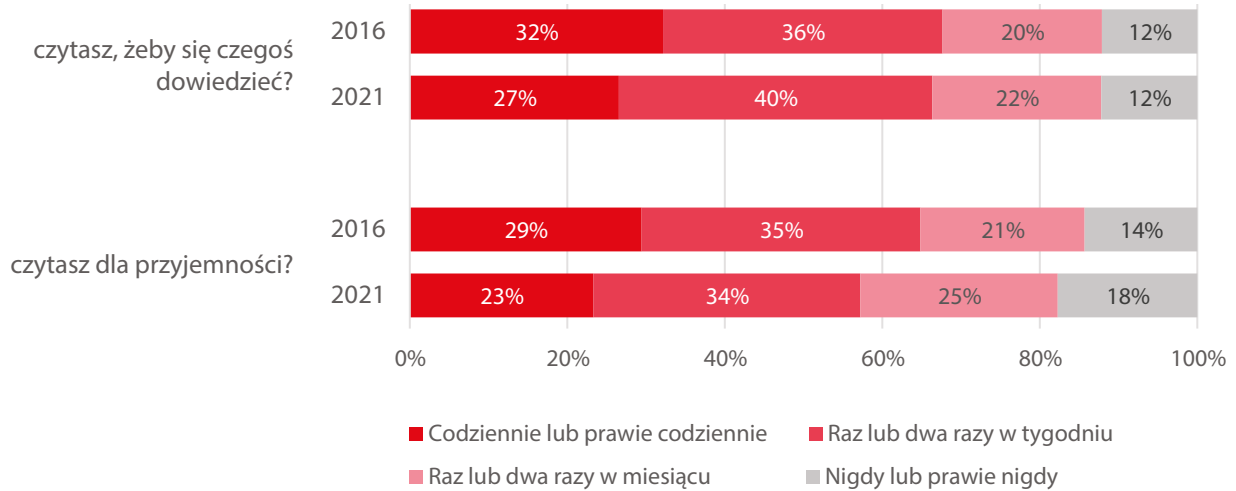


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2016 oraz 2021.

Wykres 6.5. Częstotliwość czytania poza szkołą w Polsce – porównanie pomiędzy edycjami badania

Odsetek polskich czwartoklasistów.

Jak często poza szkołą...



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2016 oraz 2021.

Wśród polskich czwartoklasistów uczących się w 2021 roku postawy wobec czytania są mniej pozytywne niż wśród czwartoklasistów z 2016 roku. Fakt ten ilustrują niższe odsetki odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” (odpowiednio: „codziennie lub prawie codziennie”) w odniesieniu do wszystkich podanych stwierdzeń oraz wyższe odsetki odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam” (odpowiednio „nigdy lub prawie nigdy”) dotyczące większości analizowanych stwierdzeń. Zmiana nie występuje tylko w odniesieniu do stwierdzenia „czytanie jest nudne”, które mierzy nastawienie do czytania w sposób „odwrócony”.

Nastawienie do czytania a płeć

Omówiony wyżej indeks postaw związanych z czytaniem wykorzystano także do porównania nastawienia dzieci do czytania ze względu na płeć. Kraje w tabeli 6.2 uszeregowano według malejącej różnicy w odsetku dziewczynek i chłopców deklarujących bardzo pozytywne postawy wobec czytania.

Tabela 6.2. Nastawienie uczniów do czytania a płeć – porównanie między krajami

Kraj		Bardzo lubiący czytać		Umiarkowanie lubiący czytać		Nielubiący czytać		Różnica procentowa pomiędzy płaciami wśród uczniów, którzy bardzo lubią czytać	
		Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Więcej dziewczynek niż chłopców	Więcej chłopców niż dziewczynek
Brazylia ∞	Dziewczynki	48 (1,6)	438 (6,2)	40 (1,4)	438 (7,6)	12 (1,0)	433 (12,6)		
	Chłopcy	47 (2,2)	411 (7,4)	38 (1,8)	414 (8,3)	15 (1,1)	438 (10,3)		
Norwegia (klasa 5)	Dziewczynki	15 (0,9)	565 (5,6)	49 (1,1)	553 (2,7)	37 (1,2)	536 (3,0)		
	Chłopcy	12 (0,8)	547 (6,5)	43 (1,2)	540 (3,5)	45 (1,5)	521 (2,9)		
Polska	Dziewczynki	25 (1,4)	563 (5,3)	53 (1,4)	565 (2,9)	22 (1,2)	547 (4,6)		
	Chłopcy	22 (1,4)	547 (5,3)	45 (1,5)	547 (3,1)	34 (1,4)	529 (4,0)		
Rosja	Dziewczynki	37 (1,4)	571 (4,8)	47 (1,3)	577 (3,6)	16 (1,1)	572 (4,9)		
	Chłopcy	33 (1,5)	556 (7,2)	46 (1,3)	563 (4,6)	21 (1,0)	563 (4,0)		
Makao (Chiny)	Dziewczynki	33 (0,9)	558 (2,4)	48 (0,9)	539 (2,0)	19 (0,7)	517 (3,5)		
	Chłopcy	29 (0,8)	548 (3,0)	48 (0,9)	531 (2,4)	23 (0,7)	508 (3,7)		
Kosowo	Dziewczynki	87 (1,1)	436 (2,9)	12 (1,0)	406 (7,9)	2 ~	~ ~		
	Chłopcy	83 (1,0)	415 (3,7)	15 (0,9)	407 (7,2)	2 ~	~ ~		
Belgia (flamandzka)	Dziewczynki	29 (1,2)	517 (3,8)	44 (1,0)	517 (3,1)	27 (1,3)	510 (3,3)		
	Chłopcy	25 (1,0)	516 (4,2)	43 (1,0)	508 (3,6)	32 (1,2)	500 (3,4)		
Hongkong (Chiny)	Dziewczynki	32 (1,1)	593 (3,5)	49 (1,1)	576 (3,3)	19 (1,0)	553 (4,7)		
	Chłopcy	28 (1,3)	586 (3,9)	46 (1,3)	570 (3,9)	27 (1,1)	548 (4,8)		
Szwecja	Dziewczynki	20 (1,0)	550 (4,8)	48 (1,3)	558 (3,3)	32 (1,3)	546 (3,1)		
	Chłopcy	15 (0,7)	536 (5,9)	46 (1,3)	541 (3,1)	39 (1,4)	534 (3,1)		
Dania	Dziewczynki	16 (1,0)	572 (5,2)	51 (1,4)	550 (3,0)	33 (1,4)	528 (3,7)		
	Chłopcy	12 (0,9)	557 (6,3)	48 (1,2)	539 (3,2)	40 (1,4)	521 (4,0)		
Iran ∞	Dziewczynki	69 (1,7)	434 (6,3)	27 (1,5)	404 (12,0)	4 (0,6)	347 (24,4)		
	Chłopcy	64 (1,4)	414 (5,4)	31 (1,2)	396 (8,2)	5 (0,9)	362 (17,9)		
Holandia	Dziewczynki	20 (1,2)	545 (5,4)	47 (1,3)	541 (3,3)	33 (1,3)	517 (4,6)		
	Chłopcy	15 (1,1)	541 (4,8)	45 (1,5)	528 (3,7)	40 (1,5)	506 (3,6)		
Egipt	Dziewczynki	47 (2,1)	412 (5,7)	43 (1,8)	378 (7,3)	10 (0,9)	357 (9,2)		
	Chłopcy	41 (1,8)	400 (7,7)	47 (1,7)	362 (7,1)	13 (0,8)	337 (9,6)		
Irlandia	Dziewczynki	35 (1,4)	598 (4,8)	46 (1,2)	582 (3,4)	19 (1,2)	560 (4,4)		
	Chłopcy	28 (1,3)	588 (4,7)	44 (1,4)	574 (3,5)	27 (1,4)	554 (4,0)		
Łotwa	Dziewczynki	19 (1,2)	547 (6,2)	50 (1,5)	547 (3,3)	31 (1,3)	531 (3,2)		
	Chłopcy	13 (0,9)	526 (6,4)	44 (1,4)	517 (3,7)	43 (1,4)	512 (3,9)		
Azerbejdżan	Dziewczynki	67 (1,3)	456 (4,2)	30 (1,2)	448 (5,8)	4 (0,5)	425 (13,8)		
	Chłopcy	60 (1,3)	437 (4,7)	34 (1,2)	432 (5,1)	6 (0,7)	419 (10,5)		
Stany Zjednoczone	Dziewczynki	29 (2,0)	563 (8,8)	50 (2,2)	557 (8,3)	21 (1,9)	538 (9,3)		
	Chłopcy	22 (1,7)	555 (12,3)	51 (1,8)	557 (6,5)	27 (1,6)	523 (8,2)		
Uzbekistan	Dziewczynki	87 (0,8)	456 (3,1)	12 (0,8)	415 (5,8)	2 ~	~ ~		
	Chłopcy	80 (1,2)	435 (3,4)	18 (1,1)	396 (6,6)	3 (0,5)	350 (14,8)		
Belgia (francuskojęzyczna)	Dziewczynki	35 (1,5)	501 (5,4)	45 (1,3)	503 (3,7)	20 (1,1)	491 (4,6)		
	Chłopcy	28 (1,5)	496 (4,2)	45 (1,3)	493 (3,9)	28 (1,5)	479 (4,1)		
Anglia ∞	Dziewczynki	32 (1,1)	574 (4,7)	48 (1,1)	567 (3,1)	19 (1,1)	538 (4,9)		
	Chłopcy	25 (1,1)	566 (5,0)	47 (1,3)	556 (4,1)	28 (1,5)	535 (4,2)		
Nowa Zelandia	Dziewczynki	42 (1,2)	544 (4,0)	43 (1,1)	528 (3,4)	16 (0,9)	513 (4,2)		
	Chłopcy	34 (1,1)	517 (4,0)	45 (1,3)	515 (3,9)	20 (0,9)	509 (3,3)		
Litwa	Dziewczynki	25 (1,2)	562 (4,5)	49 (1,3)	568 (3,2)	25 (1,4)	557 (3,1)		
	Chłopcy	18 (0,9)	545 (5,1)	47 (1,2)	542 (3,5)	35 (1,2)	542 (3,4)		
Tajwan	Dziewczynki	43 (1,3)	565 (2,7)	42 (1,2)	541 (3,4)	15 (0,9)	535 (4,2)		
	Chłopcy	35 (1,3)	553 (2,8)	43 (1,1)	533 (2,8)	22 (1,1)	521 (4,1)		
Katar	Dziewczynki	53 (1,3)	504 (4,3)	38 (1,2)	486 (5,9)	9 (0,6)	473 (8,1)		
	Chłopcy	45 (1,8)	494 (5,6)	41 (1,5)	468 (5,5)	14 (1,0)	464 (7,2)		
Singapur	Dziewczynki	37 (1,1)	613 (4,1)	47 (1,0)	594 (3,0)	16 (0,7)	564 (4,5)		
	Chłopcy	29 (0,9)	598 (5,0)	47 (0,8)	577 (4,2)	25 (0,8)	558 (4,5)		
Kazachstan	Dziewczynki	57 (1,2)	511 (2,9)	36 (1,1)	513 (3,6)	6 (0,5)	519 (7,2)		
	Chłopcy	49 (1,2)	490 (3,4)	43 (1,1)	497 (4,2)	8 (0,6)	517 (6,9)		
Finlandia	Dziewczynki	28 (1,1)	569 (4,0)	46 (1,2)	561 (3,1)	26 (1,3)	543 (3,6)		
	Chłopcy	19 (0,9)	554 (5,6)	46 (1,1)	548 (3,4)	34 (1,2)	525 (2,9)		
Węgry	Dziewczynki	31 (1,4)	565 (4,5)	46 (1,4)	544 (4,7)	23 (1,1)	528 (4,8)		
	Chłopcy	23 (1,1)	542 (6,7)	45 (1,0)	533 (4,4)	33 (1,2)	526 (4,4)		
Malta	Dziewczynki	51 (1,5)	522 (4,2)	38 (1,6)	518 (4,4)	11 (1,1)	508 (6,9)		
	Chłopcy	42 (1,7)	511 (4,8)	39 (1,4)	515 (5,1)	18 (0,9)	510 (5,0)		
Albania	Dziewczynki	86 (1,1)	527 (3,5)	13 (1,0)	506 (8,5)	1 ~	~ ~		
	Chłopcy	77 (1,2)	506 (3,8)	20 (1,1)	501 (5,6)	2 ~	~ ~		
Portugalia	Dziewczynki	65 (1,1)	524 (2,7)	30 (1,1)	519 (2,8)	5 (0,5)	529 (6,0)		
	Chłopcy	56 (1,2)	516 (3,0)	37 (1,1)	518 (4,1)	7 (0,6)	521 (6,5)		
Hiszpania	Dziewczynki	59 (1,2)	529 (3,1)	33 (1,2)	516 (3,7)	8 (0,6)	506 (6,8)		
	Chłopcy	50 (1,3)	525 (2,9)	37 (1,1)	519 (3,3)	13 (0,9)	510 (4,4)		
Czechy	Dziewczynki	32 (1,5)	540 (4,7)	49 (1,4)	548 (2,7)	19 (1,0)	530 (4,4)		
	Chłopcy	23 (1,2)	539 (5,9)	50 (1,4)	542 (3,2)	28 (1,3)	530 (3,7)		

Kraj		Bardzo lubiący czytać		Umiarkowanie lubiący czytać		Nielubiący czytać		Różnica procentowa pomiędzy płciami wśród uczniów, którzy bardzo lubią czytać	
		Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Więcej dziewczynek niż chłopców	Więcej chłopców niż dziewczynki
Australia ∞	Dziewczynki	34 (1,4)	569 (4,4)	45 (1,4)	547 (3,2)	21 (1,1)	527 (4,0)		
	Chłopcy	24 (1,1)	552 (5,5)	45 (1,3)	538 (3,8)	31 (1,3)	510 (4,1)		
Niemcy	Dziewczynki	38 (1,3)	549 (3,6)	43 (1,2)	536 (3,2)	19 (1,1)	514 (4,5)		
	Chłopcy	29 (1,1)	537 (4,4)	46 (1,3)	524 (3,5)	26 (1,1)	505 (3,8)		
Chorwacja	Dziewczynki	28 (1,4)	562 (5,3)	53 (1,5)	564 (3,3)	20 (1,2)	560 (4,7)		
	Chłopcy	18 (1,1)	556 (5,1)	52 (1,6)	551 (3,4)	31 (1,6)	551 (4,5)		
Izrael ∞	Dziewczynki	45 (1,4)	520 (3,4)	39 (1,2)	509 (4,2)	16 (0,9)	507 (4,8)		
	Chłopcy	35 (1,2)	518 (3,8)	43 (1,1)	505 (3,3)	22 (1,1)	507 (4,1)		
Austria	Dziewczynki	38 (1,7)	546 (3,6)	45 (1,3)	537 (3,4)	17 (1,5)	522 (4,0)		
	Chłopcy	27 (1,3)	531 (3,3)	46 (1,3)	524 (3,5)	26 (1,3)	513 (4,3)		
Turcja	Dziewczynki	67 (1,4)	512 (3,4)	29 (1,2)	493 (5,7)	4 (0,5)	497 (10,3)		
	Chłopcy	57 (1,4)	494 (3,9)	35 (1,1)	481 (5,5)	8 (0,6)	482 (7,3)		
Słowenia	Dziewczynki	33 (1,1)	537 (3,4)	51 (1,2)	530 (2,5)	16 (1,0)	512 (3,8)		
	Chłopcy	22 (0,9)	520 (4,2)	48 (1,4)	511 (2,9)	29 (1,5)	505 (3,1)		
Irlandia Północna	Dziewczynki	33 (1,2)	590 (4,4)	48 (1,2)	578 (3,0)	19 (1,2)	557 (4,8)		
	Chłopcy	22 (1,4)	576 (5,3)	45 (1,2)	559 (4,6)	32 (1,4)	532 (4,2)		
Maroko	Dziewczynki	68 (2,1)	403 (4,8)	29 (2,0)	367 (8,7)	4 (0,9)	330 (15,8)		
	Chłopcy	57 (1,8)	372 (5,4)	36 (1,7)	342 (6,9)	7 (1,0)	312 (11,6)		
Zjednoczone Emiraty Arabskie	Dziewczynki	58 (0,7)	510 (2,8)	34 (0,6)	485 (3,3)	8 (0,3)	467 (4,8)		
	Chłopcy	47 (1,0)	489 (3,7)	41 (0,7)	454 (4,1)	12 (0,5)	462 (5,8)		
Bahrajn	Dziewczynki	56 (1,5)	492 (4,3)	36 (1,3)	477 (5,1)	8 (0,7)	460 (10,6)		
	Chłopcy	45 (1,2)	450 (4,3)	43 (1,1)	430 (4,9)	12 (0,8)	422 (8,4)		
Bułgaria	Dziewczynki	57 (1,8)	553 (3,7)	34 (1,6)	550 (5,7)	9 (0,8)	511 (8,8)		
	Chłopcy	45 (1,7)	541 (4,6)	39 (1,5)	534 (5,3)	15 (1,3)	510 (7,0)		
Czarnogóra	Dziewczynki	66 (1,1)	504 (2,4)	30 (1,1)	494 (3,1)	5 (0,6)	478 (6,7)		
	Chłopcy	54 (1,1)	485 (2,9)	35 (1,1)	474 (3,3)	11 (0,9)	470 (5,8)		
Macedonia Północna	Dziewczynki	76 (1,5)	458 (6,5)	19 (1,3)	452 (7,6)	4 (0,5)	451 (17,6)		
	Chłopcy	64 (1,8)	430 (7,6)	29 (1,4)	436 (6,1)	7 (0,9)	424 (9,9)		
Oman	Dziewczynki	64 (1,5)	464 (4,3)	32 (1,3)	428 (5,5)	5 (0,5)	383 (13,0)		
	Chłopcy	52 (1,3)	426 (4,8)	40 (1,1)	404 (5,3)	8 (0,7)	390 (10,5)		
Włochy	Dziewczynki	47 (1,1)	544 (2,7)	39 (1,0)	540 (3,6)	14 (0,9)	531 (4,2)		
	Chłopcy	35 (1,2)	536 (3,3)	45 (1,2)	532 (2,8)	20 (0,8)	534 (3,3)		
Południowa Afryka ∞	Dziewczynki	56 (1,8)	336 (5,4)	35 (1,5)	304 (5,6)	9 (0,7)	282 (11,4)		
	Chłopcy	43 (1,6)	281 (4,9)	44 (1,4)	252 (6,3)	13 (0,8)	248 (14,0)		
Serbia	Dziewczynki	51 (1,9)	521 (5,0)	37 (1,8)	516 (4,8)	12 (1,3)	517 (6,0)		
	Chłopcy	39 (1,7)	510 (4,9)	42 (1,7)	512 (3,8)	19 (1,5)	502 (6,4)		
Gruzja	Dziewczynki	65 (1,3)	508 (3,5)	30 (1,2)	507 (3,9)	5 (0,6)	508 (8,5)		
	Chłopcy	53 (1,4)	486 (3,8)	39 (1,1)	483 (3,5)	8 (0,9)	501 (11,2)		
Francja	Dziewczynki	43 (1,3)	529 (3,4)	45 (1,1)	522 (3,5)	12 (0,8)	495 (4,8)		
	Chłopcy	30 (1,2)	522 (3,8)	48 (1,2)	507 (3,2)	22 (1,1)	487 (4,3)		
Słowacja	Dziewczynki	36 (1,5)	535 (3,9)	44 (1,7)	539 (3,7)	20 (1,3)	521 (4,7)		
	Chłopcy	23 (1,1)	522 (5,2)	46 (1,3)	529 (4,4)	31 (1,5)	524 (4,2)		
Jordania	Dziewczynki	62 (2,1)	410 (7,2)	30 (1,6)	383 (8,7)	8 (1,1)	379 (12,4)		
	Chłopcy	48 (2,0)	373 (8,0)	38 (1,5)	358 (9,7)	13 (1,8)	343 (20,1)		
Arabia Saudyjska	Dziewczynki	67 (1,5)	476 (4,3)	28 (1,3)	448 (7,6)	6 (0,7)	446 (10,5)		
	Chłopcy	52 (1,9)	437 (5,6)	39 (1,8)	416 (7,2)	9 (0,6)	431 (8,6)		
Cypr	Dziewczynki	45 (1,2)	520 (3,4)	41 (0,9)	513 (4,5)	14 (0,9)	506 (5,5)		
	Chłopcy	30 (1,2)	512 (4,8)	42 (1,0)	510 (4,0)	28 (1,3)	499 (4,1)		
Średnia międzynarodowa	Dziewczynki	46 (0,2)	521 (0,6)	39 (0,2)	508 (0,7)	15 (0,1)	496 (1,1)		
	Chłopcy	37 (0,2)	504 (0,7)	42 (0,2)	494 (0,6)	21 (0,1)	484 (1,0)		
Dodatkowe miasta i regiony									
Kanada (Quebec)	Dziewczynki	37 (1,5)	565 (3,5)	46 (1,5)	555 (3,9)	16 (1,1)	541 (5,9)		
	Chłopcy	34 (1,3)	551 (4,0)	44 (1,1)	548 (3,5)	22 (1,3)	533 (4,2)		
Rosja (Moskwa)	Dziewczynki	33 (1,1)	609 (2,7)	46 (0,9)	605 (2,9)	21 (1,0)	596 (3,4)		
	Chłopcy	28 (1,3)	600 (3,7)	48 (1,0)	592 (2,8)	24 (1,0)	585 (3,1)		
Kanada (Alberta)	Dziewczynki	43 (1,9)	556 (5,4)	42 (1,7)	548 (4,5)	15 (1,0)	523 (7,6)		
	Chłopcy	38 (1,7)	538 (5,2)	44 (1,6)	536 (5,4)	18 (1,3)	524 (7,3)		
Kanada (Kolumbia Brytyjska)	Dziewczynki	41 (1,6)	554 (4,3)	43 (1,4)	542 (4,7)	16 (1,3)	518 (5,6)		
	Chłopcy	34 (1,1)	539 (4,3)	47 (1,2)	531 (5,6)	20 (1,1)	512 (5,6)		
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	Dziewczynki	55 (1,4)	559 (3,3)	37 (1,0)	559 (3,7)	8 (0,7)	543 (6,0)		
	Chłopcy	46 (1,6)	551 (3,3)	41 (1,3)	545 (3,7)	13 (0,7)	557 (5,2)		
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	Dziewczynki	41 (1,9)	542 (4,1)	42 (1,8)	532 (4,3)	17 (1,2)	509 (6,8)		
	Chłopcy	31 (1,9)	519 (6,3)	44 (1,4)	524 (4,3)	24 (1,6)	505 (7,0)		
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	Dziewczynki	52 (0,9)	485 (4,3)	37 (0,9)	433 (4,9)	11 (0,5)	422 (8,1)		
	Chłopcy	40 (1,4)	459 (6,6)	45 (1,0)	401 (5,6)	15 (0,7)	408 (8,5)		
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	Dziewczynki	54 (1,3)	431 (3,9)	37 (0,9)	387 (6,8)	9 (0,8)	370 (14,6)		
	Chłopcy	39 (1,5)	385 (4,5)	48 (1,2)	342 (6,0)	14 (0,9)	353 (11,9)		

Dane zebrane od uczniów w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku rosnącym ze względu na różnicę procentową pomiędzy płciami wśród uczniów, którzy „bardzo lubią czytać”.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Literą "r" oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 70%, ale mniej niż 85% uczniów.

Tylda (-) oznacza brak możliwości obliczenia błędów standardowych ze względu na zbyt niski odsetek.

Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I. V. S. Mullis i in. 2023.

Dla porządku należy odnotować, że poziom umiejętności zmierzony w badaniu PIRLS 2021 jest wyższy u dziewcząt niż u chłopców, a prawidłowość ta jest istotna statystycznie niemal we wszystkich krajach. Więcej informacji na ten temat znajduje się w rozdziale 5. W związku z tym tu skoncentrujemy się na omówieniu różnic w postawach związanych z czytaniem u dziewczynek i chłopców, a nie na wynikach pomiaru umiejętności.

We wszystkich krajach bardziej pozytywne nastawienie do czytania mają dziewczęta. Polska należy do grona krajów, w których obserwowane różnice są najniższe.

Najniższa różnica w odsetkach dziewczynek i chłopców o bardzo pozytywnym nastawieniu do czytania występuje w Brazylii. Odsetki te wynoszą odpowiednio 48% i 47%. Tylko nieznacznie większa różnica (3 punkty procentowe) występuje w Norwegii i Polsce, przy dużo niższym poziomie porównywanych wartości procentowych niż w Brazylii. 15% dziewczynek i 12% chłopców uczestniczących w badaniu w Norwegii bardzo lubi czytać. Odpowiadające tym wartościom odsetki w Polsce to 25% i 22%. Aż 12 punktów procentowych wynosi w naszym kraju różnica między odsetkiem dziewcząt, które nie lubią czytać (22%) oraz chłopców o takim nastawieniu (34%). Pokazuje to, jak ważnym celem edukacji na poziomie podstawowym jest zachęcanie do czytania właśnie chłopców.

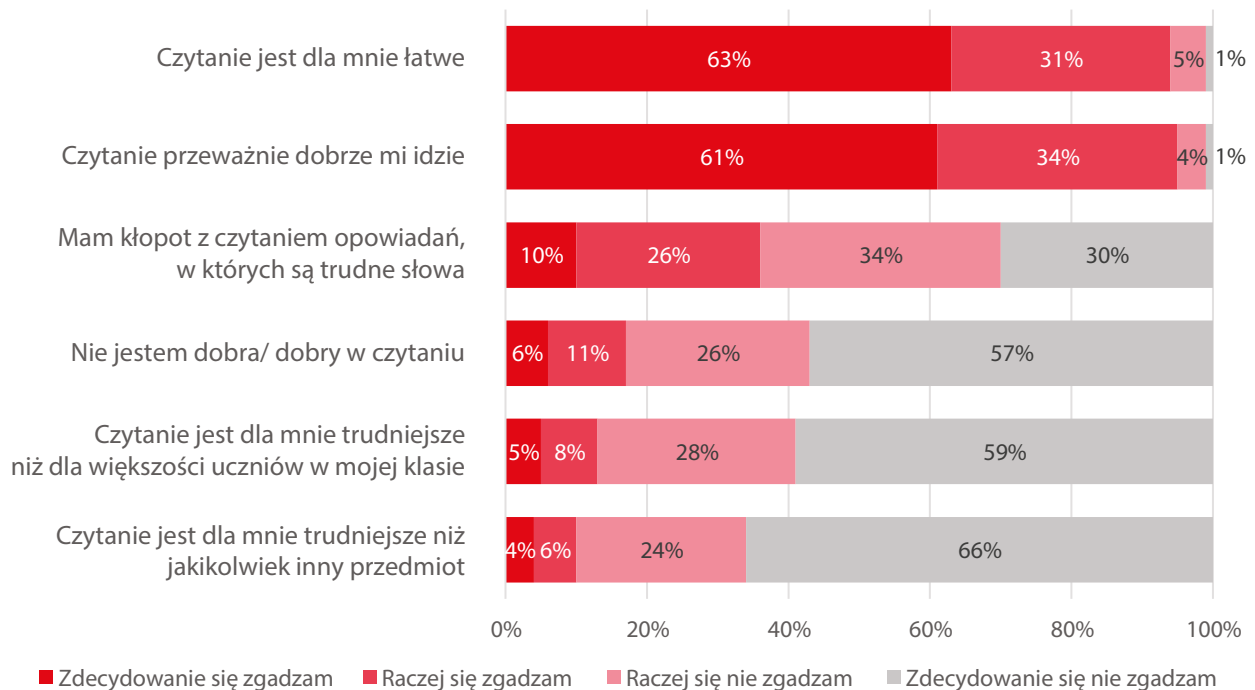
Do krajów, w których różnica między odsetkiem dziewcząt, które bardzo lubią czytać, a odsetkiem chłopców o takim nastawieniu, jest nie większa niż 5 punktów procentowych, należą też: Rosja, Makao, Kosowo, flamandzka część Belgii, Hongkong, Szwecja, Dania, Iran oraz Holandia. Na przeciwnym krańcu spektrum wyznaczonym przez wielkość tej różnicy znalazły się Cypr oraz Arabia Saudyjska (po 15 punktów procentowych różnicy między dziewczętami i chłopcami). Tylko nieznacznie mniejszą różnicę zanotowano w Jordani (14 p. p.), Słowacji i Francji (13 p. p.) oraz Gruzji i Serbii (12 p. p.). Jak widać, zróżnicowanie postaw związanych z czytaniem ze względu na płeć nie wynika z różnic między regionami świata i kręgami kulturowymi.

Samoocena umiejętności czytania

Sposób postrzegania siebie jako czytelnika oraz swoich umiejętności czytelnicznych może być efektem działania różnych czynników. Samoocena jest budowana przez lata – wpływają na nią doświadczenia życiowe oraz otoczenie, na przykład nawyki dziecka, obserwacja zachowania dorosłych i rówieśników, postawa i zaangażowanie nauczyciela lub otrzymywanie informacji zwrotnych (Marsh, Craven 2006; Wu i in., 2021). Uczniowie, którzy są pewni swoich umiejętności, potrafią wytrwale wykonywać zadania szkolne związane z czytaniem, ponieważ wierzą, że są w stanie je wykonać – innymi słowy – że mogą odnieść sukces (Bandura, 1997). Skala omawiana w tym podrozdziale reprezentuje to, jak uczniowie postrzegają własną umiejętność czytania. Należy oczekiwać, że samoocena uczniów jest wysoko skorelowana z ich umiejętnościami, więc uczniowie osiągający wyraźnie lepsze wyniki w zakresie rozumienia czytanego tekstu będą mieli wyższą samoocenę swoich umiejętności. W badaniu poproszono uczniów, aby, korzystając ze skali odpowiedzi od „zdecydowanie się zgadzam” przez „raczej się zgadzam”, „raczej się nie zgadzam” aż do „zdecydowanie się nie zgadzam”, określili swój stosunek do sześciu stwierdzeń dotyczących trudności związanych z czytaniem. Wyniki zaprezentowano na wykresie 6.6.

Wykres 6.6. Samoocena umiejętności czytania uczniów w Polsce

Odsetek polskich czwartoklasistów.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2021.

Spośród stwierdzeń świadczących o problemach z czytaniem największy odsetek uczniów (36%) zdecydowanie się zgadza lub raczej zgadza się z tym, że ma kłopoty z czytaniem opowiadań, w których znajdują się trudne słowa. Większe niż u innych dzieci trudności w czytaniu deklaruje 13% uczniów. 10% uczniów uważa czytanie za trudniejsze niż jakiegokolwiek inny przedmiot szkolny, a ogólnie niski poziom umiejętności obserwuje u siebie 17% uczniów. Stwierdzenia świadczące o wysokiej samoocenie umiejętności czytania deklaruje zdecydowana większość uczniów. Odpowiednio 63% i 61% uczniów zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniami, że czytanie przeważnie idzie im dobrze i że jest dla nich łatwe. Ponad 30% uczniów udzieliło odpowiedzi „raczej się zgadzam” w odniesieniu do tych dwóch stwierdzeń.

Analogicznie jak w przypadku innych skal omówionych w niniejszym raporcie odpowiedzi dotyczące podanych stwierdzeń przeliczono i przekształcono tak, by średnia międzynarodowa na skali samooceny umiejętności czytania wynosiła 10, a odchylenie standardowe 2. Wartości skali następnie podzielono na przedziały oznaczające wysoką samoocenę (wartości powyżej 10,2), umiarkowaną samoocenę (poniżej 10,2, ale powyżej 8,2) oraz niską samoocenę (poniżej 8,2). Podane granice przedziałów zostały określone na podstawie analizy kombinacji odpowiedzi uczniów na poszczególne pytania (von Davier i in., 2023, rozdział 15). Wyniki badania PIRLS 2021 pokazują, że uczniowie mają realistyczną ocenę swoich umiejętności. Ci, którzy zostali zaliczeni do pierwszej kategorii, uzyskali w pomiarze umiejętności średni wynik wynoszący 541 punktów (na poziomie bliskim wysokiemu poziomowi umiejętności wynoszącemu 550 punktów). Uczniowie o umiarkowanie wysokiej samoocenie umiejętności uzyskali średnio 498 punktów, a ci najmniej pewni swoich umiejętności – 449, co jest wynikiem poniżej średniego poziomu umiejętności w skali PIRLS wynoszącemu 475 punktów.

Tabela 6.3. Samoocena umiejętności czytania uczniów – porównanie między krajami

Kraj	Bardzo pewny siebie w czytaniu		Umiarkowanie pewny siebie w czytaniu		Brak pewności w czytaniu		Średni wynik skali
	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	
Bulgaria	61 (1,0)	567 (2,6)	26 (0,9)	521 (3,8)	13 (0,9)	460 (7,8)	10,5 (0,05)
Kosowo	59 (1,0)	445 (2,8)	25 (0,9)	412 (4,9)	16 (0,8)	360 (5,3)	10,7 (0,05)
Serbia	58 (1,2)	537 (2,9)	29 (1,1)	500 (4,0)	14 (0,7)	452 (5,4)	10,4 (0,05)
Finlandia	57 (0,8)	574 (2,3)	30 (0,6)	534 (2,5)	13 (0,6)	488 (4,8)	10,5 (0,03)
Albania	56 (1,4)	535 (2,8)	26 (1,1)	502 (5,4)	18 (0,9)	467 (4,9)	10,5 (0,06)
Szwecja	56 (0,9)	573 (2,3)	32 (0,7)	526 (2,2)	12 (0,6)	478 (3,9)	10,5 (0,04)
Czarnogóra	56 (0,7)	515 (2,0)	28 (0,7)	477 (2,6)	16 (0,6)	430 (3,5)	10,3 (0,03)
Macedonia Północna	56 (1,9)	473 (4,8)	26 (1,2)	437 (5,6)	19 (1,3)	382 (8,9)	10,5 (0,08)
Polska	55 (1,2)	572 (2,1)	34 (1,2)	539 (2,7)	11 (0,7)	482 (5,3)	10,5 (0,05)
Cypr	55 (0,8)	537 (2,8)	30 (0,6)	496 (3,2)	15 (0,7)	449 (4,5)	10,4 (0,04)
Niemcy	53 (1,0)	561 (2,2)	31 (0,8)	513 (2,9)	16 (0,6)	469 (3,6)	10,3 (0,04)
Austria	51 (0,9)	560 (2,2)	34 (0,7)	514 (2,4)	15 (0,7)	469 (3,1)	10,3 (0,04)
Singapur	51 (0,9)	622 (2,6)	33 (0,7)	574 (3,1)	16 (0,7)	514 (4,8)	10,3 (0,04)
Iran ∞	50 (1,2)	454 (4,0)	31 (1,0)	391 (6,5)	19 (1,2)	346 (7,6)	10,2 (0,06)
Włochy	49 (1,0)	560 (2,2)	36 (0,8)	529 (2,6)	15 (0,7)	489 (2,8)	10,2 (0,04)
Irlandia	49 (1,2)	609 (2,6)	34 (1,0)	564 (3,0)	17 (0,7)	516 (3,6)	10,1 (0,05)
Turcja	48 (1,0)	529 (3,3)	36 (0,9)	484 (3,8)	17 (0,7)	435 (4,5)	10,0 (0,04)
Uzbekistan	47 (1,4)	461 (3,1)	32 (1,1)	440 (3,3)	21 (0,9)	384 (4,1)	10,1 (0,06)
Irlandia Północna	47 (1,1)	603 (3,0)	37 (1,0)	550 (2,8)	16 (0,6)	501 (4,4)	10,1 (0,04)
Holandia	47 (1,0)	556 (2,5)	32 (1,0)	516 (2,9)	21 (0,8)	482 (3,5)	9,9 (0,04)
Słowenia	46 (0,7)	550 (2,0)	37 (0,7)	512 (2,5)	17 (0,6)	462 (2,9)	10,2 (0,03)
Chorwacja	46 (1,0)	583 (2,8)	38 (0,9)	552 (2,6)	16 (0,9)	503 (4,1)	10,0 (0,04)
Katar	46 (1,0)	533 (3,3)	32 (0,9)	480 (4,3)	23 (1,0)	423 (3,9)	10,1 (0,05)
Dania	45 (0,9)	576 (2,1)	36 (0,9)	530 (2,8)	19 (0,8)	479 (3,4)	10,1 (0,04)
Anglia ∞	45 (1,2)	594 (2,6)	34 (1,0)	544 (3,2)	21 (0,7)	504 (3,7)	9,9 (0,05)
Izrael ∞	45 (1,0)	561 (2,0)	30 (0,8)	501 (2,5)	25 (0,9)	449 (3,2)	9,9 (0,04)
Norwegia (klasa 5)	44 (0,9)	575 (2,1)	36 (0,8)	530 (2,2)	19 (0,7)	484 (3,2)	10,0 (0,04)
Zjednoczone Emiraty Arabskie	44 (0,5)	552 (1,7)	30 (0,3)	483 (2,1)	26 (0,5)	404 (2,8)	9,9 (0,02)
Stany Zjednoczone	44 (2,4)	594 (5,4)	36 (2,0)	542 (4,7)	21 (1,4)	486 (9,8)	9,9 (0,09)
Belgia (francuskojęzyczna)	44 (0,9)	531 (2,4)	36 (0,9)	483 (3,7)	20 (0,8)	439 (3,6)	9,9 (0,04)
Słowacja	43 (1,0)	559 (2,3)	33 (1,1)	530 (3,1)	24 (1,0)	486 (4,8)	9,8 (0,05)
Francja	43 (0,9)	543 (2,9)	40 (0,9)	509 (2,5)	17 (0,7)	458 (4,0)	9,9 (0,03)
Kazachstan	43 (0,9)	526 (2,7)	34 (0,8)	509 (2,9)	24 (0,8)	465 (3,5)	9,9 (0,04)
Węgry	43 (0,9)	579 (2,8)	35 (0,8)	533 (3,4)	23 (0,9)	481 (4,9)	9,9 (0,04)
Australia ∞	43 (1,0)	582 (2,2)	38 (0,8)	528 (2,5)	19 (0,8)	477 (4,5)	9,9 (0,04)
Gruzja	42 (0,9)	531 (2,7)	33 (0,8)	487 (3,0)	24 (0,9)	456 (4,5)	9,8 (0,04)
Belgia (flamandzka)	42 (1,0)	540 (2,5)	34 (0,8)	507 (2,5)	23 (0,8)	466 (2,6)	9,9 (0,04)
Portugalia	42 (0,8)	554 (2,2)	37 (0,7)	513 (2,5)	21 (0,7)	465 (3,0)	9,8 (0,04)
Bahrajn	42 (1,1)	510 (3,5)	35 (0,9)	455 (4,1)	23 (0,7)	386 (4,1)	9,9 (0,04)
Malta	40 (1,1)	557 (2,2)	36 (1,0)	508 (3,3)	23 (0,8)	464 (3,8)	9,8 (0,04)
Czechy	39 (0,8)	571 (2,4)	39 (0,8)	539 (2,2)	21 (0,6)	494 (4,1)	9,7 (0,03)
Hiszpania	39 (0,9)	554 (2,3)	41 (0,9)	517 (2,7)	20 (0,7)	474 (3,0)	9,7 (0,03)
Azerbejdżan	39 (1,3)	475 (4,0)	35 (1,0)	443 (4,2)	26 (1,0)	406 (4,4)	9,7 (0,06)
Rosja	39 (1,0)	596 (3,3)	40 (0,8)	569 (3,6)	21 (1,0)	520 (4,5)	9,7 (0,04)
Arabia Saudyjska	38 (1,4)	498 (3,6)	31 (0,8)	458 (4,0)	30 (1,2)	425 (5,1)	9,7 (0,07)
Litwa	38 (0,9)	590 (2,6)	38 (0,9)	552 (2,2)	25 (0,8)	503 (2,7)	9,7 (0,03)
Oman	36 (1,1)	478 (4,7)	37 (0,9)	427 (3,8)	27 (1,0)	382 (4,7)	9,6 (0,05)
Nowa Zelandia	34 (0,9)	577 (2,4)	38 (0,7)	527 (2,9)	28 (0,8)	466 (3,1)	9,5 (0,03)
Hongkong (Chiny)	32 (1,0)	605 (2,9)	39 (0,9)	573 (3,0)	29 (0,9)	539 (3,7)	9,4 (0,04)
Tajwan	31 (0,9)	580 (2,0)	38 (0,7)	545 (2,4)	31 (0,7)	506 (3,0)	9,4 (0,04)
Maroko	31 (1,4)	420 (4,6)	42 (1,5)	378 (6,8)	27 (1,5)	312 (5,7)	9,4 (0,05)
Brazylia ∞	29 (1,2)	496 (4,4)	37 (1,3)	445 (4,5)	34 (1,3)	357 (6,8)	9,2 (0,06)
Jordania	27 (1,3)	425 (6,6)	39 (1,4)	390 (7,0)	33 (1,5)	341 (7,5)	9,2 (0,06)
Łotwa	24 (0,9)	567 (2,9)	43 (0,9)	539 (2,3)	32 (1,0)	489 (3,5)	9,1 (0,04)
Makao (Chiny)	22 (0,6)	575 (2,0)	43 (0,8)	542 (1,9)	35 (0,7)	503 (1,7)	9,0 (0,02)
Egipt	22 (1,2)	435 (5,4)	37 (1,0)	385 (5,9)	41 (1,4)	359 (6,9)	9,0 (0,05)
Południowa Afryka ∞	18 (0,9)	402 (6,4)	35 (0,6)	301 (5,1)	47 (1,0)	247 (4,6)	8,8 (0,04)
Średnia międzynarodowa	43 (0,1)	541 (0,4)	35 (0,1)	498 (0,5)	22 (0,1)	449 (0,6)	
Dodatkowe miasta i regiony							
Kanada (Kolumbia Brytyjska)	51 (1,1)	568 (3,3)	32 (1,0)	525 (4,1)	17 (1,0)	475 (5,2)	10,2 (0,05)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	51 (0,7)	591 (1,8)	31 (0,6)	544 (2,2)	18 (0,6)	478 (3,4)	10,3 (0,03)
Kanada (Alberta)	50 (1,3)	575 (2,8)	33 (1,1)	527 (3,7)	17 (0,9)	478 (5,4)	10,2 (0,06)
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	48 (0,9)	561 (3,4)	34 (1,0)	513 (3,3)	18 (0,9)	462 (5,1)	10,1 (0,05)
Rosja (Moskwa)	44 (0,9)	624 (2,2)	39 (0,7)	593 (2,1)	17 (0,7)	548 (2,6)	9,9 (0,03)
Kanada (Quebec)	43 (1,2)	579 (3,0)	35 (0,7)	545 (3,0)	22 (0,9)	510 (3,7)	9,9 (0,06)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	37 (0,8)	542 (3,6)	31 (0,7)	444 (3,9)	33 (0,8)	365 (4,3)	9,6 (0,04)
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	25 (0,9)	490 (5,7)	38 (0,7)	386 (4,8)	37 (0,9)	322 (4,5)	9,1 (0,04)

Dane zebrane od uczniów w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na odsetek uczniów w kategorii „bardzo pewny siebie w czytaniu”.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

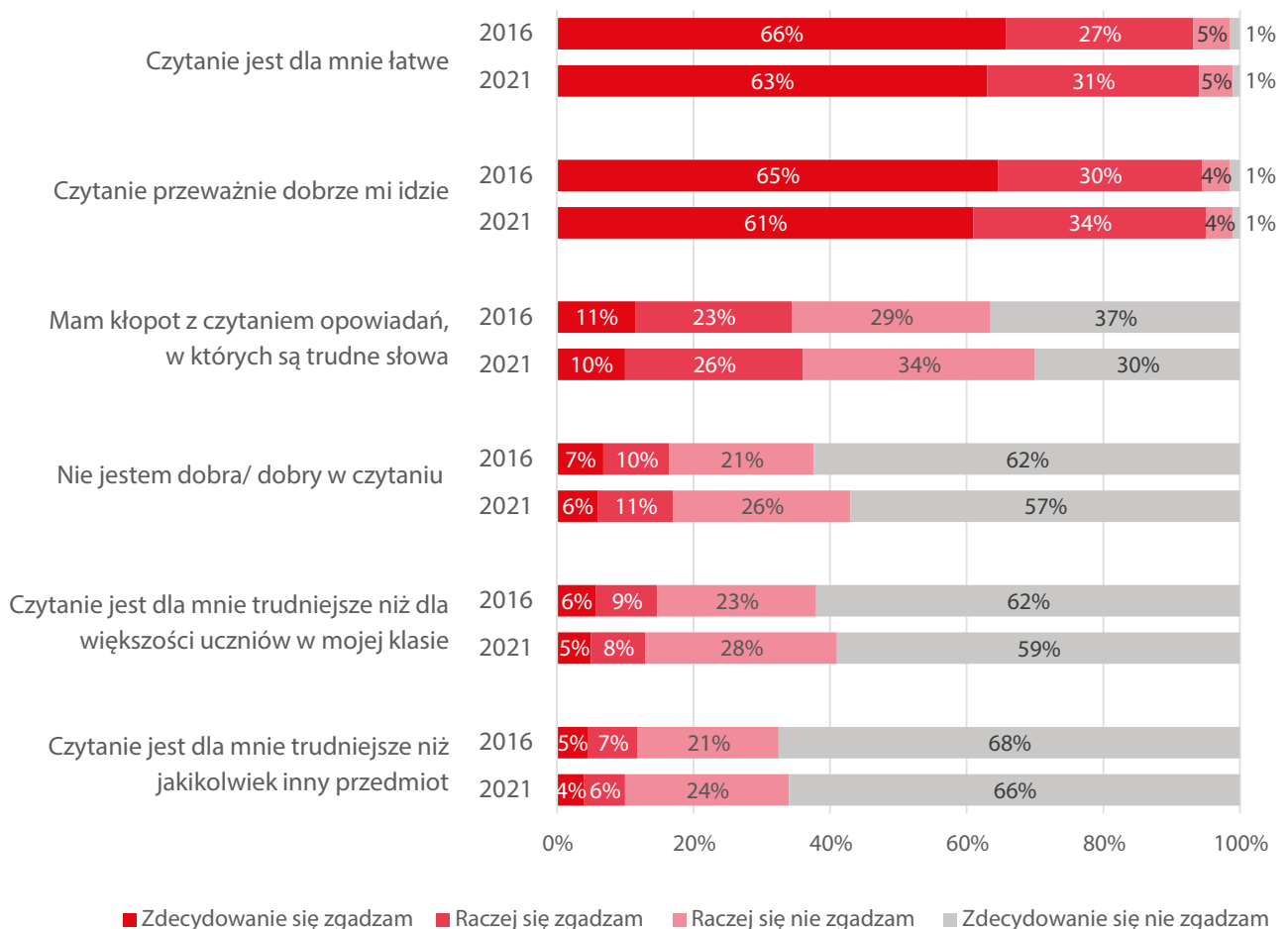
Literą "r" oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 70%, ale mniej niż 85% uczniów.

Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I. V. S. Mullis i in. 2023.

Kraje w tabeli 6.3. zostały uszeregowane według odsetka uczniów o wysokiej samoocenie umiejętności związanych z czytaniem. Polska znajduje się dosyć wysoko. Średnia skali samooceny umiejętności czytania wynosi 10,5. Skala ta stosowana była w poprzedniej edycji badania w 2016 roku, a obecne wyniki mogą być bezpośrednio porównywane z poprzednimi. W 2016 roku średnia tej skali wyliczonej dla polskich czwartoklasistów wynosiła 10,7 (Konarzewski, Bulkowski, 2017). Oznacza to, że czwartoklasiści w 2021 roku mają nieco niższą samoocenę umiejętności związanych z czytaniem niż ich rówieśnicy pięć lat wcześniej. Spadek ten widać również na wykresie 6.7., na którym porównane są odsetki odpowiedzi uczniów na te same pytania zadane w 2016 i w 2021 roku. W przypadku dwóch pierwszych stwierdzeń, sformułowanych w sposób „pozytywny”, odsetek uczniów zdecydowanie zgadzających się jest niższy w 2021 roku niż pięć lat wcześniej. W przypadku kolejnych stwierdzeń mierzących samoocenę w sposób „odwrócony” odsetek zdecydowanie niezgadzających się jest również niższy w 2021 roku. Wskazuje to na nieco niższą samoocenę czwartoklasistów uczących się w szkołach w 2021 roku, co może być również powiązane z nieco niższymi wynikami osiągniętymi w tej edycji.

Wykres 6.7. Samoocena umiejętności czytania uczniów w Polsce – porównanie pomiędzy edycjami badania

Odsetek polskich czwartoklasistów



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2016 i 2021.

We wszystkich krajach powtarza się wzór zaobserwowany na poziomie całej przebadanej próby: postrzeganie siebie jako czytelnika jest związane z umiejętnościami rozumienia czytanego tekstu – w tabeli możemy zaobserwować, że uczniowie o wyższej samoocenie mają wyższe wyniki osiągnięć w czytaniu (tabela 6.3). Co więcej, kraje, w których więcej uczniów ma wysoką samoocenę, to te same, które uzyskały wysokie pozycje w tabeli średnich wyników umiejętności (patrz rozdział 5). Uszeregowania te nie są jednak identyczne. Na pierwszym miejscu pod względem odsetka uczniów o wysokiej samoocenie znajduje się Bułgaria (61%), a zaraz za nią są: Kosowo (59%), Serbia (58%), Finlandia (57%), Albania, Szwecja, Czarnogóra, Macedonia Północna (po 56%), Polska i Cypr (po 55%). Tymczasem ranking krajów według osiągnięć uczniów otwiera Singapur przed Hongkongiem, Rosją i Anglią. W pierwszej 10 znajdują się jednak Finlandia, Polska, Szwecja i Bułgaria, w których to krajach uczniów o wysokiej samoocenie jest więcej niż w większości innych krajów. Singapur znajduje się na 13. pozycji ze względu na procent uczniów o wysokiej samoocenie (51%), a Rosja znalazła się w drugiej połowie uszeregowania (39%). Anglia sytuuje się blisko połowy tabeli 6.3 (45% uczniów o wysokiej samoocenie). Tabelę zamykają te same kraje, w których uczniowie osiągnęli najniższe przeciętne wyniki w teście PIRLS, czyli Republika Południowej Afryki (18% uczniów o wysokiej samoocenie, średnia osiągnięć 288 punktów), Egipt (odpowiednio 22% i 378 punktów) oraz Jordania (5 pozycja od końca – odpowiednio 27% i 381 punktów).

Silną zależność osiągnięć w czytaniu i samooceny umiejętności czytania potwierdza analiza korelacyjna. Wartości współczynników korelacji Pearsona są znacznie wyższe od tych osiągniętych w analogicznej analizie związanej z nastawieniem do czytania. Średnia współczynników korelacji umiejętności uczniów ze skalą samooceny dla wszystkich krajów wynosi 0,41, dla Polski nieco mniej – 0,37. Najsilniejszą zależność obserwujemy w Danii (0,51) i Nowej Zelandii (0,50), a najslabszą w Egipcie (0,25) oraz w Kazachstanie (0,27).

Samoocena umiejętności czytania a płeć

Postrzeganie siebie jako czytelnika analizujemy także w podziale na płeć uczniów. W tabeli 6.4 kraje uszeregowano według rosnącej różnicy między procentami dziewcząt i chłopców o wysokiej samoocenie umiejętności. Jedynie we francuskojęzycznej części Belgii odsetek dzieci należących do grupy o wysokiej samoocenie jest nieznacznie większy wśród chłopców niż wśród dziewcząt – odsetki wynoszą odpowiednio 44% i 43%. Odsetki dziewcząt i chłopców o wysokiej samoocenie są sobie równe w Hongkongu (po 32%) i w Danii (po 45%). Nieznaczna przewaga uczniów o wysokiej samoocenie wśród dziewcząt występuje w Makao (1. p. p.), Brazylii oraz Irlandii (2 p. p.). W omawianym uszeregowaniu według rozmiaru różnicy procentów uczniów o wysokiej samoocenie ze względu na płeć Polska znalazła się na 15. pozycji. Różnica wynosi 3 punkty procentowe (57% wśród dziewcząt i 54% wśród chłopców). W większości krajów różnice te nie przekraczają kilku punktów procentowych. Tylko w sześciu państwach różnica ta wynosi więcej niż 10 punktów procentowych. Największa jest w Arabii Saudyjskiej (18 p. p. – 45% dziewcząt i 27% chłopców o wysokiej samoocenie umiejętności), Azerbejdżanie (13 p. p. – odpowiednio 46% i 33%), Albanii (13 p. p. – 63% oraz 50%), Gruzji (12 p. p. – 49% i 37%), Kazachstanie (11 p. p. – 48% i 37%) oraz Uzbekistanie (11 p. p. – 53% i 42%). Warto odnotować, że w prawie wszystkich

krajach w badaniu średnie wyniki osiągnięć w czytaniu u dziewcząt wysoko oceniających swoje umiejętności są wyższe niż u chłopców. Podobną zależność obserwujemy w dwóch pozostałych grupach wyróżnionych ze względu na poziom samooceny. W Polsce różnica średnich na skali samooceny pomiędzy dziewczętami (10,6) a chłopcami (10,4) jest nieistotna statystycznie. Biorąc pod uwagę różnicę pomiędzy płciami w wartościach średnich pomiaru umiejętności, nasuwa się wniosek, że samoocena dziewczynek może być bardziej realistyczna od zawyżonej samooceny chłopców lub zaniżona w stosunku do realistycznej samooceny chłopców. Taka interpretacja nie znajduje jednak potwierdzenia w analizach poziomu samooceny polskich uczniów przy kontroli poziomu ich osiągnięć. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta oceniają swoje umiejętności dość trafnie i współmiernie do osiągniętych wyników.

Tabela 6.4. Samoocena umiejętności czytania uczniów a płeć – porównanie między krajami

Kraj		Bardzo pewny siebie w czytaniu		Umiarkowanie pewny siebie w czytaniu		Brak pewności w czytaniu		Różnica procentowa pomiędzy płciami wśród uczniów, którzy czują się bardzo pewnie w czytaniu	
		Procent uczniów	Średnia osiągnięcie	Procent uczniów	Średnia osiągnięcie	Procent uczniów	Średnia osiągnięcie	Więcej dziewczynek niż chłopców	Więcej chłopców niż dziewczynek
Belgia (francuskojęzyczna)	Dziewczynki	43 (1,3)	534 (3,3)	38 (1,2)	489 (4,4)	18 (1,0)	443 (4,7)		
	Chłopcy	44 (1,3)	527 (2,9)	34 (1,2)	477 (3,8)	22 (1,2)	436 (4,8)		
Hongkong (Chiny)	Dziewczynki	32 (1,3)	607 (3,9)	41 (1,1)	577 (3,2)	28 (1,2)	543 (3,7)		
	Chłopcy	32 (1,4)	603 (3,5)	37 (1,3)	569 (4,0)	31 (1,3)	535 (4,9)		
Dania	Dziewczynki	45 (1,2)	581 (3,0)	36 (1,1)	536 (3,1)	19 (1,1)	487 (3,8)		
	Chłopcy	45 (1,3)	570 (2,6)	37 (1,3)	523 (3,6)	18 (1,1)	471 (5,8)		
Makao (Chiny)	Dziewczynki	23 (0,9)	578 (2,5)	44 (1,1)	547 (2,2)	33 (1,0)	507 (2,3)		
	Chłopcy	22 (0,8)	572 (2,8)	42 (1,1)	536 (3,0)	36 (1,0)	500 (2,6)		
Brazylia ∞	Dziewczynki	30 (1,4)	503 (6,3)	38 (1,4)	447 (6,4)	32 (1,6)	375 (8,7)		
	Chłopcy	28 (1,4)	489 (5,7)	37 (1,6)	443 (6,7)	35 (1,5)	339 (6,9)		
Irlandia	Dziewczynki	50 (1,6)	615 (3,4)	32 (1,3)	568 (4,2)	18 (1,1)	523 (4,7)		
	Chłopcy	48 (1,6)	603 (2,9)	36 (1,4)	561 (3,8)	16 (0,9)	508 (5,1)		
Belgia (flamandzka)	Dziewczynki	43 (1,2)	540 (3,3)	35 (1,1)	512 (2,8)	22 (1,1)	470 (3,6)		
	Chłopcy	42 (1,4)	540 (3,0)	34 (1,1)	501 (3,3)	25 (1,2)	462 (3,3)		
Holandia	Dziewczynki	47 (1,3)	560 (3,1)	33 (1,3)	521 (3,3)	20 (0,9)	490 (4,4)		
	Chłopcy	46 (1,4)	551 (3,2)	32 (1,5)	511 (3,6)	23 (1,1)	476 (4,1)		
Stany Zjednoczone	Dziewczynki	45 (3,3)	598 (7,0)	36 (2,9)	545 (4,2)	19 (2,0)	488 (9,2)		
	Chłopcy	43 (2,5)	589 (5,4)	35 (2,1)	539 (6,9)	22 (1,8)	485 (13,3)		
Anglia ∞	Dziewczynki	46 (1,4)	598 (3,6)	34 (1,3)	546 (3,5)	20 (1,0)	513 (4,5)		
	Chłopcy	44 (1,6)	589 (3,4)	34 (1,4)	543 (4,3)	22 (1,1)	496 (5,0)		
Francja	Dziewczynki	44 (1,2)	548 (3,5)	39 (1,1)	517 (3,2)	17 (1,0)	465 (5,3)		
	Chłopcy	42 (1,0)	538 (3,3)	40 (1,0)	501 (3,0)	18 (1,0)	452 (5,0)		
Czechy	Dziewczynki	41 (1,2)	570 (3,2)	39 (1,2)	543 (2,9)	21 (1,0)	492 (5,4)		
	Chłopcy	38 (1,2)	572 (3,1)	39 (1,1)	535 (3,0)	22 (1,1)	496 (5,0)		
Tajwan	Dziewczynki	32 (1,0)	586 (2,2)	40 (1,0)	551 (3,0)	28 (1,0)	509 (4,4)		
	Chłopcy	30 (1,2)	574 (2,5)	37 (1,0)	540 (2,9)	33 (1,1)	504 (2,9)		
Portugalia	Dziewczynki	44 (1,2)	555 (2,5)	37 (1,0)	511 (2,7)	19 (1,0)	472 (3,7)		
	Chłopcy	41 (1,0)	554 (2,5)	37 (0,9)	515 (3,1)	22 (1,0)	460 (3,7)		
Polska	Dziewczynki	57 (1,6)	582 (2,9)	34 (1,5)	545 (3,4)	9 (0,8)	488 (7,4)		
	Chłopcy	54 (1,5)	563 (2,7)	34 (1,5)	533 (3,5)	12 (0,9)	479 (6,6)		
Nowa Zelandia	Dziewczynki	35 (1,2)	585 (3,4)	39 (1,0)	531 (3,3)	25 (1,1)	469 (4,5)		
	Chłopcy	32 (1,1)	569 (3,2)	38 (1,1)	522 (3,9)	30 (1,0)	464 (3,3)		
Egipt	Dziewczynki	24 (1,6)	438 (6,1)	37 (1,3)	392 (6,3)	39 (1,6)	370 (7,9)		
	Chłopcy	20 (1,3)	430 (6,4)	36 (1,5)	378 (7,7)	44 (1,7)	349 (8,2)		
Malta	Dziewczynki	42 (1,6)	558 (3,7)	36 (1,3)	510 (4,2)	22 (1,2)	463 (4,7)		
	Chłopcy	39 (1,3)	556 (2,6)	37 (1,0)	506 (3,9)	24 (1,1)	464 (5,2)		
Rosja	Dziewczynki	40 (1,3)	602 (4,0)	41 (1,0)	572 (3,7)	19 (1,2)	527 (5,1)		
	Chłopcy	37 (1,5)	590 (3,5)	39 (1,2)	566 (4,5)	24 (1,4)	514 (5,7)		
Hiszpania	Dziewczynki	41 (1,2)	553 (2,9)	40 (1,1)	518 (3,4)	19 (1,1)	474 (4,1)		
	Chłopcy	38 (1,1)	555 (2,5)	42 (1,2)	516 (3,1)	20 (0,8)	474 (4,1)		
Irlandia Północna	Dziewczynki	48 (1,2)	610 (3,4)	38 (1,1)	561 (3,0)	14 (0,9)	514 (5,9)		
	Chłopcy	45 (1,6)	595 (3,8)	36 (1,5)	538 (3,9)	19 (0,9)	491 (5,8)		
Niemcy	Dziewczynki	55 (1,3)	568 (2,8)	31 (1,1)	515 (3,6)	14 (0,8)	473 (5,2)		
	Chłopcy	51 (1,3)	554 (2,9)	31 (1,1)	511 (3,8)	18 (1,0)	466 (4,6)		
Słowacja	Dziewczynki	45 (1,5)	561 (3,1)	32 (1,5)	533 (3,5)	23 (1,6)	489 (6,3)		
	Chłopcy	41 (1,4)	557 (3,0)	35 (1,4)	526 (3,9)	25 (1,3)	481 (5,0)		
Cypr	Dziewczynki	57 (1,2)	540 (3,0)	29 (1,0)	496 (3,9)	14 (0,8)	454 (5,6)		
	Chłopcy	53 (1,2)	534 (3,6)	31 (1,0)	495 (3,9)	17 (1,0)	446 (4,9)		
Słowenia	Dziewczynki	49 (1,2)	556 (2,3)	37 (1,2)	519 (2,7)	15 (0,8)	472 (4,0)		
	Chłopcy	44 (1,1)	544 (2,8)	36 (1,1)	506 (3,1)	20 (0,8)	454 (3,7)		
Izrael ∞	Dziewczynki	48 (1,2)	557 (2,8)	29 (1,1)	502 (2,9)	23 (1,1)	449 (4,4)		
	Chłopcy	42 (1,2)	565 (2,6)	31 (1,0)	500 (3,6)	27 (1,1)	448 (4,1)		
Singapur	Dziewczynki	54 (1,1)	626 (2,6)	32 (1,0)	579 (3,7)	14 (0,7)	526 (5,3)		
	Chłopcy	48 (1,1)	617 (3,3)	33 (0,9)	569 (3,4)	18 (0,9)	506 (6,1)		
Serbia	Dziewczynki	60 (2,1)	536 (4,1)	27 (1,7)	509 (4,5)	12 (1,1)	457 (9,3)		
	Chłopcy	55 (1,5)	537 (3,3)	30 (1,5)	493 (5,1)	15 (1,5)	448 (5,9)		
Australia ∞	Dziewczynki	46 (1,3)	585 (3,1)	38 (1,2)	535 (3,4)	16 (1,2)	489 (4,9)		
	Chłopcy	40 (1,3)	578 (3,5)	38 (1,1)	522 (3,4)	22 (1,1)	468 (6,0)		
Norwegia (klasa 5)	Dziewczynki	47 (1,2)	580 (2,6)	35 (1,0)	535 (2,6)	17 (0,8)	494 (4,0)		
	Chłopcy	42 (1,1)	569 (2,7)	37 (0,9)	525 (3,0)	21 (1,0)	476 (3,9)		
Szwecja	Dziewczynki	59 (1,2)	578 (2,7)	31 (1,1)	531 (3,2)	10 (0,8)	486 (5,5)		
	Chłopcy	53 (0,9)	567 (2,5)	33 (0,9)	521 (3,4)	14 (0,8)	472 (4,8)		
Zjednoczone Emiraty Arabskie	Dziewczynki	47 (0,7)	552 (2,4)	30 (0,5)	490 (3,5)	23 (0,5)	413 (2,9)		
	Chłopcy	41 (0,9)	552 (3,0)	29 (0,5)	475 (4,0)	30 (0,9)	396 (4,3)		
Katar	Dziewczynki	48 (1,2)	533 (3,8)	32 (0,9)	484 (4,8)	20 (0,9)	429 (6,1)		
	Chłopcy	43 (1,7)	532 (4,5)	31 (1,5)	474 (5,8)	26 (1,5)	419 (5,0)		

30 15 0 15 30

Kraj		Bardzo pewny siebie w czytaniu		Umiarkowanie pewny siebie w czytaniu		Brak pewności w czytaniu		Różnica procentowa pomiędzy płciami wśród uczniów, którzy czują się bardzo pewnie w czytaniu	
		Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Więcej dziewczynek niż chłopców	Więcej chłopców niż dziewczynek
Iran ∞	Dziewczynki	53 (2,1)	461 (6,0)	30 (1,4)	397 (8,8)	17 (1,7)	349 (9,6)		
	Chłopcy	47 (1,7)	447 (5,3)	33 (1,4)	387 (7,7)	20 (1,7)	343 (8,9)		
Czarnogóra	Dziewczynki	60 (1,1)	521 (2,2)	28 (1,0)	483 (3,3)	13 (0,9)	445 (5,0)		
	Chłopcy	53 (1,0)	508 (2,8)	28 (0,9)	471 (3,5)	19 (0,9)	420 (4,5)		
Południowa Afryka ∞	Dziewczynki	22 (1,0)	414 (6,2)	36 (0,8)	329 (5,6)	43 (1,1)	270 (4,6)		
	Chłopcy	15 (1,1)	385 (10,2)	34 (1,0)	270 (5,4)	51 (1,3)	228 (5,3)		
Łotwa	Dziewczynki	28 (1,3)	575 (4,0)	43 (1,3)	551 (3,1)	29 (1,2)	499 (4,3)		
	Chłopcy	21 (1,0)	557 (4,0)	44 (1,2)	527 (2,7)	35 (1,4)	481 (4,6)		
Finlandia	Dziewczynki	60 (1,0)	579 (2,5)	27 (0,9)	542 (3,6)	12 (0,8)	498 (4,9)		
	Chłopcy	53 (1,0)	568 (2,8)	33 (0,8)	527 (2,9)	13 (0,8)	478 (6,6)		
Litwa	Dziewczynki	41 (1,3)	594 (3,1)	38 (1,4)	561 (2,8)	21 (1,2)	512 (4,0)		
	Chłopcy	34 (1,2)	584 (3,2)	38 (1,0)	543 (3,1)	28 (0,9)	496 (3,3)		
Węgry	Dziewczynki	46 (1,2)	583 (3,2)	35 (1,0)	535 (4,2)	18 (0,9)	483 (5,7)		
	Chłopcy	39 (1,4)	574 (3,5)	34 (1,1)	531 (4,5)	27 (1,2)	481 (5,4)		
Kosowo	Dziewczynki	63 (1,3)	450 (2,7)	24 (1,1)	423 (5,7)	13 (0,9)	368 (7,4)		
	Chłopcy	56 (1,2)	438 (3,8)	25 (1,3)	401 (6,2)	19 (1,0)	355 (6,1)		
Austria	Dziewczynki	55 (1,4)	565 (2,5)	32 (1,3)	519 (3,1)	13 (0,9)	471 (4,9)		
	Chłopcy	48 (1,2)	554 (3,0)	35 (1,0)	510 (2,9)	17 (1,0)	468 (3,3)		
Turcja	Dziewczynki	52 (1,1)	535 (3,5)	35 (1,2)	487 (4,7)	14 (0,8)	442 (5,9)		
	Chłopcy	44 (1,2)	521 (4,1)	37 (1,1)	482 (4,1)	19 (1,0)	431 (4,9)		
Włochy	Dziewczynki	53 (1,2)	562 (2,4)	34 (1,0)	529 (3,1)	13 (0,7)	486 (4,0)		
	Chłopcy	45 (1,2)	556 (2,7)	37 (1,0)	529 (2,9)	17 (0,9)	491 (3,6)		
Chorwacja	Dziewczynki	50 (1,4)	586 (3,5)	36 (1,4)	556 (3,4)	14 (1,2)	506 (6,3)		
	Chłopcy	42 (1,4)	581 (3,5)	40 (1,4)	548 (2,9)	18 (1,2)	501 (4,7)		
Maroko	Dziewczynki	36 (1,6)	431 (5,1)	42 (1,7)	391 (6,8)	22 (1,6)	324 (6,9)		
	Chłopcy	27 (1,5)	406 (5,7)	42 (1,9)	366 (7,8)	31 (1,6)	305 (6,2)		
Macedonia Północna	Dziewczynki	60 (2,2)	481 (5,2)	25 (1,4)	445 (6,5)	14 (1,5)	391 (9,2)		
	Chłopcy	51 (2,3)	462 (5,3)	26 (1,8)	428 (7,9)	23 (1,8)	376 (12,3)		
Bahrajn	Dziewczynki	46 (1,6)	523 (3,9)	35 (1,2)	475 (5,4)	19 (1,0)	409 (7,0)		
	Chłopcy	37 (1,1)	494 (4,8)	35 (1,1)	434 (4,8)	28 (1,0)	370 (4,8)		
Oman	Dziewczynki	41 (1,4)	486 (5,1)	36 (1,3)	438 (4,8)	23 (1,2)	401 (5,9)		
	Chłopcy	31 (1,3)	468 (5,8)	37 (1,1)	416 (4,8)	32 (1,2)	368 (5,8)		
Bułgaria	Dziewczynki	66 (1,2)	571 (2,8)	23 (1,2)	528 (5,1)	11 (1,0)	455 (9,0)		
	Chłopcy	56 (1,3)	562 (4,1)	29 (1,2)	516 (4,3)	16 (1,2)	463 (9,5)		
Jordania	Dziewczynki	32 (1,8)	429 (8,0)	39 (1,6)	406 (8,0)	29 (1,8)	360 (8,0)		
	Chłopcy	22 (1,7)	417 (8,5)	41 (2,3)	373 (10,8)	38 (2,4)	326 (11,4)		
Uzbekistan	Dziewczynki	53 (1,6)	470 (3,2)	31 (1,3)	449 (4,1)	16 (1,0)	394 (5,1)		
	Chłopcy	42 (1,6)	450 (4,2)	34 (1,3)	432 (4,1)	25 (1,2)	378 (5,0)		
Kazachstan	Dziewczynki	48 (1,1)	530 (2,9)	34 (1,0)	515 (3,0)	18 (0,9)	471 (4,7)		
	Chłopcy	37 (1,3)	522 (3,5)	33 (1,2)	502 (3,8)	29 (1,1)	461 (3,9)		
Gruzja	Dziewczynki	49 (1,3)	535 (2,9)	31 (1,1)	494 (3,6)	20 (1,0)	470 (5,6)		
	Chłopcy	37 (1,0)	526 (4,2)	35 (1,1)	481 (3,8)	28 (1,2)	446 (4,9)		
Albania	Dziewczynki	63 (1,8)	542 (3,2)	22 (1,4)	512 (6,1)	15 (1,1)	474 (7,3)		
	Chłopcy	50 (1,7)	526 (3,5)	30 (1,6)	495 (6,6)	20 (1,3)	463 (5,7)		
Azerbejdżan	Dziewczynki	46 (1,4)	480 (4,4)	33 (1,2)	448 (5,6)	21 (1,2)	413 (6,1)		
	Chłopcy	33 (1,7)	468 (5,1)	37 (1,3)	439 (5,6)	30 (1,4)	402 (4,9)		
Arabia Saudyjska	Dziewczynki	45 (2,0)	501 (4,5)	32 (1,0)	465 (5,7)	23 (1,6)	436 (7,3)		
	Chłopcy	27 (1,8)	490 (5,4)	30 (1,2)	445 (5,8)	43 (1,6)	416 (6,6)		
Średnia międzynarodowa	Dziewczynki	46 (0,2)	545 (0,5)	34 (0,2)	504 (0,6)	19 (0,1)	457 (0,8)		
	Chłopcy	40 (0,2)	535 (0,5)	35 (0,2)	492 (0,6)	25 (0,2)	444 (0,8)		
Dodatkowe miasta i regiony									
Rosja (Moskwa)	Dziewczynki	45 (1,2)	627 (2,5)	40 (1,0)	598 (2,4)	15 (0,8)	556 (3,0)		
	Chłopcy	43 (1,2)	621 (2,6)	37 (1,1)	588 (2,6)	19 (1,0)	541 (3,5)		
Kanada (Kolumbia Brytyjska)	Dziewczynki	53 (1,5)	574 (3,5)	32 (1,2)	528 (4,5)	15 (1,2)	479 (6,4)		
	Chłopcy	50 (1,5)	562 (4,0)	31 (1,4)	523 (5,4)	18 (1,2)	472 (8,0)		
Kanada (Quebec)	Dziewczynki	44 (1,7)	584 (3,9)	35 (1,1)	548 (3,8)	21 (1,1)	515 (5,1)		
	Chłopcy	42 (1,3)	574 (3,0)	35 (1,1)	542 (3,7)	23 (1,1)	505 (4,7)		
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	Dziewczynki	53 (1,0)	594 (2,6)	32 (0,8)	543 (3,6)	16 (0,7)	477 (4,3)		
	Chłopcy	50 (1,0)	588 (2,7)	31 (0,8)	545 (3,0)	20 (0,9)	479 (5,3)		
Kanada (Alberta)	Dziewczynki	52 (1,6)	583 (4,0)	31 (1,6)	529 (4,6)	17 (1,2)	479 (7,0)		
	Chłopcy	48 (1,8)	566 (3,5)	34 (1,5)	525 (5,0)	18 (1,4)	477 (7,4)		
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	Dziewczynki	38 (1,0)	542 (4,2)	32 (0,9)	453 (5,2)	29 (0,9)	376 (4,6)		
	Chłopcy	34 (1,3)	542 (5,7)	29 (0,9)	433 (5,7)	36 (1,2)	355 (6,3)		
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	Dziewczynki	29 (1,3)	496 (6,5)	38 (0,9)	404 (5,3)	33 (1,2)	343 (5,0)		
	Chłopcy	21 (1,1)	481 (6,7)	38 (1,1)	366 (6,2)	41 (1,3)	303 (5,4)		
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	Dziewczynki	53 (1,4)	565 (3,6)	32 (1,1)	516 (3,9)	15 (1,0)	464 (6,8)		
	Chłopcy	44 (1,4)	557 (4,7)	36 (1,5)	510 (5,0)	20 (1,2)	460 (6,9)		

Dane zebrane od uczniów w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku rosnącym ze względu na różnicę procentową pomiędzy płciami wśród uczniów, którzy czują się bardzo pewnie w czytaniu.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne. Literą "r" oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 70%, ale mniej niż 85% uczniów.

Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I. V. S. Mullis i in. 2023.

Bibliografia

- 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. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785.
- 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.
- Konarzewski, K., Bulkowski, K. (2017). *PIRLS 2016. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Marsh, H.W., Craven, R.G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Masters, G.N. (1982). A Rasch Model for Partial Credit Scoring. *Psychometrika*, 47(2), 149–174.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463.
- von Davier, M., Mullis, I. V. S., Fishbein, B., Foy, P. (red.). (2023). *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report*. Pobrano z <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/methods>
- Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R., van Atteveldt, N., Janssen, T. W., Lee, N. C., van der Maas, H. L. J., Raijmakers, M. E. J., Sachisthal, M. S. M., Meeter, M. (2022). Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*, 34(1), 39-71.
- Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 1-30.
- 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.
- Zasacka, Z. i Bulkowski, K. (2015). Zaangażowanie w czytanie a osiągnięcia szkolne gimnazjalistów, *Edukacja*. 4(135), 107–129. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

7. Środowisko domowe uczniów

Krzysztof Bulkowski, Wojciech Rafałowski

Otoczenie społeczne dzieci, w tym ich dom rodzinny, ma istotny i wielowymiarowy wpływ na ich socjalizację i nabywanie umiejętności. W badaniach edukacyjnych wpływ ten przejawia się w zależnościach między charakterystykami domu rodzinnego ucznia a wynikami uzyskiwanymi przez uczniów w pomiarze ich osiągnięć. Charakterystyki te często łączy się w jeden konstrukt teoretyczny – status społeczno-ekonomiczny (SES) rodziny ucznia. SES jest powiązany z systemem wartości rodziców czy sposobami spędzania czasu wolnego w gronie rodzinnym, które to cechy również mają przełożenie na nabywanie umiejętności przez dzieci. Czynniki te mogą wpływać na zainteresowanie uczniów otaczającym ich światem i na ich motywację do zdobywania wiedzy. Oddziaływanie zmiennych związanych ze środowiskiem domowym może mieć zarówno charakter bezpośredni, jak i zapośredniczony poprzez rozmaite czynniki kontekstowe. Przykładem wpływu bezpośredniego jest naśladowanie przez ucznia zachowania rodziców związanego z czytaniem książek w czasie wolnym. Wytworzenie zwyczaju czytania dla przyjemności kształtuje pozytywną postawę wobec poznawania świata poprzez czytanie i w konsekwencji stwarza okazje do ćwiczenia tej umiejętności.

W badaniach społecznych i edukacyjnych środowisko domowe uczniów w sposób syntetyczny reprezentuje konstrukt statusu społeczno-ekonomicznego. Obejmuje on zarówno sytuację zawodową rodziców, jak i ich wykształcenie i dochody. Wyższy SES oznacza, że dziecku można zapewnić lepsze warunki do poznawania świata, w tym nabywania umiejętności czytania. Zamożniejsi rodzice mogą zapewnić dzieciom dostęp nie tylko do książek, ale również kosztownych nieraz urządzeń multimedialnych, które w trzeciej dekadzie XXI wieku stanowią coraz ważniejsze źródło informacji tekstowych docierających do dzieci i młodzieży. Nowe media zwiększają też atrakcyjność dostępnych treści i pozytywnie wpływają na zaangażowanie w odbiór informacji. Wyższy poziom wykształcenia rodziców bezpośrednio wpływa na możliwość udzielania pomocy dziecku przez rodziców w procesie nauczania oraz na sposób wykorzystania i percepcji mediów przez dziecko. Lepiej wykształceni rodzice, jako najważniejsi w życiu dziecka „znaczący inni”, stanowią dla dzieci także źródło aspiracji: należy się spodziewać, że dzieci lepiej wykształconych rodziców będą bardziej zmotywowane, aby osiągnąć wysoki poziom wykształcenia. Przegląd wyników badań dotyczących wpływu pozycji społecznej rodziców na szanse życiowe dzieci zawiera praca Domańskiego (2007). Wiele klasycznych prac wskazuje na to, że nawet w krajach o pozornie otwartej strukturze społecznej znaczna część ludzi dziedziczy pozycję społeczną po rodzicach.

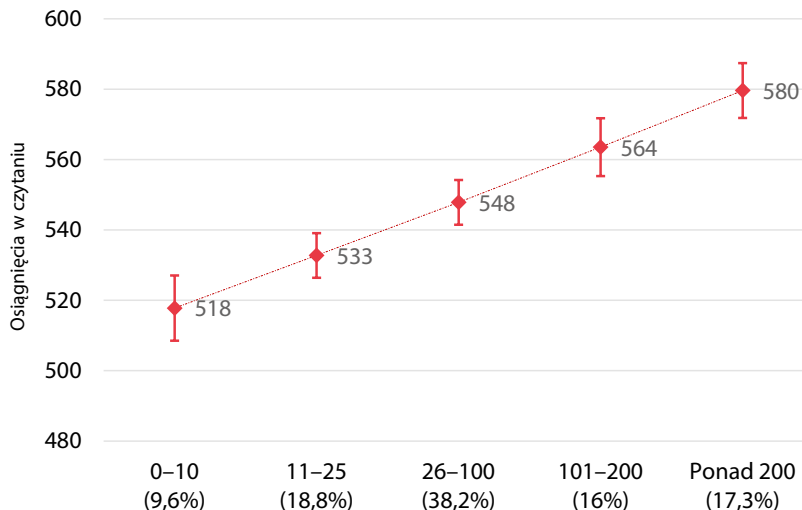
Związek osiągnięć uczniów ze statusem społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów widoczny jest we wszystkich badaniach edukacyjnych prowadzonych na różnych etapach edukacji (zob. np. Davis-Kean, 2005; Dahl, Lochner, 2012). Związek ten potwierdzają także analizy prowadzone w ramach badania PISA (zob. np. Sitek, Ostrowska, 2020). Przegląd większej liczby badań dotyczących tego zagadnienia znaleźć można w pracy Sirin (2005). Analizy takie prowadzone są często w odniesieniu do efektywności polityki edukacyjnej, której jednym z celów jest wyrównywanie szans w kontekście

występowania nierówności społecznych (Willms, 2006). Główne wnioski z tego rozdziału dotyczące skorelowania statusu społeczno-ekonomicznego i umiejętności uczniów są analogiczne do tych z wcześniejszej edycji PIRLS (Konarzewski, Bulkowski, 2017) oraz do realizowanego również wśród czwartoklasistów badania TIMSS (Sitek, 2020). W prezentowanych w tym rozdziale analizach starano się obrazowo przedstawić różnice w osiągnięciach w odniesieniu do poszczególnych części składowych konstruktów, jakim jest status społeczno-ekonomiczny rodzin uczniów.

Status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia

W badaniu PIRLS 2021 pomiar statusu społeczno-ekonomicznego rodziców lub prawnych opiekunów dziecka¹ przeprowadzono przy wykorzystaniu czterech zmiennych. Pierwsze dwa pytania zadane rodzicom dotyczyły (1) liczby książek w gospodarstwie domowym oraz (2) książek przeznaczonych dla dzieci. Posiadanie książek daje uczniom łatwiejszy dostęp do ich treści, a także utrwała wśród dzieci przekonanie, że czytanie to wartość. Pozostałe dwa pytania służące do pomiaru SES dotyczyły (3) najwyższego osiągniętego przez przynajmniej jednego rodzica poziomu wykształcenia oraz (4) najwyższej osiągniętej przez nich pozycji zawodowej. Na wykresach 7.1–7.4 oraz w tabeli 7.1. zestawiono informacje o średnich wynikach uczniów należących do poszczególnych kategorii. W etykietach opisujących grupy zawarto informację o odsetku badanych, którzy znajdują się w danej kategorii.

Wykres 7.1. Liczba książek w domu ucznia a wyniki pomiaru umiejętności czytania w Polsce



Kategorie utworzone ze względu na odpowiedzi na pytanie: „Ile książek jest w Pani/Pana domu (nie licząc e-booków, gazet, czasopism i książek dla dzieci)?” (N=3873).

Słupki określają granice %95 przedziału ufności wokół średniej.

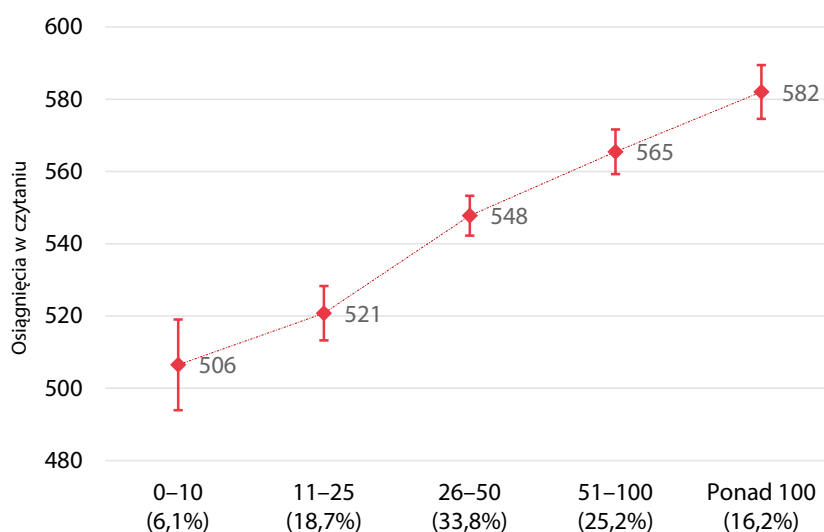
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

W domach 10% polskich uczniów znaleźć można nie więcej niż 10 książek. Taka liczba nie świadczy ani o pozytywnym nastawieniu rodziców do czytania, ani nie daje szansy dzieciom na internalizację przekonania, że czytanie jest wartością. Najliczniejsza jest kategoria dzieci, w których domach

¹ Pytania w ankiecie zawsze odnosiły się do rodziców lub prawnych opiekunów dziecka. W dalszej części rozdziału dla uproszczenia posługujemy się jedynie sformułowaniem „rodzice”.

znajduje się między 26 a 100 książek – jest ich 38%. W tym przedziale mieści się też mediana wartości tej zmiennej – ponad połowa dzieci wychowuje się w domach, w których jest przynajmniej 26 książek. Liczba książek w domu w sposób wyrazisty przekłada się na umiejętności dzieci związane z czytaniem. Większa liczba książek ma wyraźny pozytywny związek z osiągnięciami w czytaniu mierzonymi w ramach testu PIRLS 2021. Dzieci pochodzące z domów, gdzie jest mniej niż 10 książek dla dorosłych, osiągnęły średni wynik 517 punktów, a te, w których domach jest ponad 200 książek – 580 punktów. Najliczniejsza jest kategoria tych dzieci, w których domach jest między 26 a 100 książek. Stanowią one 38% badanych, a ich średni wynik to 548 punktów.

Wykres 7.2. Liczba książek dla dzieci w domu ucznia a wyniki pomiaru umiejętności czytania w Polsce



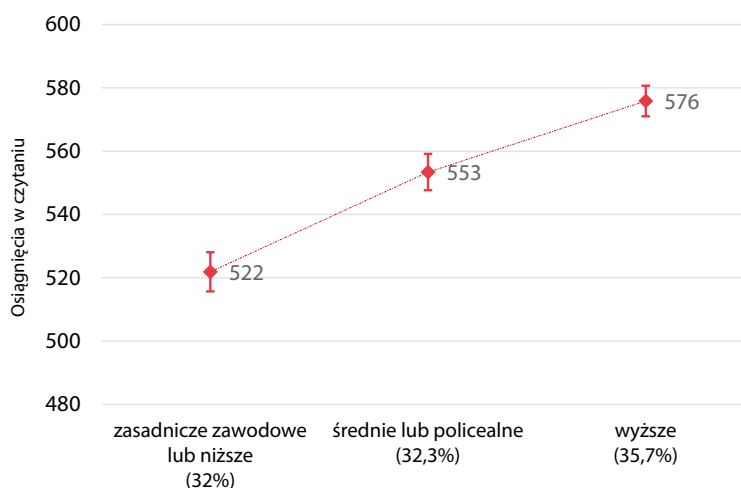
Kategorie utworzone ze względu na odpowiedzi na pytanie: „Ile książek dla dzieci jest w Pani/Pana domu (nie licząc e-booków, czasopism dla dzieci i podręczników szkolnych)?” (N=3873).

Słupki określają granice %95 przedziału ufności wokół średniej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Jeszcze wyraźniejszy wpływ na wyniki testu czytania występuje w odniesieniu do liczby posiadanych książek dla dzieci (wykres 7.2). Czwartoklasiści z domów, w których znaleźć można mniej niż 10 książek dla dzieci, osiągają średnio 506 punktów. Ta kategoria jest jednak niewielka i obejmuje tylko 6% uczniów. Dzieci, w których domach jest ponad 100 książek, osiągają średnio wyniki na poziomie 582 punktów. Najliczniejszą kategorię stanowią czwartoklasiści, w których domach znajduje się między 26 a 50 książek dla dzieci – jest to 34% badanych, a ich średni wynik wynosi 548 punktów.

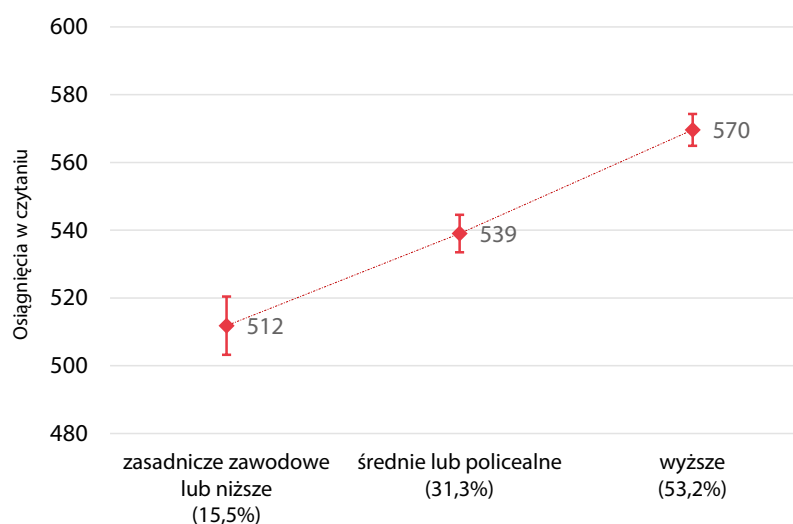
Wykres 7.3. Poziom wykształcenia ojca lub opiekuna prawnego ucznia a wyniki pomiaru umiejętności czytania w Polsce



Słupki określają granice %95 przedziału ufności wokół średniej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Wykres 7.4. Poziom wykształcenia matki lub opiekunki prawnej ucznia a wyniki pomiaru umiejętności czytania w Polsce



Słupki określają granice %95 przedziału ufności wokół średniej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Poziom wykształcenia rodziców polskich czwartoklasistów odpowiada tendencjom obserwowanym od lat w Polsce. Ojcowie aż 32% uczniów zadeklarowali ukończenie wykształcenia na poziomie co najwyżej zasadniczej szkoły zawodowej. Wykształcenie na tym poziomie uzyskały matki 16% czwartoklasistów. Matki 53% uczniów posiadają wykształcenie wyższe, a ten poziom wykształcenia osiągnęli ojcowie tylko 36% czwartoklasistów. Wykształcenie rodziców ma wyraźny wpływ na osiągnięcia uczniów związane z czytaniem. Dzieci, których ojcowie mają wykształcenie nie wyższe niż zasadnicze zawodowe, osiągnęły przeciętnie 522 punkty, a te, których ojcowie mają wykształcenie wyższe – 576 punktów. Analogiczna zależność występuje w odniesieniu do

wykształcenia matki. Dzieci, których matka uzyskała wykształcenie nie wyższe niż zasadnicze zawodowe, uzyskały średnio 512 punktów, a ukończeniu przez matkę studiów wyższych na poziomie magisterskim towarzyszy średni wynik ucznia na poziomie 570 punktów. Im wyższy poziom wykształcenia rodziców, tym lepsze wyniki ich dzieci w pomiarze umiejętności czytania.

Tabela 7.1. Pozycja zawodowa rodziców ucznia a wyniki pomiaru umiejętności czytania w Polsce

	Pozycja zawodowa ojca		Pozycja zawodowa matki	
	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć
Właściciel/właścicielka małej firmy (np. sklepu, punktu usługowego, restauracji zatrudniających do 25 pracowników)	15% (0,81)	558 (3,7)	8% (0,63)	552 (4,5)
Pracownik biurowy (np. sekretarka, osoba wprowadzająca dane do komputera, pracownik punktu obsługi klientów)	3% (0,35)	563 (8,3)	18% (0,72)	557 (3,7)
Pracownik sektora usług (np. pracownik biura podróży, sprzedawca, kelner, pracownik ochrony, policjant, żołnierz)	9% (0,66)	555 (4,1)	17% (0,96)	533 (3,7)
Wykwalifikowany robotnik rolnictwa lub rybołówstwa (np. właściciel gospodarstwa rolnego, leśnik, rybak)	5% (0,92)	527 (8,5)	4% (0,91)	543 (8,9)
Wykwalifikowany robotnik lub rzemieślnik (np. murarz, stolarz, mechanik, hydraulik, rękodzielnik)	19% (1,09)	537 (3,9)	3% (0,36)	545 (10,2)
Operator maszyn (np. suwnicowy, montażysta, kierowca)	16% (0,90)	530 (5,1)	3% (0,38)	519 (12,4)
Robotnik niewykwalifikowany (np. sprzątaczką, dozorca, goniec, pracownik transportu)	3% (0,35)	521 (9,1)	4% (0,50)	513 (10,7)
Kadra kierownicza (np. dyrektor lub członek zarządu firmy zatrudniającej przynajmniej 25 pracowników, kierownik działu w dużym przedsiębiorstwie, wyższy urzędnik, oficer)	14% (0,95)	571 (4,9)	9% (0,53)	568 (4,7)
Specjalista (np. naukowiec, lekarz, prawnik, inżynier, nauczyciel, artysta)	13% (0,75)	584 (3,7)	22% (0,93)	577 (3,3)
Średnia kadra administracyjno-techniczna (np. technik, pielęgniarka, księgowy, laborant)	2% (0,29)	573 (6,9)	12% (0,66)	568 (5,0)

Kategorie utworzone ze względu na odpowiedzi na pytanie: „Jaki rodzaj pracy wykonuje ojciec (ojczym, opiekun) i matka (macocha, opiekunka) dziecka?”.

W nawiasie podano wartość błędu standardowego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

W porównaniu z danymi dotyczącymi wykształcenia rodziców rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o kategorię zawodową rodziców jest bardziej zróżnicowany, chociaż opisane wyżej zróżnicowanie wykształcenia rodziców znajduje odzwierciedlenie w strukturze zawodowej (tabela 7.1.). Matki 22% czwartoklasistów są zatrudnione na stanowiskach specjalistów wymagających wysokich kwalifikacji. W przypadku ojców ten odsetek wynosi 13%. Odwrotna sytuacja występuje w odniesieniu do kategorii wykwalifikowanych robotników lub rzemieślników. Zaliczają się do

niej ojcowie 19% dzieci i matki zaledwie 3% dzieci. Ojcowie 15% dzieci to właściciele małych firm. Jeśli chodzi o matki, odsetek ten wynosi 8%. Podobnie jak w przypadku wykształcenia, pozycja zawodowa rodziców różnicuje wyniki testu umiejętności PIRLS u polskich dzieci. Uczniowie, których rodzice należą do klasy robotniczej (tzn. wykwalifikowani i niewykwalifikowani robotnicy oraz operatorzy maszyn), uzyskują wyraźnie niższe wyniki w pomiarze umiejętności czytania (nie wyższe niż średnio 540 punktów dla tych kategorii zawodowych ojców oraz nie więcej niż 550 punktów dla tych kategorii zawodowych matek) niż dzieci, których rodzice wykonują pracę umysłową (kadra kierownicza, specjaliści, średnia kadra administracyjno-techniczna). Dzieci, których ojcowie wykonują wymienione zawody zaliczane do prac umysłowych, uzyskują średnio co najmniej 570 punktów na skali umiejętności czytania. Dla kategorii wykształcenia matek analogiczny próg to ponad 565 punktów.

Wskazanie przez rodzica, że w gospodarstwie domowym znajduje się nie więcej niż 25 książek lub 25 książek dla dzieci, osiągnięcie wykształcenia nie wyższego niż na poziomie ukończonej szkoły średniej oraz niewykonywanie pracy zawodowej lub przynależność do grupy zawodowej robotników zwiększało szansę zaklasyfikowania środowiska domowego ucznia do kategorii niższego statusu społeczno-ekonomicznego. Więcej niż 25 książek w domu, ukończenie studiów wyższych oraz wykonywanie zawodów o statusie specjalisty przekładały się na zaliczenie do najwyższej kategorii SES. Pozostali uczniowie klasyfikowani byli do kategorii pośredniej. Taki sposób konstrukcji wskaźnika SES oznacza, że uwzględnia się w nim przede wszystkim wykształcenie i kapitał kulturowy rodziny, a tylko w niewielkim stopniu poziom dochodów. To ostatnie pośrednio i w sposób niedoskonały¹ reprezentuje informacja o pozycji zawodowej rodziców.

Odpowiedzi rodziców na pytania związane ze statusem społeczno-ekonomicznym zostały poddane procedurze skalowania metodą (IRT) i przedstawione na utworzonej skali SES. Następnie utworzono indeks SES, dzieląc skalę na trzy obszary według wartości odcięcia: wartość skali powyżej 11,1 klasyfikowano jako wyższy SES, wartości pomiędzy 8,5 a 11,1 jako średni poziom SES, a wartości poniżej 8,5 jako niższy SES. Podane granice przedziałów zostały określone na podstawie analizy kombinacji odpowiedzi rodziców na poszczególne pytania (von Davier i in., 2023, rozdział 15). Klasyfikację tę wykorzystano w tabeli 7.2., zawierającej uszeregowanie krajów według odsetka uczniów, których rodzicom przypisano wyższy SES.

¹ Niedoskonałość ta wynika częściowo z tego, że niektóre zawody zaliczane do kategorii specjalistów o wysokich kwalifikacjach są nisko opłacane.

Tabela 7.2. Status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia – porównanie między krajami

Kraj	Wyższy status społeczno-ekonomiczny		Średni status społeczno-ekonomiczny		Niższy status społeczno-ekonomiczny		Średni wynik skali
	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	
Norwegia (klasa 5)	57 (1,5)	561 (1,9)	37 (1,2)	522 (2,7)	6 (0,5)	492 (4,2)	11,3 (0,06)
Szwecja s	56 (1,2)	580 (3,0)	38 (1,2)	535 (3,1)	6 (0,8)	490 (7,2)	11,3 (0,06)
Dania	54 (1,2)	562 (2,5)	41 (1,0)	520 (2,7)	5 (0,5)	485 (5,6)	11,2 (0,05)
Finlandia	50 (1,2)	571 (2,4)	45 (1,1)	538 (2,2)	5 (0,4)	490 (6,9)	11,1 (0,04)
Irlandia	49 (1,9)	608 (2,2)	42 (1,6)	564 (2,4)	9 (0,8)	520 (5,5)	11,0 (0,08)
Irlandia Północna s	47 (1,4)	604 (3,4)	41 (1,1)	560 (3,3)	11 (0,8)	521 (5,7)	10,9 (0,06)
Izrael ∞	46 (1,7)	549 (2,6)	46 (1,4)	493 (3,6)	9 (0,8)	444 (8,4)	10,8 (0,06)
Niemcy s	45 (1,7)	569 (2,9)	45 (1,5)	523 (3,2)	10 (0,8)	478 (5,6)	10,9 (0,07)
Malta r	45 (1,6)	549 (3,1)	47 (1,2)	509 (3,0)	8 (0,8)	464 (8,1)	10,8 (0,06)
Singapur	45 (0,9)	624 (2,7)	49 (0,9)	572 (3,3)	6 (0,4)	515 (8,2)	10,9 (0,03)
Cypr	44 (1,3)	545 (3,1)	48 (1,1)	497 (2,8)	8 (0,5)	450 (4,9)	10,8 (0,05)
Słowenia	43 (1,0)	548 (2,0)	49 (0,8)	510 (2,1)	8 (0,5)	470 (4,6)	10,7 (0,04)
Polska	43 (1,5)	576 (2,5)	49 (1,2)	536 (2,5)	9 (0,8)	505 (5,3)	10,8 (0,06)
Belgia (francuskojęzyczna) r	42 (1,4)	531 (3,0)	45 (1,2)	482 (3,2)	13 (0,8)	451 (3,6)	10,7 (0,07)
Węgry r	42 (1,6)	582 (3,4)	42 (1,2)	537 (3,2)	17 (1,3)	462 (6,4)	10,6 (0,08)
Czechy	41 (1,3)	574 (2,4)	51 (1,2)	531 (2,3)	8 (0,8)	485 (5,0)	10,8 (0,05)
Austria	41 (1,5)	568 (2,6)	48 (1,3)	517 (2,0)	11 (0,6)	470 (4,2)	10,8 (0,06)
Lotwa	39 (1,5)	553 (4,1)	51 (1,4)	521 (3,5)	11 (1,1)	487 (5,9)	10,6 (0,06)
Belgia (flamandzka)	38 (1,4)	541 (2,7)	48 (1,0)	504 (2,5)	13 (0,8)	475 (3,8)	10,5 (0,06)
Tajwan	38 (1,3)	569 (1,9)	48 (0,9)	537 (2,4)	14 (0,9)	502 (4,4)	10,5 (0,06)
Hiszpania	38 (1,4)	550 (3,0)	46 (1,1)	514 (2,1)	16 (0,8)	488 (3,9)	10,4 (0,06)
Francja	37 (1,4)	553 (2,6)	51 (1,2)	505 (2,5)	12 (0,7)	462 (4,9)	10,5 (0,06)
Hongkong (Chiny)	36 (1,8)	592 (2,5)	46 (1,2)	572 (2,9)	18 (1,2)	545 (4,3)	10,4 (0,08)
Bulgaria	34 (1,3)	589 (2,7)	40 (1,3)	545 (3,1)	25 (1,2)	469 (6,7)	9,9 (0,07)
Gruzja	34 (1,2)	521 (3,0)	54 (1,1)	489 (3,0)	12 (0,9)	451 (7,0)	10,5 (0,05)
Słowacja	32 (1,4)	566 (2,4)	48 (1,5)	532 (2,7)	20 (1,8)	474 (9,0)	10,1 (0,08)
Rosja	31 (1,6)	596 (2,7)	58 (1,6)	561 (4,0)	11 (1,2)	521 (6,8)	10,4 (0,06)
Włochy	29 (1,4)	568 (2,8)	50 (1,1)	537 (1,9)	21 (1,2)	504 (3,1)	10,1 (0,06)
Portugalia	29 (1,1)	555 (2,8)	47 (0,8)	518 (1,9)	25 (0,9)	488 (3,0)	9,9 (0,05)
Serbia	29 (1,4)	553 (2,7)	49 (1,2)	512 (3,1)	22 (1,6)	469 (5,7)	10,0 (0,07)
Makao (Chiny)	27 (0,6)	557 (2,3)	52 (0,8)	532 (1,5)	21 (0,6)	518 (2,6)	10,0 (0,02)
Chorwacja	27 (1,3)	590 (2,5)	56 (1,0)	555 (2,6)	17 (1,0)	515 (4,7)	10,1 (0,06)
Czarnogóra	23 (0,7)	521 (2,6)	56 (0,7)	489 (2,0)	21 (0,6)	448 (2,9)	9,9 (0,03)
Zjednoczone Emiraty Arabskie s	23 (0,7)	563 (2,9)	64 (0,7)	496 (2,4)	13 (0,5)	408 (4,5)	10,1 (0,03)
Katar r	20 (1,5)	539 (5,4)	65 (1,7)	495 (4,6)	15 (1,2)	434 (6,6)	10,0 (0,06)
Bahrajn	19 (1,0)	524 (5,4)	57 (1,0)	464 (3,4)	24 (0,8)	408 (5,1)	9,6 (0,04)
Macedonia Północna	19 (1,5)	491 (5,3)	48 (1,5)	456 (4,3)	33 (2,2)	399 (6,4)	9,4 (0,10)
Kosowo	16 (1,7)	472 (5,6)	48 (1,4)	427 (3,2)	36 (1,7)	392 (3,5)	9,2 (0,09)
Turcja	15 (1,0)	564 (3,8)	46 (1,3)	516 (2,8)	40 (1,8)	454 (4,7)	9,1 (0,09)
Kazachstan	11 (0,7)	532 (4,6)	71 (1,0)	505 (2,8)	18 (0,9)	482 (3,9)	9,7 (0,03)
Oman	11 (0,6)	480 (6,1)	61 (1,1)	441 (3,9)	28 (1,1)	387 (5,1)	9,4 (0,04)
Albania	10 (0,8)	574 (4,5)	35 (1,2)	531 (3,4)	56 (1,5)	492 (3,6)	8,4 (0,07)
Arabia Saudyjska r	8 (0,6)	489 (6,6)	62 (1,6)	460 (3,3)	30 (1,7)	435 (6,2)	9,2 (0,05)
Azerbejdżan	8 (0,7)	486 (6,9)	48 (1,1)	452 (4,1)	44 (1,3)	419 (4,3)	8,9 (0,05)
Iran ∞	7 (0,9)	493 (6,2)	37 (1,4)	445 (3,8)	55 (1,8)	381 (5,8)	8,4 (0,08)
Uzbekistan	6 (0,6)	474 (5,9)	55 (1,2)	445 (2,9)	39 (1,5)	421 (3,3)	8,9 (0,05)
Brazylia ∞	5 (0,6)	546 (10,1)	31 (1,2)	474 (5,0)	64 (1,4)	390 (6,5)	8,1 (0,07)
Południowa Afryka ∞ r	5 (0,6)	445 (16,0)	34 (1,0)	334 (6,8)	61 (1,1)	265 (4,2)	8,2 (0,05)
Jordania	4 (0,6)	457 (12,8)	48 (1,4)	403 (5,7)	47 (1,5)	352 (6,3)	8,6 (0,05)
Egipt	4 (0,4)	415 (13,2)	42 (1,4)	398 (5,0)	54 (1,5)	365 (7,0)	8,4 (0,05)
Maroko	3 (0,3)	426 (18,4)	22 (1,0)	401 (5,6)	76 (1,0)	364 (5,1)	7,1 (0,06)
Średnia międzynarodowa	30 (0,2)	543 (0,8)	48 (0,2)	501 (0,5)	22 (0,2)	457 (0,8)	
Nowa Zelandia x	55 (1,5)	566 (3,2)	38 (1,4)	516 (4,5)	7 (0,7)	482 (7,5)	11,3 (0,06)
Holandia x	49 (1,5)	559 (3,0)	43 (1,4)	530 (3,5)	7 (0,8)	497 (6,8)	11,0 (0,06)
Litwa y	--	--	--	--	--	--	--
Australia ∞	--	--	--	--	--	--	--
Anglia ∞	--	--	--	--	--	--	--
Stany Zjednoczone	--	--	--	--	--	--	--
Dodatkowe miasta i regiony							
Rosja (Moskwa)	63 (1,3)	609 (2,1)	35 (1,2)	581 (2,4)	2 ~	~ ~	11,6 (0,05)
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador) s	58 (2,1)	548 (4,5)	40 (2,1)	514 (4,0)	2 ~	~ ~	11,4 (0,06)
Kanada (Kolumbia Brytyjska) s	56 (2,5)	569 (4,2)	40 (2,0)	540 (4,0)	4 (1,0)	507 (11,0)	11,4 (0,10)
Kanada (Alberta) s	52 (2,0)	575 (3,0)	45 (1,8)	543 (3,9)	3 (0,5)	500 (17,3)	11,2 (0,08)
Kanada (Quebec) r	50 (1,9)	574 (3,5)	46 (1,6)	548 (3,5)	4 (0,5)	526 (7,5)	11,1 (0,06)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi) s	22 (0,9)	542 (5,2)	63 (0,9)	467 (4,1)	15 (0,7)	357 (7,3)	10,0 (0,03)
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	5 (0,6)	488 (17,3)	37 (1,0)	425 (5,9)	58 (1,2)	359 (4,8)	8,3 (0,05)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj) x	38 (1,1)	607 (2,7)	55 (1,1)	551 (3,0)	7 (0,4)	456 (5,8)	10,7 (0,03)

Dane zebrane od rodziców uczniów w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na odsetek uczniów w kategorii „wyższy status społeczno-ekonomiczny”.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Literę „r” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 70%, ale mniej niż 85% uczniów.

Literę „s” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 50%, ale mniej niż 70% uczniów.

Literę „x” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 40%, ale mniej niż 50% uczniów – należy interpretować z ostrożnością.

Literę „y” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla mniej niż 40% uczniów.

Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I. V. S. Mullis i in. 2023.

Na poziomie wszystkich badanych krajów średnio 30% uczniów zostało zaklasyfikowanych jako pochodzący z rodzin o wyższym statusie, 48% zaliczono do rodzin o średnim statusie, a 22% do tych o niższym statusie. Zagregowane dane dla wszystkich krajów uczestniczących w badaniu pokazały, że różnica pomiędzy przeciętnymi osiągnięciami uczniów pochodzących z rodzin o wyższym statusie i tych o niższym statusie wynosi aż 86 punktów (543 vs. 457). Średni wynik osiągnięć uczniów z kategorii środkowej wynosi 501 punktów.

Przedstawione w tabeli 7.2. wyniki pokazują, że największy udział uczniów pochodzących z gospodarstw domowych o wysokim statusie jest w krajach i regionach Europy północnej: Norwegii (57%), Szwecji (56%), Danii (54%) i Finlandii (50%), a także Europy północno-zachodniej: Irlandii (49%) i Irlandii Północnej (47%). W żadnym z tych krajów czy regionów odsetek uczniów wywodzących się z gospodarstw domowych o niższym statusie nie przekracza 11%. Jednak nawet w tych dobrze rozwiniętych krajach europejskich występują znaczące różnice w wynikach pomiaru umiejętności pomiędzy uczniami zaliczonymi do najwyższej i najniższej kategorii pod względem statusu społeczno-ekonomicznego ich rodziny. W Szwecji różnica ta wynosi aż 90 punktów skali, czyli więcej niż średnia różnica dla badanych we wszystkich krajach – 86. Wyższa jest także różnica zanotowana dla Irlandii (88). W pozostałych wymienionych wyżej krajach różnica jest niższa, ale wciąż zbliżona do średniej dla wszystkich badanych krajów. Pokazuje to, że nawet państwa znajdujące się w czołówce rankingu umiejętności mierzonych w badaniu PIRLS 2021 (patrz rozdział 5) nie są w stanie wyeliminować nierówności edukacyjnych wynikających ze struktury społecznej i zasobów gospodarstw domowych.

Dalsze pozycje w uszeregowaniu według odsetka uczniów pochodzących z rodzin o wysokim statusie zajmują następujące kraje: Izrael (46%), Niemcy (45%), Malta (45%), Singapur (45%), Cypr (44%), Słowenia (43%) oraz Polska (43%) – są to państwa wysoko lub średnio rozwinięte. Spośród dotychczas wymienionych państw tylko Norwegia, Izrael oraz Singapur nie należą do Unii Europejskiej. Zróznicowanie wyników w tych dwóch ostatnich krajach ze względu na status społeczno-ekonomiczny gospodarstwa domowego jest też największe. W Singapurze różnica między wynikami pomiaru umiejętności pomiędzy uczniami zaliczonymi do najwyższej i najniższej kategorii wynosi aż 109 punktów. W Izraelu sięga 105 punktów. Niepokojąco wysoka jest też różnica w dwóch krajach UE – na Cyprze (95 punktów) i w Niemczech (91 punktów). W Polsce natomiast różnica ta jest najniższa w omawianej grupie krajów i wynosi 71, czyli znajduje się poniżej średniej międzynarodowej, co świadczy o niższym poziomie nierówności edukacyjnych wynikających ze struktury społecznej w naszym kraju.

Procent uczniów zaliczonych na podstawie odpowiedzi rodziców do kategorii wyższego statusu społeczno-ekonomicznego zbliżony do odsetka zanotowanego dla Polski jest we francuskojęzycznej części Belgii (42%), na Węgrzech (42%), w Czechach (41%) i Austrii (41%). We wszystkich czterech krajach różnica poziomu umiejętności między uczniami z gospodarstw o wyższym i niższym statusie jest większa niż w Polsce. W sąsiadujących z naszym krajem Czechach wynosi ona aż 120 punktów. Dopiero w krajach znajdujących się na kolejnych pozycjach w omawianym uporządkowaniu, czyli na Łotwie i we flamandzkiej części Belgii (odpowiednio 39% i 38% dzieci z domów o wyższym statusie), jest ona niższa i wynosi 66 punktów.

Warto odnotować, że w dziewięciu krajach pozaeuropejskich odsetek dzieci z gospodarstw o wyższym statusie był niższy niż 10%. Szczególnie niski odsetek odnotowano w Maroku (3%), Egipcie i Jordanii (4%) oraz Republice Południowej Afryki (po 5%). We wspomnianej grupie dziewięciu krajów (za wyjątkiem Brazylii) średni wynik uczniów pochodzących z domów o wyższym statusie znalazł się poniżej punktu centralnego skali PIRLS, czyli wartości 500. W niektórych krajach występowały też bardzo wysokie różnice pomiędzy uczniami z domów o wyższym i niższym statusie, np. w RPA było to aż 180 punktów. Tylko nieco mniejsza różnica występuje w Uzbekistanie (156 punktów).

Silną zależność osiągnięć w czytaniu i statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia potwierdza analiza korelacyjna. We wszystkich krajach występuje istotnie statystyczny związek świadczący o tym, że uczniowie z rodzin o wyższym SES charakteryzują się wyższymi umiejętnościami czytania. Średnia współczynników korelacji umiejętności uczniów ze skalą SES dla wszystkich krajów wynosi 0,36. Najniższe wartości zanotowano w Arabii Saudyjskiej (0,18) i w Egipcie (0,19). Najsilniejszą zależność obserwujemy w Bułgarii, na Węgrzech i w Austrii – tam wartości współczynników korelacji przekraczają 0,5. W Polsce wartość współczynnika korelacji Pearsona wynosi 0,36. W modelu regresji liniowej, przy przewidywaniu wyniku z czytania polskich uczniów w zależności od SES, informacja o SES pozwala zredukować zróżnicowanie wyniku z czytania o 13% ($R^2=0,13$). W modelu tym różnica jednego odchylenia standardowego SES przekłada się na 30 punktów, czyli prawie pół odchylenia standardowego ogólnego wyniku z czytania w Polsce. Oznacza to silną zależność, a więc znaczną różnicę w przeciętnych wynikach uzyskiwanych przez uczniów pochodzących z domów o różnym statusie społeczno-ekonomicznym.

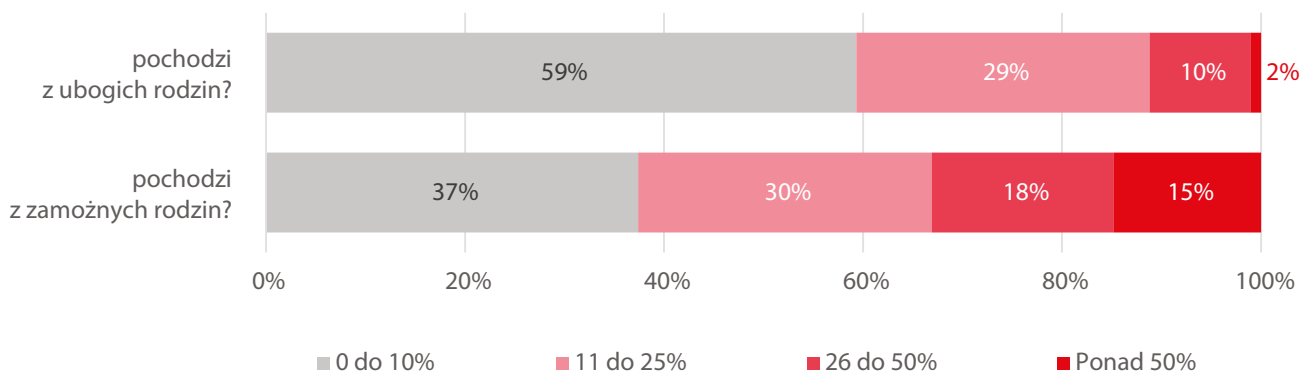
Charakterystyka szkoły według ekonomicznego statusu uczniów

Struktura społeczna oddziałuje na osiągnięcia edukacyjne nie tylko na poziomie pojedynczego gospodarstwa domowego, ale także za pośrednictwem społeczności, w której wychowuje się dziecko. Aby uchwycić ten wymiar zróżnicowania statusu materialnego i kapitału kulturowego wyniesionego z domów rodzinnych uczniów odwołano się do odpowiedzi dyrektorów szkół dotyczących składu społecznego uczniów w ich szkole. Dyrektorzy zostali poproszeni o oszacowanie, jaki procent uczniów wywodzi się z rodzin o niekorzystnej sytuacji ekonomicznej, a jaki z rodzin zamożnych.

Szkoły zostały zaklasyfikowane jako zamożne, jeżeli ponad 25% uczniów do nich uczęszczających pochodzi z rodzin zamożnych, a zarazem mniej niż 25% wywodzi się z rodzin o niekorzystnej sytuacji ekonomicznej. Do kategorii szkół w niekorzystnej sytuacji zaliczono te, w których ponad 25% uczniów pochodzi z domów o niekorzystnej sytuacji ekonomicznej, a nie więcej niż 25% z domów zamożnych. Pozostałe szkoły zaliczono do kategorii pośredniej szkół, które nie są ani zamożne, ani ich uczniowie nie znajdują się w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej. Na wykresie 7.5. zaprezentowano rozkłady odpowiedzi na dwa pytania wykorzystane do konstrukcji tego indeksu. 59% polskich czwartoklasistów uczy się w szkołach, których dyrektorzy wskazali, iż nie więcej niż 10% dzieci pochodzi z ubogich rodzin. 37% czwartoklasistów zaś uczy się w placówkach, w których wskazano, że nie więcej niż 10% uczniów pochodzi z rodzin zamożnych. W przypadku

obu zmiennych są to wartości modalne, co oznacza, że zdecydowana większość dzieci uczy się w szkołach, w których przewaga uczniów z ubogich i zamożnych rodzin nie jest duża. Należy więc sądzić, że w szkołach w Polsce dominują uczniowie z domów o przeciętnym statusie materialnym. Tylko 1% dzieci uczy się w szkołach, w których procent uczniów z ubogich rodzin przekracza 50%. Zwraca również uwagę występowanie „wysp bogactwa” w Polsce – aż 15% czwartoklasistów uczy się w szkołach, gdzie więcej niż 50% dzieci pochodzi z zamożnych rodzin.

Wykres 7.5. Charakterystyka szkoły według deklaracji dyrektorów o ekonomicznym statusie uczniów w Polsce



Wykres przedstawia odsetki uczniów chodzących do szkół, w których dyrektorzy odpowiedzieli na następujące pytanie: „Proszę podać w przybliżeniu, jaki procent uczniów w Pani/Pana szkole...” (N=3981; N=3853).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Dane te nie pozwalają na wnioskowanie o tym, czy dzieci z zamożniejszych domów osiągają lepsze wyniki w nauce (tak jak zestawienia zaprezentowane w poprzedniej sekcji niniejszego opracowania), ale umożliwiają określenie, czy dzieci uczące się w szkołach, w których jest więcej uczniów z zamożnych domów, osiągają lepsze wyniki w nauce. Jest to zatem analiza kontekstu procesów edukacyjnych, a nie taka, która pozwala orzekać o bezpośrednim związku pozycji społecznej i wyników uczniów.

Średnio spośród przebadanych w PIRLS 2021 uczniów 43% uczęszczało do szkół zaliczonych do kategorii dobrze sytuowanych, a 25% do szkół, w których przeważają dzieci z domów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej (tabela 7.3). Podobnie jak w poprzednich edycjach PIRLS stwierdzono, że dzieci w szkołach z przewagą uczniów „zamożnych” osiągają lepsze wyniki niż w te ze szkół z przewagą uczniów „nieuprzywilejowanych”. W pierwszej kategorii średni wynik na skali osiągnięć wynosi 521 punktów, a w drugiej – 479. Przeciętny wynik uczniów uczęszczających do szkół należących do kategorii środkowej wynosi 502 punkty.

Tabela 7.3. Charakterystyka szkoły według deklaracji dyrektorów o ekonomicznym statusie uczniów – porównanie między krajami

Kraj	Przewaga uczniów dobrze sytuowanych		Brak wyraźnej przewagi uczniów pochodzących z którejs z grup		Przewaga uczniów w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej	
	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć
Kazachstan	78 (3,0)	509 (3,0)	20 (3,1)	481 (5,8)	2 ~	~ ~
Litwa s	78 (4,0)	555 (2,7)	18 (3,5)	532 (5,6)	4 (2,0)	525 (11,1)
Rosja	77 (2,8)	576 (3,7)	19 (2,8)	538 (7,1)	5 (1,7)	547 (17,8)
Uzbekistan r	73 (3,9)	442 (3,6)	24 (3,8)	430 (5,5)	3 (1,4)	426 (15,0)
Katar	66 (3,5)	491 (5,0)	26 (3,5)	483 (7,9)	8 (1,9)	461 (12,1)
Macedonia Północna r	64 (5,3)	453 (5,9)	27 (4,3)	436 (14,0)	9 (3,8)	402 (21,2)
Szwecja r	63 (4,0)	560 (3,7)	26 (4,1)	524 (4,6)	10 (2,5)	514 (8,5)
Chorwacja	61 (4,1)	561 (3,0)	33 (4,0)	555 (3,9)	6 (1,9)	521 (16,8)
Hiszpania	61 (3,0)	530 (2,4)	28 (3,2)	515 (4,0)	11 (2,1)	483 (6,9)
Dania	60 (3,9)	550 (2,8)	32 (3,8)	521 (4,3)	8 (1,9)	525 (6,5)
Holandia r	58 (4,4)	536 (3,6)	24 (4,3)	518 (5,0)	19 (3,5)	506 (8,6)
Singapur	57 (0,0)	600 (3,6)	36 (0,0)	573 (5,5)	7 (0,0)	552 (16,6)
Arabia Saudyjska	57 (5,4)	456 (5,4)	25 (4,7)	441 (10,2)	18 (3,9)	450 (13,4)
Zjednoczone Emiraty Arabskie s	56 (1,4)	519 (3,2)	27 (1,5)	510 (4,5)	17 (1,2)	479 (8,6)
Belgia (flamandzka)	56 (4,3)	518 (3,1)	29 (4,5)	512 (3,8)	15 (3,4)	479 (5,7)
Węgry	53 (4,0)	563 (3,6)	27 (4,3)	528 (7,0)	20 (3,3)	488 (8,1)
Słowenia r	51 (4,8)	524 (3,0)	36 (4,7)	517 (3,1)	13 (3,0)	508 (6,1)
Kosowo s	50 (5,6)	423 (5,4)	34 (5,0)	415 (7,2)	16 (4,0)	412 (5,9)
Norwegia (klasa 5)	49 (4,1)	548 (2,7)	45 (4,0)	533 (2,4)	6 (2,1)	513 (12,8)
Czechy	48 (3,5)	550 (3,4)	43 (3,5)	535 (3,7)	10 (2,1)	506 (9,0)
Czarnogóra	47 (0,7)	492 (2,0)	34 (0,8)	486 (3,3)	19 (0,6)	475 (3,6)
Belgia (francuskojęzyczna) r	47 (3,3)	511 (3,7)	26 (3,8)	484 (5,2)	28 (3,4)	475 (5,1)
Francja	46 (3,5)	530 (3,1)	26 (3,6)	516 (6,0)	27 (3,2)	485 (4,6)
Cypr	46 (4,0)	529 (4,3)	41 (3,9)	501 (3,4)	13 (2,2)	471 (5,2)
Izrael ∞	44 (3,5)	537 (3,7)	26 (3,6)	520 (4,2)	30 (2,9)	465 (5,8)
Irlandia	42 (4,8)	595 (3,3)	33 (4,3)	582 (3,9)	25 (3,2)	550 (4,9)
Oman	41 (3,7)	435 (5,9)	36 (3,5)	440 (6,9)	24 (3,4)	403 (8,5)
Australia ∞	40 (3,8)	562 (3,0)	34 (3,6)	540 (3,4)	26 (3,1)	508 (5,6)
Makao (Chiny)	39 (0,1)	546 (1,9)	35 (0,1)	526 (1,7)	26 (0,1)	532 (2,1)
Irlandia Północna r	38 (4,5)	587 (4,1)	31 (4,8)	564 (4,1)	31 (3,5)	543 (5,2)
Nowa Zelandia r	38 (3,7)	553 (3,9)	36 (3,8)	528 (4,7)	27 (3,3)	483 (6,5)
Serbia	37 (4,1)	524 (4,2)	43 (4,0)	513 (4,7)	20 (3,5)	494 (7,0)
Albania	37 (4,2)	527 (5,6)	30 (3,6)	516 (5,6)	33 (4,3)	495 (4,6)
Finlandia	37 (4,3)	561 (3,1)	52 (3,9)	548 (2,6)	11 (2,7)	518 (9,4)
Bulgaria	37 (4,1)	572 (4,1)	45 (4,1)	550 (4,1)	18 (2,7)	483 (9,5)
Włochy	35 (4,0)	548 (3,4)	44 (3,8)	540 (3,1)	22 (3,0)	517 (6,3)
Malta	33 (5,4)	538 (4,2)	61 (5,4)	506 (4,0)	6 (2,6)	458 (13,3)
Brazylia ∞ r	32 (4,7)	473 (9,6)	16 (3,9)	438 (14,5)	51 (5,0)	389 (11,5)
Gruzja	32 (3,5)	502 (3,8)	36 (3,7)	490 (4,9)	32 (3,8)	489 (3,7)
Lotwa	32 (4,0)	531 (5,3)	61 (4,1)	528 (3,3)	7 (1,8)	509 (12,5)
Stany Zjednoczone	32 (5,0)	587 (8,0)	12 (4,1)	555 (12,2)	56 (5,0)	524 (9,2)
Portugalia	32 (2,9)	537 (3,6)	37 (3,4)	517 (2,8)	32 (3,3)	506 (4,5)
Anglia ∞ r	32 (4,1)	578 (5,0)	25 (4,3)	565 (3,8)	43 (4,4)	539 (3,7)
Austria	30 (3,7)	543 (3,1)	43 (4,1)	537 (3,5)	26 (3,1)	504 (5,0)
Niemcy r	29 (3,6)	543 (3,9)	36 (3,4)	533 (3,5)	35 (2,8)	501 (4,4)
Iran ∞	29 (3,5)	458 (8,0)	21 (2,8)	422 (6,9)	50 (3,6)	382 (6,7)
Polska	29 (3,9)	555 (3,7)	65 (4,2)	547 (3,0)	7 (2,3)	537 (7,3)
Bahrajn r	28 (2,6)	494 (8,4)	27 (2,9)	449 (8,5)	44 (3,1)	439 (5,1)
Turcja	28 (3,3)	530 (5,3)	21 (3,3)	505 (7,3)	51 (3,4)	474 (4,6)
Hongkong (Chiny)	28 (3,5)	588 (4,3)	28 (4,1)	572 (6,7)	45 (4,3)	564 (4,1)
Egipt	27 (3,3)	410 (7,6)	25 (3,8)	389 (10,7)	49 (3,7)	359 (8,8)
Tajwan	25 (3,2)	558 (3,2)	67 (3,7)	540 (2,4)	8 (2,1)	521 (9,3)
Azerbejdżan r	13 (2,8)	410 (11,6)	22 (3,3)	450 (10,4)	64 (4,1)	444 (5,2)
Jordania r	13 (3,1)	423 (13,3)	33 (4,2)	385 (10,6)	55 (4,3)	367 (9,0)
Południowa Afryka ∞ r	11 (1,9)	420 (22,2)	16 (2,7)	331 (15,2)	73 (3,1)	264 (5,7)
Maroko r	7 (1,6)	452 (20,1)	7 (2,0)	402 (15,8)	86 (2,1)	363 (5,7)
Średnia międzynarodowa	43 (0,5)	521 (0,9)	32 (0,5)	502 (0,9)	25 (0,4)	479 (1,2)
Słowacja	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Dodatkowe miasta i regiony						
Kanada (Quebec) r	54 (5,6)	559 (4,1)	30 (4,7)	544 (4,9)	16 (3,7)	540 (6,2)
Kanada (Kolumbia Brytyjska) r	49 (4,7)	549 (5,8)	41 (4,5)	535 (5,3)	11 (2,9)	508 (11,7)
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador) r	35 (6,8)	536 (5,9)	54 (7,1)	522 (3,8)	11 (3,1)	496 (7,8)
Kanada (Alberta)	32 (4,8)	561 (5,2)	47 (5,3)	538 (5,7)	21 (3,9)	516 (8,7)
Rosja (Moskwa)	91 (2,1)	598 (2,2)	7 (2,0)	593 (6,4)	2 ~	~ ~
Południowa Afryka (klasa 6) ∞ r	11 (2,6)	465 (32,9)	15 (3,1)	447 (19,5)	74 (3,4)	360 (6,1)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj) s	65 (0,4)	581 (2,0)	30 (0,3)	560 (2,7)	5 (0,2)	527 (4,8)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi) r	57 (2,1)	478 (5,9)	27 (2,6)	467 (6,6)	16 (2,9)	470 (16,6)

Dane zebrane od dyrektorów szkół w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na odsetek uczniów w kategorii „Przewaga uczniów dobrze sytuowanych”.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Litera "r" oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 70%, ale mniej niż 85% uczniów.

Litera "s" oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 50%, ale mniej niż 70% uczniów.

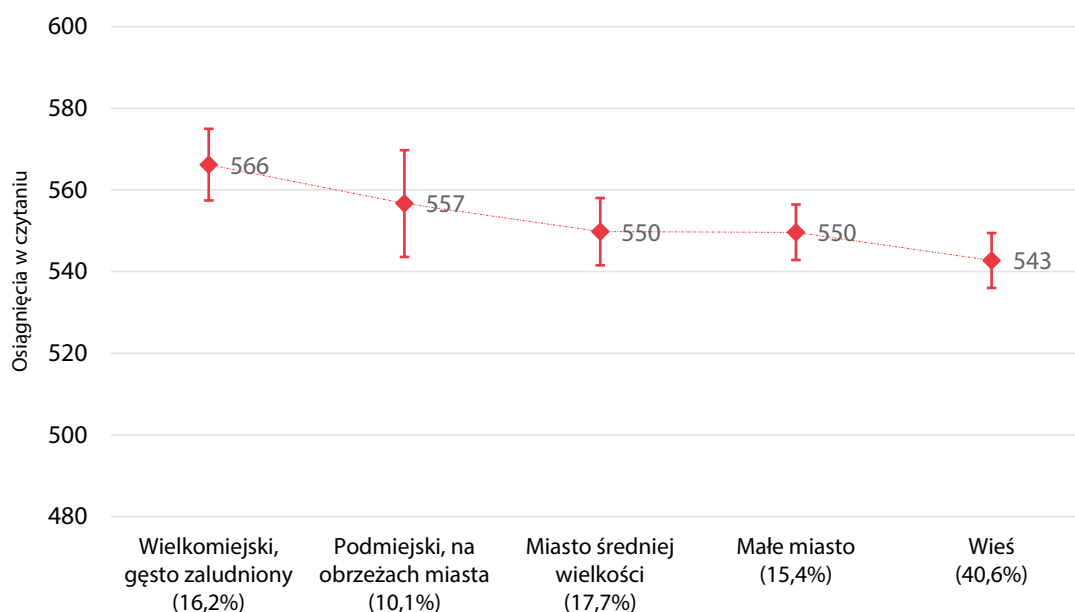
Tylda (-) oznacza brak możliwości obliczenia błędów standardowych ze względu na zbyt niski odsetek. Myślnik (-) oznacza, że dane nie są dostępne.

Kraje w tabeli 7.3. uszeregowano według odsetka uczniów uczęszczających do szkół zaliczonych do kategorii „z przewagą uczniów dobrze sytuowanych”. Należy odnotować, że na pierwszych sześciu miejscach tego uszeregowania nie znajduje się żadne państwo czy region, które znajdowały się na najwyższych pozycjach w uszeregowaniu pod względem statusu społeczno-ekonomicznego w tabeli 7.2. Pierwsze miejsca zajmują Kazachstan i Litwa – w tych krajach 78% uczniów to uczniowie szkół zaliczonych do kategorii „zamożnych”. Na kolejnych miejscach znajdują się Rosja oraz Uzbekistan (odpowiednio 77% i 73% uczniów w szkołach „zamożnych”), a dalej Katar i Macedonia Północna (66% i 64%). Dopiero na siódmym miejscu pod względem odsetka uczniów w szkołach z przewagą uczniów dobrze sytuowanych znalazła się Szwecja, w której 56% uczniów wywodzi się z domów o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym (tabela 7.2.). Kolejne miejsca w uszeregowaniu zajmują Chorwacja i Hiszpania, Dania oraz Holandia. Polska znajduje się na jednym z końcowych miejsc tego zestawienia: 29% polskich dzieci uczęszcza do szkół, które zaliczono do kategorii „z przewagą uczniów dobrze sytuowanych”, 65% – do kategorii środkowej, a tylko 7% uczniów uczęszcza do szkół z kategorii „z przewagą uczniów w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej”. Średnie wyniki pomiaru osiągnięć PIRLS 2021 w tych trzech kategoriach szkół wynoszą odpowiednio 555, 547 i 537 punktów. Różnice między tymi średnimi są statystycznie istotne, ale mniejsze niż w wielu innych krajach w zestawieniu.

Należy podkreślić, że we wszystkich badanych krajach występują istotne statystycznie różnice pomiędzy uczniami ze szkół „zamożnych” oraz „nieuprzywilejowanych”, chociaż w niektórych przypadkach różnica ta jest niewielka. Na przykład w Arabii Saudyjskiej uczniowie ze szkół „zamożnych” uzyskali średnio 456 punktów, a z „nieuprzywilejowanych” – 450. Wyraźnie niższy jest natomiast wynik uczniów uczęszczających do szkół należących do kategorii pośredniej i wynosi 441 punktów. Ilustruje to ograniczoną przydatność klasyfikowania szkół według postrzeganego przez dyrektorów pochodzenia społecznego uczniów do wyjaśniania wyników uczniów.

Miejsce zamieszkania a umiejętności związane z czytaniem

Wielkość miejscowości zamieszkania należy do klasycznych cech różnicujących szanse życiowe, związane z dostępem do różnego rodzaju zasobów. Zamieszkanie w dużym mieście daje na przykład możliwość pełniejszego uczestnictwa w kulturze. W miastach zwykle również zarobki są wyższe niż na obszarach wiejskich, a infrastruktura transportowa bardziej sprzyja poznawaniu świata przez dzieci.

Wykres 7.6. Wielkość miejscowości zamieszkania dziecka a wyniki pomiaru umiejętności czytania w Polsce

Kategorie utworzone ze względu na odpowiedzi na pytanie: „Które z poniższych określeń najlepiej opisuje miejsce zamieszkania Pani/Pana dziecka?” (N=3860).

Słupki określają granice %95 przedziału ufności wokół średniej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

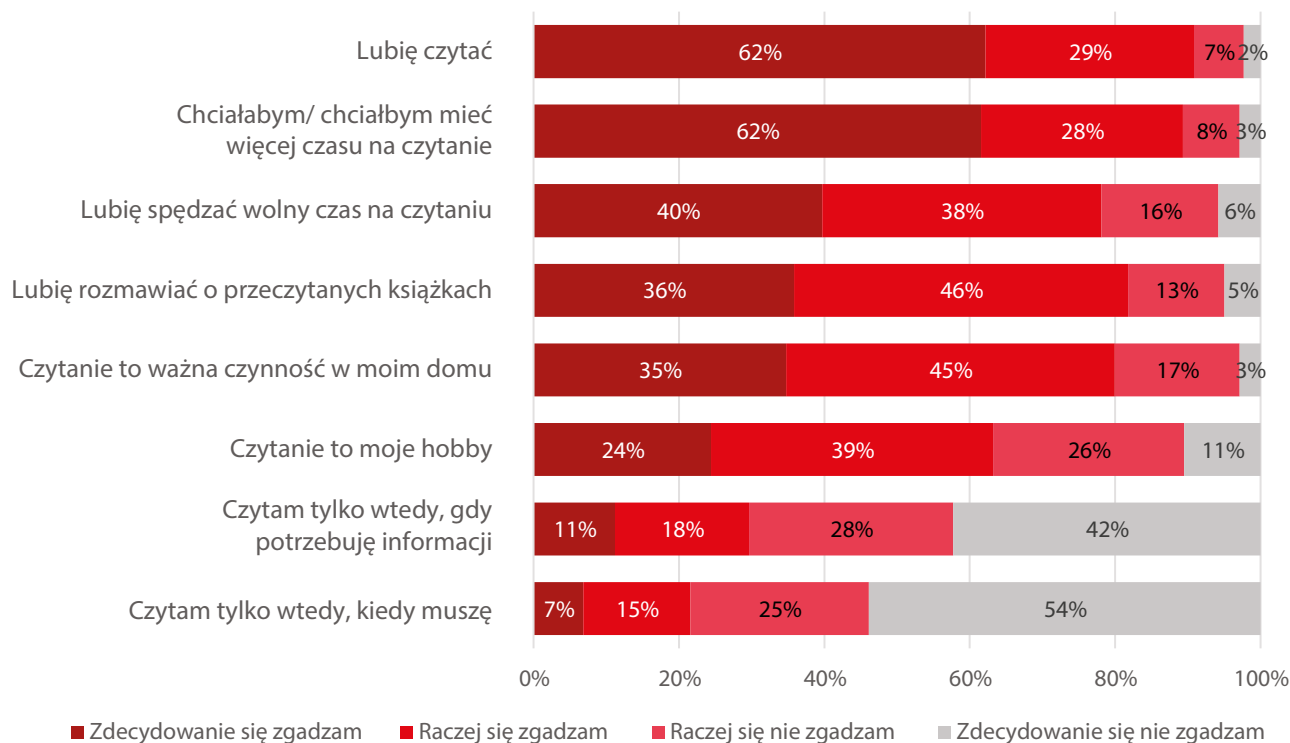
Na wykresie 7.6 przedstawiono związek miejsca zamieszkania ucznia i umiejętności czytania zmierzonych w badaniu PIRLS 2021. 16% polskich czwartoklasistów mieszka w miastach. Uzynali oni też najwyższe wyniki pomiaru umiejętności czytania – średnio 566 punktów. Na obszarach podmiejskich mieszka 10% dzieci i uzyskały one średni wynik – 557. Jeszcze niższe są wyniki dzieci zamieszkujących miasta średniej wielkości (18%) i małe miasta (15%), których średnie wyniki nie przekraczają 550 punktów. Wyniki wyraźnie poniżej tego progu uzyskały dzieci ze wsi (41%) – średnio: 543. Powyższe wyniki świadczą o różnicy w poziomie umiejętności czytania pomiędzy dziećmi mieszkającymi w dużych miastach i tymi mieszkającymi w mniejszych miastach lub na wsi. Samo miejsce zamieszkania nie jest czynnikiem decydującym – jest ono bezpośrednio powiązane na przykład ze statusem społeczno-ekonomicznym rodzin. Takie różnice w osiągnięciach uczniów już w czwartej klasie szkoły podstawowej sugerują jednak potrzebę wsparcia szkolnictwa poza największymi aglomeracjami.

Postawy rodziców wobec czytania

Można się spodziewać, że istotny wpływ na mierzone w badaniu PIRLS umiejętności dzieci związane z czytaniem będą miały nie tylko omówione wyżej charakterystyki środowiska domowego, ale też nastawienie rodziców do tego typu aktywności. Do zmierzenia postaw rodziców wobec czytania wykorzystano pytania z ankiety rodzica, na podstawie których stworzono skalę przedstawioną w tabeli 7.4. Na wykresie 7.7. zaprezentowano rozkład odsetków odpowiedzi udzielonych na każde z pytań wchodzących w skład skali. Pytania te odnosiły się do: motywacji rodziców do czytania

(przymus vs. przyjemność), do tego, czy lubią oni rozmawiać o przeczytanych lekturach, czy traktują czytanie jako formę spędzania czasu wolnego, jak często czytają, czy chcieliby spędzać więcej czasu na czytaniu oraz czy czynność tę traktują jako hobby.

Wykres 7.7. Postawy rodziców wobec czytania w Polsce



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Rodzice polskich czwartoklasistów mają w większości pozytywne nastawienie do czytania. Rodzice odpowiednio 54% i 42% dzieci zdecydowanie nie zgadzają się ze stwierdzeniami, że czytają tylko wtedy, gdy muszą lub tylko wtedy, gdy potrzebują informacji. Ponadto rodzice aż 62% dzieci zdecydowanie zgadzają się ze stwierdzeniami, że chcieliby mieć więcej czasu na czytanie oraz że lubią czytać. Spośród stwierdzeń sformułowanych w sposób „pozytywny”, najniższy odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” (24%) odnotowano w przypadku stwierdzenia „czytanie to moje hobby”.

Odpowiedzi dotyczące dwóch stwierdzeń („Czytam tylko wtedy, kiedy muszę” oraz „Czytam tylko wtedy, gdy potrzebuję informacji”) zostały zakodowane w odwrotnej kolejności przed agregacją odpowiedzi na wszystkie pytania w skalę postaw wobec czytania. Wartości tej skali zostały następnie zaklasyfikowane do trzech kategorii indeksu oznaczających, że rodzic bardzo lubi czytanie (wartości powyżej 10,4), że rodzic trochę lubi czytanie (wartości między 8,1 i 10,4) oraz że rodzic nie lubi czytać (wartości poniżej 8,1). Podane granice przedziałów zostały określone na podstawie analizy kombinacji odpowiedzi rodziców na poszczególne pytania (von Davier i in., 2023, rozdział 15). Tabela 7.4. zawiera uszeregowanie krajów według odsetka dzieci, których rodzice zostali zaklasyfikowani do kategorii „bardzo lubiących czytać”.

Tabela 7.4. Postawy rodziców wobec czytania – porównanie między krajami

Kraj	Rodzice bardzo lubiący czytać		Rodzice umiarkowanie lubiący czytać		Rodzice nie lubiący czytać		Średni wynik skali
	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	
Serbia	51 (1,2)	532 (3,0)	39 (1,1)	497 (3,6)	10 (1,0)	492 (6,5)	10,4 (0,05)
Czarnogóra	51 (0,8)	505 (2,1)	43 (0,7)	472 (2,3)	6 (0,4)	455 (5,4)	10,5 (0,03)
Azerbejdżan	46 (1,1)	451 (4,2)	46 (1,1)	437 (4,5)	8 (0,6)	409 (7,6)	10,4 (0,04)
Gruzja	44 (1,0)	511 (3,0)	50 (1,0)	486 (3,0)	6 (0,6)	471 (12,9)	10,2 (0,04)
Kosowo	42 (1,3)	441 (3,7)	53 (1,2)	410 (3,6)	5 (0,6)	385 (7,6)	10,3 (0,04)
Irlandia	42 (1,2)	599 (2,7)	42 (1,1)	574 (2,8)	16 (0,7)	555 (3,8)	10,0 (0,05)
Włochy	41 (1,0)	553 (2,6)	45 (0,8)	531 (2,4)	13 (0,6)	520 (3,2)	10,1 (0,04)
Macedonia Północna	41 (1,2)	467 (4,7)	49 (1,1)	432 (5,5)	10 (1,0)	406 (10,2)	10,1 (0,08)
Bulgaria	41 (1,3)	570 (3,2)	41 (1,2)	537 (4,0)	18 (1,4)	481 (7,0)	9,8 (0,07)
Hiszpania	40 (0,9)	540 (2,7)	44 (0,8)	517 (2,4)	16 (0,6)	498 (3,3)	10,0 (0,03)
Uzbekistan	39 (1,4)	449 (3,1)	57 (1,3)	431 (3,2)	4 (0,3)	404 (8,8)	10,3 (0,04)
Irlandia Północna	s 39 (1,1)	595 (3,9)	42 (1,2)	569 (4,0)	19 (0,9)	556 (5,0)	9,8 (0,05)
Dania	39 (1,0)	557 (2,6)	42 (0,9)	539 (2,6)	19 (0,7)	514 (3,4)	9,8 (0,04)
Finlandia	38 (0,8)	573 (2,6)	44 (0,8)	547 (2,6)	18 (0,8)	522 (3,2)	9,9 (0,04)
Malta	r 37 (1,0)	539 (3,7)	47 (1,0)	515 (2,7)	15 (0,9)	514 (4,8)	9,8 (0,04)
Cypr	37 (0,8)	535 (3,5)	49 (0,9)	505 (2,9)	14 (0,6)	491 (4,2)	9,9 (0,03)
Polska	36 (1,1)	566 (3,1)	47 (1,0)	546 (2,2)	17 (0,9)	529 (4,8)	9,8 (0,05)
Austria	36 (1,1)	559 (2,5)	44 (1,1)	524 (2,6)	20 (0,8)	504 (3,4)	9,7 (0,05)
Albania	35 (1,4)	535 (3,6)	56 (1,3)	504 (3,5)	9 (1,2)	493 (7,6)	10,0 (0,05)
Szwecja	s 34 (1,2)	575 (3,7)	50 (1,1)	551 (3,6)	16 (0,8)	541 (4,0)	9,7 (0,04)
Niemcy	s 33 (1,0)	562 (3,4)	47 (1,0)	540 (3,4)	20 (0,9)	504 (4,6)	9,6 (0,04)
Czechy	33 (0,9)	564 (2,9)	45 (0,8)	543 (2,8)	22 (0,7)	522 (3,1)	9,6 (0,04)
Norwegia (klasa 5)	32 (1,0)	560 (2,4)	48 (0,9)	540 (2,5)	19 (0,8)	520 (2,7)	9,6 (0,04)
Słowacja	32 (1,0)	554 (3,1)	47 (1,3)	528 (3,1)	21 (1,6)	504 (6,6)	9,5 (0,09)
Izrael ∞	s 32 (1,0)	542 (3,6)	51 (1,1)	503 (3,4)	17 (0,8)	497 (4,9)	9,7 (0,04)
Turcja	31 (1,2)	531 (3,2)	48 (1,4)	497 (3,4)	21 (1,8)	453 (6,4)	9,5 (0,09)
Węgry	r 30 (0,9)	569 (3,6)	50 (1,0)	541 (4,3)	20 (1,0)	509 (6,0)	9,5 (0,04)
Portugalia	30 (0,9)	543 (2,2)	52 (0,8)	516 (2,4)	18 (0,6)	501 (3,5)	9,6 (0,03)
Belgia (francuskojęzyczna)	r 28 (0,9)	529 (3,6)	48 (1,1)	496 (3,2)	24 (1,0)	470 (3,4)	9,3 (0,04)
Belgia (flamandzka)	27 (1,0)	535 (2,6)	46 (0,9)	513 (2,8)	27 (0,9)	498 (2,9)	9,2 (0,05)
Bahrajn	27 (0,8)	488 (4,3)	60 (0,9)	458 (3,4)	14 (0,5)	427 (4,7)	9,6 (0,02)
Chorwacja	26 (1,3)	575 (3,3)	56 (1,0)	557 (2,8)	18 (1,2)	535 (4,0)	9,5 (0,05)
Słowenia	26 (0,8)	544 (2,8)	57 (0,7)	520 (1,9)	17 (0,7)	501 (3,2)	9,4 (0,03)
Łotwa	24 (0,9)	553 (3,4)	54 (0,9)	529 (3,0)	22 (0,9)	507 (4,9)	9,3 (0,04)
→ Południowa Afryka ∞	r 24 (0,8)	342 (6,8)	62 (0,8)	283 (4,8)	15 (0,5)	270 (9,4)	9,6 (0,03)
Iran	24 (1,0)	449 (4,4)	62 (0,9)	405 (5,5)	14 (0,8)	385 (7,0)	9,5 (0,04)
Arabia Saudyjska	r 23 (0,8)	469 (4,6)	62 (1,0)	451 (3,8)	15 (0,8)	448 (5,7)	9,5 (0,04)
Katar	r 22 (0,9)	512 (5,6)	63 (1,2)	491 (4,7)	15 (0,9)	485 (6,2)	9,4 (0,03)
Francja	22 (0,8)	546 (3,1)	57 (0,9)	514 (2,8)	21 (0,7)	500 (3,4)	9,3 (0,03)
Oman	22 (0,9)	451 (6,0)	68 (1,0)	428 (3,8)	10 (0,6)	407 (8,7)	9,5 (0,03)
Zjednoczone Emiraty Arabskie	s 21 (0,5)	534 (4,0)	65 (0,6)	491 (2,5)	13 (0,4)	488 (3,7)	9,5 (0,01)
Rosja	21 (0,9)	587 (2,8)	58 (1,1)	566 (4,3)	21 (0,9)	550 (4,6)	9,2 (0,04)
Singapur	21 (0,6)	622 (3,4)	57 (0,7)	589 (3,2)	23 (0,6)	571 (3,8)	9,2 (0,03)
Maroko	20 (1,1)	410 (5,0)	53 (1,7)	377 (5,6)	27 (2,1)	338 (6,5)	9,1 (0,07)
Brazylia ∞	19 (0,9)	456 (7,5)	51 (0,8)	423 (5,8)	29 (1,1)	401 (8,2)	9,0 (0,04)
Makao (Chiny)	17 (0,6)	551 (2,5)	61 (0,7)	535 (1,6)	22 (0,6)	526 (2,2)	9,1 (0,02)
Kazachstan	17 (0,7)	527 (3,8)	70 (0,7)	501 (2,7)	13 (0,6)	493 (4,6)	9,4 (0,03)
Tajwan	15 (0,6)	564 (3,3)	62 (0,8)	545 (2,2)	23 (0,8)	528 (3,3)	9,1 (0,03)
Jordania	15 (0,9)	416 (6,4)	62 (1,2)	382 (5,8)	23 (1,2)	358 (8,2)	9,1 (0,04)
Hongkong (Chiny)	14 (0,8)	592 (3,7)	63 (0,9)	573 (2,7)	24 (0,7)	567 (3,8)	9,0 (0,03)
Egipt	14 (0,7)	416 (7,4)	60 (1,4)	379 (5,7)	27 (1,5)	367 (7,7)	8,9 (0,04)
Średnia międzynarodowa	31 (0,1)	526 (0,5)	52 (0,1)	498 (0,5)	17 (0,1)	479 (0,8)	
Nowa Zelandia	x 44 (1,4)	563 (3,4)	40 (1,2)	532 (4,5)	17 (0,8)	508 (5,7)	10,0 (0,06)
Holandia	x 39 (1,2)	557 (3,3)	41 (1,3)	541 (3,6)	21 (1,2)	516 (4,5)	9,6 (0,06)
Litwa	y --	--	--	--	--	--	--
Australia ∞	--	--	--	--	--	--	--
Anglia ∞	--	--	--	--	--	--	--
Stany Zjednoczone	--	--	--	--	--	--	--
Dodatkowe miasta i regiony							
Kanada (Alberta)	s 40 (2,0)	573 (4,1)	44 (1,7)	551 (3,8)	15 (1,1)	540 (7,3)	10,0 (0,08)
Kanada (Kolumbia Brytyjska)	s 38 (1,7)	572 (3,8)	46 (1,2)	549 (4,7)	16 (1,3)	534 (5,4)	9,9 (0,07)
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	s 38 (1,4)	549 (3,7)	45 (1,4)	529 (4,7)	18 (1,0)	515 (6,5)	9,9 (0,06)
Rosja (Moskwa)	32 (0,8)	612 (2,1)	54 (0,7)	595 (2,3)	14 (0,7)	579 (3,9)	9,8 (0,03)
Kanada (Quebec)	r 30 (1,3)	576 (4,1)	48 (1,0)	558 (3,0)	22 (1,1)	543 (3,7)	9,4 (0,06)
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	r 22 (0,8)	436 (6,6)	62 (0,8)	380 (5,1)	16 (0,7)	366 (6,1)	9,5 (0,04)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	s 20 (0,7)	513 (6,1)	66 (1,0)	457 (4,1)	14 (0,6)	450 (6,7)	9,4 (0,02)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	x 26 (0,8)	594 (3,6)	60 (1,0)	555 (2,8)	14 (0,8)	555 (5,6)	9,6 (0,03)

Dane zebrane od rodziców uczniów w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na odsetek rodziców w kategorii „Rodzice bardzo lubiący czytać”.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Litera "r" oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 70%, ale mniej niż 85% uczniów.

Litera "s" oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 50%, ale mniej niż 70% uczniów.

Litera "x" oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 40%, ale mniej niż 50% uczniów - należy interpretować z ostrożnością.

Tylda (-) oznacza brak możliwości obliczenia błędu standardowego ze względu na zbyt niski odsetek. Myślnik (-) oznacza, że dane nie są dostępne.

Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I. V. S. Mullis i in., 2023.

Przeciętnie 31% uczniów przebadanych w ramach PIRLS 2021 ma rodziców, którzy bardzo lubią czytać, rodzice 52% uczniów umiarkowanie lubią czytać, a średnio 17% uczniów zaliczono do kategorii tych, których rodzice nie lubią czytać. Dzieci należące do pierwszej kategorii osiągnęły średnio wynik na poziomie 526 punktów, należące do środkowej – 498 punktów, a do ostatniej – 479. Są to wyraźne różnice ilustrujące fakt, że postawy i zachowania rodziców związane z czytaniem mają związek z osiągnięciami dzieci. Związek ten występuje we wszystkich badanych krajach niezależnie od natężenia postaw rodziców, tj. dzieci rodziców, którzy lubią czytać, mają wyższe osiągnięcia zarówno w krajach, gdzie rodzice chętniej czytają, jak i tam, gdzie odsetek rodziców lubiących czytać jest niski.

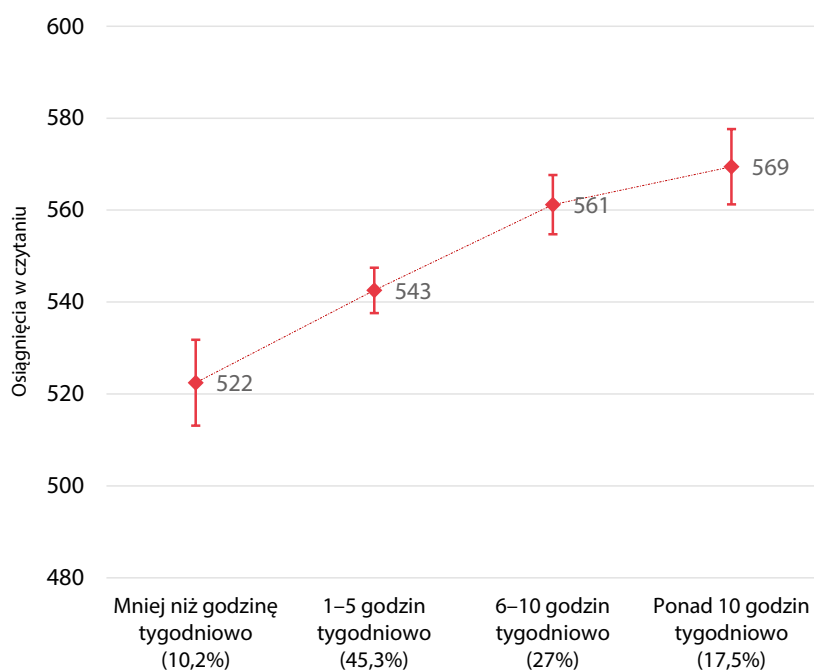
W czołówce zestawienia w tabeli 7.4. znajdują się państwa postkomunistyczne. Największy odsetek uczniów, których rodzice bardzo lubią czytać jest w Serbii i Czarnogórze (po 51%). Kolejne miejsca w uszeregowaniu zajmują Azerbejdżan (46%), Gruzja (44%) i Kosowo (42%). We wszystkich tych krajach jest nie więcej niż 10% uczniów, których rodzice nie lubią czytać. Kolejne miejsca w zestawieniu należą do Irlandii (42% uczniów ma rodziców, którzy bardzo lubią czytać) oraz Włoch, Macedonii Północnej oraz Bułgarii (odpowiednio po 41%). Polska znalazła się w połowie tego zestawienia: 36% polskich uczniów ma rodziców, którzy bardzo lubią czytać, 47% – rodziców, którzy trochę lubią czytać, a 17% uczniów – rodziców, którzy nie lubią czytać. Dzieci należące do tych kategorii przeciętnie uzyskały odpowiednio 566, 546 i 529 punktów w pomiarze umiejętności czytania.

Warto odnotować, że kraje, w których dzieci osiągają najwyższe wyniki w badaniu PIRLS 2021, nie znajdują się w czołówce, jeśli chodzi o pozytywne nastawienie rodziców do czytania. Singapur i Rosja znajdują się odpowiednio na 9. i 10. miejscu od końca prezentowanego uporządkowania.

Czas poświęcany na czytanie przez rodziców polskich uczniów

Postawa rodziców wobec czytania wyraża się nie tylko w odpowiedziach na pytania ankietowe dotyczące ich nastawienia do tej czynności. Dobrym wskaźnikiem takiej postawy jest również czas spędzany przez rodziców na czytaniu dla siebie. Wyniki przedstawione na wykresie 7.8. wskazują, że wskaźnik ten jest również powiązany z umiejętnościami czytania uczniów. Najlepsze wyniki osiągają dzieci rodziców, którzy czytają najwięcej. 569 punktów to średni wynik uzyskany przez czwartoklasistów, których rodzice poświęcają na czytanie ponad 10 godzin tygodniowo. Tych uczniów jest 18%. Nieznacznie niższe wyniki osiągają dzieci, których rodzice czytają 6–10 godzin tygodniowo – średnio 561 (różnica nieistotna statystycznie w stosunku do poprzednio wymienionej kategorii) – jest to 27% czwartoklasistów. Najwięcej jest dzieci, których rodzice czytają 1–5 godzin tygodniowo – 45%. Ich średni wynik to 543 punkty. Wyraźnie najniższe wyniki osiągają uczniowie, których rodzice czytają mniej niż godzinę tygodniowo – średnio 522 punkty – stanowią oni 10% populacji czwartoklasistów.

Wykres 7.8. Czas poświęcany na czytanie przez rodziców polskich uczniów a wyniki pomiaru umiejętności czytania

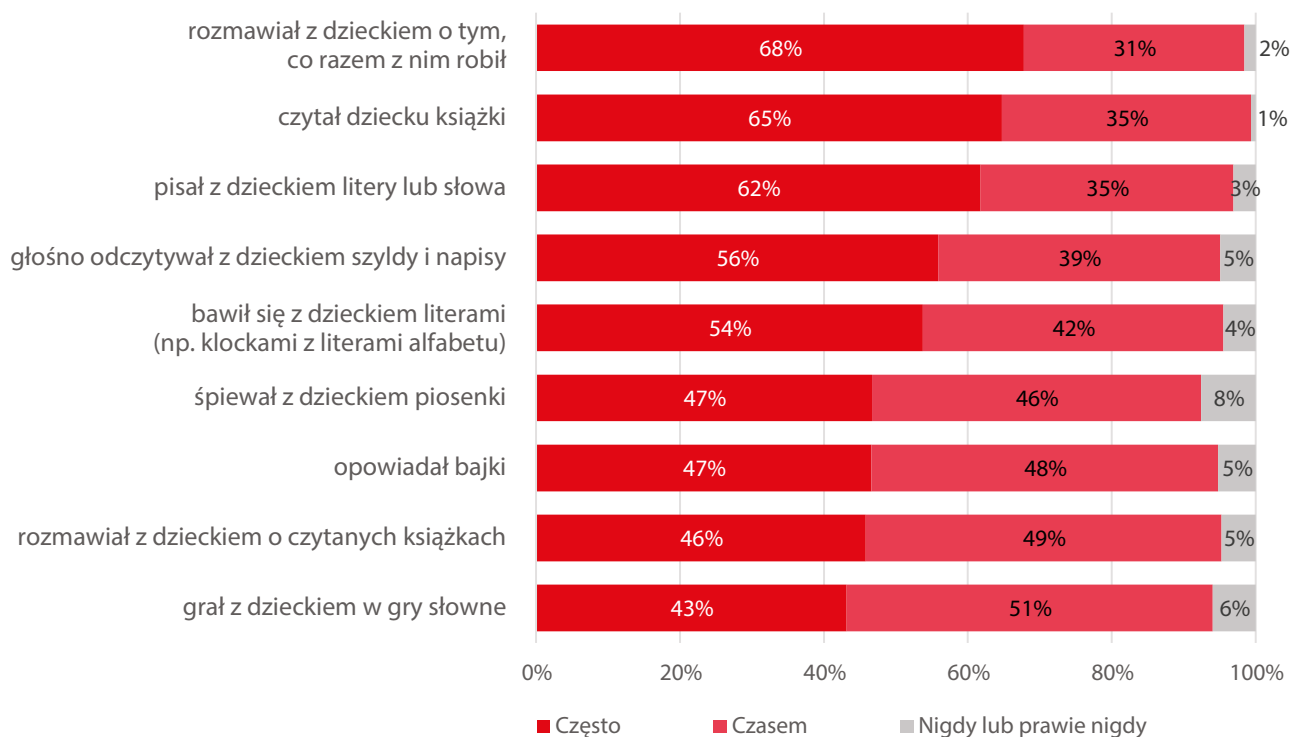


Kategorie utworzone ze względu na odpowiedzi na pytanie: „Ile czasu tygodniowo spędza Pani/Pan zwykle na czytaniu w domu dla siebie, licząc łącznie czytanie książek, gazet, czasopism, materiałów zawodowych itp. (także w wersji elektronicznej)?” (N=3887). Słupki określają granice %95 przedziału ufności wokół średniej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Aktywność czytelnicza dzieci przed rozpoczęciem nauki szkolnej

Na umiejętności związane z czytaniem wpływają nie tylko materialne warunki domowe zapewniane przez rodziców (takie jak status społeczno-ekonomiczny) czy postawy opiekunów wobec czytania, ale także zachowania samych dzieci z okresu przed rozpoczęciem nauki szkolnej i charakter ich interakcji z rodzicami. Jest to okres, w którym dzieci pozostają pod najsilniejszym wpływem rodziców i środowiska domowego, nawet jeżeli biorą udział w jakiejś formie edukacji przedszkolnej. W PIRLS 2021 ten wymiar został zbadany przy użyciu zestawu pytań odnoszących się do sposobów spędzania czasu z dzieckiem w okresie przed rozpoczęciem nauki w szkole podstawowej. Wśród aktywności, których częstotliwość rodzice mieli określić na skali od „często” przez „czasem” aż do „nigdy lub prawie nigdy”, znalazły się: czytanie książek, opowiadanie historii, śpiewanie piosenek, korzystanie z zabawek ułatwiających naukę alfabetu, rozmawianie o tym, co rodzic robił lub przeczytał, granie w gry słowne, pisanie listów lub słów oraz czytanie na głos ulicznych napisów i etykiet. Rozkłady procentów dzieci, których rodzice udzielili poszczególnych odpowiedzi na to pytanie, podano na wykresie 7.9.

Wykres 7.9. Zaangażowanie rodziców w aktywność czytelniczną dzieci przed rozpoczęciem nauki szkolnej w Polsce

Odsetki odpowiedzi rodziców na pytanie: „Zanim Pani/Pana dziecko zaczęło naukę w klasie pierwszej, jak często Pani/Pan lub ktoś z domowników...”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Rodzice ponad 60% polskich czwartoklasistów deklarują, że często czytają dziecku książki, rozmawiają ze swoimi dziećmi o tym, co razem z nimi robili lub piszą z dzieckiem litery lub słowa. Rodzice ponad 50% dzieci deklarują, że często bawili się ze swoim dzieckiem literami oraz głośno odczytywali wraz z nim szyldy i napisy. Do najmniej popularnych aktywności należą granie z dziećmi w gry słowne (rodzice 43% dzieci deklarują, że robili to często) oraz śpiewanie z dzieckiem piosenek (rodzice 8% dzieci deklarują, że nigdy tego nie robili). Wbrew temu, co można by sądzić, do najpopularniejszych aktywności wcale nie należy opowiadanie bajek – rodzice 47% dzieci deklarują, że często opowiadali dzieciom bajki, a 5% że nie robili tego nigdy. Odpowiedzi rodziców zostały zagregowane w skalę ciągłą, a następnie zaklasyfikowane do kategorii oznaczających odpowiednio zaangażowanie w czynności z opisanego zestawu: „często”, „czasami” oraz „nigdy lub prawie nigdy” w taki sposób, że kategorię „często” przypisywano rodzicom, dla których wartości skali przekraczały 10,7, kategorię „czasami”, jeżeli wartości mieściły się pomiędzy 6,2 a 10,7, a kategorię „nigdy lub prawie nigdy”, jeżeli nie przekraczały 6,2. Podane granice przedziałów zostały określone na podstawie analizy kombinacji odpowiedzi rodziców na poszczególne pytania (von Davier i in., 2023, rozdział 15).

Na poziomie wszystkich badanych krajów rodzice 42% dzieci angażowali się w wymienione aktywności często, rodzice 55% dzieci czynili to czasami, a rodzice tylko 3% dzieci nie angażowali się w te czynności nigdy lub prawie nigdy. To sprawia, że w większości krajów niemożliwe jest rzetelne wyznaczenie średniego wyniku uczniów należących do ostatniej kategorii. Porównując wyniki uczniów zaklasyfikowanych do poszczególnych kategorii na podstawie odpowiedzi ich rodziców na

poziomie wszystkich badanych krajów, można sformułować wniosek, że angażowanie się rodziców w wymienione aktywności ma pozytywny wpływ na osiągnięcia ich dzieci związane z czytaniem. Dzieci, których rodzice zostali zaliczeni do kategorii „często” angażujących się w wymienione działania, uzyskały średnio 518 punktów, dzieci należących do kategorii „czasem” już istotnie mniej – 495 punktów, a w kategorii „nigdy lub prawie nigdy” średni wynik wyniósł 418 punktów.

W tabeli 7.5. kraje uszeregowano według odsetka dzieci, których rodzice zostali zaklasyfikowani do kategorii „często” angażujących się w wymienione w tym zestawie pytań aktywności. Na szczycie uporządkowania znalazły się Kazachstan (rodzice 66% uczniów często angażują się w wymienione czynności) oraz Rosja i Irlandia Północna (po 64%). Ten procent jest nieco mniejszy w krajach znajdujących się na kolejnych miejscach: Gruzji (59%), Chorwacji (58%), Malcie, Albanii i Uzbekistanie (po 57%). W tym uszeregowaniu Polska znajduje się na 14. miejscu pod względem odsetka dzieci, których rodzice często angażują się w uwzględnione w indeksie aktywności. Wynosi on 53%. Do kategorii „czasami” zaliczono pozostałe 47% uczniów. Średni wynik w teście czytania osiągnięty przez polskich uczniów w tych kategoriach to odpowiednio 559 oraz 541 punktów. Pokazuje to, że w Polsce, tak samo jak w innych badanych krajach, angażowanie się w aktywności uwzględnione w analizowanym pytaniu ma pozytywny wpływ na późniejsze osiągnięcia edukacyjne dzieci.

Tabela 7.5. Zaangażowanie rodziców w aktywność czytelniczną dzieci przed rozpoczęciem nauki szkolnej – porównanie międzynarodowe

Kraj	Rodzice angażujący się często		Rodzice angażujący się czasami		Rodzice nieangażujący się nigdy lub prawie nigdy		Średni wynik skali
	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	
Kazachstan	66 (0,9)	510 (2,7)	34 (0,9)	496 (3,6)	0 ~	~ ~	11,3 (0,04)
Rosja	64 (1,3)	573 (3,1)	35 (1,2)	558 (4,9)	1 ~	~ ~	11,3 (0,07)
Irlandia Północna s	64 (0,9)	584 (3,2)	35 (0,9)	565 (3,9)	1 ~	~ ~	11,5 (0,04)
Gruzja	59 (1,1)	501 (2,8)	40 (1,1)	489 (3,1)	1 ~	~ ~	11,0 (0,05)
Chorwacja	58 (1,1)	569 (2,8)	42 (1,1)	543 (3,0)	0 ~	~ ~	11,0 (0,05)
Malta r	57 (1,2)	532 (3,5)	42 (1,2)	512 (2,9)	0 ~	~ ~	11,1 (0,05)
Albania	57 (1,5)	528 (3,5)	41 (1,4)	498 (4,0)	2 ~	~ ~	10,9 (0,08)
Uzbekistan	57 (1,7)	445 (3,1)	43 (1,7)	427 (3,4)	0 ~	~ ~	10,8 (0,06)
Irlandia	56 (1,1)	592 (2,6)	43 (1,0)	569 (2,8)	1 ~	~ ~	11,0 (0,05)
Kosowo	55 (1,3)	434 (3,8)	44 (1,3)	410 (3,4)	1 ~	~ ~	10,8 (0,04)
Czarnogóra	55 (0,9)	499 (2,0)	45 (0,9)	474 (2,0)	0 ~	~ ~	10,9 (0,03)
Macedonia Północna	55 (1,2)	455 (5,1)	43 (1,2)	435 (6,0)	2 ~	~ ~	10,9 (0,09)
Serbia	54 (1,2)	525 (3,5)	46 (1,2)	503 (3,2)	0 ~	~ ~	10,8 (0,05)
Polska	53 (0,9)	559 (2,5)	47 (1,0)	541 (2,8)	0 ~	~ ~	10,8 (0,04)
Hiszpania	52 (0,8)	535 (2,1)	47 (0,8)	510 (2,8)	1 ~	~ ~	10,7 (0,03)
Włochy	52 (0,9)	547 (2,5)	47 (0,9)	531 (2,4)	1 ~	~ ~	10,7 (0,03)
Cypr	51 (0,6)	527 (3,1)	48 (0,7)	501 (3,2)	1 ~	~ ~	10,7 (0,03)
Słowacja	49 (1,1)	541 (2,9)	49 (1,2)	527 (3,4)	2 ~	~ ~	10,5 (0,07)
Słowenia	49 (1,0)	531 (2,4)	51 (1,0)	516 (2,2)	1 ~	~ ~	10,6 (0,04)
Lotwa	48 (1,1)	538 (3,2)	51 (1,1)	522 (3,4)	1 ~	~ ~	10,5 (0,04)
Izrael ∞	47 (1,0)	527 (2,8)	52 (1,0)	504 (3,5)	1 ~	~ ~	10,6 (0,04)
Węgry r	47 (1,0)	551 (4,1)	52 (1,0)	538 (4,2)	1 ~	~ ~	10,5 (0,03)
Czechy	46 (0,8)	550 (2,7)	54 (0,8)	541 (2,3)	0 ~	~ ~	10,5 (0,03)
Zjednoczone Emiraty Arabskie s	42 (0,7)	522 (2,8)	56 (0,7)	483 (2,4)	2 ~	~ ~	10,3 (0,03)
Bułgaria	41 (1,1)	569 (2,8)	50 (1,1)	531 (3,8)	9 (1,2)	457 (9,3)	9,9 (0,09)
Francja	41 (0,9)	531 (2,7)	57 (0,9)	510 (2,8)	2 ~	~ ~	10,2 (0,04)
Dania	41 (0,9)	551 (2,6)	58 (0,9)	534 (2,5)	1 ~	~ ~	10,3 (0,04)
Niemcy s	40 (1,1)	548 (3,5)	59 (1,1)	535 (3,1)	1 ~	~ ~	10,3 (0,04)
Norwegia (klasa 5)	39 (0,7)	556 (2,5)	59 (0,7)	535 (2,1)	1 ~	~ ~	10,2 (0,03)
Arabia Saudyjska r	39 (1,0)	463 (4,5)	58 (1,1)	448 (3,8)	3 (0,4)	462 (12,1)	10,2 (0,05)
Południowa Afryka ∞ r	38 (0,9)	319 (5,8)	58 (0,8)	284 (5,3)	4 (0,5)	233 (11,1)	10,1 (0,05)
Bahrajn	38 (0,7)	489 (3,6)	60 (0,7)	447 (3,3)	2 ~	~ ~	10,1 (0,03)
Szwecja s	38 (1,1)	569 (3,3)	61 (1,1)	551 (3,0)	1 ~	~ ~	10,2 (0,04)
Austria	37 (0,9)	547 (2,7)	61 (0,9)	525 (2,4)	1 ~	~ ~	10,1 (0,04)
Portugalia	37 (0,9)	536 (2,4)	62 (0,9)	514 (2,2)	1 ~	~ ~	10,1 (0,03)
Azerbejdżan	36 (1,0)	459 (4,4)	62 (1,0)	431 (4,0)	2 ~	~ ~	10,1 (0,05)
Singapur	35 (0,8)	613 (2,8)	62 (0,8)	582 (3,5)	4 (0,3)	553 (7,3)	10,0 (0,04)
Oman	34 (1,0)	456 (4,7)	65 (1,0)	420 (3,8)	2 ~	~ ~	10,0 (0,04)
Katar r	33 (1,0)	513 (5,3)	65 (1,0)	488 (4,4)	2 ~	~ ~	9,9 (0,04)
Finlandia	33 (0,7)	565 (2,4)	66 (0,7)	547 (2,5)	1 ~	~ ~	10,0 (0,02)
Turcja	31 (1,1)	532 (3,7)	57 (1,2)	497 (3,1)	13 (1,6)	422 (6,7)	9,3 (0,12)
Belgia (francuskojęzyczna) r	30 (1,0)	514 (3,2)	67 (1,0)	494 (3,2)	2 ~	~ ~	9,8 (0,04)
Brazylia ∞	30 (1,0)	456 (5,2)	63 (1,2)	417 (5,2)	7 (0,9)	361 (23,4)	9,6 (0,06)
Jordania	29 (1,0)	406 (5,5)	66 (0,9)	375 (6,3)	5 (0,6)	331 (11,4)	9,6 (0,06)
Belgia (flamandzka)	27 (0,8)	525 (2,8)	71 (0,9)	511 (2,5)	2 ~	~ ~	9,6 (0,04)
Egipt	27 (1,3)	400 (7,0)	67 (1,3)	377 (5,3)	7 (0,7)	348 (13,0)	9,4 (0,07)
Iran ∞	24 (1,1)	434 (5,2)	71 (1,2)	412 (4,9)	5 (0,9)	338 (21,3)	9,4 (0,07)
Tajwan	18 (0,5)	567 (3,0)	76 (0,6)	541 (2,2)	6 (0,4)	514 (5,8)	9,1 (0,03)
Hongkong (Chiny)	16 (0,8)	591 (3,4)	81 (0,8)	571 (2,8)	3 (0,3)	560 (7,3)	9,2 (0,04)
Maroko	13 (0,7)	410 (5,6)	67 (1,4)	377 (5,3)	19 (1,6)	333 (7,3)	8,2 (0,10)
Makao (Chiny)	10 (0,4)	547 (3,1)	85 (0,4)	535 (1,4)	5 (0,3)	523 (6,1)	8,7 (0,02)
Średnia międzynarodowa	42 (0,1)	518 (0,5)	55 (0,1)	495 (0,5)	3 (0,1)	418 (3,4)	
Nowa Zelandia x	59 (1,1)	556 (3,7)	40 (1,1)	523 (4,2)	1 ~	~ ~	11,2 (0,05)
Holandia x	39 (1,3)	549 (3,3)	60 (1,4)	539 (3,3)	1 ~	~ ~	10,2 (0,05)
Litwa y	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Australia ∞	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Anglia ∞	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Stany Zjednoczone	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Dodatkowe miasta i regiony							
Rosja (Moskwa)	71 (0,7)	602 (2,1)	28 (0,7)	591 (2,6)	0 ~	~ ~	11,6 (0,03)
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador) s	69 (1,3)	542 (3,8)	30 (1,3)	517 (5,5)	0 ~	~ ~	11,8 (0,07)
Kanada (Alberta) s	57 (1,7)	564 (3,6)	43 (1,6)	550 (4,3)	1 ~	~ ~	11,0 (0,07)
Kanada (Kolumbia Brytyjska) s	55 (1,5)	563 (4,1)	44 (1,4)	545 (4,1)	1 ~	~ ~	11,0 (0,07)
Kanada (Quebec) r	47 (0,9)	566 (3,2)	53 (0,9)	554 (3,4)	1 ~	~ ~	10,5 (0,04)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi) s	38 (0,9)	494 (4,1)	60 (0,9)	452 (3,9)	3 (0,3)	371 (18,2)	10,1 (0,04)
Południowa Afryka (klasa 6) ∞ r	32 (1,3)	419 (6,5)	63 (1,3)	379 (5,3)	4 (0,5)	359 (17,5)	9,8 (0,07)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj) x	47 (1,0)	583 (2,6)	52 (1,0)	550 (2,7)	1 ~	~ ~	10,5 (0,04)

Dane zebrane od rodziców uczniów w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na odsetek uczniów w kategorii „Rodzice angażujący się często”.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Literą „r” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 70%, ale mniej niż 85% uczniów.

Literą „s” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 50%, ale mniej niż 70% uczniów.

Literą „x” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 40%, ale mniej niż 50% uczniów – należy interpretować z ostrożnością.

Literą „y” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla mniej niż 40% uczniów.

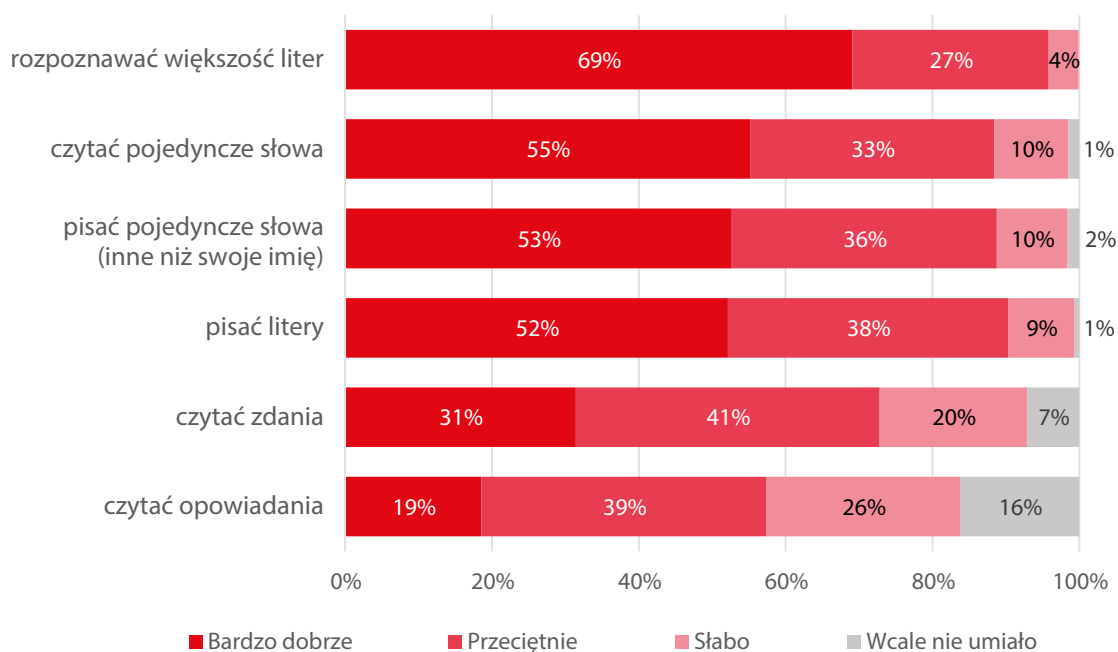
Tylda (-) oznacza brak możliwości obliczenia błędów standardowych ze względu na zbyt niski odsetek. Mysłik (~) oznacza, że dane nie są dostępne.

Źródło: PIRLS 2021 International Results in Reading, I. V. S. Mullis i in., 2023.

Ocena umiejętności dzieci przez rodziców przed rozpoczęciem nauki szkolnej

W kwestionariuszu rodzica, który jest częścią badania PIRLS 2021, umieszczono zestaw pytań o ocenę umiejętności dziecka związanych z czytaniem, w momencie gdy rozpoczynało ono naukę w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Odpowiedzi rodziców można w tym przypadku traktować jako swoistą samoocenę efektywności przekazu umiejętności na wczesnym etapie wychowania. Podobnie jak w przypadku pozostałych zjawisk do pomiaru, wykorzystano zestaw pytań, a udzielone odpowiedzi zagregowano w skalę. Rodzice mieli określić, jak dobrze dziecko radziło sobie z rozpoznawaniem liter alfabetu, czytaniem słów, zdań, historii, pisaniami liter alfabetu i słów innych niż własne imię. Odpowiedzi udzielano osobno w odniesieniu do każdej kwestii na skali od „bardzo dobrze”, przez „przeciętnie” aż do „słabo” i „wcale nie umiało”.

Wykres 7.10. Ocena umiejętności dzieci przed rozpoczęciem nauki szkolnej w Polsce



Odsetki odpowiedzi rodziców na pytanie: „Gdy Pani/Pana dziecko rozpoczynało naukę w klasie pierwszej, to jak dobrze umiało...”

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Najwięcej bardzo dobrych ocen zyskały umiejętności dzieci związane z rozpoznawaniem większości liter. Rodzice aż 69% dzieci ocenili, że te umiejętności ich dzieci są na najwyższym poziomie. Istotnie mniejszy odsetek odpowiedzi „bardzo dobrze” zanotowano w odniesieniu do czytania całych słów (55%), pisania pojedynczych słów (53%) oraz pisania liter (52%). Tylko 31% dzieci w ocenie rodziców bardzo dobrze umiało czytać zdania, a 19% potrafiło czytać opowiadania. Brak tej ostatniej umiejętności wskazano u 16% dzieci.

Odpowiedzi rodziców przeliczono, a zagregowany wynik przedstawiono na skali. Stworzono również indeks, w którym wartości skali zostały zaklasyfikowane do trzech grup. Jeśli wartości przekraczały 11,6, zostały zaklasyfikowane jako oznaczające bardzo dobry poziom umiejętności dziecka związanych z czytaniem w chwili rozpoczynania przez nie nauki szkolnej. Wartości pomiędzy

9,5 i 11,6 były klasyfikowane jako umiarkowanie dobra ocena tych umiejętności, a wynik niższy niż 9,5 oznaczał poziom niski. Podane granice przedziałów zostały określone na podstawie analizy kombinacji odpowiedzi rodziców na poszczególne pytania (von Davier i in., 2023, rozdział 15).

Na poziomie wszystkich badanych krajów udział każdej z trzech kategorii był zbliżony. Wstępne umiejętności 31% uczniów zostały ocenione przez rodziców jako „bardzo dobre”, 35% – umiarkowanie dobre, a 34% – niezbyt dobre. Przeciętnie uczniowie zaliczeni do pierwszej kategorii uzyskali w pomiarze umiejętności PIRLS 2021 wynik 525 punktów, zaliczeni do drugiej – 500, a do trzeciej – 478. Potwierdziło się więc twierdzenie, że umiejętności wyniesione z domu rodzinnego mają pozytywny wpływ na umiejętności dzieci na dalszym etapie nauki.

Kraje w tabeli 7.6. zostały uszeregowane według odsetka uczniów zaliczonych do kategorii o wysokich umiejętnościach związanych z czytaniem w chwili rozpoczęcia nauki szkolnej. Pierwsze miejsce w tabeli skonstruowanej na podstawie ocen wyrażonych przez rodziców zajmuje Irlandia, gdzie umiejętności aż 60% uczniów na początku drogi edukacyjnej zostały ocenione jako bardzo dobre. Dzieci te uzyskały w pomiarze umiejętności przeciętny wynik 602 punkty. 30% i 10% uczniów irlandzkich zostało zaklasyfikowanych jako odpowiednio ci o umiarkowanych lub niskich umiejętnościach wstępnych. Wyniki dotyczące osiągnięć w czytaniu dla obu tych kategorii też były wyraźnie niższe i wynosiły odpowiednio 561 i 521 punktów. Wzór ten powtarza się we wszystkich badanych krajach, także w tych znacznie różniących się od siebie poziomem ocen formułowanych przez rodziców.

Kolejne sześć miejsc w omawianym uporządkowaniu zajmują kraje, w których dominuje ludność muzułmańska (Zjednoczone Emiraty Arabskie – 56%, Bahrajn – 54%, Oman – 53%, Uzbekistan – 51% i Katar – 50%), oraz wielokulturowy Singapur (52%). Na kolejnych pozycjach znajdują się Kazachstan (49%), Arabia Saudyjska (48%) i Polska (47%), gdzie odsetek dzieci, których rodzice ocenili ich umiejętności jako bardzo dobre, wynosi tyle samo co w Albanii. 35% dzieci w Polsce zostało ocenionych przez rodziców jako posiadające umiarkowanie dobre umiejętności przed rozpoczęciem szkoły, a 17% – jako mające umiejętności niezbyt dobre. W Polsce dzieci, których umiejętności na początku ścieżki edukacyjnej zostały ocenione najwyżej, uzyskały średnio 570 punktów na skali osiągnięć w czytaniu. W pozostałych dwóch kategoriach uczniowie uzyskali odpowiednio średni wynik 541 i 518 punktów, co potwierdza występowanie zależności między badanymi umiejętnościami czytelnictwa w czwartej klasie szkoły podstawowej a umiejętnościami, które dzieci już osiągnęły, zanim rozpoczęły formalną edukację.

Tabela 7.6. Ocena umiejętności dzieci w przed rozpoczęciem nauki szkolnej – porównanie między krajami

Kraj	Umiejętności bardzo dobre		Umiejętności umiarkowanie dobre		Umiejętności niezbyt dobre		Średni wynik skali
	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	
Irlandia	60 (1,0)	602 (2,5)	30 (0,8)	561 (3,6)	10 (0,6)	521 (5,3)	11,9 (0,04)
Zjednoczone Emiraty Arabskie	56 (0,7)	523 (2,3)	31 (0,5)	482 (3,1)	13 (0,4)	440 (4,5)	11,7 (0,03)
Bahrajn	54 (0,8)	484 (3,0)	31 (0,7)	452 (3,7)	15 (0,5)	402 (7,1)	11,5 (0,03)
Oman	53 (1,0)	457 (3,7)	34 (0,8)	413 (5,1)	13 (0,7)	370 (6,4)	11,5 (0,04)
Singapur	52 (1,1)	619 (2,3)	37 (0,8)	575 (3,5)	11 (0,6)	514 (5,7)	11,7 (0,04)
Uzbekistan	51 (1,3)	451 (2,9)	35 (0,9)	427 (3,6)	14 (0,9)	415 (5,1)	11,4 (0,06)
Katar	50 (1,3)	513 (5,1)	35 (1,0)	489 (4,8)	15 (0,8)	451 (7,4)	11,4 (0,05)
Kazachstan	49 (1,0)	514 (3,2)	34 (0,7)	501 (3,1)	17 (0,7)	492 (4,6)	11,3 (0,04)
Arabia Saudyjska	48 (1,0)	464 (4,0)	34 (1,0)	449 (4,3)	18 (0,8)	439 (5,3)	11,3 (0,04)
Polska	47 (1,0)	570 (2,4)	35 (1,1)	541 (2,9)	17 (0,9)	518 (4,9)	11,3 (0,03)
Albania	47 (1,7)	532 (3,2)	33 (1,2)	503 (4,3)	20 (1,6)	491 (6,1)	11,1 (0,08)
Hongkong (Chiny)	46 (1,1)	596 (2,5)	43 (0,9)	565 (2,8)	11 (0,6)	525 (5,2)	11,4 (0,04)
Chorwacja	44 (1,2)	580 (2,6)	37 (1,2)	546 (3,0)	18 (1,0)	528 (3,6)	11,1 (0,04)
Hiszpania	43 (0,9)	547 (2,4)	37 (0,8)	515 (2,6)	20 (0,9)	485 (2,9)	11,1 (0,04)
Jordania	42 (1,3)	417 (5,4)	36 (1,1)	370 (6,2)	23 (1,2)	337 (8,6)	11,0 (0,07)
Łotwa	41 (1,1)	562 (2,7)	39 (1,1)	520 (3,7)	20 (0,9)	483 (5,6)	11,1 (0,04)
Kosowo	41 (1,2)	434 (3,3)	39 (1,1)	420 (4,1)	19 (0,9)	406 (4,8)	11,1 (0,05)
Egipt	38 (1,7)	402 (5,5)	40 (1,4)	374 (6,1)	22 (1,4)	359 (8,6)	10,8 (0,07)
Izrael ∞	35 (1,1)	521 (3,9)	34 (0,8)	513 (3,6)	30 (1,0)	510 (3,7)	10,6 (0,05)
Serbia	35 (1,1)	539 (3,6)	41 (1,0)	508 (3,2)	24 (1,1)	492 (4,3)	10,7 (0,05)
Południowa Afryka ∞	33 (0,9)	329 (6,0)	40 (0,8)	304 (5,9)	27 (0,8)	248 (5,8)	10,7 (0,04)
Cypr	32 (0,6)	537 (3,3)	35 (0,6)	511 (2,8)	33 (0,7)	496 (4,0)	10,5 (0,03)
Azerbejdżan	32 (1,1)	466 (4,5)	36 (1,0)	444 (4,9)	32 (1,2)	418 (4,7)	10,4 (0,06)
Szwecja	31 (1,0)	588 (3,7)	38 (0,9)	556 (3,5)	31 (1,2)	529 (3,5)	10,6 (0,05)
Tajwan	31 (0,7)	570 (2,1)	50 (0,8)	543 (2,5)	19 (0,6)	508 (3,8)	10,9 (0,02)
Maroko	30 (1,3)	421 (6,1)	35 (1,3)	369 (4,6)	35 (1,8)	338 (6,7)	10,1 (0,12)
Dania	28 (0,8)	572 (2,9)	41 (0,8)	541 (2,6)	31 (0,8)	514 (2,9)	10,5 (0,03)
Rosja	28 (1,3)	594 (3,4)	37 (1,1)	569 (4,7)	35 (1,8)	545 (4,9)	10,3 (0,09)
Finlandia	28 (0,6)	587 (2,5)	29 (0,7)	553 (2,9)	44 (0,8)	530 (2,6)	10,2 (0,03)
Macedonia Północna	28 (1,1)	453 (7,1)	38 (1,3)	452 (5,5)	34 (1,3)	434 (6,0)	10,3 (0,06)
Malta	27 (1,0)	548 (4,1)	39 (1,0)	526 (3,7)	34 (1,2)	502 (3,4)	10,3 (0,05)
Gruzja	26 (1,1)	513 (3,5)	31 (0,8)	499 (3,0)	43 (1,3)	488 (3,4)	9,9 (0,06)
Bułgaria	25 (0,9)	574 (4,3)	33 (1,1)	557 (3,4)	42 (1,4)	509 (4,3)	9,9 (0,09)
Iran ∞	25 (1,0)	435 (5,4)	35 (1,0)	411 (5,1)	40 (1,2)	403 (6,7)	10,0 (0,06)
Brazylia ∞	24 (1,0)	475 (7,1)	34 (1,0)	441 (5,9)	42 (1,0)	385 (7,6)	10,0 (0,05)
Czarnogóra	23 (0,7)	512 (2,7)	38 (0,7)	490 (2,5)	39 (0,8)	473 (2,3)	10,0 (0,03)
Makao (Chiny)	23 (0,6)	565 (2,3)	53 (0,7)	538 (1,6)	24 (0,6)	503 (2,3)	10,5 (0,02)
Turcja	22 (1,2)	521 (3,5)	24 (1,1)	501 (3,8)	54 (1,8)	488 (5,1)	9,2 (0,13)
Francja	22 (0,8)	539 (3,6)	43 (0,8)	520 (2,8)	35 (0,8)	504 (3,2)	10,2 (0,03)
Czechy	19 (0,8)	567 (3,1)	33 (0,8)	540 (2,9)	48 (0,9)	540 (2,8)	9,7 (0,04)
Portugalia	14 (0,7)	546 (3,3)	35 (0,7)	524 (2,1)	51 (0,8)	513 (2,6)	9,6 (0,03)
Słowenia	14 (0,6)	561 (2,9)	26 (0,8)	531 (2,9)	61 (0,8)	512 (2,2)	9,1 (0,04)
Włochy	13 (0,5)	559 (3,2)	35 (0,8)	540 (2,7)	52 (0,9)	534 (2,5)	9,5 (0,03)
Austria	13 (0,6)	541 (5,6)	26 (0,9)	529 (2,9)	62 (0,9)	533 (2,2)	9,2 (0,04)
Norwegia (klasa 5)	12 (0,5)	577 (4,3)	29 (0,8)	553 (2,6)	59 (0,8)	531 (2,2)	9,3 (0,03)
Belgia (francuskojęzyczna)	11 (0,6)	516 (4,4)	34 (1,0)	501 (3,2)	55 (1,2)	494 (3,6)	9,4 (0,04)
Słowacja	10 (0,8)	549 (11,4)	19 (0,8)	537 (4,0)	71 (1,0)	529 (2,8)	8,7 (0,06)
Belgia (flamandzka)	10 (0,4)	519 (4,8)	29 (0,8)	512 (3,2)	61 (0,8)	516 (2,3)	9,1 (0,04)
Niemcy	9 (0,6)	556 (6,5)	24 (0,9)	539 (3,9)	67 (1,1)	538 (2,9)	9,0 (0,04)
Węgry	9 (0,5)	571 (7,2)	16 (0,7)	544 (5,7)	75 (0,8)	542 (3,4)	8,1 (0,04)
Średnia międzynarodowa	31 (0,1)	525 (0,6)	35 (0,1)	500 (0,5)	34 (0,1)	478 (0,7)	
Nowa Zelandia	23 (1,1)	561 (5,3)	34 (1,1)	546 (5,0)	43 (1,0)	529 (4,2)	10,0 (0,05)
Holandia	12 (0,9)	569 (5,2)	33 (1,6)	547 (3,6)	54 (1,8)	533 (3,6)	9,5 (0,06)
Litwa	-	-	-	-	-	-	-
Australia ∞	-	-	-	-	-	-	-
Anglia ∞	-	-	-	-	-	-	-
Irlandia Północna	-	-	-	-	-	-	-
Stany Zjednoczone	-	-	-	-	-	-	-
Dodatkowe miasta i regiony							
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	53 (1,1)	497 (3,7)	33 (0,9)	447 (6,1)	14 (0,6)	399 (7,2)	11,6 (0,04)
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	43 (1,8)	561 (4,0)	39 (1,7)	526 (4,4)	18 (0,9)	487 (7,9)	11,2 (0,05)
Rosja (Moskwa)	39 (1,0)	621 (2,3)	41 (0,8)	594 (2,2)	21 (0,7)	566 (2,6)	11,0 (0,04)
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	37 (1,2)	414 (5,6)	41 (0,9)	392 (5,3)	22 (0,9)	356 (6,3)	10,9 (0,05)
Kanada (Kolumbia Brytyjska)	36 (1,5)	582 (4,6)	40 (1,1)	553 (3,9)	24 (1,3)	520 (5,2)	10,9 (0,06)
Kanada (Alberta)	33 (1,5)	582 (4,0)	40 (1,6)	553 (4,1)	27 (1,3)	537 (5,3)	10,7 (0,05)
Kanada (Quebec)	21 (1,1)	580 (4,0)	40 (1,2)	561 (3,3)	39 (1,3)	548 (3,9)	10,1 (0,05)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	56 (0,9)	581 (2,8)	33 (1,0)	551 (3,0)	12 (0,7)	532 (5,6)	11,7 (0,04)

Dane zebrane od rodziców uczniów w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na odsetek uczniów w kategorii „Umiejętności bardzo dobre”.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Litera "r" oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 70%, ale mniej niż 85% uczniów.

Litera "s" oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 50%, ale mniej niż 70% uczniów.

Litera "x" oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 40%, ale mniej niż 50% uczniów – należy interpretować z ostrożnością.

Litera "y" oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla mniej niż 40% uczniów.

Tylda (-) oznacza brak możliwości obliczenia błędu standardowego ze względu na zbyt niski odsetek. Myślnik (-) oznacza, że dane nie są dostępne.

Bibliografia

- Dahl, G. B., Lochner, L. (2012). The impact of family income on child achievement: Evidence from the earned income tax credit. *American Economic Review*, 102(5), 1927–1956.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304.
- Domański H. (2007). *Struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Konarzewski, K., Bulkowski, K. (2017). *PIRLS 2016. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Sitek, M. (red.). (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sitek, M., Ostrowska, E. B. (red.) (2020). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- von Davier, M., Mullis, I. V. S., Fishbein, B., Foy, P. (red.). (2023). *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report*. Pobrano z <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/methods>
- Willms, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling system* Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics.

8. Nauczyciele i procesy kształcenia

Olga Wasilewska

Głównym celem badania PIRLS jest pomiar umiejętności czytania uczniów klas czwartych. Badanie pozwala dodatkowo przyrzeć się także temu, w jaki sposób nauczyciele i szkoły pracują z dziećmi nad rozwijaniem tych umiejętności (Mullis i in., 2019). Informacji na ten temat dostarczają m.in. ankiety, które są wypełniane przez nauczycieli odpowiedzialnych za kształcenie umiejętności czytania wśród uczniów w badanych oddziałach klasowych – w Polsce – nauczycieli języka polskiego. Ponadto uczniowie w ramach badania wypełniają ankiety, w których pytani są m.in. o swoje doświadczenia edukacyjne. Zebrane dane umożliwiają wgląd w procesy kształcenia na poziomie szkoły i klasy, a także pozwalają na identyfikację pewnych związków pomiędzy tymi procesami a osiągnięciami uczniów. Pokazywane zależności mają charakter korelacyjny, co oznacza, że nie można stwierdzić, że mamy do czynienia z zależnościami przyczynowo-skutkowymi.

Ze względu na założenia metodologiczne badania i sposób doboru próby dane z ankiet nie pozwalają na wnioskowanie o populacji nauczycieli czytania uczących w czwartej klasie. Celem badania jest pomiar umiejętności uczniów, dlatego badanie prowadzone jest na reprezentatywnej próbie czwartoklasistów, a badanie nauczycieli ma charakter kontekstowy – nauczyciele są przypisani do uczniów i klas, w których uczą. Dane z ankiet nauczycielskich są więc prezentowane w raporcie w odniesieniu do odsetka czwartoklasistów, których ci nauczyciele uczą.

Trzeba też zaznaczyć, że kształtowanie umiejętności czytania jest długotrwałym procesem, na który fundamentalny wpływ mają nauczyciele klas 1–3. Analizy dotyczące pracy nauczycieli uczących w klasach czwartych dają więc jedynie częściowy wgląd w to, w jaki sposób te umiejętności były rozwijane.

Ważnym kontekstem dla informacji o procesach edukacyjnych i pracy nauczycieli jest pandemia COVID-19, mająca znaczący wpływ na pracę szkół w roku szkolnym 2020/2021, w którym prowadzone było badanie. Nauczyciele w ankietach w badaniu pytani są o organizację lekcji w konkretnych oddziałach klasy czwartej – przykładowo w Polsce edukacja czwartoklasistów przez większość roku szkolnego prowadzona była w formie zdalnej (zob. rozdział 2). Interpretując wyniki badania, należy pamiętać o zróżnicowaniu form pracy z uczniami w trakcie edukacji zdalnej w samej Polsce, a także o różnych poziomach ograniczeń pandemicznych i sposobach organizacji pracy szkół w innych krajach (więcej informacji zob. rozdział 10). Porównania międzynarodowe w tym zakresie wymagają dużej ostrożności.

Charakterystyka nauczycieli

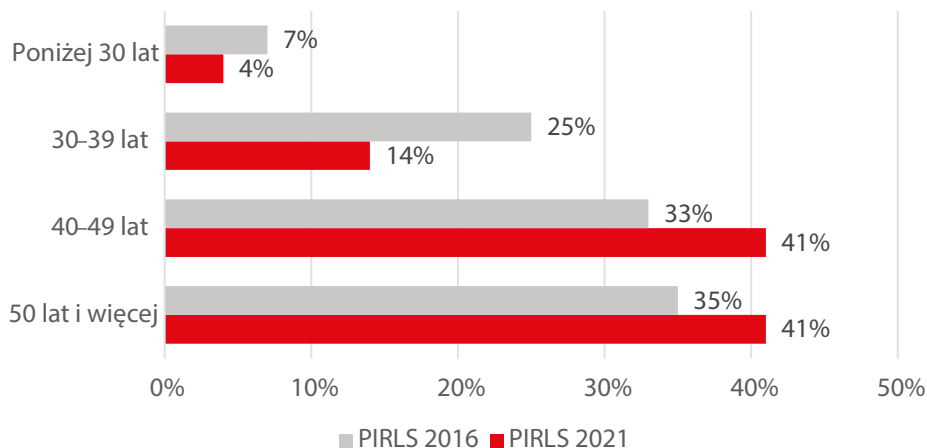
W badaniu PIRLS 2021 w Polsce uwzględniono dane z ankiet wypełnionych przez 228 nauczycieli języka polskiego, uczących w sumie w 252 badanych oddziałach klas czwartych – wśród tych osób było 217 nauczycielek i 11 nauczycieli. Zdecydowaną większość czwartoklasistów (95%) w naszym kraju języka ojczystego uczą kobiety. Jest to wynik powyżej średniej międzynarodowej (wynoszącej 85%), przy czym generalnie we wszystkich krajach większość nauczycieli stanowią kobiety².

Wiek i staż pracy

Umiejętności nauczycieli są kluczowe dla pracy dydaktycznej i nauki uczniów. Poza odpowiednim przygotowaniem do wykonywania zawodu duże znaczenie mają również doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz doświadczenie zdobywane przez nich w codziennej pracy (zob. Blömeke i in., 2022). Badana kadra nauczycielska w Polsce to zazwyczaj osoby o dużym doświadczeniu w zawodzie, które, w porównaniu do nauczycieli z większości innych krajów, charakteryzują się dłuższym stażem pracy (przeciętnego czwartoklasistę uczy nauczycielka mająca 22 lata stażu pracy, średnia międzynarodowa to 18 lat), a także – co jest z tym bezpośrednio powiązane – wyższym wiekiem (zob. tabela 8.1). W 2021 roku zdecydowana większość (ok. 82%) uczniów była uczona przez nauczycieli mających ponad 40 lat. Porównanie danych z 2021 roku z danymi z poprzedniej edycji badania z 2016 roku wskazuje na wzrost przeciętnego wieku nauczycieli języka polskiego: coraz mniej czwartoklasistów jest uczonych przez młodszych nauczycieli, a coraz więcej przez nauczycieli starszych (zob. wykres 8.1.). Widać, że niewielu młodych ludzi wybiera zawód nauczyciela.

Wykres 8.1. Wiek nauczycieli w Polsce – porównanie między edycjami badania

Odsetek uczniów w Polsce uczonych przez nauczycieli języka polskiego w określonych kategoriach wiekowych.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2016 i PIRLS 2021.

² W niniejszym rozdziale analizowane są dane z ankiet nauczycielskich dla 54 krajów, w przypadku 3 krajów (Irlandia, Stany Zjednoczone i Węgry) dane z ankiet nauczycielskich nie były dostępne. Dodatkowe miasta i regiony (ang. *benchmarking participants*) nie zostały uwzględnione w analizach ani w wyliczeniach średniej międzynarodowej.

W tabeli 8.1. przedstawiono informacje dotyczące struktury wieku nauczycieli w innych krajach biorących udział w badaniu. Z procesami starzenia się kadry nauczycielskiej muszą sobie radzić w szczególności kraje europejskie. W części krajów z naszego kontynentu ponad połowę czwartoklasistów uczą nauczyciele w wieku 50 lat i więcej, a w Bułgarii, na Łotwie i we Włoszech – ponad 60% uczniów. Polska znajduje się wśród krajów o trochę wyższych od średniej, choć nie najwyższych, odsetkach uczniów mających nauczycieli z tej grupy wiekowej. Najniższe odsetki uczniów, których uczą nauczyciele w wieku 50 lat lub więcej, występują w krajach Półwyspu Arabskiego.

W Polsce nie ma jednoznacznych zależności pomiędzy wiekiem i stażem pracy nauczycieli czwartoklasistów a wynikami pomiaru umiejętności czytania w badaniu PIRLS 2021. Struktura wieku jest natomiast bardzo ważna dla organizacji systemu edukacji, w tym chociażby dla takich kwestii jak doskonalenie zawodowe czy kształcenie przyszłych nauczycieli.

Wykształcenie

Nauczyciele w Polsce mają wysoki poziom wykształcenia (zob. tabela 8.1.). Prawie wszyscy czwartoklasiści (96%) w Polsce są uczeni języka polskiego przez nauczycieli deklarujących wykształcenie wyższe magisterskie, a jeśli dodamy do tego nauczycieli ze stopniem doktora, jest to aż 98% uczniów. Pozostałe 2% to uczniowie, których nauczyciele mają wykształcenie wyższe na poziomie licencjackim. Wynik ten nie może zaskakiwać, gdyż wiąże się bezpośrednio z formalnymi wymogami, które w Polsce muszą spełniać nauczyciele, aby pracować w szkole. Natomiast warto zauważyć, że taki poziom wykształcenia kadry nauczycielskiej nie jest standardem we wszystkich krajach (zob. tabela 8.1.). Chociaż w większości tych krajów przeważająca część uczniów jest uczona przez nauczycieli mających wyższe wykształcenie, to proporcje nauczycieli mających dyplom na poziomie magistra i tych z wykształceniem na poziomie licencjatu są zróżnicowane. Zbliżone do Polski odsetki uczniów uczonych przez nauczycieli o wykształceniu wyższym magisterskim występują na Słowacji, w Finlandii i w Czechach – odpowiednio 99%, 94% i 94% czwartoklasistów w tych krajach jest uczonych przez nauczycieli z wykształceniem na poziomie magistra lub wyższym. Na poziomie całego badania – jak wynika z przeprowadzonych ankiet – częściej jednak uczniowie mają nauczycieli o wykształceniu na poziomie licencjackim (średnia międzynarodowa to 58%). W niektórych krajach dzieci uczą nauczyciele mający wykształcenie średnie lub policealne – przykładowo we Włoszech dotyczy to 58% czwartoklasistów, w Południowej Afryce – 38%.

Polska wyróżnia się na tle innych krajów, także jeśli weźmiemy pod uwagę kierunek wykształcenia nauczycieli (zob. tabela 8.1). Spośród wszystkich krajów uczestniczących w badaniu to właśnie w Polsce jest najwyższy odsetek uczniów, których uczą nauczyciele z wykształceniem kierunkowym w swoim przedmiocie – 96% czwartoklasistów ma nauczycieli, którzy ukończyli filologię polską. W większości krajów odsetki te są znacznie niższe, średnio we wszystkich badanych krajach 39% uczniów jest uczonych przez absolwentów kierunków związanych z nauczaniem przez nich językiem. W innych krajach czwartoklasiści są zazwyczaj uczeni przez nauczycieli z ogólnym wykształceniem pedagogicznym (w szczególności w zakresie edukacji początkowej). Należy podkreślić, że kwestie

kierunku wykształcenia nauczycieli tak jak poziomu tego wykształcenia są ściśle powiązane z formalnymi wymogami w poszczególnych krajach, które muszą spełnić osoby uczące w szkole na tym etapie edukacyjnym.

Tabela 8.1. Wiek, staż pracy i wykształcenie nauczycieli – porównanie między krajami

Odsetek uczniów uczonych przez nauczycieli w zależności od wieku, stażu pracy i wykształcenia nauczyciela.

Kraj	Wiek (%)				Średni staż pracy (w latach)	Poziom wykształcenia (%)			Studia kierunkowe (%)
	Poniżej 30 lat	30–39 lat	40–49 lat	50 lat i więcej		ISCED 1-5 (poniżej licencjatu)	ISCED 6 (licencjat)	ISCED 7-8 (studia magisterskie i doktoranckie)	
Albania	3	15	40	42	23	19	22	59	11
Anglia ∞	27	32	27	14	12	1	36	62	25
Arabia Saudyjska	3	31	53	14	17	17	79	4	91
Australia ∞	19	34	19	28	14	2	81	17	17
Austria	21	18	27	34	18	35	54	11	
Azerbejdżan	9	25	28	39	21	42	52	7	22
Bahrajn	42	22	27	9	10	0	83	17	79
Belgia (flamandzka)	23	30	22	25	17	1	96	3	
Belgia (francuskojęzyczna)	18	33	29	20	17	1	92	8	23
Brazylia ∞	6	22	43	29	18	1	96	2	28
Bułgaria	3	7	24	66	27	3	21	76	2
Chorwacja	1	22	21	57	24	41	8	51	3
Cypr	4	27	60	10	19	1	35	64	40
Czarnogóra	7	23	31	39	20	20	74	6	55
Czechy	7	14	27	52	21	4	2	94	6
Dania	8	27	27	37	16	12	80	8	
Egipt	5	27	40	28	20	15	78	7	62
Finlandia	7	26	30	37	16	2	4	94	6
Francja	12	25	40	24	16	9	42	49	22
Gruzja	3	14	35	47	22	5	20	75	39
Hiszpania	17	26	29	28	16	0	76	24	51
Holandia	30	26	21	23	14	6	70	24	27
Hongkong (Chiny)	20	29	39	11	15	0	63	36	84
Iran ∞	16	37	31	15	13	13	67	21	14
Irlandia Północna	15	23	36	26	17	2	81	17	8
Izrael ∞	12	31	34	24	15	1	57	42	69
Jordania	22	32	41	5	11	3	87	10	91
Katar	21	43	31	4	11	0	73	27	76
Kazachstan	7	22	41	31	21	10	87	3	45
Kosowo	16	31	23	31	16	6	84	9	16
Litwa	7	8	28	57	26	7	66	27	35
Łotwa	7	10	19	63	25	1	51	48	56
Macedonia Północna	2	24	32	42	19	13	80	7	37
Makao (Chiny)	27	37	25	11	13	6	85	9	53
Malta	31	33	26	10	12	11	68	21	42
Maroko	18	28	26	28	16	40	57	3	32
Niemcy	10	30	28	32	16	26	1	73	57
Norwegia (klasa 5)	19	33	28	20	13	19	59	22	32
Nowa Zelandia	21	23	28	29	14	15	75	10	14
Oman	7	50	40	3	14	9	82	8	56
Polska	4	14	41	41	22	0	2	98	96
Południowa Afryka ∞	16	19	17	49	15	41	58	0	40
Portugalia	1	9	54	36	24	6	78	16	36
Rosja	15	16	26	42	22	26	32	41	26
Serbia	3	12	27	58	24	18	72	11	17
Singapur	13	34	34	19	15	12	73	15	71
Słowacja	6	15	35	44	22	1	1	99	1
Słowenia	4	20	32	45	23	22	39	40	2
Szwecja	9	30	24	37	15	11	74	15	64
Tajwan	7	16	50	27	18	0	41	59	15
Turcja	18	31	32	19	16	6	88	6	32
Uzbekistan	5	27	35	33	22	25	72	3	40
Włochy	2	9	24	65	23	60	7	33	36
Zjednoczone Emiraty Arabskie	25	43	24	8	10	2	67	31	72
Irlandia	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Stany Zjednoczone	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Węgry	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Średnia międzynarodowa	13	25	32	31	18	12	58	30	39

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).
 □ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).
 W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.
 Myślnik (-) oznacza, że dane nie są dostępne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

W części krajów widoczne są zależności pomiędzy wynikami uczniów a poziomem wykształcenia nauczycieli. W Polsce nie ma istotnych statystycznie różnic w wynikach osiąganych przez uczniów ze względu na poziom i kierunek wykształcenia ich nauczycieli, należy jednak pamiętać o bardzo niewielkim zróżnicowaniu tych zmiennych. Ponadto, jak wspomiano na wstępie tego rozdziału, wpływ na rozwój umiejętności czytelniczych uczniów klas czwartych w Polsce mają nie tylko nauczyciele uczący w tych klasach, ale także uczący ich wcześniej nauczyciele w klasach 1–3.

Doskonalenie zawodowe

W badaniu PIRLS nauczyciele zostali zapytani o to, czy w ciągu ostatnich dwóch lat uczestniczyli w doskonaleniu zawodowym (np. w warsztatach, seminariach, lekcjach pokazowych) dotyczącym wybranych obszarów związanych z nauczaniem czytania. Jednocześnie proszeni byli o określenie swojego zapotrzebowania na rozwój zawodowy w tych obszarach w przyszłości (czy jest „duże”, „umiarkowane” czy „małe”).

Wykres 8.2. Doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce

Odsetek uczniów, których nauczyciele deklarowali uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym związanym z nauką czytania, a także odsetek uczniów, których nauczyciele deklarowali „duże” potrzeby doskonalenia w tym zakresie w przyszłości.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Największym zainteresowaniem cieszyło się doskonalenie z zakresu sposobów różnicowania lekcji w zależności od potrzeb i zainteresowań uczniów – 73% uczniów jest nauczanych przez nauczycieli, którzy deklarowali uczestnictwo w takich działaniach szkoleniowych. Wydaje się, że można to wiązać z rosnącą liczbą uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, większym zróżnicowaniem potrzeb uczniów i zarazem rosnącą świadomością nauczycieli w tym zakresie. Ponad połowa

uczniów (53%) ma nauczycieli, którzy doksztalali się w zakresie kształcenia umiejętności lub strategii czytania ze zrozumieniem. Wykorzystywanie technologii w trakcie lekcji czytania znalazło się na kolejnej pozycji, przy czym w tym przypadku szczególnie ważny jest kontekst pandemii COVID-19 i edukacji zdalnej (zob. rozdział 10).

Zdecydowana większość dzieci jest uczona przez nauczycieli, którzy wskazywali na duże lub umiarkowane zapotrzebowanie w zakresie doskonalenia we wszystkich wyszczególnionych obszarach. Biorąc pod uwagę tylko wskazania na duże potrzeby (zob. wykres 8.2.), to w tym przypadku także wyróżnia się kwestia różnicowania lekcji w zależności od potrzeb i zainteresowań uczniów, wykorzystywania technologii w trakcie lekcji czytania, a także oceniania umiejętności czytania. Relatywnie większe zapotrzebowanie na doskonalenie deklarowali nauczyciele z krótszym stażem pracy.

W tabeli 8.2. przedstawiono dane dotyczące doskonalenia zawodowego dla ośmiu wybranych krajów i średni wynik dla badania PIRLS 2021. Na tle średniej międzynarodowej nauczyciele czwartoklasistów w Polsce deklarowali generalnie niższe uczestnictwo i mniejsze zapotrzebowanie w zakresie doskonalenia zawodowego, chociaż podobna tendencja widoczna była w wielu krajach europejskich. Wyższy od średniej międzynarodowej był tylko udział polskich nauczycieli w doskonaleniu dotyczącym sposobów na różnicowanie lekcji w zależności od potrzeb i zainteresowań uczniów.

Tabela 8.2. Doskonalenie zawodowe nauczycieli w wybranych krajach

Odsetek uczniów, których nauczyciele deklarowali uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym związanym z nauką czytania, a także odsetek uczniów, których nauczyciele deklarowali duże potrzeby doskonalenia w tym zakresie w przyszłości.

Kraj	Wykorzystywanie technologii w trakcie lekcji czytania		Kształcenie umiejętności lub strategii czytania ze zrozumieniem		Sposoby na różnicowanie lekcji w zależności od potrzeb i zainteresowań uczniów		Ocenianie umiejętności czytania uczniów	
	Udział (%)	Duże zapotrzebowanie (%)	Udział (%)	Duże zapotrzebowanie (%)	Udział (%)	Duże zapotrzebowanie (%)	Udział (%)	Duże zapotrzebowanie (%)
Czechy	25	19	45	30	32	27	30	29
Finlandia	22	18	17	18	22	18	11	19
Hiszpania	41	63	56	89	53	81	46	77
Litwa	59	31	68	53	54	51	51	54
Niemcy	24	43	31	18	32	25	12	24
Polska	38	38	53	30	73	42	33	37
Singapur	34	35	71	37	67	47	41	31
Szwecja	30	32	50	15	38	24	35	28
Średnia międzynarodowa	47	43	61	51	56	52	51	51

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Przy porównaniach międzynarodowych dotyczących doskonalenia nauczycieli należy zachować ostrożność, ze względu na różne systemy i zakresy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w poszczególnych krajach. Nie można pomijać także wspomnianej już kwestii pandemii COVID-19 (zob. rozdział 10). Kraje różniły się pod względem obostrzeń i organizacji pracy szkół, co z kolei mogło wpływać na możliwość uczestnictwa w niektórych formach doskonalenia (np. tych odbywających się stacjonarnie), czy wymagania związane z pracą zdalną i dodatkowe obowiązki z nią związane. W wielu krajach nacisk w tym okresie kładziono przede wszystkim na szkolenia dotyczące kompetencji cyfrowych. W Polsce badania dotyczące edukacji zdalnej wskazywały m.in. na duże obciążenie pracą, przemęczenie nauczycieli oraz czasochłonność tego sposobu prowadzenia lekcji (zob. m.in. Centrum Cyfrowe, 2020).

Nauczyciele w badaniu PIRLS zostali zapytani także o to, w jakim stopniu („wcale”, „trochę” lub „bardzo”) określone kwestie zniechęcają ich do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym. Zarówno w Polsce, jak i w większości krajów, nadmiar obowiązków i brak czasu to według deklaracji nauczycieli kluczowa przeszkoda w podnoszeniu swoich kompetencji. W Polsce aż 63% uczniów ma nauczycieli, którzy deklarowali, iż nadmiar obowiązków i brak czasu bardzo zniechęca ich do udziału w doskonaleniu zawodowym, podczas gdy średnio we wszystkich krajach było to 45% uczniów (zob. tabela 8.3.). Polscy nauczyciele pytani o to, co utrudnia im wzięcie udziału w doskonaleniu zawodowym, wskazywali często na koszty z nim związane i brak takich form, które merytorycznie odpowiadałyby na ich potrzeby. W innych krajach na ogół na te kwestie wskazywano rzadziej, chociaż były takie kraje, w których bariery finansowe i te związane z dostępnością odpowiednich szkoleń miały najwięcej wskazań – jako te czynniki, które bardzo zniechęcały nauczycieli do rozwijania swoich kompetencji (np. koszty w przypadku Brazylii, Jordanii czy Macedonii Północnej, niedopasowanie treści w przypadku Bułgarii, Słowacji czy Włoch). Polskę natomiast na tle innych krajów pozytywnie wyróżnia to, że jedynie 5% dzieci uczył osoby, które wskazywały na brak wsparcia dyrektora szkoły jako czynnik bardzo zniechęcający ich do podejmowania działań związanych z doskonaleniem zawodowym. We wszystkich krajach odsetek ten wyniósł 12%, więc był trochę wyższy niż w Polsce (zob. tabela 8.3.).

Tabela 8.3. Czynniki zniechęcające nauczycieli do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym w wybranych krajach

Odsetek uczniów, których nauczyciele wskazali, że dana kwestia bardzo zniechęca ich do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym.

Kraj	Nadmiar obowiązków, brak czasu (%)	Koszty (%)	Treści niedopasowane do potrzeb (%)	Brak wsparcia ze strony dyrektora szkoły (%)
Czechy	53	10	18	2
Finlandia	53	22	17	9
Hiszpania	43	18	21	22
Litwa	42	33	30	7
Niemcy	67	8	32	1
Polska	63	42	39	5
Singapur	75	17	40	27
Szwecja	57	39	13	18
Średnia międzynarodowa	45	25	24	12

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Satysfakcja zawodowa nauczycieli

Różne badania międzynarodowe pokazują, że poczucie satysfakcji z pracy zmniejsza u nauczycieli ryzyko wypalenia zawodowego i odejścia z zawodu, pozytywnie wpływa na ich motywację do pracy i ich zaangażowanie w pracę z uczniami (zob. m.in. Blömeke i in. 2017; Skaalvik, Skaalvik, 2011). W badaniu PIRLS nauczyciele zostali poproszeni o odniesienie się do sześciu stwierdzeń, które dotyczą ich poczucia satysfakcji zawodowej. Pięć z nich znalazło się już wcześniej w ankiecie nauczyciela w poprzedniej edycji badania (zob. wykres 8.3.).

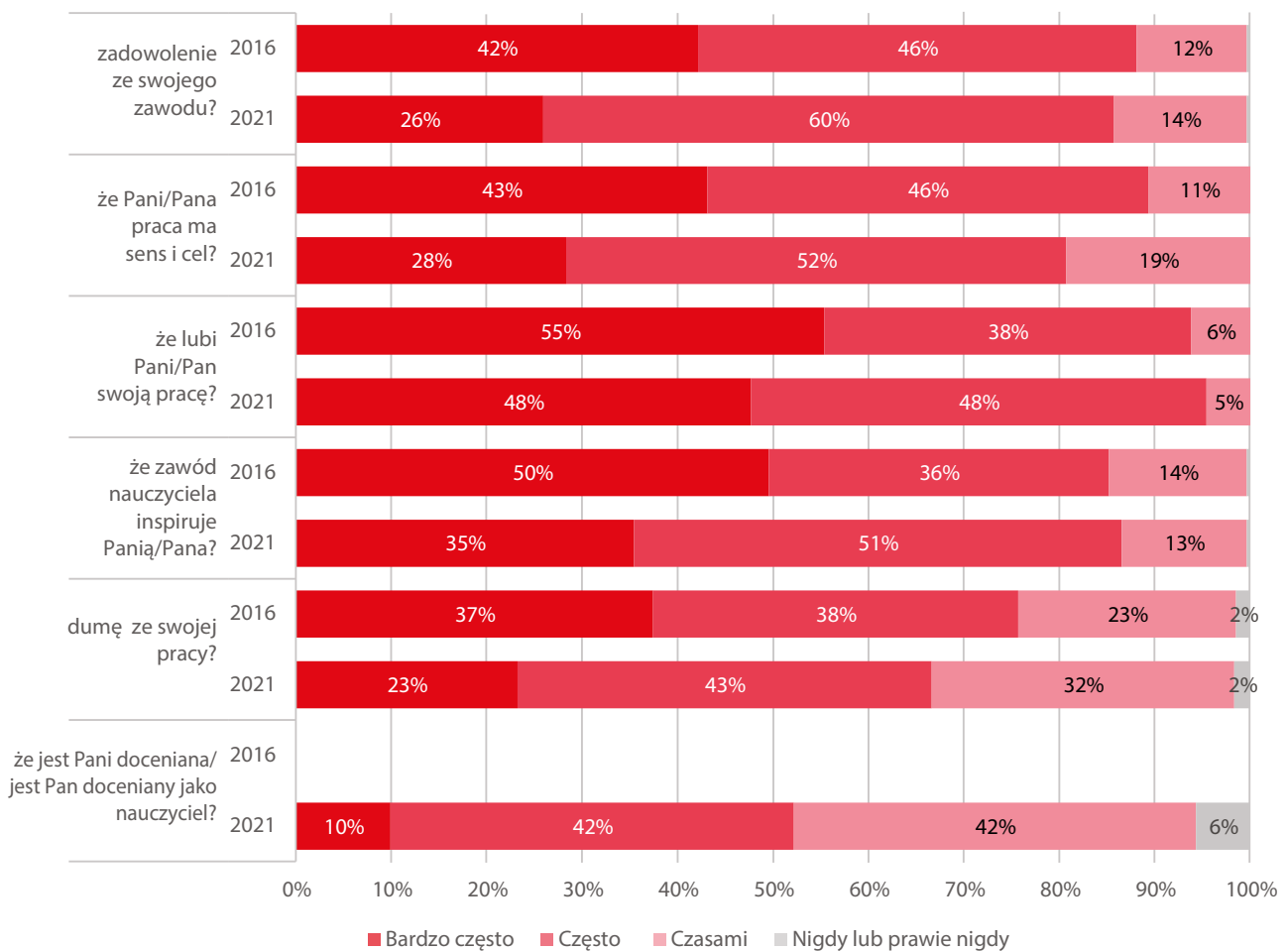
Prawie wszyscy czwartoklasiści w Polsce (96%) są uczeni języka polskiego przez nauczycieli, którzy deklarowali, że bardzo często lub często czują, że lubią swoją pracę. Trochę niższe – choć

naadal wysokie i dotyczące większości uczniów – są odsetki w odniesieniu do odczuwania przez nauczycieli, że ich zawód jest inspirujący, poczucia zadowolenia ze swojego zawodu, a także poczucia sensu i celu pracy (odpowiednio – 87%, 86% i 81%). Słabiej pod tym względem wypada wśród nauczycieli poczucie dumy i docenienia: 67% uczniów ma nauczycieli, którzy bardzo często lub często czują dumę ze swojej pracy, z kolei 52% dzieci uczy osoby, które bardzo często lub często czują, że są doceniane jako nauczyciele. Zarazem więc odpowiednio 32% i 42% czwartoklasistów ma nauczycieli, którzy jedynie czasami odczuwają dumę z wykonywanego przez siebie zawodu lub mają poczucie, że są doceniani. Odsetki uczniów, których nauczyciele deklarowali, że nigdy lub prawie nigdy nie odczuwają dumy i docenienia są bardzo niskie (2%, 6%).

Wykres 8.3. Satisfakcja zawodowa nauczycieli w Polsce

Odsetek uczniów, których nauczyciele deklarują poczucie satysfakcji ze swojego zawodu.

Jak często Pani/Pan czuje...



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2016 i PIRLS 2021.

Wyniki te wydają się pokazywać, że o ile stosunkowo wysoko oceniana jest przez nauczycieli ich praca, którą uważają za inspirującą i dającą im poczucie sensu i zadowolenia, to już relatywnie słabiej wypadają aspekty, które wiązać można niejako też z zewnętrznymi czynnikami, ocenami i postrzeganiem pracy nauczyciela, a więc właśnie poczucie dumy i docenienia wśród nauczycieli. W szczególności poczucie docenienia wypada najslabiej (zob. wykres 8.3.).

Należy zwrócić też uwagę na spadek deklarowanego poczucia satysfakcji zawodowej nauczycieli w porównaniu z poprzednią edycją badania z 2016 roku (zob. wykres 8.3.). Zmalał, między innymi, odsetek wskazań odpowiedzi „bardzo często” w odniesieniu do wszystkich prezentowanych w obu badaniach stwierdzeń. Przykładowo o 16 punktów procentowych zmalał odsetek uczniów mających nauczycieli bardzo często zadowolonych ze swojej pracy. Porównanie odpowiedzi nauczycieli uczestniczących w badaniu PIRLS z odpowiedziami nauczycieli matematyki i przyrody zebranych w 2019 roku w ramach badania TIMSS (Sitek, 2020) wskazuje na nieco wyższy poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli języka polskiego.

W przypadku tego zagadnienia istotny kontekst dają też porównania międzynarodowe (zob. tabela 8.4.). Odpowiedzi nauczycieli na przedstawione na wykresie 8.3. stwierdzenia posłużyły do stworzenia syntetycznej skali poczucia satysfakcji nauczycieli z wykonywanej pracy¹, a także powiązanego z tą skalą indeksu – dzielącego nauczycieli na trzy grupy w zależności od poziomu odczuwanej przez nich satysfakcji zawodowej.

¹ Skala „*Teacher Job Satisfaction*” ze średnią międzynarodową równą 10 i odchyleniem standardowym równym 2.

Tabela 8.4. Satysfakcja zawodowa nauczycieli – porównanie między krajami

Odsetek uczniów, których nauczyciele deklarują poczucie satysfakcji ze swojego zawodu.

Kraj	Wysoki poziom satysfakcji	Przeciętny poziom satysfakcji	Niski poziom satysfakcji	Średni wynik skali
	Procent uczniów	Procent uczniów	Procent uczniów	
Kosowo	96 (1,4)	4 (1,4)	0 (~)	12,5 (0,1)
Oman	94 (1,8)	6 (1,8)	0 (~)	12,6 (0,1)
Gruzja	91 (1,8)	9 (1,7)	0 (0,3)	12,1 (0,1)
Albania	87 (2,5)	13 (2,4)	0 (0,5)	12 (0,1)
Azerbejdżan	86 (2,6)	13 (2,5)	1 (0,6)	11,8 (0,1)
Macedonia Północna	86 (3,6)	13 (3,5)	1 (0,9)	12 (0,2)
Arabia Saudyjska	84 (3,1)	13 (2,7)	2 (1,5)	12,2 (0,2)
Bahrajn	84 (2,6)	15 (2,4)	1 (0,8)	11,8 (0,1)
Hiszpania	81 (2,2)	18 (2,2)	1 (0,6)	11,6 (0,1)
Jordania	79 (3,2)	18 (3,1)	2 (0,5)	11,7 (0,1)
Iran ∞	79 (3,7)	19 (3,6)	2 (0,8)	11,7 (0,2)
Maroko	79 (3,4)	21 (3,4)	1 (0,4)	11,6 (0,1)
Kazachstan	78 (3)	21 (2,9)	1 (0,6)	11,8 (0,1)
Katar	78 (3,1)	18 (2,9)	4 (1,2)	11,6 (0,2)
Czarnogóra	77 (2,4)	20 (2,2)	3 (1,1)	11,5 (0,1)
Egipt	74 (3,5)	23 (3,4)	3 (1,3)	11,1 (0,1)
Uzbekistan	73 (4)	26 (3,9)	1 (0,8)	11,5 (0,1)
Włochy	70 (2,6)	28 (2,4)	2 (0,8)	11 (0,1)
Turcja	67 (3,5)	27 (3,2)	5 (1,6)	10,9 (0,2)
Południowa Afryka ∞	67 (3,5)	29 (3,4)	4 (1,3)	11,1 (0,2)
Zjednoczone Emiraty Arabskie	66 (2,3)	28 (2,1)	5 (1,4)	11,1 (0,1)
Izrael	63 (4,1)	29 (3,9)	8 (2,3)	10,9 (0,2)
Austria	63 (3,3)	34 (3,4)	3 (1)	10,7 (0,1)
Bułgaria	61 (3,6)	33 (3,4)	5 (1,8)	10,7 (0,2)
Serbia	59 (3,9)	35 (3,8)	6 (1,9)	10,5 (0,2)
Chorwacja	58 (3,8)	39 (3,8)	3 (1)	10,7 (0,2)
Szwecja	57 (4,2)	37 (4)	6 (1,9)	10,6 (0,2)
Malta	57 (2,9)	34 (2,9)	9 (2,5)	10,3 (0,2)
Holandia	56 (3,4)	38 (3,4)	6 (2,1)	10,4 (0,1)
Cypr	56 (3,2)	34 (2,9)	10 (2,1)	10,4 (0,2)
Dania	56 (3,8)	39 (3,9)	4 (1,3)	10,5 (0,2)
Portugalia	55 (2,8)	34 (2,7)	11 (1,5)	10,1 (0,1)
Belgia (francuskojęzyczna)	54 (4,3)	39 (4,3)	7 (1,7)	10,3 (0,2)
Litwa	53 (4,5)	38 (4,4)	9 (2,5)	10,4 (0,2)
Rosja	53 (3,7)	44 (3,8)	3 (1,1)	10,4 (0,2)
Słowenia	52 (4)	38 (3,3)	10 (2,4)	10,1 (0,2)
Brazylia ∞	51 (4,5)	44 (4,3)	4 (1,7)	10,3 (0,2)
Australia ∞	49 (4,1)	41 (4,4)	10 (2,2)	10 (0,2)
Słowacja	49 (3,5)	40 (3,3)	11 (2,2)	9,6 (0,1)
Belgia (flamandzka)	48 (3,6)	43 (3,8)	8 (1,8)	10 (0,2)
Makao (Chiny)	48 (0,1)	33 (0,1)	19 (0,1)	9,7 (0)
Nowa Zelandia	47 (2,8)	45 (2,9)	8 (1,6)	10 (0,1)
Irlandia Północna	46 (3,6)	38 (3,4)	16 (3,2)	9,8 (0,2)
Niemcy	45 (3,6)	43 (3,5)	12 (2,3)	9,6 (0,1)
Anglia ∞	44 (4,2)	46 (4,1)	10 (2,5)	9,9 (0,2)
Finlandia	44 (2,8)	42 (2,9)	14 (2,7)	9,7 (0,2)
Singapur	42 (2,6)	40 (2,6)	18 (2,2)	9,5 (0,2)
Łotwa	40 (3,8)	51 (4)	9 (2,1)	9,7 (0,2)
Tajwan	40 (3,5)	42 (3,2)	18 (2,8)	9,3 (0,2)
Norwegia (klasa 5)	39 (3,4)	49 (3,5)	12 (2,2)	9,4 (0,2)
Czechy	39 (3,3)	48 (3,3)	13 (2)	9,4 (0,1)
Hong-kong (Chiny)	37 (3,5)	45 (4)	18 (2,9)	9,4 (0,2)
Francja	31 (3)	54 (3,4)	16 (2,4)	9,1 (0,1)
Polska	27 (3,3)	54 (3,8)	19 (2,7)	8,8 (0,2)
Irlandia	-	-	-	-
Stany Zjednoczone	-	-	-	-
Węgry	-	-	-	-
Średnia międzynarodowa	61 (0,5)	32 (0,4)	7 (0,2)	

Dane zebrane od nauczycieli w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na odsetek uczniów, których nauczyciele deklarują „wysoki poziom satysfakcji”.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Myślnik (-) oznacza, że dane nie są dostępne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

W krajach uczestniczących w badaniu PIRLS prawie wszyscy uczniowie mieli nauczycieli charakteryzujących się wysokim i przeciętnym poziomem odczuwania satysfakcji z pracy (odpowiednio 61% i 32%), tylko 7% dzieci uczyli nauczyciele deklarujący niski poziom satysfakcji

zawodowej. Wynik z Polski wyróżnia się negatywnie na tle innych krajów. Biorąc pod uwagę odsetek uczniów mających nauczycieli o wysokim poziomie satysfakcji zawodowej (27%), Polska znalazła się na ostatnim miejscu. Wskazuje na to też średni wynik Polski na skali (zob. tabela 8.4). Inne kraje o zbliżonym do Polski niskim poziomie satysfakcji nauczycieli, biorąc pod uwagę średni wynik na skali, to: Francja, Tajwan, Norwegia i Czechy. Najwyższy poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli odnotowano w Omanie, Kosowie i Arabii Saudyjskiej. Warto dodać, że w Polsce nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy wynikami pomiaru umiejętności uczniów w zależności od wyróżnionych trzech poziomów satysfakcji z pracy uczących ich nauczycieli.

W badaniu PIRLS 2016 Polska znajdowała się również na dalekim, choć relatywnie lepszym miejscu (40 na 50 krajów) na skali satysfakcji zawodowej nauczycieli (Konarzewski, Bulkowski, 2017). Podobne wyniki (przedostatnie miejsce pod względem satysfakcji zawodowej w 2019 roku, pogorszenie wyników w porównaniu z wcześniejszą edycją) zaobserwowano także w badaniu TIMSS 2019 w odniesieniu do nauczycieli przyrody i matematyki (Sitek, 2020). Analizując zmiany w czasie, warto pamiętać o trwającej pandemii i prowadzeniu edukacji zdalnej, która była szczególnie wymagająca dla nauczycieli. Mimo to dane z badania PIRLS potwierdzają trend spadkowy satysfakcji nauczycieli z pracy i zarazem potwierdzają, że jest to ważne wyzwanie stojące przed polskim systemem edukacji.

Praca nauczycieli z uczniami

Badanie PIRLS przybliży nam różne aspekty związane z pracą nauczycieli i rozwijaniem umiejętności czytania wśród czwartoklasistów. Pokazuje, jak wyglądają procesy edukacyjne w różnych krajach i systemach edukacyjnych, a także pozwala na śledzenie zmian w tych procesach w kolejnych edycjach badania. Należy jednak podkreślić, że ocena efektywności określonych podejść do nauczania, sposobów pracy i stosowanych metod dydaktycznych na podstawie danych PIRLS jest ograniczona. Wiele w tym zakresie zależy od kontekstu i tradycji kraju. Wybrana organizacja procesu nauczania i przyjmowanie określonych metod nie we wszystkich krajach będą przynosiły ten sam efekt. Badania ankietowe i badania umiejętności dają pewien obraz tych procesów, natomiast do ich pełnej oceny konieczne byłoby zastosowanie innych metod, np. badań eksperymentalnych czy badań podłużnych. Porównania dodatkowo utrudnia kontekst pandemii COVID-19 i edukacji zdalnej (zob. rozdział 10).

Rodzaje tekstów

Analizę procesów edukacyjnych związanych z rozwojem umiejętności czytania warto zacząć od przyjrzenia się rodzajom tekstów czytanych na lekcjach języka polskiego (a w innych krajach ich języka ojczystego) w czwartej klasie (zob. tabela 8.5. i 8.6.). Z odpowiedzi nauczycieli wynika, że w Polsce najpowszechniej wykorzystywane są podręczniki i krótkie opowiadania (baśnie oraz opowiadania przygodowe, fantastycznonaukowe i kryminalne) – odpowiednio 78% i 91% czwartoklasistów uczyli nauczyciele, którzy deklarują wykorzystywanie tego typu tekstów na lekcjach co najmniej raz w tygodniu. W innych krajach są to również zazwyczaj najczęściej

wykorzystywane rodzaje tekstów, chociaż w przypadku Polski odsetki są powyżej średniej międzynarodowej. Specyfiką Polski jest stosunkowo częste czytanie na lekcjach poezji – aż 73% uczniów ma nauczycieli, którzy deklarują, że co najmniej raz w tygodniu polecają uczniom czytanie wierszy, Polska znalazła się w grupie krajów o najwyższych odsetkach wskazań tego rodzaju tekstów. Z tekstów literackich rzadziej deklarowano czytanie na lekcjach większych utworów podzielonych na rozdziały, a bardzo sporadycznie sztuk teatralnych. Te ostatnie regularnie wykorzystywane są tylko w niektórych krajach, np. w Albanii, Kosowie czy Południowej Afryce. W przypadku tekstów użytkowych, oprócz podręczników, nauczyciele w Polsce stosunkowo często deklarowali czytanie na lekcjach tekstów nieciągłych (diagramy, mapy, ilustracje, zdjęcia, tabele), które też często stanowią element podręcznika. Znacznie rzadziej wykorzystywane są większe utwory nieliterackie, podzielone na rozdziały i artykuły prasowe lub broszury opisujące i wyjaśniające zjawiska, działania urzędów, losy ludzi. Z artykułów i broszur polscy nauczyciele przeważnie korzystają raz lub dwa razy w miesiącu, tylko 14% dzieci jest uczonych przez nauczycieli deklarujących wykorzystywanie takich tekstów na lekcjach co najmniej raz w tygodniu, co jest najniższym odsetkiem spośród wszystkich krajów.

Tabela 8.5. Rodzaje tekstów wykorzystywanych na lekcjach języka polskiego.

Odsetek uczniów w Polsce, których nauczyciele podczas lekcji polecają czytanie określonych tekstów.

	Codziennie lub prawie codziennie (%)	Raz lub dwa razy w tygodniu (%)	Raz lub dwa razy w miesiącu (%)	Nigdy lub prawie nigdy (%)
Teksty literackie				
Krótkie opowiadania (np. baśnie, opowiadania przygodowe, fantastycznonaukowe, kryminalne)	45	46	9	0
Większe utwory literackie podzielone na rozdziały	8	19	68	5
Sztuki teatralne	1	2	41	57
Wiersze/poezja	12	61	26	2
Teksty użytkowe				
Książki lub podręczniki związane z programem nauczania	57	21	13	9
Większe utwory nieliterackie podzielone na rozdziały	3	17	46	35
Artykuły prasowe lub broszury opisujące i wyjaśniające zjawiska, działania urzędów, losy ludzi itp.	4	10	56	30
Teksty nieciągłe (np. diagramy, mapy, ilustracje, zdjęcia, tabele)	10	31	52	8

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Należy przypomnieć, że polscy uczniowie osiągają lepsze wyniki w czytaniu tekstów literackich niż tekstów informacyjnych – średnio 552 punkty w odniesieniu do tekstów literackich i 548 w odniesieniu do tekstów informacyjnych – chociaż różnica ta w przypadku Polski nie jest istotna statystycznie (zob. rozdział 5). Wykorzystywanie poszczególnych rodzajów tekstów na lekcjach w Polsce jest zbliżone do wyników poprzedniej edycji badania PIRLS 2016, co wskazuje na stałość praktyki nauczania języka polskiego.

Tabela 8.6. Rodzaje tekstów wykorzystywanych na lekcjach czytania w wybranych krajach

Odsetek uczniów, których nauczyciele podczas lekcji polecają czytanie określonych tekstów co najmniej raz w tygodniu.

Kraj	Teksty literackie				Teksty użytkowe			
	Krótkie opowiadania (np. baśnie, opowiadania przygodowe, fantastyczno-naukowe, kryminalne) (%)	Większe utwory literackie podzielone na rozdziały (%)	Sztuki teatralne (%)	Wiersze/poezja (%)	Książki lub podręczniki związane z programem nauczania (%)	Większe utwory nieliterackie podzielone na rozdziały (%)	Artykuły prasowe lub broszury opisujące i wyjaśniające zjawiska, działania urzędów, losy ludzi itp. (%)	Teksty nieciągłe (np. diagramy, mapy, ilustracje, zdjęcia, tabele) (%)
Czechy	91	49	1	20	67	20	25	35
Finlandia	75	61	1	3	92	13	22	54
Hiszpania	84	60	6	14	85	40	35	49
Litwa	84	31	16	40	68	24	36	54
Niemcy	67	19	0	7	57	8	60	57
Polska	91	27	3	73	78	19	14	41
Singapur	71	32	2	2	56	17	54	32
Szwecja	72	88	0	2	90	38	37	28
Średnia międzynarodowa	80	39	13	39	68	26	38	45

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

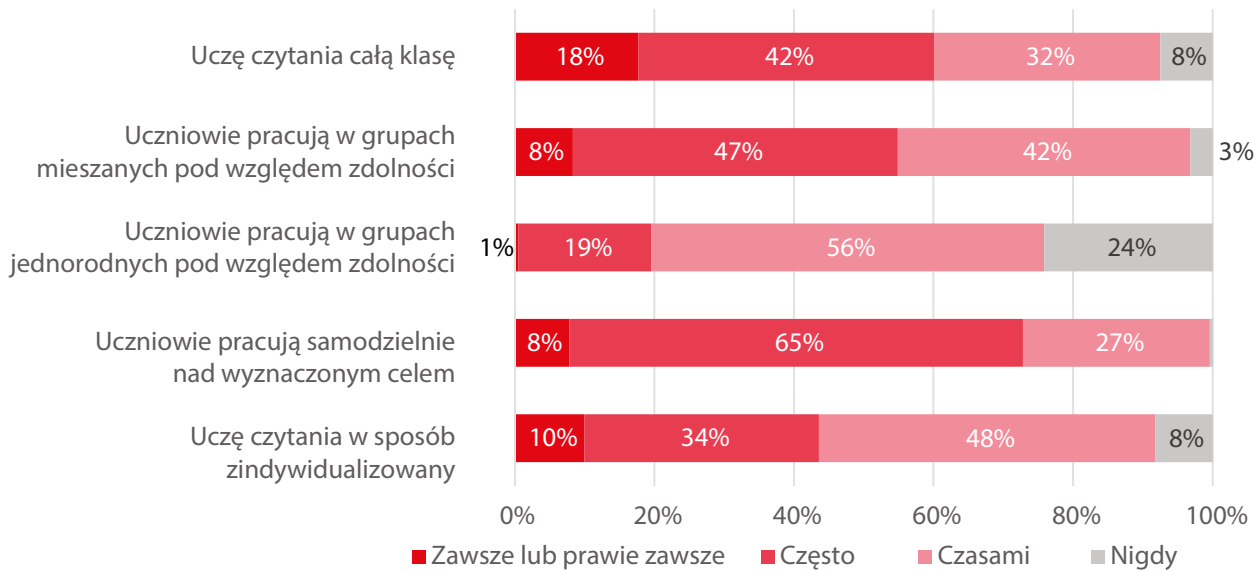
Organizacja pracy na lekcji

Nauczyciele zostali także zapytani o różne sposoby organizacji lekcji czytania – w formie pracy z całą klasą, pracy samodzielnej uczniów, pracy w grupach i nauki w sposób zindywidualizowany (zob. wykres 8.4.). Z deklaracji nauczycieli w Polsce wynika, że zazwyczaj regularnie praktykowana jest samodzielna praca uczniów nad wyznaczonym celem, a także praca z całą klasą. Stosunkowo wysoki jest odsetek uczniów (55%), których nauczyciele deklarują, że regularnie („często”, „zawsze” lub „prawie zawsze”) prowadzą lekcje w formie pracy w grupach mieszanych pod względem zdolności uczniów, zdecydowanie niższy (20%) w przypadku grup jednorodnych.

Zmiany w deklaracjach nauczycieli dotyczących sposobów organizacji pracy na lekcji pomiędzy PIRLS 2016 i PIRLS 2021 były niewielkie. Relatywnie największą różnicę odnotowano w przypadku deklaracji dotyczących pracy w sposób zindywidualizowany (spadek odsetka uczniów nauczanych w ten sposób przez nauczycieli często, zawsze lub prawie zawsze – z 56% do 44%). Niestety nie da się rozstrzygnąć, czy – pomimo pandemii i wprowadzenia edukacji zdalnej – praktyki nauczycielskie rzeczywiście niewiele się zmieniły, czy nauczyciele raczej odwoływali się do swoich „standardowych” sposobów pracy z uczniami.

Wykres 8.4. Sposoby organizacji lekcji języka polskiego

Odsetek uczniów w Polsce, których nauczyciele deklarowali stosowanie poszczególnych sposobów organizacji lekcji ze wskazaną częstotliwością.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Na poziomie średniej międzynarodowej i w większości krajów odsetki uczniów, których nauczyciele deklarowali, że często, zawsze lub prawie zawsze uczą czytania całą klasę, są wyższe niż w Polsce. W naszym kraju częściej wskazywano natomiast na samodzielną pracę uczniów (zob. tabela 8.7.).

Tabela 8.7. Sposoby organizacji lekcji czytania w wybranych krajach

Odsetek uczniów, których nauczyciele deklarowali stosowanie poszczególnych sposobów organizacji lekcji czytania „często” lub „zawsze lub prawie zawsze”.

Kraj	Uczę czytania całą klasę (%)	Uczniowie pracują w grupach mieszanych pod względem zdolności (%)	Uczniowie pracują w grupach jednorodnych pod względem zdolności (%)	Uczniowie pracują samodzielnie nad wyznaczonym celem (%)	Uczę czytania w sposób zindywidualizowany (%)
Czechy	80	32	24	27	26
Finlandia	79	29	29	62	25
Hiszpania	95	39	18	57	46
Litwa	75	54	60	58	65
Niemcy	81	27	21	48	14
Polska	60	55	20	73	44
Singapur	83	43	22	54	18
Szwecja	75	27	24	41	15
Średnia międzynarodowa	81	49	40	62	53

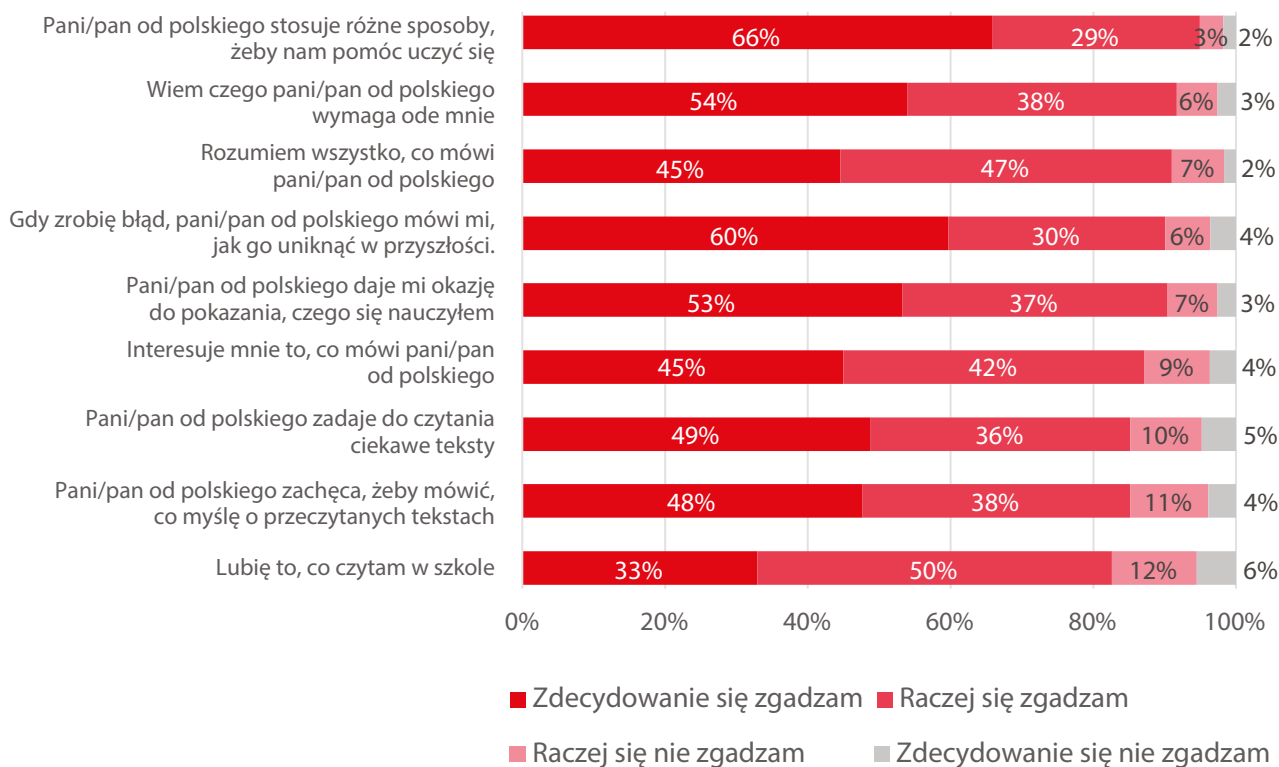
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Deklaracje nauczycieli dotyczące organizacji pracy dydaktycznej warto zestawić z tym, co na temat lekcji mówią sami uczniowie.

Jednym z zagadnień rozpatrywanym w badaniu PIRLS było nastawienie uczniów do lekcji. Uczniowie zostali poproszeni o odniesienie się do dziewięciu stwierdzeń związanych z lekcjami czytania – działań podejmowanych przez nauczyciela i czytanych na lekcjach tekstów (zob. wykres 8.5.).

Wykres 8.5. Zaangażowanie uczniów w lekcje czytania w Polsce

Odpowiedzi uczniów w Polsce na pytanie: „Co myślisz o lekcjach czytania w szkole?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Polscy uczniowie bardzo dobrze oceniają lekcje języka polskiego – w odniesieniu do wszystkich stwierżeń odpowiedzi pozytywne przeważają nad negatywnymi. Większość czwartoklasistów zgadza się, że nauczyciele stosują różne sposoby nauczania (95%), mają jasne wymagania (92%), prowadzą lekcje w sposób zrozumiały (91%), uczą, jak unikać błędów (90%) oraz dają uczniom okazję, by zaprezentowali swoje umiejętności (90%). Odpowiedzi uczniów wskazują na pozytywne postrzeganie pracy dydaktycznej nauczycieli przez uczniów – przystępności nauczania, udzielanej informacji zwrotnej, jasności przekazu i wymagań.

Nieco niższe odsetki pozytywnych odpowiedzi występują w odniesieniu do zainteresowania uczniów treściami obecnymi na lekcjach: 87% uczniów zgadza się, że interesuje ich to, co mówi nauczyciel, 85% uważa, że nauczyciel zadaje do czytania ciekawe teksty, 83% lubi teksty czytane w szkole. Jednocześnie 85% czwartoklasistów zgadza się, że nauczyciel zachęca ich do rozmawiania o przeczytanych tekstach.

Warto też wziąć pod uwagę proporcje pomiędzy odpowiedziami „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam”. Ze stwierdzeniem „Lubię to, co czytam w szkole” raczej się zgadza 50% uczniów, a zdecydowanie się zgadza – 33%. I chociaż w Polsce zmiany w postrzeganiu przez uczniów lekcji polskiego w porównaniu z poprzednią edycją badania PIRLS 2016 są raczej niewielkie, to akurat w tej kwestii można zauważyć większy spadek. Odsetek uczniów, którzy zdecydowanie

lubią to, co czytają w szkole zmalał w porównaniu z poprzednią edycją badania z 42% do 33% (zob. Konarzewski, Bulkowski, 2017, s. 46). Wydaje się więc, że wyzwaniem staje się taki dobór tekstów do pracy z czwartoklasistami, który uwzględniłby odpowiednio ich zainteresowania.

Czy oceny naszych uczniów dotyczące lekcji języka polskiego różnią się od tego, jak oceniają zajęcia z języka ojczystego uczniowie w innych krajach? Opisane powyżej stwierdzenia stanowiły podstawę syntetycznej skali zaangażowania uczniów w lekcje czytania² i powiązanego indeksu (zob. tabela 8.8.). Polska znajduje się w grupie krajów o przeciętnie niższym poziomie zaangażowania uczniów w lekcje – zarówno pod względem odsetka uczniów o wysokim zaangażowaniu, jak i pod względem średniej wartości skali znajduje się na 47. miejscu na 57 badanych krajów. Oznacza to, że pomimo generalnie pozytywnych ocen dotyczących lekcji języka ojczystego, polscy uczniowie okazali się bardziej krytyczni od swoich rówieśników z innych krajów. We wszystkich krajach średnio 61% czwartoklasistów charakteryzuje się wysokim poziomem zaangażowania w lekcje czytania, 34% przeciętnym, a 5% – niskim. W Polsce jest to odpowiednio 46%, 47% i 7%. Najwyższe wartości na skali zaangażowania, biorąc pod uwagę średni wynik skali, zaobserwowano w krajach bałkańskich – Albanii, Kosowie, Macedonii Północnej i Czarnogórze, najniższe zaś – w Danii, na Łotwie, w Hongkongu i Holandii.

W Polsce na poziomie skali i indeksu nie występują istotne różnice w zaangażowaniu w lekcje języka polskiego pomiędzy dziewczynkami i chłopcami. Widoczne są natomiast niewielkie różnice w rozkładach odpowiedzi na niektóre pojedyncze pytania – dziewczęta zazwyczaj lepiej oceniają analizowane kwestie.

² Skala „*Students Engaged in Reading Lessons*”, ze średnią międzynarodową równą 10 i odchyleniem standardowym równym 2.

Tabela 8.8. Zaangażowanie uczniów w lekcje czytania – porównanie między krajami

Odsetek uczniów na określonych poziomach zaangażowania.

Kraj	Wysokie zaangażowanie		Przeciętne zaangażowanie		Niskie zaangażowanie		Średni wynik skali
	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	
Albania	94 (0,5)	517 (3,3)	5 (0,5)	482 (8,8)	1 (0,1)	487 (17,6)	12,3 (0,04)
Kosowo	93 (0,5)	427 (2,8)	6 (0,5)	379 (7,7)	1 (0,2)	326 (21,8)	12,1 (0,04)
Macedonia Północna	91 (0,7)	450 (5,4)	8 (0,7)	411 (10,2)	1 (0,3)	374 (24,8)	12,0 (0,05)
Bułgaria	85 (1,0)	544 (2,9)	14 (0,9)	531 (5,8)	2 (0,4)	473 (21,7)	11,4 (0,06)
Gruzja	84 (0,7)	504 (2,4)	15 (0,7)	467 (4,7)	1 (0,2)	427 (19,9)	11,4 (0,04)
Czarnogóra	83 (0,7)	495 (1,6)	15 (0,7)	463 (3,8)	2 (0,2)	430 (14,3)	11,5 (0,04)
Serbia	82 (1,1)	517 (3,0)	16 (1,0)	502 (5,1)	1 (0,2)	490 (15,5)	11,3 (0,07)
Iran ∞	79 (1,2)	422 (4,1)	17 (1,1)	396 (9,0)	3 (0,4)	329 (16,1)	11,2 (0,08)
Portugalia	78 (0,9)	522 (2,2)	21 (0,9)	513 (3,4)	1 (0,2)	505 (11,7)	11,0 (0,04)
Azerbejdżan	78 (1,0)	452 (3,6)	19 (1,0)	425 (5,6)	3 (0,3)	390 (10,7)	11,2 (0,06)
Uzbekistan	77 (1,1)	445 (3,0)	21 (1,0)	418 (4,5)	2 (0,3)	360 (8,9)	11,2 (0,06)
Jordania	76 (1,5)	393 (5,8)	20 (1,5)	364 (8,8)	4 (0,4)	299 (14,0)	11,2 (0,09)
Oman	73 (1,1)	445 (3,9)	23 (1,0)	408 (5,2)	4 (0,3)	360 (8,9)	10,9 (0,06)
Maroko	73 (1,3)	380 (4,8)	25 (1,2)	360 (6,5)	2 (0,3)	298 (14,2)	10,7 (0,08)
Malta	72 (1,4)	518 (2,6)	25 (1,3)	515 (5,2)	3 (0,5)	463 (11,5)	10,6 (0,07)
Cypr	71 (1,1)	516 (2,9)	25 (0,9)	501 (3,8)	4 (0,3)	481 (6,7)	10,6 (0,06)
Kazachstan	71 (0,9)	507 (2,8)	26 (0,8)	498 (3,7)	3 (0,3)	474 (8,7)	10,7 (0,05)
Hiszpania	71 (1,0)	524 (2,3)	26 (0,8)	519 (3,1)	3 (0,3)	488 (6,2)	10,6 (0,05)
Bahrajn	70 (1,0)	476 (3,0)	27 (1,0)	434 (3,9)	3 (0,2)	390 (10,3)	10,6 (0,05)
Turcja	70 (1,2)	509 (3,2)	28 (1,1)	472 (5,1)	2 (0,3)	430 (10,5)	10,6 (0,06)
Zjednoczone Emiraty Arabskie	68 (0,5)	508 (1,7)	27 (0,4)	448 (3)	5 (0,2)	386 (5,2)	10,6 (0,03)
Katar	67 (1,1)	505 (3,8)	29 (1,0)	455 (4,5)	5 (0,4)	422 (8,7)	10,5 (0,06)
Brazylia ∞	65 (1,5)	438 (6,0)	29 (1,4)	418 (6,5)	5 (0,4)	378 (12,4)	10,3 (0,09)
Arabia Saudyjska	65 (1,1)	469 (3,2)	29 (1,1)	425 (5,1)	7 (0,6)	396 (7,9)	10,5 (0,06)
Stany Zjednoczone	62 (1,8)	562 (6,6)	34 (1,7)	536 (7)	4 (0,7)	516 (18,5)	10,1 (0,07)
Egipt	60 (1,8)	400 (6,1)	33 (1,6)	365 (5,6)	7 (0,6)	348 (9,4)	10,3 (0,1)
Południowa Afryka ∞	59 (1,3)	315 (5,0)	32 (1,2)	272 (5,7)	8 (0,4)	225 (7,5)	10,2 (0,08)
Irlandia Północna	59 (1,4)	572 (2,6)	37 (1,3)	561 (3,7)	4 (0,4)	534 (8,2)	9,9 (0,06)
Rosja	58 (1,2)	568 (4,2)	38 (1,1)	567 (3,8)	5 (0,3)	558 (4,6)	10,0 (0,06)
Niemcy	57 (1,0)	537 (2,5)	38 (1,0)	521 (3,0)	5 (0,4)	492 (6,7)	10,0 (0,05)
Włochy	57 (1,0)	541 (2,5)	38 (0,8)	534 (2,6)	5 (0,4)	515 (5,7)	9,9 (0,04)
Słowacja	56 (1,2)	526 (3,5)	38 (1,1)	537 (3,0)	6 (0,5)	523 (5,7)	9,9 (0,05)
Izrael ∞	55 (1,2)	514 (2,4)	35 (0,9)	510 (3,1)	10 (0,7)	501 (5,6)	9,8 (0,06)
Anglia ∞	54 (1,4)	562 (2,9)	41 (1,2)	556 (3,0)	5 (0,5)	528 (7,5)	9,8 (0,06)
Irlandia	53 (1,3)	579 (3,2)	42 (1,1)	578 (2,8)	5 (0,5)	561 (6,2)	9,7 (0,06)
Słowenia	53 (1,2)	523 (2,1)	42 (1,1)	519 (2,6)	5 (0,4)	493 (5,4)	9,8 (0,05)
Węgry	53 (1,2)	543 (3,8)	40 (1,0)	541 (3,5)	7 (0,5)	508 (7,4)	9,8 (0,06)
Austria	52 (1,0)	534 (2,4)	43 (1,0)	528 (2,6)	5 (0,4)	508 (5,5)	9,8 (0,04)
Nowa Zelandia	52 (0,9)	526 (2,9)	42 (0,9)	524 (3)	6 (0,4)	499 (6,2)	9,7 (0,04)
Australia ∞	52 (1,2)	547 (3,1)	42 (1,0)	539 (2,3)	7 (0,4)	512 (7,0)	9,7 (0,05)
Belgia (flamandzka)	50 (1,2)	513 (2,8)	45 (1,0)	511 (2,5)	5 (0,3)	489 (6,6)	9,7 (0,05)
Czechy	50 (1,2)	537 (2,9)	45 (1,1)	546 (2,2)	6 (0,5)	519 (6,6)	9,7 (0,06)
Szwecja	50 (1,2)	545 (2,4)	45 (1,1)	548 (2,7)	6 (0,6)	520 (5,9)	9,6 (0,05)
Tajwan	49 (1,2)	551 (2,4)	41 (0,9)	541 (2,4)	10 (0,7)	520 (5,0)	9,6 (0,06)
Singapur	48 (0,8)	593 (3,4)	45 (0,7)	585 (3,5)	7 (0,4)	558 (5,1)	9,6 (0,03)
Belgia (francuskojęzyczna+A1)	47 (1,4)	491 (2,9)	46 (1,3)	501 (3,5)	7 (0,6)	477 (5,3)	9,5 (0,06)
Polska	46 (1,2)	548 (2,5)	47 (1,1)	554 (2,9)	7 (0,5)	541 (7,5)	9,5 (0,05)
Finlandia	46 (1,0)	554 (3,0)	47 (0,8)	549 (2,4)	7 (0,5)	529 (4,1)	9,5 (0,04)
Norwegia (klasa 5)	46 (1,3)	544 (2,5)	46 (1)	540 (2,3)	8 (0,7)	523 (5,3)	9,4 (0,06)
Makao (Chiny)	45 (0,7)	542 (1,5)	46 (0,8)	534 (2,1)	9 (0,4)	513 (4,4)	9,4 (0,03)
Francja	43 (1,3)	515 (2,9)	51 (1,2)	515 (3,0)	5 (0,5)	501 (6,3)	9,5 (0,05)
Litwa	42 (1,3)	556 (3,0)	50 (1)	553 (2,3)	8 (0,5)	537 (4,9)	9,4 (0,05)
Chorwacja	41 (1,0)	562 (3,5)	53 (0,8)	555 (2,8)	5 (0,5)	538 (6,7)	9,3 (0,04)
Łotwa	41 (1,1)	534 (3,2)	52 (1,1)	528 (3,2)	8 (0,5)	506 (6,3)	9,2 (0,04)
Holandia	40 (1,2)	532 (3,3)	54 (1,1)	526 (2,7)	6 (0,5)	504 (6,7)	9,2 (0,05)
Hongkong (Chiny)	39 (1,1)	581 (2,9)	50 (0,9)	572 (3,2)	11 (0,8)	550 (5,0)	9,2 (0,05)
Dania	38 (1,1)	548 (2,5)	53 (0,9)	538 (2,8)	9 (0,6)	523 (5,1)	9,1 (0,04)
Średnia międzynarodowa	61 (0,1)	510 (0,5)	34 (0,1)	495 (0,6)	5 (0,1)	465 (1,4)	

Dane zebrane od uczniów w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na odsetek uczniów w kategorii „wysokie zaangażowanie”.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Myszlik (-) oznacza, że dane nie są dostępne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

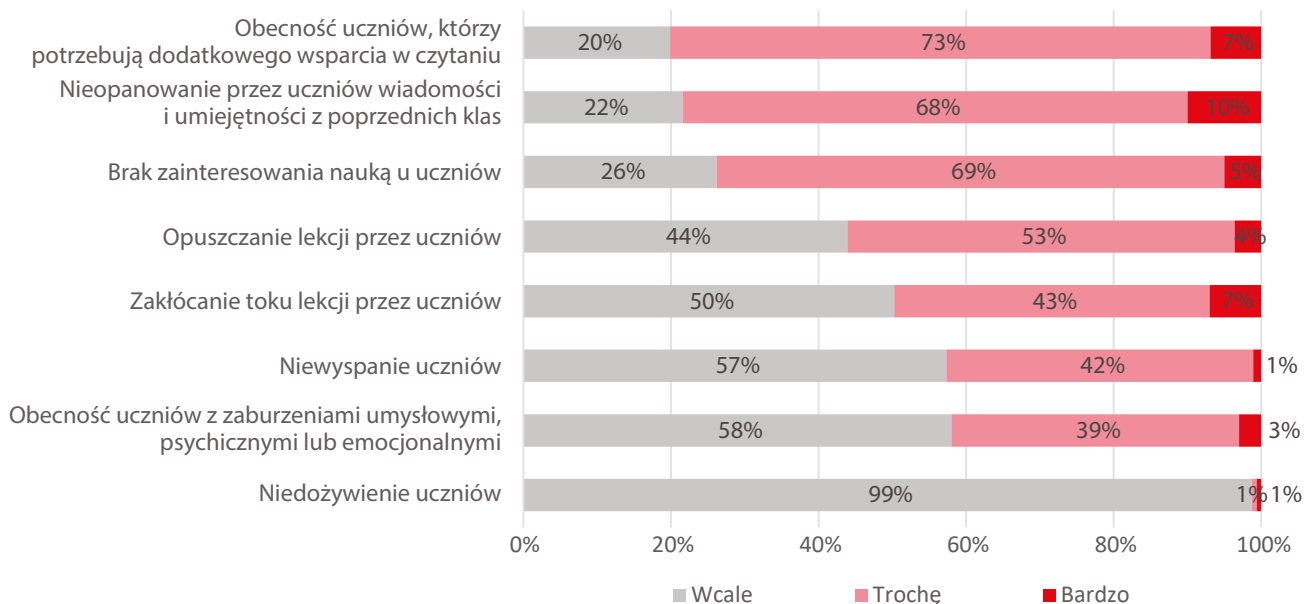
Co ciekawe, w Polsce uczniowie o deklarowanym przeciętnym zaangażowaniu w lekcje osiągają średnio istotnie lepsze wyniki w zakresie umiejętności czytania (554) niż ci o wysokim zaangażowaniu (548). Uczniowie o niskim zaangażowaniu w lekcję języka polskiego osiągają najniższe wyniki (541).

Trudności w pracy dydaktycznej

Praca nauczyciela wiąże się na co dzień z różnymi wyzwaniami i trudnościami. W badaniu PIRLS nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie, w jakim stopniu określone problemy stanowią przeszkodę w nauczaniu w badanym oddziale klasowym (zob. wykres 8.6.).

Wykres 8.6. Utrudnienia w nauczaniu w Polsce

Odsetek uczniów w Polsce, których nauczyciele wskazywali, że nauczanie w badanym oddziale jest utrudnione „bardzo”, „trochę”, lub nie jest „wcale” przez...



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Wypowiedzi nauczycieli w Polsce sugerują, że dla większości z nich wskazane trudności nie stanowią dużej przeszkody w codziennej pracy dydaktycznej na lekcjach języka polskiego. W przypadku wszystkich problemów wskazania, że bardzo utrudniają one nauczanie w danym oddziale, są niewielkie.

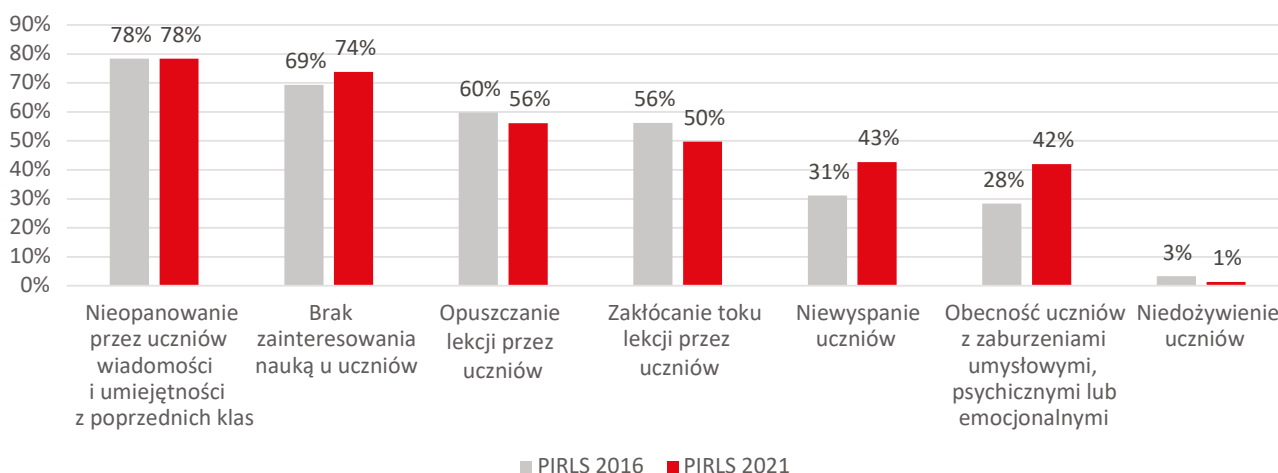
Zdaniem nauczycieli najwięcej problemów związanych z pracą dydaktyczną wynika z obecności uczniów, którzy potrzebują dodatkowego wsparcia w czytaniu. W Polsce 73% czwartoklasistów jest uczonych przez nauczycieli, którzy wskazywali, że trochę im to utrudnia pracę, zaś 7% – przez osoby wskazujące, że bardzo utrudnia. Wynik ten jest spójny z omawianymi we wcześniejszej części tego rozdziału deklaracjami nauczycieli dotyczącymi podejmowanego doskonalenia i potrzebach w zakresie doskonalenia (najczęściej wskazywana kwestia to sposoby różnicowania lekcji w zależności od potrzeb i zainteresowań uczniów). Pewną trudność dla znacznej grupy nauczycieli stanowi również nieopanowanie przez uczniów wiadomości i umiejętności z poprzednich lat i brak

zainteresowania uczniów nauką, a także opuszczanie przez nich lekcji i zakłócanie prowadzenia lekcji.

O siedem spośród ośmiu analizowanych problemów zapytani zostali także nauczyciele uczestniczący w poprzedniej edycji badania PIRLS 2016. Porównanie deklaracji nauczycieli uczestniczących w poszczególnych edycjach wskazuje na stałość problemów i wyzwań. Widoczne są jedynie niewielkie zmiany w opiniach nauczycieli. Na wykresie 8.7. przedstawiono odsetek uczniów, których nauczyciele wskazywali, że dana kwestia trochę lub bardzo utrudnia ich codzienną pracę w badanym oddziale.

Wykres 8.7. Utrudnienia w nauczaniu w Polsce – porównanie między edycjami badania

Odsetek uczniów w Polsce, których nauczyciele wskazywali, że nauczanie w badanym oddziale jest „trochę” lub „bardzo” utrudnione przez...



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2016 i PIRLS 2021.

Najbardziej wyraźny jest wzrost deklarowanych trudności związanych z obecnością uczniów z zaburzeniami umysłowymi, psychicznymi lub emocjonalnymi, a także związanych z niewyspaniem uczniów. Trzeba przy tym podkreślić, że celem tego pytania nie jest identyfikowanie skali występowania danych problemów, ale stwierdzenie, w jakim stopniu określone problemy – według nauczycieli – utrudniają im pracę dydaktyczną.

Skala utrudnień w nauczaniu³, opracowana na podstawie powyższych stwierdzeń, pokazuje, jak polscy nauczyciele postrzegają te problemy w porównaniu z nauczycielami z innych krajów (zob. tabela 8.9.). Polska znalazła się na stosunkowo wysokim miejscu – 13. na 54 – biorąc pod uwagę średni wynik skali. Im wyższa wartość na skali, tym mniejsze deklarowane, a więc i postrzegane przez nauczycieli, utrudnienia w pracy dydaktycznej na lekcjach.

³ Skala „Classroom Instruction Limited by Student Attributes”; ze średnią międzynarodową równą 10 i odchyleniem standardowym równym 2.

Tabela 8.9. Utrudnienia w nauczaniu – porównanie między krajami

Odsetek uczniów w zależności od poziomu trudności w pracy dydaktycznej doświadczanych przez ich nauczycieli.

Kraj	Prawie wcale	Trochę	Bardzo	Średni wynik skali
	Procent uczniów	Procent uczniów	Procent uczniów	
Albania	82 (3,0)	14 (2,6)	3 (1,5)	12,1 (0,16)
Kosowo	75 (3,4)	24 (3,4)	1 (0,7)	11,9 (0,16)
Hiszpania	75 (2,8)	23 (2,6)	2 (0,9)	11,7 (0,13)
Kazachstan	72 (2,6)	26 (2,6)	1 (0,6)	11,7 (0,14)
Uzbekistan	68 (3,6)	30 (3,6)	1 (0,5)	11,7 (0,16)
Macedonia Północna	68 (4,5)	32 (4,5)	-	11,4 (0,21)
Czechy	60 (3,3)	40 (3,3)	-	11,2 (0,11)
Łotwa	61 (4,0)	37 (4,1)	2 (1,0)	11,2 (0,15)
Słowacja	58 (3,3)	39 (3,3)	2 (0,7)	11,1 (0,13)
Finlandia	51 (3,2)	48 (3,2)	1 (0,4)	10,7 (0,11)
Hongkong (Chiny)	53 (4,1)	43 (4,2)	3 (1,6)	10,7 (0,15)
Bulgaria	47 (3,1)	48 (3,4)	5 (1,9)	10,7 (0,14)
Polska	52 (3,4)	47 (3,4)	1 (0,5)	10,7 (0,12)
Czarnogóra	47 (2,4)	50 (2,3)	3 (0,1)	10,6 (0,07)
Holandia	53 (4,3)	42 (4,3)	4 (1,7)	10,6 (0,17)
Serbia	45 (4,0)	51 (4,0)	4 (2,0)	10,5 (0,17)
Singapur	46 (2,7)	50 (2,7)	4 (0,8)	10,4 (0,11)
Zjednoczone Emiraty Arabskie	45 (2,1)	52 (2,1)	3 (1,0)	10,4 (0,1)
Austria	42 (3,4)	55 (3,6)	3 (1,0)	10,4 (0,12)
Dania	41 (3,9)	57 (3,9)	2 (0,9)	10,4 (0,15)
Chorwacja	46 (3,8)	52 (3,8)	2 (0,9)	10,4 (0,13)
Niemcy	43 (3,6)	54 (3,6)	3 (1,1)	10,3 (0,12)
Włochy	45 (2,7)	48 (2,5)	6 (1,3)	10,2 (0,12)
Portugalia	36 (2,8)	59 (2,9)	5 (1,3)	10,1 (0,12)
Bahrajn	39 (3,7)	56 (3,8)	5 (1,7)	10,1 (0,13)
Norwegia (klasa 5)	36 (3,2)	62 (3,0)	2 (1,0)	10,1 (0,12)
Belgia (flamandzka)	36 (3,4)	61 (3,4)	3 (1,1)	10,0 (0,13)
Malta	41 (3,6)	49 (4,0)	10 (2,4)	10,0 (0,17)
Makao (Chiny)	35 (0,1)	57 (0,1)	8 (0,1)	9,9 (0)
Tajwan	23 (2,9)	77 (2,9)	1 (0,4)	9,8 (0,09)
Szwecja	31 (3,7)	68 (3,9)	2 (1,1)	9,8 (0,13)
Irlandia Północna	25 (3,4)	73 (3,5)	2 (1,1)	9,8 (0,12)
Arabia Saudyjska	33 (5,0)	60 (5,1)	7 (2,6)	9,8 (0,24)
Słowenia	31 (3,0)	64 (3,2)	5 (1,4)	9,7 (0,12)
Katar	34 (3,7)	60 (3,7)	6 (1,6)	9,7 (0,17)
Australia ∞	28 (3,1)	65 (3,3)	6 (1,4)	9,6 (0,14)
Anglia ∞	26 (3,5)	67 (4,0)	7 (2,3)	9,5 (0,17)
Gruzja	30 (3,4)	60 (3,6)	10 (2,2)	9,5 (0,15)
Francja	25 (2,7)	66 (3,0)	9 (1,8)	9,4 (0,11)
Nowa Zelandia	23 (2,6)	71 (2,8)	6 (1,4)	9,3 (0,11)
Azerbejdżan	28 (3,5)	60 (3,8)	12 (2,2)	9,3 (0,19)
Belgia (francuska)	21 (3,6)	71 (3,7)	8 (1,8)	9,2 (0,12)
Izrael ∞	27 (3,4)	57 (4,0)	16 (2,6)	9,2 (0,16)
Cypr	22 (2,5)	65 (3,0)	13 (2,1)	9,0 (0,13)
Litwa	23 (4,4)	65 (4,9)	12 (2,8)	9,0 (0,18)
Iran	19 (3,4)	69 (3,8)	12 (2,5)	9,0 (0,16)
Rosja	22 (2,8)	59 (3,0)	19 (3,1)	8,9 (0,20)
Oman	19 (2,9)	66 (3,4)	16 (2,4)	8,9 (0,15)
Turcja	19 (2,3)	65 (3,1)	15 (2,3)	8,8 (0,12)
Południowa Afryka ∞	10 (2,2)	79 (2,8)	10 (2,2)	8,7 (0,12)
Egipt	10 (2,2)	79 (3,0)	11 (2,3)	8,5 (0,12)
Jordania	8 (2,0)	77 (3,6)	15 (3,0)	8,5 (0,14)
Maroko	6 (1,6)	84 (2,4)	10 (1,8)	8,5 (0,10)
Brazylia ∞	9 (2,0)	67 (3,8)	24 (3,3)	8,3 (0,15)
Irlandia	-	-	-	-
Stany Zjednoczone	-	-	-	-
Węgry	-	-	-	-
Średnia międzynarodowa	38 (0,4)	56 (0,5)	6 (0,2)	

Dane zebrane od nauczycieli w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na średni wynik skali.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Myslnik (-) oznacza, że dane nie są dostępne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

We wszystkich krajach biorących udział w badaniu średnio 38% czwartoklasistów ma nauczycieli, którzy właściwie nie odczuli negatywnego wpływu wymienionych w pytaniu problemów na ich codzienną pracę dydaktyczną. W przypadku 56% uczniów nauczyciele trochę odczuli ten wpływ,

zaś 6% dzieci uczą osoby, które deklarowały znaczne utrudnienia w pracy dydaktycznej. W Polsce te odsetki wypadają zdecydowanie bardziej korzystnie (odpowiednio 52%, 47% i 1%) niż średnio w innych krajach (zob. tabela 8.9.).

Jak się można spodziewać, występują zależności między trudnościami wskazywanymi przez nauczycieli a wynikami uczniów. W Polsce średni wynik uczniów, których nauczyciele zgłaszali nieznaczny wpływ wyszczególnionych problemów na swoją pracę, wyniósł 553 punkty, zaś tych, którzy zgłaszali pewien wpływ – 545 punkty. Średni wynik uczniów mających nauczycieli, których praca była bardzo zakłócona przez wskazane problemy, wyniósł 554 punkty, ale trzeba wyraźnie podkreślić, że jest to bardzo nieliczna grupa (niecały 1%).

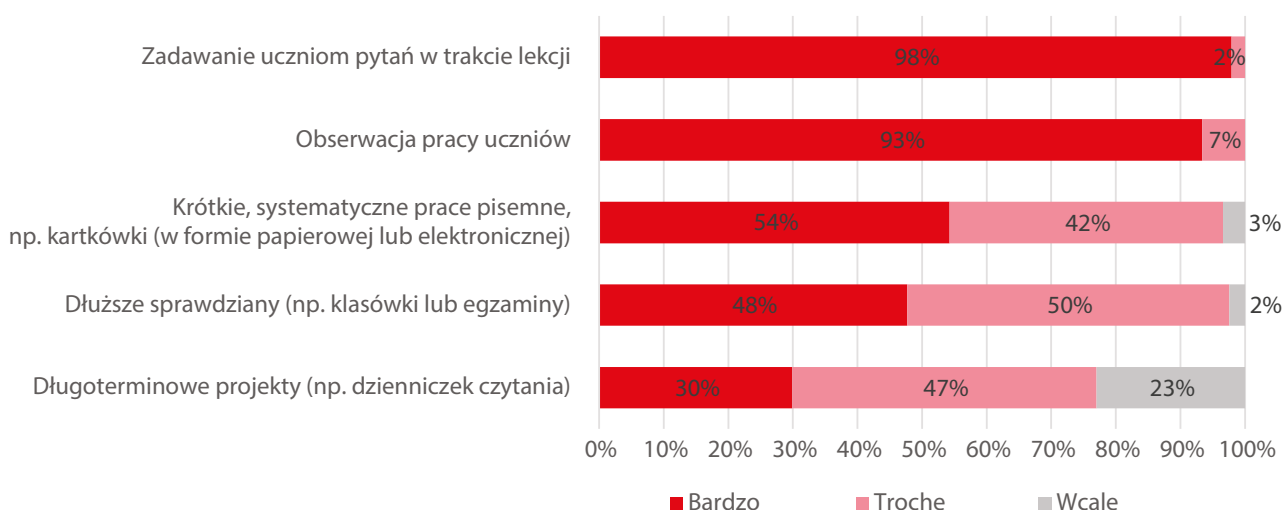
Ocenianie i prace domowe

Ważnym elementem pracy dydaktycznej jest ocenianie. Nauczyciele na wiele sposobów monitorują postępy i osiągnięcia swoich uczniów. W PIRLS zbadano wykorzystywanie wybranych sposobów. Z deklaracji nauczycieli języka polskiego czwartoklasistów wynika, że przy ocenianiu nauki czytania powszechnie stosowane są dwie metody – zadawanie uczniom pytań w trakcie lekcji i obserwacja pracy uczniów (zob. wykres 8.8). Zdecydowana większość (odpowiednio 98% i 93%) uczniów w Polsce jest nauczanych przez nauczycieli, którzy deklarowali, że są to bardzo ważne dla nich sposoby.

Krótkie prace pisemne (np. kartkówki) i dłuższe sprawdziany (np. klasówki) mają – według deklaracji nauczycieli – mniejsze znaczenie. Najmniej ważne w praktyce nauczycieli są długoterminowe projekty (np. dzienniczek czytania).

Wykres 8.8. Sposoby oceniania postępów w czytaniu w Polsce

Odsetek uczniów w zależności od odpowiedzi nauczyciela na pytanie: „Jak ważne w Pani/Pana praktyce są następujące sposoby oceniania nauki czytania?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Podobne tendencje dotyczące wagi przykładanej do poszczególnych metod oceniania występują w innych krajach (zob. tabela 8.10). Polska wyróżnia się deklarowanym wyższym znaczeniem

obserwacji pracy uczniów i pytań zadawanych im na lekcjach. Pod względem deklarowanego znaczenia krótkich i dłuższych prac pisemnych nauczyciele polskiego sytuują się na przeciętnym poziomie, zbliżonym do średniej międzynarodowej. Jest to o tyle ciekawy wniosek, że w badaniu TIMSS 2019 nauczyciele matematyki i przyrody czwartoklasistów wskazywali na większe znaczenie prac pisemnych (Sitek, 2020). Być może wynika to ze specyfiki nauczania poszczególnych przedmiotów.

Tabela 8.10. Sposoby oceniania postępów w czytaniu w wybranych krajach

Odsetek uczniów, których nauczyciele wskazywali, że określone sposoby oceniania nauki czytania są dla nich „bardzo” ważne.

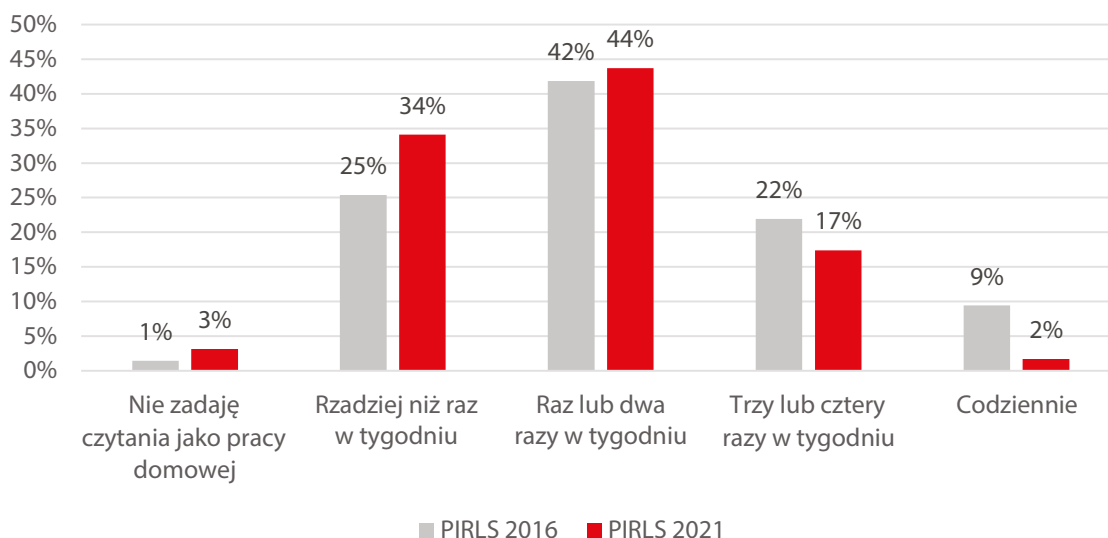
Kraj	Obserwacja pracy uczniów	Zadawanie uczniom pytań w trakcie lekcji	Krótkie, systematyczne prace pisemne, np. kartkówki (w formie papierowej lub elektronicznej)	Dłuższe sprawdziany (np. klasówki lub egzaminy)	Długoterminowe projekty (np. dzienniczek czytania)
Czechy	63	76	19	11	38
Finlandia	74	59	37	43	30
Hiszpania	80	87	40	23	41
Litwa	90	86	61	54	47
Niemcy	66	81	50	32	51
Polska	93	98	54	48	30
Singapur	67	90	60	33	14
Szwecja	67	67	31	24	35
Średnia międzynarodowa	84	88	55	42	34

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Innym istotnym elementem pracy dydaktycznej są prace domowe. W Polsce temat prac domowych w ostatnich latach budzi szczególne zainteresowanie. Wydaje się, że liczne dyskusje o dużym obciążeniu uczniów pracami domowymi znalazły swoje odzwierciedlenie w wynikach badania PIRLS (zob. wykres 8.9.). Warto przy tym podkreślić, że w badaniu tym nauczyciele nie byli pytani o jakiegokolwiek prace domowe, ale o ich konkretny rodzaj – zadawanie tekstu do przeczytania w domu. W Polsce, w porównaniu z poprzednią edycją badania, wzrósł odsetek czwartoklasistów, których nauczyciele deklarują, że nie zadają czytania jako pracy domowej, taką pracę domową zadają rzadziej niż raz w tygodniu lub maksymalnie dwa razy w tygodniu. Jednocześnie spadł odsetek tych uczniów, których nauczyciele wskazują, że zadają dzieciom teksty do przeczytania codziennie lub trzy–cztery razy w tygodniu. Zadawanie uczniom tekstów do przeczytania w domu jest w Polsce powszechne i niewielu nauczycieli z tego rezygnuje. Zarazem niewielu jest także takich nauczycieli, którzy taką pracę domową zadają codziennie. Najwięcej czwartoklasistów jest uczonych przez nauczycieli zadających do domu teksty do przeczytania raz lub dwa razy w tygodniu (44%) lub rzadziej niż raz w tygodniu (34%).

Wykres 8.9. Częstotliwość zadawania prac domowych w Polsce

Odsetek uczniów w zależności od deklarowanej przez nauczyciela częstotliwości zadawania uczniom przeczytania tekstu jako pracy domowej.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2016 i PIRLS 2021.

Prace domowe to obszar, w którym duże znaczenie mają tradycje poszczególnych krajów i systemów edukacyjnych, co przekłada się na duże zróżnicowanie praktyk nauczycielskich pomiędzy krajami. Widoczne jest to również w wynikach badania PIRLS. Przykładowo w Kazachstanie 67%, a w Bułgarii 59% uczniów ma nauczycieli, którzy deklarują zadawanie prac domowych z czytania codziennie. Z kolei w Holandii 47%, a w Nowej Zelandii 45% uczniów ma nauczycieli, którzy wskazali, że nigdy nie zadają pracy domowej z czytania. Można powiedzieć, że polscy czwartoklasiści są mniej niż przeciętnie obciążeni pracami domowymi związanymi z czytaniem niż ich rówieśnicy z innych krajów.

Tabela 8.11. Częstotliwość zadawania prac domowych w wybranych krajach

Odsetek uczniów w zależności od deklarowanej przez nauczyciela częstotliwości zadawania uczniom przeczytania tekstu jako pracy domowej.

Kraj	Nie zadają czytania jako pracy domowej	Zadają rzadziej niż raz w tygodniu	Zadają raz lub dwa razy w tygodniu	Zadają trzy lub cztery razy w tygodniu	Zadają codziennie
Czechy	1	22	57	13	7
Finlandia	0	3	24	54	18
Hiszpania	9	14	27	12	37
Litwa	0	3	15	25	56
Niemcy	3	13	52	18	14
Polska	3	34	44	17	2
Singapur	20	41	31	6	2
Szwecja	11	25	52	8	5
Średnia międzynarodowa	6	14	33	20	27

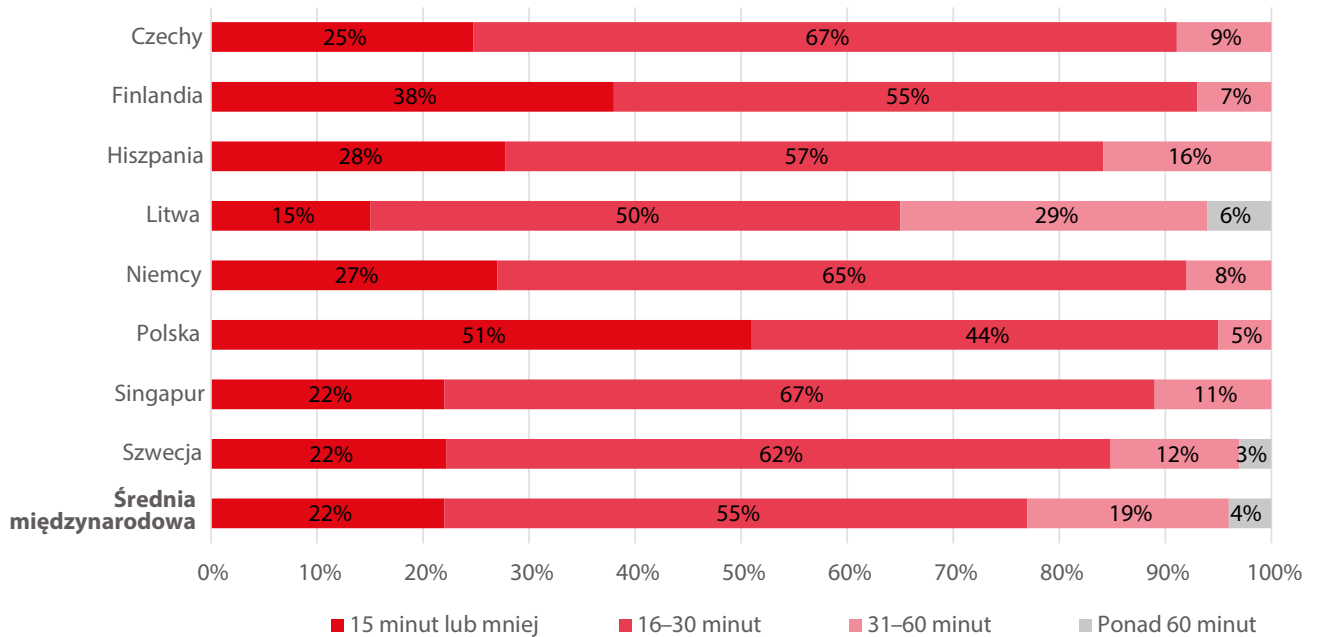
Źródło: opracowanie własne na podstawie PIRLS 2021.

Jak długie są prace domowe z czytania, które są zadawane uczniom? Zgodnie z deklaracjami nauczycieli około połowy (51%) polskich czwartoklasistów otrzymuje jako pracę w domu teksty, których przeczytanie nie powinno zająć im więcej niż 15 minut, 44% uczniów – dostaje teksty wymagające od 16 do 30 minut czytania, zaś tylko 5% – które czyta się ponad pół godziny

(zob. wykres 8.10.). Nauczyciele w Polsce nie wskazywali, że zadają prace z czytania trwające ponad godzinę. O ile częstotliwości zadawania prac domowych dotyczących czytania zmalała w porównaniu z poprzednią edycją badania, o tyle w przypadku czasu potrzebnego na przeczytanie zadawanych tekstów nie odnotowano znaczących zmian.

Wykres 8.10. Czas potrzebny na pracę domową w wybranych krajach

Odsetek uczniów w zależności od deklarowanego przez nauczyciela przeciętnego czasu potrzebnego na czytanie zadane jako praca domowa.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Podobnie jak w przypadku częstotliwości zadawania czytania jako pracy domowej, także w przypadku czasu potrzebnego na wykonanie tego zadania widać duże różnice między krajami uczestniczącymi w badaniu. Polska na tle innych krajów wyróżnia się, jeśli chodzi o zadawanie krótkich prac domowych z czytania. Na Cyprze i w Polsce odnotowano najwyższy odsetek uczniów (wspomniane 51%), których nauczyciele deklarują zadawanie prac domowych trwających maksymalnie 15 minut. Przykładowo w Rosji, Turcji i Serbii dotyczy to tylko 2% uczniów. Zadawanie tekstów, które wymagają ponad godziny czytania, jest według deklaracji nauczycieli mało powszechną praktyką we wszystkich badanych krajach. Największy odsetek uczniów mających nauczycieli deklarujących zadawanie tak długich prac domowych występuje w Kazachstanie (19%) i Uzbekistanie (18%). W kilkunastu krajach, w tym w Polsce, takie prace domowe nie są w ogóle zadawane.

Na koniec warto podkreślić, że w przypadku polskich danych z badania PIRLS 2021 nie występują istotne statystycznie zależności pomiędzy przedstawioną tu częstotliwością zadawania przez nauczycieli czytania jako pracy domowej, a czasem jaki to czytanie może zająć uczniom, a wynikami pomiaru umiejętności czytania. Jest to zgodne z wcześniejszymi badaniami, które pokazują, że nie ma prostej zależności między zadawaniem prac domowych a wynikami uczniów i że w tym

przypadku wiele zależy od bardziej szczegółowych kwestii, np. od faktycznego czasu poświęcanego przez uczniów na czytanie, rodzaju wykonywanych prac domowych, wieku uczniów czy zaangażowania i statusu społeczno-ekonomicznego rodziców uczniów, podnoszone są także pozaedukacyjne efekty stosowania tego narzędzia dydaktycznego (Cooper i in., 2006; Marzano, Pickering, 2007; Galloway i in., 2013; Jarnutowska, Grygiel, 2015; Jerrim i in., 2020; Fernández-Alonso, Muniz, 2022).

Bibliografia

- Blömeke, S., Houang, R., Hsieh, F. J. i Wang, T. Y. (2017). Effects of job motives, teacher knowledge and school context on beginning teachers' commitment to stay in the profession: A longitudinal study in Germany, Taiwan and the United States. W: LeTendre, G.K, i Akiba, M. (red.), *International handbook of teacher quality and policy* (s. 374–387). London: Routledge.
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G. i König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction, 79*, 101600.
- Centrum Cyfrowe (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja druga*. Warszawa: Centrum Cyfrowe.
- Cooper, H., Robinson, J. C. i Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement?: A synthesis of research. *Review of Educational Research, 76*, 1–62.
- Fernández-Alonso, R., Muniz, J. (2022). Homework: Facts and Fiction. W: Nilsen, T., Stancel-Piątak, A., Gustafsson, J. E. (red.) *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education: Perspectives, Methods and Findings*. Springer Nature.
- Galloway, M., Conner, J., Pope, D. (2013) Nonacademic Effects of Homework in Privileged, High-Performing High Schools, *The Journal of Experimental Education, 81:4*, 490-510,
- Jarnutowska, E., Grygiel, P. (2015). O pracach domowych – czyli czy więcej znaczy lepiej? W: R. Dolata (red.). *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jerrim, J., Lopez-Agudo, L. A., Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2020). The association between homework and primary school children's academic achievement. International evidence from PIRLS and TIMSS. *European Journal of Education, 55(2)*, 248–260.
- Konarzewski, K., Bulkowski, K. (2017). *PIRLS 2016. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu*. Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. (2007). The case for and against homework. *Educational Leadership, 64*, 74–79.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Liu, J. (2019). PIRLS 2021 context questionnaire framework. W: I. V. S. Mullis, M. O. Martin (red.), *PIRLS 2021 assessment frameworks* (s. 27–56). Pobrano z <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Sitek, M. (red.). (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(6), 1029–1038.

9. Uczeń w szkole

Krzysztof Bulkowski, Wojciech Rafałowski

Na umiejętności uczniów wpływają nie tylko środowisko rodzinne czy praca nauczycieli, ale także atmosfera w szkole i relacje z rówieśnikami. Niechęć do szkoły zwiększa stres i utrudnia proces przyswajania wiedzy i umiejętności. Brak porządku i dyscypliny podczas lekcji tworzy zakłócenia w przekazie informacji od nauczyciela. Ważnym aspektem funkcjonowania w środowisku szkolnym jest również zjawisko dręczenia, które ma złożone i wielowymiarowe konsekwencje dla dobrostanu psychicznego poszkodowanych uczniów i uczennic, takie jak stres, obniżone poczucie własnej wartości i izolacja od grupy rówieśniczej. Występowanie tych zjawisk również przekłada się na stopień przyswajania wiedzy i nabywania umiejętności przez uczniów na lekcji w szkole. W niniejszym rozdziale przedstawiono wyniki pomiaru postaw uczniów wobec szkoły, ich odpowiedzi dotyczące zachowania rówieśników w klasie (w szczególności przestrzeganie dyscypliny i zachowanie porządku) oraz zagadnienie dręczenia w szkole.

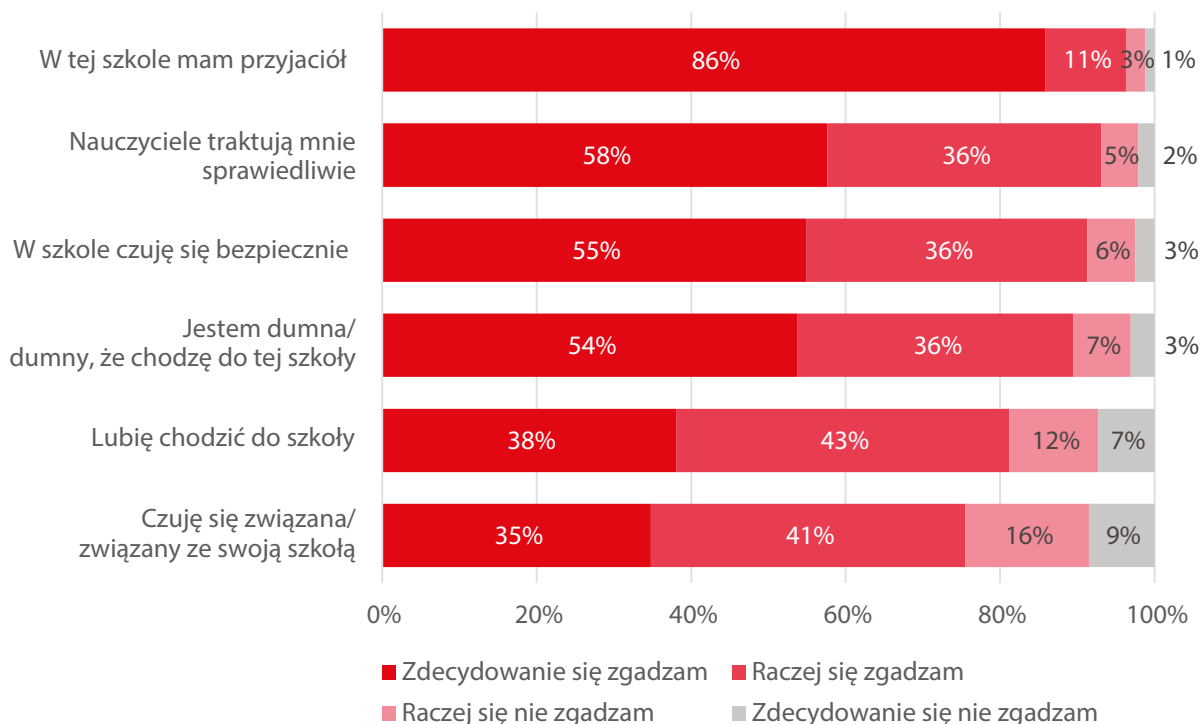
Poczucie przynależności do szkoły

Na pozytywny klimat szkoły składa się wiele elementów takich jak wzajemny szacunek nauczycieli i uczniów, poczucie bezpieczeństwa w szkole lub konstruktywne interakcje między nauczycielami, rodzicami i uczniami. Uczniowie, którzy uczęszczają do szkoły charakteryzującej się pozytywnym klimatem są obarczeni mniejszym ryzykiem borykania się z problemami emocjonalnymi, a pozytywna atmosfera w szkole ułatwia przeciwdziałanie występowaniu wielu innych negatywnych zjawisk, takich jak opuszczanie lekcji przez uczniów czy dręczenie szkolne (Przewłocka, 2015a; Huang, 2020).

Jednym z wyznaczników pozytywnego klimatu szkoły jest poczucie przynależności uczniów do szkoły (ang. *students' sense of school belonging*). Poczucie bezpieczeństwa, dobre relacje z nauczycielami i uczniami, poczucie związku ze szkołą sprzyjają osiągnięciu lepszych wyników w nauce (Cohen i in., 2009; McMahon i in., 2009; Wang, Degol, 2016). Poczucie przynależności do szkoły, a więc nastawienie uczniów do miejsca, w którym spędzają znaczną część swojego życia, i gdzie przekazywane są im wiedza i umiejętności, zbadano przy wykorzystaniu zestawu pytań dotyczących sześciu stwierdzeń. Zestawiono je na wykresie 9.1 wraz z rozkładami procentowymi odpowiedzi polskich czwartoklasistów.

Wykres 9.1. Poczucie przynależności polskich uczniów do szkoły

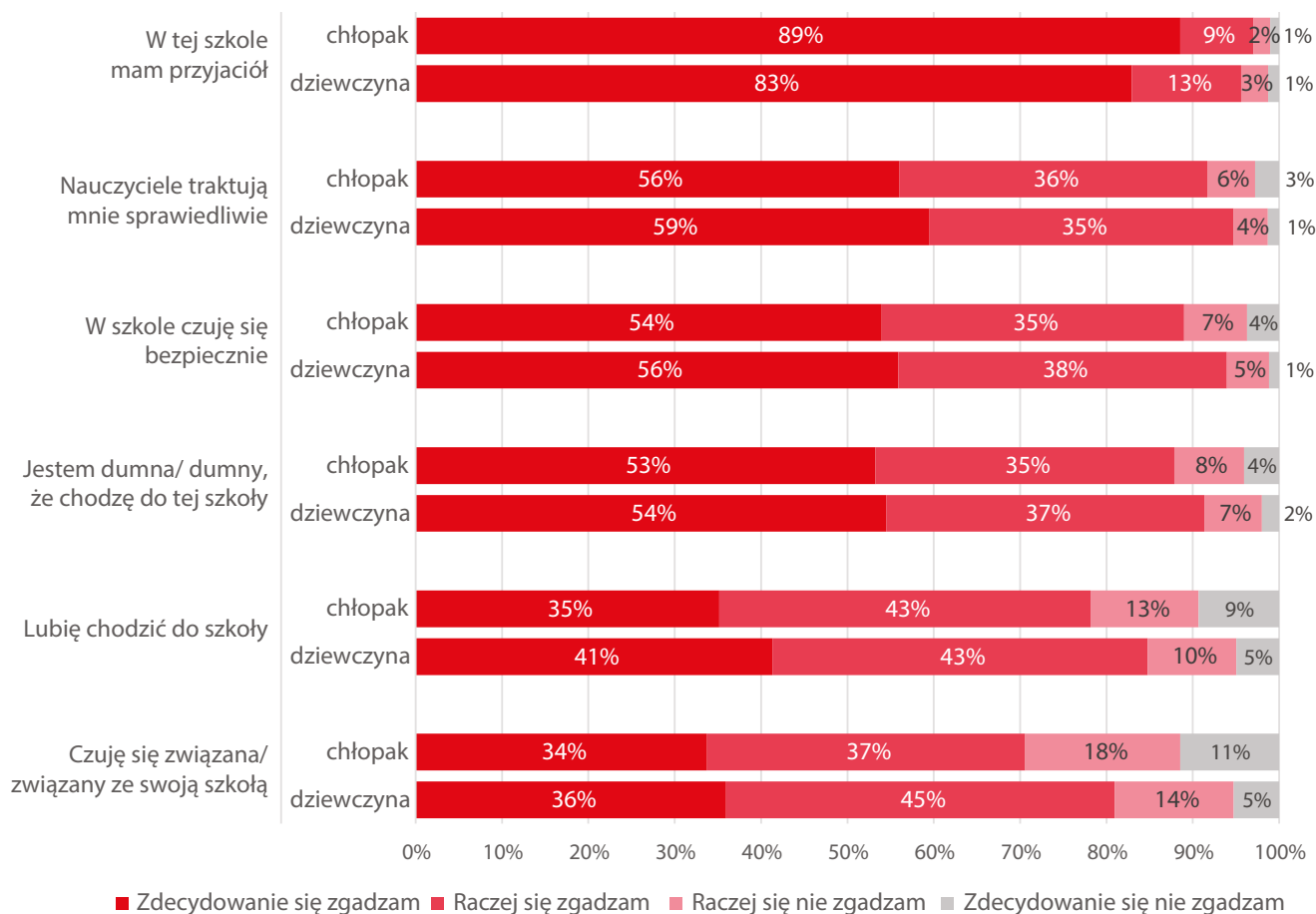
Odsetek polskich czwartoklasistów.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Wśród przedstawionych stwierdzeń największy odsetek uczniów zdecydowanie zgadza się z tym, że ma w szkole przyjaciół. Odpowiedzi takiej udzieliło 86% czwartoklasistów. Jedynie niecałe 4% uczniów zadeklarowało, że nie ma w szkole przyjaciół. Mniej optymistyczne wnioski rysują się w odniesieniu do pozostałych stwierdzeń. Tylko nieco ponad połowa uczniów (58%) zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniem, że jest sprawiedliwie traktowana przez nauczycieli (w 2016 roku odsetek ten wynosił 62%). 7% czwartoklasistów nie zgadza się z tym stwierdzeniem. Zbliżony odsetek uczniów zdecydowanie zgadza się z tym, że czują się w szkole bezpiecznie (55%) i że są dumni z tego, że chodzą akurat do tej szkoły (54%). W 2016 roku odsetki te wynosiły odpowiednio: 55% i 51%. Niepokoić może natomiast to, że brak poczucia bezpieczeństwa w szkole dotyczy 9% czwartoklasistów – choć w 2016 roku dotyczyło to większej liczby, bo 14% czwartoklasistów. Najmniej uczniów zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniem, że czuje się związana ze szkołą (35%) oraz że lubi do niej chodzić (38%). Z tym ostatnim stwierdzeniem nie zgadza się łącznie 19% czwartoklasistów w Polsce, co jest wartością mniejszą niż 23% zanotowane w 2016 roku.

Wykres 9.2. Poczucie przynależności polskich uczniów do szkoły a płeć



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Na wykresie 9.2 zaprezentowano odsetki odpowiedzi na poszczególne stwierdzenia w podziale na płeć uczniów. Z większością stwierdzeń nieco częściej zgadzają się dziewczęta. Najwyższe różnice w odsetku zdecydowanie zgadzających się dotyczą stwierdzenia „lubię chodzić do szkoły” (41% dziewcząt i 35% chłopców) oraz „nauczyciele traktują mnie niesprawiedliwie” (59% dziewcząt i 56% chłopców). Dziewczęta również częściej niż chłopcy deklarują, że są związane ze swoją szkołą (81% dziewcząt i 71% chłopców zgadza się z tym stwierdzeniem). Jedynym stwierdzeniem, przy którym zanotowano wyższy odsetek zdecydowanie zgadzających się chłopców niż dziewcząt dotyczy szkolnych przyjaciół (ze stwierdzeniem zdecydowanie zgadza się 89% chłopców i 83% dziewcząt).

Odpowiedzi uczniów do przedstawionych stwierdzeń zostały poddane analogicznej procedurze statystycznej jak w przypadku innych cech mierzonych w badaniu (zob. rozdział 3). Odpowiedzi najpierw przekształcono w formę skali, a następnie na podstawie wartości na skali uczniów podzielono na trzy kategorie: uczniów (1) o silnym poczuciu przynależności do szkoły, (2) charakteryzujących się umiarkowanym poczuciem przynależności do szkoły i (3) niskim poczuciem przynależności do szkoły. Wyniki tak zagregowanego indeksu zestawiono w tabeli 9.1.

Tabela 9.1. Poczucie przynależności uczniów do szkoły – porównanie między krajami

Kraj	Silne poczucie przynależności do szkoły		Umiarkowane poczucie przynależności do szkoły		Niskie poczucie przynależności do szkoły		Średni wynik skali
	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	
Albania	95 (0,6)	516 (3,1)	5 (0,5)	493 (8,2)	0 (0,1)	509 (22,3)	12,3 (0,0)
Kosowo	93 (0,5)	426 (3,0)	7 (0,5)	387 (9,2)	1 (0,2)	364 (16,8)	12,1 (0,0)
Macedonia Północna	88 (0,9)	449 (5,6)	11 (0,9)	421 (8,2)	1 (0,2)	408 (18,9)	11,9 (0,0)
Czarnogóra	83 (0,6)	494 (1,8)	15 (0,6)	468 (3,4)	2 (0,2)	453 (9,3)	11,4 (0,0)
Portugalia	82 (0,8)	523 (2,1)	15 (0,7)	509 (3,7)	2 (0,2)	508 (10,7)	11,4 (0,0)
Uzbekistan	82 (0,9)	445 (2,7)	16 (0,8)	414 (4,8)	2 (0,3)	369 (9,8)	11,4 (0,1)
Maroko	81 (1,2)	379 (4,7)	17 (1,1)	351 (6,7)	2 (0,3)	315 (17,8)	11,4 (0,1)
Jordania	80 (1,2)	388 (6,3)	16 (1,0)	376 (6,6)	4 (0,4)	329 (12,2)	11,5 (0,1)
Azerbejdżan	78 (0,8)	451 (3,6)	19 (0,7)	432 (5,3)	3 (0,3)	398 (10,8)	11,1 (0,1)
Bulgaria	77 (1,2)	541 (3,1)	20 (1,1)	546 (4,8)	3 (0,4)	515 (12,7)	11,0 (0,1)
Turcja	76 (1,0)	508 (3,2)	22 (0,9)	465 (5,1)	3 (0,3)	440 (10,7)	11,1 (0,1)
Gruzja	75 (0,9)	502 (2,5)	24 (0,8)	484 (3,9)	2 (0,2)	467 (13,4)	11,0 (0,1)
Bahrajn	73 (0,9)	476 (3,1)	23 (0,8)	430 (4,4)	5 (0,4)	391 (9,1)	10,9 (0,1)
Hiszpania	73 (1,0)	527 (2,3)	22 (0,8)	513 (2,6)	5 (0,4)	501 (5,6)	10,8 (0,1)
Serbia	72 (1,5)	515 (3,6)	24 (1,3)	513 (3,4)	4 (0,4)	494 (7,3)	10,7 (0,1)
Arabia Saudyjska	72 (1,0)	477 (3,0)	23 (0,9)	428 (4,7)	5 (0,5)	405 (9,0)	11,0 (0,1)
Kazachstan	70 (1,0)	507 (2,5)	26 (0,9)	504 (4,6)	5 (0,4)	502 (6,1)	10,8 (0,1)
Oman	70 (1,2)	445 (4,0)	25 (1,0)	408 (5,0)	6 (0,4)	391 (6,5)	10,8 (0,1)
Malta	69 (1,4)	522 (2,9)	26 (1,2)	513 (4,2)	5 (0,5)	478 (6,8)	10,7 (0,1)
Egipt	69 (1,5)	397 (5,9)	25 (1,3)	358 (5,5)	7 (0,6)	354 (7,4)	10,8 (0,1)
Zjednoczone Emiraty Arabskie	67 (0,5)	511 (1,9)	26 (0,4)	460 (2,6)	7 (0,2)	423 (4,9)	10,6 (0,0)
Holandia	66 (1,2)	536 (2,5)	30 (1,1)	512 (3,5)	4 (0,4)	494 (6,7)	10,5 (0,1)
Finlandia	66 (1,0)	556 (2,6)	29 (0,9)	543 (2,9)	5 (0,4)	518 (4,6)	10,5 (0,1)
Brazylia ∞	64 (1,4)	433 (6,0)	30 (1,2)	426 (5,5)	6 (0,5)	389 (13,4)	10,4 (0,1)
Norwegia (klasa 5)	64 (1,1)	546 (2,3)	30 (0,9)	534 (2,6)	6 (0,5)	513 (6,3)	10,3 (0,1)
Katar	62 (1,1)	508 (3,8)	29 (0,8)	466 (4,9)	9 (0,6)	446 (6,4)	10,4 (0,1)
Niemcy	62 (1,1)	539 (2,4)	31 (1,0)	516 (3,2)	7 (0,5)	495 (5,4)	10,2 (0,1)
Iran ∞	62 (1,5)	411 (5,5)	34 (1,2)	425 (5,6)	4 (0,5)	385 (12,3)	10,5 (0,1)
Południowa Afryka ∞	61 (1,6)	308 (5,0)	30 (1,2)	278 (6,2)	8 (0,6)	266 (8,5)	10,5 (0,1)
Irlandia Północna	61 (1,4)	578 (2,7)	33 (1,0)	553 (3,1)	6 (0,7)	525 (7,7)	10,1 (0,1)
Cypr	61 (1,3)	518 (3,1)	29 (0,9)	506 (3,5)	10 (0,7)	484 (4,7)	10,2 (0,1)
Włochy	61 (1,1)	545 (2,6)	32 (0,8)	530 (2,3)	7 (0,5)	513 (5,0)	10,2 (0,0)
Austria	59 (1,0)	537 (2,5)	33 (0,9)	523 (3,0)	7 (0,5)	505 (6,2)	10,1 (0,1)
Dania	59 (1,4)	550 (2,2)	34 (1,1)	528 (3,2)	7 (0,5)	520 (5,6)	10,2 (0,1)
Stany Zjednoczone	59 (2,0)	565 (6,0)	34 (1,8)	536 (10,8)	8 (1,0)	497 (11,1)	10,0 (0,1)
Słowacja	59 (1,3)	529 (3,5)	33 (1,1)	538 (2,8)	9 (0,7)	520 (5,3)	10,1 (0,1)
Nowa Zelandia	58 (1,0)	535 (2,5)	33 (0,8)	518 (3,1)	9 (0,5)	499 (5,7)	10,1 (0,1)
Anglia ∞	56 (1,5)	566 (2,7)	35 (1,2)	554 (3,0)	8 (0,6)	523 (5,0)	9,9 (0,1)
Irlandia	56 (1,6)	586 (3,1)	36 (1,1)	572 (2,6)	8 (0,7)	541 (5,2)	9,9 (0,1)
Belgia (flamandzka)	54 (1,2)	518 (2,5)	36 (0,9)	506 (2,8)	10 (0,6)	487 (4,9)	9,9 (0,1)
Szwecja	54 (1,3)	553 (2,8)	38 (1,0)	542 (2,4)	8 (0,7)	515 (5,0)	10,0 (0,1)
Australia ∞	54 (1,1)	549 (2,7)	37 (1,0)	537 (2,7)	8 (0,5)	508 (5,8)	9,9 (0,1)
Izrael ∞	52 (1,3)	517 (2,6)	33 (0,9)	512 (3,2)	15 (1,0)	510 (4,3)	9,7 (0,1)
Singapur	52 (0,8)	597 (3,3)	37 (0,6)	584 (3,3)	11 (0,5)	560 (4,5)	9,8 (0,0)
Czechy	51 (1,2)	545 (3,0)	41 (1,0)	541 (2,2)	7 (0,5)	525 (5,2)	9,8 (0,1)
Słowenia	51 (1,1)	528 (2,0)	40 (0,9)	516 (2,5)	9 (0,7)	500 (3,4)	9,8 (0,1)
Węgry	51 (1,2)	549 (3,9)	40 (0,9)	536 (3,6)	9 (0,6)	520 (5,4)	9,8 (0,1)
Makao (Chiny)	47 (0,7)	549 (1,5)	42 (0,7)	528 (1,7)	11 (0,4)	508 (4,1)	9,6 (0,0)
Litwa	47 (1,4)	558 (3,1)	44 (1,1)	552 (2,3)	10 (0,7)	535 (4,9)	9,6 (0,1)
Tajwan	46 (1,0)	550 (2,4)	42 (0,8)	543 (2,5)	12 (0,6)	526 (4,4)	9,6 (0,0)
Rosja	46 (1,4)	570 (4,2)	43 (1,2)	569 (3,7)	11 (0,5)	562 (3,7)	9,5 (0,1)
Łotwa	44 (1,1)	536 (3,1)	46 (1,0)	524 (2,9)	10 (0,6)	512 (5,3)	9,5 (0,0)
Belgia (francuskojęzyczna)	43 (1,1)	501 (3,4)	42 (1,0)	496 (3,1)	14 (0,8)	473 (4,2)	9,4 (0,1)
Polska	43 (1,3)	546 (2,9)	47 (1,3)	556 (2,5)	10 (0,6)	541 (4,7)	9,5 (0,1)
Hongkong (Chiny)	43 (1,1)	584 (2,8)	44 (0,8)	569 (3,2)	13 (0,7)	553 (5,3)	9,4 (0,1)
Francja	42 (1,2)	522 (3,3)	50 (1,0)	511 (2,9)	8 (0,5)	495 (4,4)	9,5 (0,1)
Chorwacja	38 (1,6)	563 (3,1)	51 (1,3)	558 (3,0)	11 (1,0)	534 (5,2)	9,2 (0,1)
Średnia międzynarodowa	63 (1,1)	512 (3,2)	30 (1,0)	495 (4,0)	7 (0,5)	474 (7,7)	(10,4) (0,0)
Dodatkowe miasta i regiony							
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	71 (0,8)	565 (1,8)	24 (0,7)	536 (2,7)	4 (0,4)	514 (7,1)	10,8 (0,0)
Kanada (Alberta)	71 (1,2)	550 (3,4)	24 (1,0)	527 (5,0)	6 (0,6)	506 (9,2)	10,8 (0,1)
Kanada (Kolumbia Brytyjska)	63 (1,0)	545 (3,7)	30 (0,9)	533 (4,2)	7 (0,5)	505 (6,7)	10,3 (0,1)
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	62 (1,9)	535 (3,3)	31 (1,6)	516 (4,2)	7 (0,8)	499 (10,0)	10,3 (0,1)
Południowa Afryka (Klasa 6) ∞	59 (1,2)	406 (4,5)	33 (1,1)	367 (5,7)	8 (0,4)	338 (7,6)	10,2 (0,1)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	59 (0,8)	483 (3,8)	31 (0,7)	415 (4,1)	10 (0,5)	385 (6,0)	10,2 (0,0)
Kanada (Quebec)	54 (1,1)	556 (2,8)	38 (0,9)	549 (3,3)	8 (0,6)	531 (5,6)	9,9 (0,1)
Rosja (Moskwa)	39 (1,1)	604 (2,4)	46 (0,8)	598 (2,5)	16 (0,7)	589 (2,8)	9,2 (0,1)

Dane zebrane od uczniów w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na odsetek uczniów w kategorii „silne poczucie przynależności do szkoły”.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2021.

Kraje i regiony w tabeli uszeregowano malejąco według odsetka uczniów, którzy udzielili odpowiedzi świadczących o silnym poczuciu przynależności do swojej szkoły. Najwyższy procent uczniów, którzy czują się silnie związani ze szkołą, zanotowano w Albanii (95%) oraz w Kosowie (93%). Kolejne miejsce zajmuje sąsiadująca z tymi krajami Macedonia Północna (88%). Tylko nieco mniejsze odsetki zanotowano w Portugalii (82%), Czarnogórze (83%), Uzbekistanie (82%) i Maroku (81%). W Polsce ten odsetek wynosi zaledwie 43%. Zbliżone wartości tego wskaźnika zanotowano wśród uczniów na Tajwanie (46%), w Rosji (45%), na Łotwie (44%), we francuskojęzycznej Belgii (43%), a także w Hongkongu (42%) i we Francji (42%). W przedstawionym uszeregowaniu Polska znajduje się wśród krajów z najniższym odsetkiem odpowiedzi świadczących o silnym poczuciu związku ze szkołą. Podobnie, biorąc pod uwagę średni wynik utworzonej skali poczucia przynależności do szkoły, Polska jest jednym z krajów z najniższym wynikiem. Obserwowane niskie wyniki są bardzo zbliżone do zanotowanych w poprzedniej edycji PIRLS 2016 (Konarzewski, Bulkowski, 2016) oraz do wyników zrealizowanego wśród czwartoklasistów badania TIMSS: edycji w 2015 roku (Konarzewski, Bulkowski, 2016) oraz 2019 roku (Sitek, 2020). Wprawdzie średnia skali dla Polski jest nieco wyższa niż w wymienionych badaniach, jednak niezmiennie w porównaniu z innymi krajami Polska osiąga jedne z najniższych wyników pod względem poczucia identyfikacji uczniów ze szkołą, do której uczęszczają.

W odniesieniu do większości krajów w zestawieniu utrzymuje się tendencja, widoczna także we wcześniejszych badaniach, zgodnie z którą silniejsze poczucie przynależności do swojej szkoły jest związane z osiąganiem lepszych wyników w pomiarze umiejętności czytania. Zależność ta nie występuje jednak w Polsce. W naszym kraju uczniowie silnie identyfikujący się ze szkołą uzyskali średni wynik 546 punktów. Ci o umiarkowanym poczuciu przynależności – 556 punktów, a charakteryzujący się słabą identyfikacją – 541 punktów. Różnica między wynikami pierwszej i trzeciej kategorii jest nieistotna statystycznie, a wynik dla kategorii pośredniej jest istotnie wyższy niż w pozostałych podgrupach. Nie są to jednak duże różnice. Można podejrzewać, że taki wzór zróżnicowania wyników bierze się z faktu, że w Polsce kategoria pośrednia obejmuje większą część uczniów niż w pozostałych krajach (47%). Sprawia to, że większe szanse, by trafić do tej właśnie kategorii, mają czwartoklasiści o wysokim poziomie umiejętności.

Zachowanie uczniów w klasie

Pytania o niepożądane zachowania w szkole zadano zarówno uczniom, jak i nauczycielom (zob. rozdział 8), a także dyrektorom szkół. Przestrzeganie przez uczniów podczas lekcji czytania norm dobrego zachowania i porządku zbadano, pytając czwartoklasistów o częstotliwość występowania różnego rodzaju sytuacji wymienionych na wykresie 9.3. Wykres przedstawia rozkłady procentowe odpowiedzi polskich czwartoklasistów dotyczące przedstawionych stwierdzeń.

Wykres 9.3. Zachowanie czwartoklasistów na lekcjach czytania w Polsce

Jak często na lekcjach czytania mają miejsce następujące sytuacje?



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2021.

Najczęściej występującym rodzajem zakłócenia porządku na lekcjach czytania jest nadmierny hałas. Jego występowanie na niemal każdej lekcji zgłasza 23% uczniów. 20% czwartoklasistów stwierdza, że prawie na każdej lekcji nauczyciel musi długo czekać, aż klasa się uspokoi, a 20% uczniów wskazuje, że równie często konieczne jest na lekcjach języka polskiego przywoływanie klasy do porządku. Tylko nieznacznie rzadziej na lekcjach zdarza się przerywanie nauczycielowi (prawie na każdej lekcji według deklaracji 16% uczniów). 14% czwartoklasistów zauważa, że niesłuchanie w klasie nauczyciela języka polskiego ma miejsce na prawie każdej lekcji. Należy odnotować, że podobne są odsetki czwartoklasistów deklarujących, że wymienione zakłócenia dyscypliny w ogóle nie występują: 27% uczniów twierdzi, że u nich na lekcjach nigdy nie dochodzi do przerywania nauczycielowi, 26% – że nauczyciel nigdy nie musi długo czekać, aż klasa się uspokoi, a 24% czwartoklasistów deklaruje, że nie mają nigdy miejsca sytuacje, gdy musi on przywoływać uczniów do porządku. Odsetek uczniów, którzy na żadnej lekcji nie stwierdzili występowania uciążliwego hałasu, wynosi 14%, a 13% czwartoklasistów uważa, że uczniowie zawsze słuchają nauczyciela.

Podobnie jak w przypadku pozostałych zjawisk analizowanych w niniejszym opracowaniu, z odpowiedzi uczniów dotyczących zakłóceń porządku w klasie utworzono skalę, a następnie zagregowano ją do formy indeksu, który zaklasyfikuje badanych do kategorii uczniów doświadczających zakłóceń procesu nauczania w niewielkim stopniu (tj. nie częściej niż na nielicznych lekcjach), w umiarkowanym stopniu (tj. na kilku lekcjach czytania) oraz tych, których nauczanie jest zakłócanie w znacznym stopniu (tj. na większości lekcji). W tabeli 9.2 kraje i regiony uszeregowano według malejącego odsetka uczniów, którzy doświadczają zakłóceń na niskim poziomie. Dalsze pozycje w tabeli oznaczają więc przeciętnie gorsze warunki nauczania.

Tabela 9.2. Zachowanie czwartoklasistów na lekcjach czytania – porównanie między krajami

Kraj	Uczniowie doświadczający zakłóceń procesu nauczania w znacznym stopniu		Uczniowie doświadczający zakłóceń procesu nauczania w umiarkowanym stopniu		Uczniowie doświadczający zakłóceń procesu nauczania w niewielkim stopniu		Średni wynik skali
	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	
Uzbekistan	6 (0,5)	376 (7,4)	47 (1,4)	431 (3,3)	47 (1,6)	453 (3,1)	11,9 (0,1)
Czarnogóra	8 (0,6)	441 (4,3)	60 (1,1)	491 (1,8)	32 (1,3)	501 (2,7)	11,0 (0,1)
Gruzja	7 (0,6)	451 (5,6)	61 (1,3)	494 (2,5)	31 (1,6)	515 (3,5)	11,0 (0,1)
Serbia	9 (0,8)	487 (6,1)	63 (1,9)	513 (3,0)	28 (1,9)	526 (4,9)	10,8 (0,1)
Kazachstan	14 (0,7)	487 (4,7)	61 (0,9)	510 (2,9)	26 (1,0)	508 (3,1)	10,6 (0,1)
Jordania	7 (0,6)	352 (10,2)	68 (1,7)	385 (4,9)	25 (1,7)	386 (11,4)	10,9 (0,1)
Azerbejdżan	8 (0,6)	406 (7,8)	67 (1,2)	447 (3,7)	25 (1,3)	458 (5,2)	10,7 (0,1)
Arabia Saudyjska	12 (0,7)	428 (6,9)	64 (1,4)	463 (3,3)	24 (1,4)	481 (4,7)	10,6 (0,1)
Oman	10 (0,6)	396 (7,1)	66 (1,4)	431 (3,7)	24 (1,5)	456 (6,2)	10,5 (0,1)
Macedonia Północna	10 (1,0)	390 (13,3)	67 (1,7)	447 (4,9)	23 (1,7)	469 (6,5)	10,7 (0,1)
Bułgaria	8 (1,0)	493 (9,6)	69 (1,7)	540 (3,4)	23 (1,9)	561 (4,3)	10,6 (0,1)
Albania	5 (0,5)	480 (8,8)	74 (1,2)	516 (3,3)	21 (1,3)	520 (5,1)	10,9 (0,1)
Bahrajn	10 (0,8)	410 (6,5)	71 (1,1)	464 (3,3)	19 (1,0)	483 (4,8)	10,4 (0,1)
Austria	8 (0,6)	492 (5,6)	73 (1,1)	529 (2,1)	19 (1,2)	554 (4,1)	10,4 (0,1)
Katar	11 (0,9)	459 (5,4)	70 (0,8)	491 (3,8)	19 (1,0)	510 (5,4)	10,3 (0,1)
Kosowo	11 (0,8)	385 (5,9)	71 (1,1)	427 (3,4)	18 (1,1)	435 (4,4)	10,5 (0,1)
Iran ∞	16 (1,2)	425 (6,2)	67 (1,2)	414 (5,7)	17 (1,4)	406 (6,9)	10,0 (0,1)
Zjednoczone Emiraty Arabskie	18 (0,5)	458 (3,0)	66 (0,5)	499 (2,0)	16 (0,4)	508 (2,6)	9,9 (0,0)
Turcja	10 (0,8)	479 (4,9)	75 (1,2)	496 (3,7)	15 (1,1)	515 (5,4)	10,1 (0,1)
Rosja	18 (1,1)	551 (4,5)	68 (1,5)	571 (3,4)	14 (1,6)	579 (7,1)	9,8 (0,1)
Polska	11 (0,8)	532 (4,9)	75 (1,1)	554 (2,3)	14 (1,0)	547 (4,7)	10,2 (0,1)
Egipt	12 (0,9)	356 (11,8)	74 (1,3)	386 (5,4)	14 (1,2)	407 (9,7)	10,0 (0,1)
Maroko	11 (0,8)	361 (7,3)	76 (1,6)	374 (4,7)	13 (1,7)	378 (8,8)	10,0 (0,1)
Tajwan	14 (1,1)	542 (4,0)	73 (1,0)	547 (2,2)	13 (1,0)	533 (3,7)	10,0 (0,1)
Hongkong (Chiny)	12 (1,1)	573 (5,7)	76 (1,0)	573 (2,6)	12 (0,8)	572 (4,8)	10,0 (0,1)
Irlandia Północna	8 (0,7)	521 (7,2)	80 (1,0)	568 (2,6)	11 (1,0)	594 (4,1)	10,2 (0,1)
Chorwacja	16 (1,1)	542 (3,8)	73 (1,2)	562 (2,8)	11 (1,1)	556 (3,8)	9,8 (0,1)
Słowacja	19 (1,7)	517 (5,1)	70 (1,4)	535 (2,5)	11 (1,3)	533 (7,0)	9,6 (0,1)
Makao (Chiny)	8 (0,4)	531 (3,4)	82 (0,5)	536 (1,3)	10 (0,4)	537 (3,7)	10,0 (0,0)
Stany Zjednoczone	14 (1,8)	510 (12,2)	76 (1,5)	556 (5,5)	10 (1,6)	579 (11,8)	9,9 (0,1)
Litwa	17 (1,0)	535 (3,6)	74 (0,9)	558 (2,4)	10 (0,7)	558 (4,3)	9,7 (0,1)
Irlandia	12 (0,9)	549 (4,5)	79 (0,9)	580 (2,6)	10 (1,0)	596 (5,7)	9,9 (0,1)
Finlandia	8 (0,5)	527 (5,7)	83 (0,7)	553 (2,1)	9 (0,7)	552 (4,8)	10,2 (0,1)
Portugalia	15 (0,8)	500 (3,8)	76 (0,8)	525 (2,3)	9 (0,6)	522 (3,9)	9,7 (0,1)
Węgry	16 (1,0)	522 (5,6)	75 (1,0)	545 (3,3)	9 (0,7)	544 (6,8)	9,7 (0,1)
Czechy	18 (1,0)	519 (4,5)	74 (0,9)	546 (2,3)	9 (0,6)	553 (4,8)	9,6 (0,1)
Francja	13 (1,0)	492 (5,1)	78 (1,0)	516 (2,6)	8 (0,8)	531 (5,0)	9,7 (0,1)
Malta	18 (1,3)	498 (5,5)	75 (1,1)	521 (2,7)	8 (0,7)	524 (6,2)	9,5 (0,1)
Brazylia ∞	27 (1,7)	418 (6,9)	65 (1,9)	435 (5,2)	8 (1,6)	434 (19,8)	9,1 (0,1)
Słowenia	19 (0,8)	501 (3,2)	74 (0,9)	527 (1,8)	7 (0,5)	520 (4,8)	9,5 (0,0)
Norwegia (klasa 5)	8 (0,7)	517 (4,9)	85 (0,9)	544 (2,0)	7 (0,7)	525 (5,1)	10,1 (0,1)
Niemcy	13 (0,7)	501 (5,9)	80 (0,8)	534 (2,2)	7 (0,6)	535 (6,1)	9,7 (0,1)
Cypr	16 (1,0)	489 (4,1)	77 (0,9)	515 (2,9)	7 (0,6)	526 (6,2)	9,5 (0,1)
Belgia (francuskojęzyczna)	15 (0,9)	463 (4,1)	78 (0,9)	500 (2,8)	7 (0,8)	509 (7,8)	9,5 (0,1)
Łotwa	19 (1,1)	516 (4,5)	75 (1,1)	532 (2,7)	7 (0,5)	525 (6,5)	9,5 (0,1)
Południowa Afryka ∞	25 (1,1)	295 (6,2)	69 (1,0)	293 (4,7)	6 (0,5)	310 (11,8)	9,1 (0,1)
Szwecja	13 (1,0)	527 (4,1)	81 (0,9)	550 (2,2)	6 (0,7)	545 (8,7)	9,8 (0,1)
Belgia (flamandzka)	14 (0,9)	488 (4,0)	81 (0,9)	515 (2,3)	6 (0,5)	516 (5,4)	9,6 (0,1)
Holandia	11 (1,0)	506 (3,8)	83 (0,9)	530 (2,8)	6 (0,5)	534 (5,9)	9,8 (0,1)
Anglia ∞	13 (1,1)	531 (4,9)	82 (1,1)	561 (2,5)	5 (0,7)	583 (6,4)	9,6 (0,1)
Izrael ∞	28 (1,1)	506 (3,3)	67 (1,1)	519 (2,3)	5 (0,7)	508 (6,9)	9,0 (0,1)
Hiszpania	19 (0,8)	507 (3,4)	76 (0,8)	527 (2,3)	5 (0,6)	523 (9,0)	9,4 (0,1)
Singapur	22 (0,9)	575 (4,1)	73 (0,9)	592 (3,1)	5 (0,3)	594 (6,8)	9,3 (0,0)
Dania	8 (0,6)	522 (5,7)	87 (0,8)	542 (2,2)	5 (0,6)	546 (6,0)	9,9 (0,0)
Włochy	21 (1,0)	527 (2,6)	75 (0,9)	542 (2,4)	4 (0,4)	526 (5,3)	9,2 (0,1)
Australia ∞	16 (1,1)	518 (5,2)	80 (0,9)	546 (2,2)	4 (0,4)	545 (9,0)	9,4 (0,1)
Nowa Zelandia	23 (0,8)	499 (3,9)	74 (0,8)	536 (2,5)	3 (0,3)	528 (9,5)	9,1 (0,0)
Średnia międzynarodowa	14 (0,9)	480 (5,7)	73 (1,1)	508 (3,0)	13 (1,0)	514 (6,2)	
Dodatkowe miasta i regiony							
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	13 (0,6)	526 (4,2)	70 (0,8)	563 (1,7)	17 (0,6)	550 (3,8)	10,2 (0,0)
Rosja (Moskwa)	14 (0,9)	578 (3,6)	72 (1,1)	600 (2,0)	14 (1,2)	612 (3,4)	10,0 (0,1)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	20 (0,6)	421 (4,7)	67 (0,8)	457 (4,0)	12 (0,7)	494 (5,9)	9,6 (0,1)
Kanada (Quebec)	13 (1,2)	530 (4,9)	77 (1,1)	554 (2,8)	10 (1,0)	560 (5,0)	9,9 (0,1)
Kanada (Alberta)	14 (1,1)	518 (5,3)	78 (1,1)	547 (3,4)	8 (0,7)	541 (10,0)	9,8 (0,1)
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	17 (1,5)	505 (4,3)	76 (1,4)	531 (3,4)	8 (0,8)	531 (8,4)	9,6 (0,1)
Kanada (Kolumbia Brytyjska)	15 (1,0)	515 (6,5)	79 (1,0)	542 (3,3)	6 (0,6)	547 (8,2)	9,6 (0,1)
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	20 (1,1)	394 (5,5)	75 (1,0)	383 (5,0)	5 (0,5)	434 (13,6)	9,2 (0,1)

Dane zebrane od uczniów w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na odsetek uczniów w kategorii „uczniowie doświadczający zakłóceń procesu nauczania w niewielkim stopniu”.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2021.

Odpowiedzi polskich czwartoklasistów sytuują nasz kraj w środkowej części tabeli. Odpowiedzi 14% uczniów świadczą o poprawnym zachowaniu dzieci na lekcjach czytania. Ten odsetek w Polsce jest na podobnym poziomie jak w Egipcie (14%), na Tajwanie (13%), w Maroku (13%) i w Hongkongu (12%). Nieznacznie wyższy jest w Rosji (14%), w Turcji (15%), w Iranie (17%) oraz w Zjednoczonych Emiratach Arabskich (16%), a nieznacznie niższy w Irlandii Północnej (11%) i na Słowacji (11%).

Najwyższy odsetek uczniów deklarujących, że na ich lekcjach czytania występują minimalne zakłócenia związane ze złym zachowaniem uczestników, zanotowano w Uzbekistanie (47%). W kolejnych krajach w zestawieniu, czyli w Czarnogórze i Gruzji (odpowiednio 32% oraz 31%) procent badanych zaliczonych do omawianej kategorii jest niższy o ponad 15 punktów procentowych. Wartości wskaźnika powyżej 25% zanotowano jeszcze tylko w Serbii (28%) oraz w Kazachstanie (26%). Najgorsze warunki do nauki związane z utrzymaniem dyscypliny w klasie według deklaracji uczniów występują w Izraelu i Brazylii. W tych krajach zakłóceń porządku na większości lekcji czytania doświadcza odpowiednio 28% i 27% czwartoklasistów.

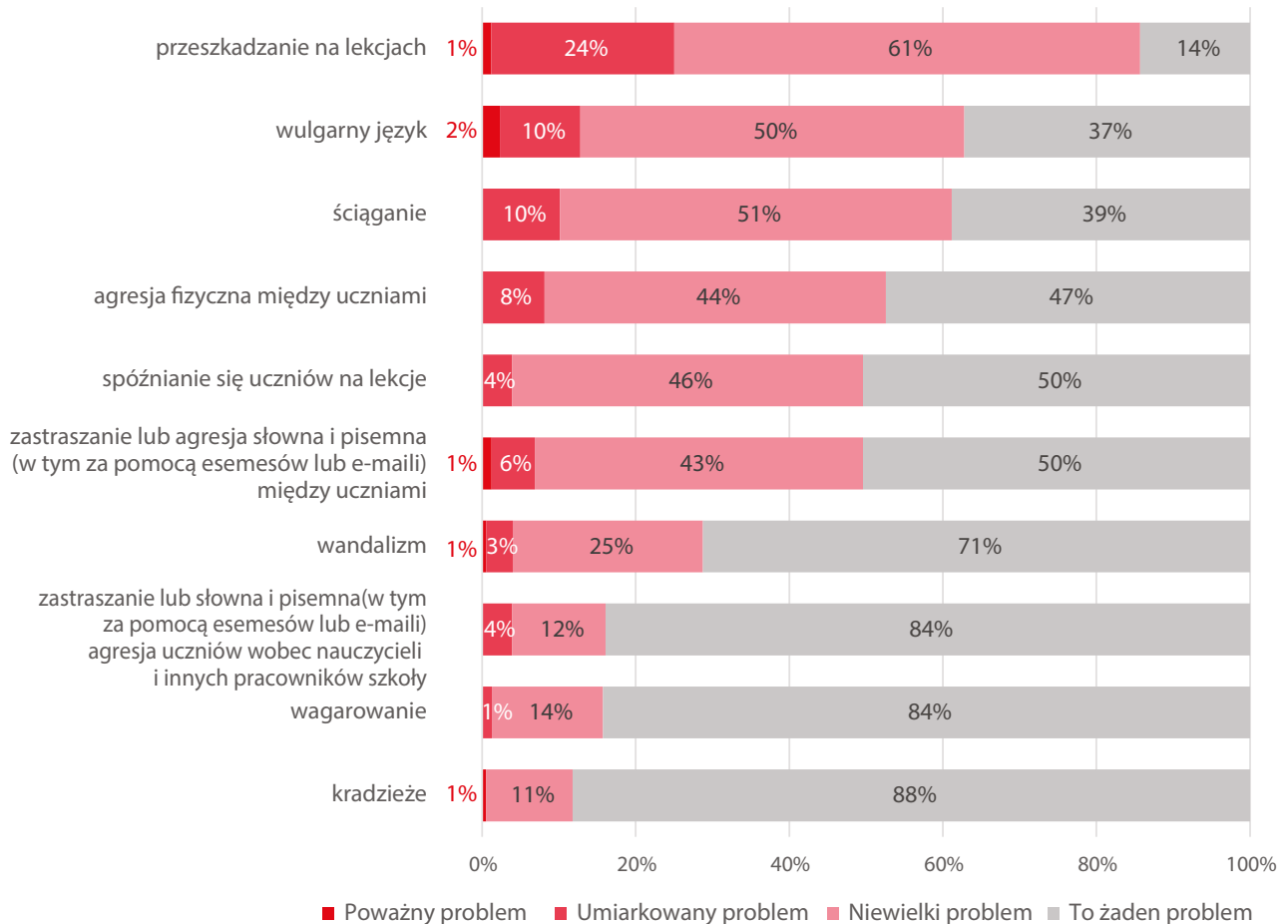
W większości krajów zachowanie uczniów w klasie jest związane z wynikami pomiaru umiejętności PIRLS 2021. Lepsze zachowanie czwartoklasistów współwystępuje z wyższymi wynikami testu. Dotyczy to przede wszystkim porównania uczniów doświadczających zakłóceń w nauczaniu w umiarkowanym stopniu z uczniami, którzy deklarują doświadczanie ich na większości lekcji. Na przykład w Polsce wyniki dla uczniów niezgłaszających zakłóceń, zgłaszających je na umiarkowanym poziomie oraz deklarujących, że występują one często, wynoszą odpowiednio średnio: 547, 554 i 532 punkty. Różnica między dwoma pierwszymi kategoriami nie jest istotna statystycznie, a ostatnia różni się istotnie od dwóch pozostałych. Tendencja odwrotna w stosunku do zanotowanej w większości krajów występuje w Iranie. Wyniki wymienionych grup to odpowiednio 406, 414 i 425 punktów. Istotna statystycznie jest tylko różnica pomiędzy kategoriami skrajnymi.

Dyrektorów szkół zapytano o niepożądane zachowania czwartoklasistów, biorąc pod uwagę szerszy kontekst niż tylko zachowanie dyscypliny na lekcjach. W stosunku do 10 zachowań dyrektorzy szkół zostali poproszeni o określenie, jak poważnym problemem jest dane zjawisko. Na wykresie 9.4. przedstawione są odsetki czwartoklasistów w Polsce, których dyrektorzy określili występowanie danego zachowania jako: poważny problem, umiarkowany problem, niewielki problem lub stwierdzili, że z danym zachowaniem nie ma w szkole żadnego problemu.

Wykres 9.4. Problemy związane z zachowaniem uczniów w oddziałach klasy czwartej według deklaracji dyrektorów szkół podstawowych w Polsce

Odsetek uczniów w Polsce, których dyrektorzy wskazywali, na ile poważnym problemem w oddziałach klasy czwartej jest...

Kategorie przedstawione w porządku rosnącym według odsetka odpowiedzi „to żaden problem”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2021.

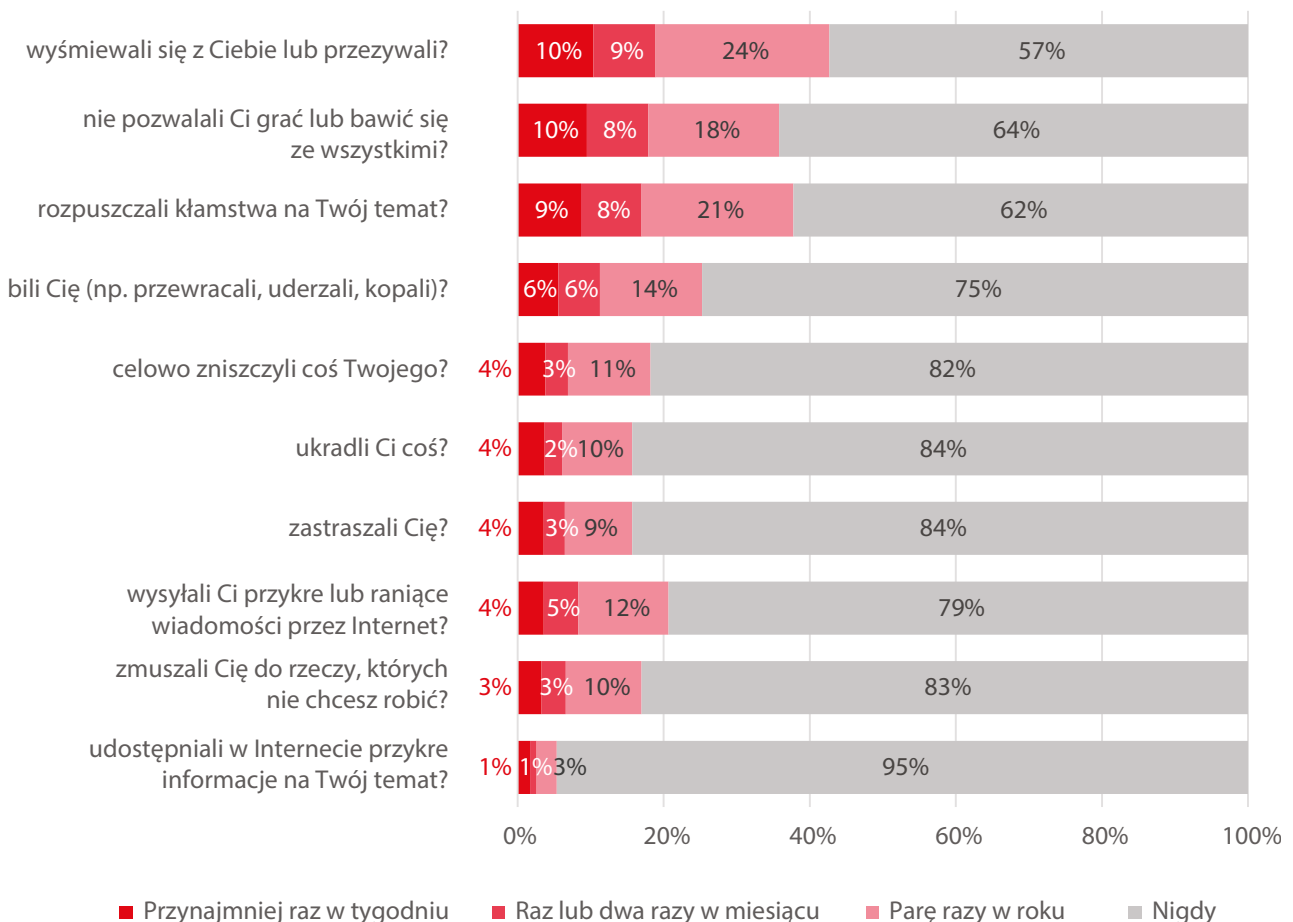
Najbardziej występującym problematycznym zachowaniem wśród czwartoklasistów według dyrektorów szkół są kradzieże, wagarowanie i agresja wobec pracowników szkoły. Ponad 80% czwartoklasistów uczy się w szkołach, w których dyrektorzy nie widzą takiego problemu w zachowaniu uczniów. Najczęściej występującymi zachowaniami stanowiącymi według dyrektorów problem w szkole są te związane z przeszkadzaniem na lekcjach, wulgarnym językiem czy ściągnięciem. Dyrektorzy zauważają też agresję fizyczną, spóźnianie się uczniów na lekcje czy zastraszanie lub agresję słowną i pisemną między uczniami – takiego problemu nie deklarują jedynie dyrektorzy szkół, do których uczęszcza około 50% badanych czwartoklasistów. Należy podkreślić, że prezentowane wyniki dotyczą czwartoklasistów. Niektóre z wymienionych kategorii problemów mogą nasilać się w kolejnych klasach szkoły podstawowej i w szkołach średnich. Występowanie pojedynczych przypadków takich zachowań może nie być definiowane przez dyrektorów jako problem, z którym trudno jest sobie poradzić, co mogło mieć przełożenie na udzielone odpowiedzi. Istnieje jednak znaczny odsetek szkół, w których dyrektorzy zauważają takie zachowania już w czwartej klasie, definiując je jako problematyczne.

Dręczenie w środowisku szkolnym

Bardzo istotną kwestią związaną ze środowiskiem szkolnym dzieci są ich relacje z rówieśnikami. Centralnym zagadnieniem jest dręczenie czy inaczej znęcanie się jednych uczniów nad innymi (ang. *bullying*). Definiowane jest ono jako powtarzające się agresywne zachowanie, które ma na celu zastraszenie lub wyrządzenie krzywdy ofierze. Dręczenie przybiera różne formy, zarówno psychiczne, jak i fizyczne. Prowadzi do cierpienia i niskiej samooceny ofiary (Glew i in., 2008; Hooper, 2017; Konishi, 2010). Dręczenie można definiować na różne sposoby (Komendant-Brodowska, 2014; Przewłocka, 2015b), a treści pytań dotyczące tego zjawiska dostosowuje się do wieku respondentów. Występowanie tego typu negatywnych zjawisk diagnozowano w badaniu PIRLS, prosząc czwartoklasistów o udzielenie odpowiedzi dotyczącej częstotliwości występowania następujących zachowań ze strony innych uczniów: wyśmiewania, uniemożliwiania uczestnictwa w grach i zabawach z innymi, rozpuszczania kłamstw dotyczących danego ucznia, kradzieży, celowego niszczenia własności, bicia, zmuszania do rzeczy, których uczeń bądź uczennica nie chcieli robić, wysyłania nieprzyjemnych wiadomości przez internet, udostępniania przykrych informacji na temat ucznia online oraz zastraszania. Odpowiedzi udzielone przez polskich czwartoklasistów zestawiono na wykresie 9.5.

Wykres 9.5. Dręczenie w środowisku szkolnym w Polsce

Jak często w tym roku szkolnym inni uczniowie z Twojej szkoły, osobiście, w esemesach lub w Internecie...

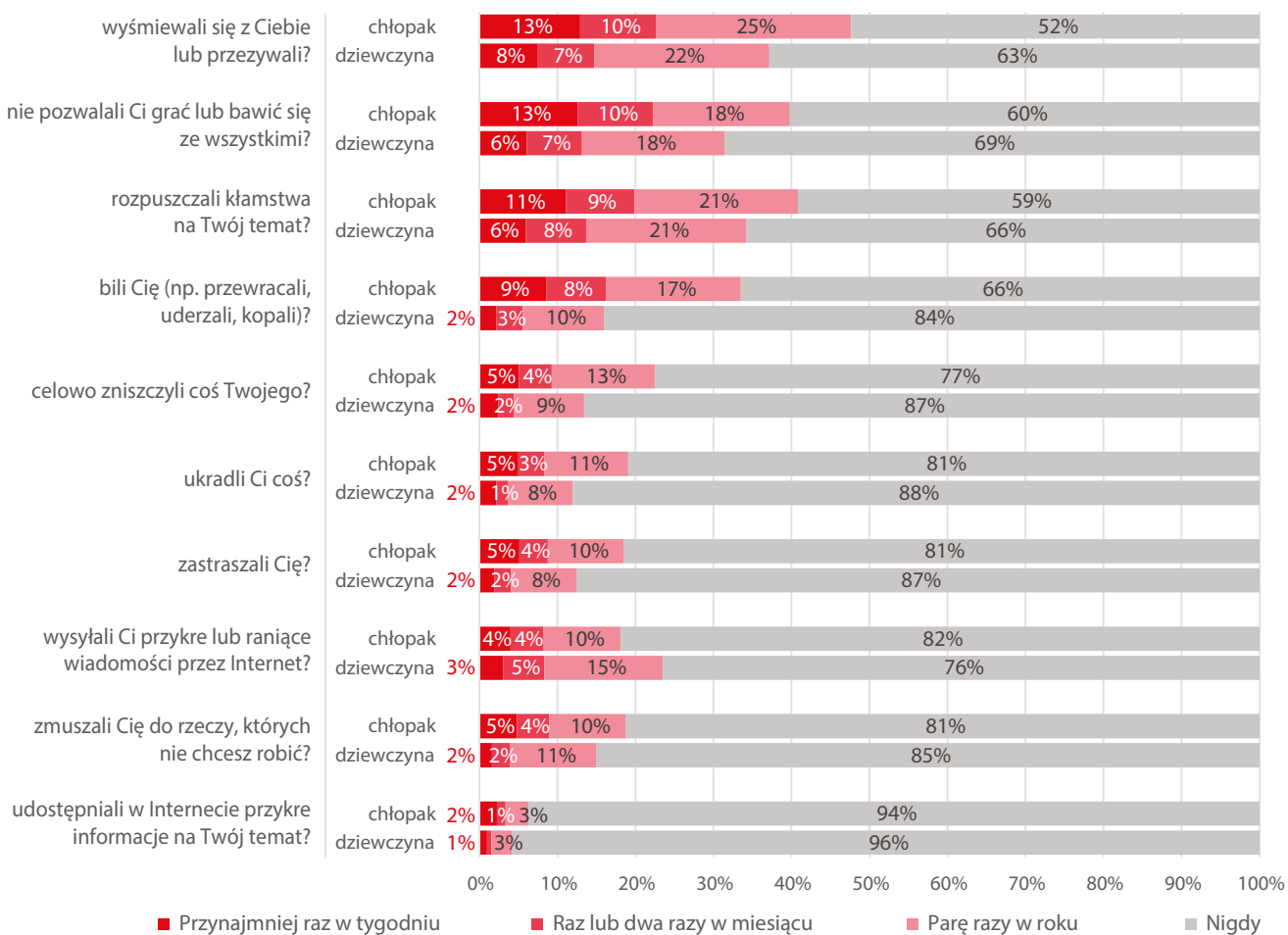


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2021.

W czołówce najpowszechniejszych zachowań przemocowych doświadczanych przez uczniów w środowisku szkolnym znajdują się wyśmiewanie, pomijanie w grach i zabawach oraz rozpowszechnianie kłamliwych informacji. Przynajmniej raz w tygodniu z takimi zachowaniami musi się mierzyć osobiście odpowiednio 10%, 10% i 9% polskich czwartoklasistów. Odsetki uczniów niedoświadczających nigdy tego typu dręczenia to odpowiednio 57%, 64% i 62%. Spośród rzadziej wskazywanych zachowań warto zwrócić uwagę na doświadczenie bicia – 6% polskich czwartoklasistów deklaruje, że rówieśnicy co najmniej raz w tygodniu przewracają ich, uderzają lub kopią. Niepokojący jest też fakt, że tylko 75% czwartoklasistów wskazuje, że nigdy nie zostało pobite w szkole. Oznacza to, że przemocy fizycznej, choćby sporadycznie, doświadcza jedna czwarta uczniów. Rzadziej od bicia, ale kilkukrotnie w ciągu tygodnia, uczniowie doświadczają innych przykrych sytuacji: niszczenia własności, kradzieży, otrzymywania przykrych wiadomości przez internet i zastraszania (po 4%) oraz zmuszania do różnych rzeczy (3%). Najrzadziej występującą formą dręczenia spośród wymienionych w pytaniu jest udostępnianie przykrych informacji w internecie. Kilka razy w tygodniu takie nieprzyjemne zachowanie dotyka jedynie 2% polskich czwartoklasistów. Zarazem 95% uczniów stwierdziło, że nigdy nie spotkało się z taką formą dręczenia ze strony rówieśników. Opisane powyżej nasilenie poszczególnych form dręczenia dotyczącego czwartoklasistów jest bardzo podobne do zanotowanego w poprzedniej edycji badania w 2016 roku (Konarzewski, Bulkowski, 2017). Oznacza to, że w ciągu pięciu lat sytuacja związana z niepożądanymi zachowaniami przemocowymi w szkole nie zmieniła się ani na gorszą, ani istotnie się nie poprawiła.

Wykres 9.6. Dręczenie w środowisku szkolnym w Polsce a płeć

Jak często w tym roku szkolnym inni uczniowie z Twojej szkoły, osobiście, w esemesach lub w Internecie...



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2021.

Opisywane wyżej zachowania dotyczą zarówno chłopców i dziewcząt. Wyniki przedstawione na wykresie 7.6. wskazują, że częstotliwość niemal wszystkich form dręczenia szkolnego dotyka częściej chłopców. Największe różnice dotyczą bicia (przewracania, uderzania, kopania), niszczenia rzeczy oraz wyśmiewania się. Jedyną formą dręczenia w środowisku szkolnym rzadziej wskazywaną przez chłopców było wysyłanie przykrych lub raniących wiadomości przez internet.

Na podstawie odpowiedzi uczniów dotyczących wyżej wymienionych zjawisk skonstruowano skalę, której wyższe wartości oznaczają mniejsze nasilenie zjawiska dręczenia wśród uczniów w danym kraju. Na podstawie wartości na skali utworzono indeks, w którym badani uczniowie zostali zaklasyfikowani do kategorii oznaczających: brak doświadczania dręczenia, doświadczanie dręczenia przeciętnie raz na miesiąc i doświadczanie dręczenia raz w tygodniu. Kraje i regiony w tabeli 9.3 uszeregowano według malejącego procenta uczniów niedoświadczających dręczenia, a zatem wyższe miejsca w tabeli oznaczają mniejsze natężenie badanego zjawiska. W tak skonstruowanym uszeregowaniu Polska zajmuje wysokie 8. miejsce. Dręczenia zasadniczo nie doświadczą 74% polskich czwartoklasistów.

Tabela 9.3. Dręczenie w środowisku szkolnym – porównanie między krajami

Kraje uszeregowano rosnąco według natężenia zjawiska dręczenia.

Kraj	Doświadczenie dręczenia przeciętnie raz w tygodniu		Doświadczenie dręczenia przeciętnie raz na miesiąc		Brak doświadczenia dręczenia		Średni wynik skali
	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	Procent uczniów	Średnia osiągnięć	
Gruzja	4 (0,4)	403 (8,4)	11 (0,6)	467 (4,9)	85 (0,8)	506 (2,3)	11,1 (0,1)
Albania	4 (0,4)	485 (9,4)	13 (1,0)	504 (5,9)	83 (1,2)	518 (3,1)	11,2 (0,1)
Hongkong (Chiny)	3 (0,4)	517 (12,2)	16 (0,6)	557 (3,9)	81 (0,8)	579 (2,7)	10,7 (0,0)
Czarnogóra	7 (0,4)	423 (5,5)	13 (0,6)	462 (3,2)	80 (0,8)	499 (1,6)	11,0 (0,0)
Serbia	5 (0,5)	459 (7,7)	15 (0,9)	503 (4,8)	80 (1,2)	520 (3,2)	10,9 (0,1)
Uzbekistan	8 (0,5)	359 (6,5)	13 (0,8)	423 (5,0)	79 (1,1)	448 (2,7)	11,0 (0,1)
Finlandia	5 (0,4)	495 (6,8)	20 (0,7)	539 (3,5)	75 (1,0)	557 (2,2)	10,4 (0,0)
Polska	6 (0,5)	493 (7,0)	20 (0,8)	534 (4,2)	74 (1,0)	559 (2,0)	10,5 (0,0)
Irlandia	6 (0,4)	526 (6,1)	20 (0,9)	566 (3,7)	74 (1,0)	585 (2,8)	10,4 (0,1)
Francja	5 (0,4)	468 (8,2)	22 (0,9)	499 (3,2)	73 (1,0)	522 (2,6)	10,4 (0,0)
Kosowo	10 (0,7)	347 (6,1)	17 (0,9)	406 (4,3)	73 (1,2)	438 (3,0)	10,5 (0,1)
Macedonia Północna	11 (1,1)	361 (10,8)	17 (1,3)	434 (6,1)	72 (2,1)	461 (4,6)	10,5 (0,1)
Jordania	11 (0,9)	332 (8,1)	17 (1,0)	370 (6,6)	71 (1,5)	395 (6,7)	10,6 (0,1)
Chorwacja	9 (0,7)	511 (5,3)	21 (0,9)	548 (3,6)	69 (1,2)	566 (2,4)	10,2 (0,1)
Stany Zjednoczone	8 (1,1)	481 (14,4)	24 (1,7)	533 (8,1)	68 (2,0)	565 (5,2)	10,1 (0,1)
Tajwan	8 (0,5)	504 (7,5)	25 (0,8)	535 (2,6)	67 (1,0)	552 (2,2)	10,3 (0,1)
Turcja	9 (0,5)	438 (6,7)	25 (0,8)	479 (4,9)	67 (1,0)	511 (3,0)	10,2 (0,0)
Dania	7 (0,5)	498 (5,7)	27 (0,9)	533 (3,0)	67 (1,1)	547 (2,4)	10,0 (0,0)
Azerbejdżan	12 (0,8)	382 (5,6)	21 (0,8)	431 (5,0)	67 (1,2)	461 (3,6)	10,2 (0,1)
Irlandia Północna	7 (0,6)	516 (6,4)	27 (0,8)	552 (3,4)	66 (1,1)	578 (2,8)	10,0 (0,1)
Norwegia (klasa 5)	7 (0,4)	499 (5,2)	27 (0,8)	535 (2,8)	66 (0,9)	547 (2,0)	10,0 (0,0)
Szwecja	9 (0,6)	499 (5,1)	27 (0,7)	535 (2,6)	64 (0,9)	556 (2,5)	10,0 (0,0)
Bahrajn	16 (0,6)	371 (5,4)	21 (0,7)	447 (4,1)	63 (0,9)	490 (3,3)	10,0 (0,0)
Cypr	11 (0,6)	469 (5,1)	26 (0,8)	499 (3,2)	63 (1,1)	524 (2,9)	10,0 (0,1)
Oman	16 (1,0)	363 (5,3)	21 (0,8)	418 (5,0)	63 (1,4)	455 (4,3)	10,1 (0,1)
Czechy	11 (0,8)	498 (5,5)	27 (1,0)	532 (4,0)	63 (1,1)	551 (2,5)	10,0 (0,1)
Słowacja	12 (0,7)	488 (6,1)	26 (0,9)	525 (3,1)	62 (1,1)	540 (3,1)	9,9 (0,1)
Niemcy	11 (0,6)	461 (5,2)	27 (0,9)	517 (2,8)	62 (1,0)	545 (2,2)	9,9 (0,0)
Maroko	13 (0,7)	314 (7,0)	25 (1,2)	363 (4,9)	62 (1,5)	390 (5,6)	10,0 (0,1)
Malta	12 (0,7)	474 (7,9)	27 (0,8)	516 (4,4)	62 (1,2)	523 (2,3)	9,9 (0,1)
Słowenia	11 (0,7)	468 (3,7)	27 (0,8)	514 (2,6)	61 (1,0)	533 (1,8)	9,9 (0,0)
Austria	11 (0,6)	480 (4,2)	28 (0,8)	518 (2,7)	61 (1,0)	545 (2,5)	9,9 (0,0)
Włochy	12 (0,7)	496 (3,9)	28 (0,8)	534 (2,7)	60 (1,0)	547 (2,3)	9,8 (0,0)
Kazachstan	15 (0,6)	461 (4,5)	26 (0,6)	498 (3,6)	60 (0,9)	517 (2,5)	10,0 (0,0)
Węgry	11 (0,6)	490 (7,5)	29 (0,8)	536 (3,9)	60 (1,0)	551 (3,2)	9,7 (0,0)
Holandia	10 (0,7)	490 (5,3)	31 (1,1)	519 (2,9)	59 (1,3)	538 (2,9)	9,7 (0,1)
Singapur	12 (0,5)	537 (5,7)	29 (0,6)	579 (3,6)	59 (0,8)	602 (3,0)	9,8 (0,0)
Litwa	13 (0,7)	502 (4,2)	28 (0,8)	544 (2,7)	59 (1,1)	568 (2,3)	9,8 (0,1)
Bułgaria	11 (1,1)	499 (8,1)	30 (1,2)	528 (5,0)	58 (1,5)	555 (3,0)	9,7 (0,1)
Brazylia ∞	16 (1,1)	333 (7,6)	26 (1,0)	420 (5,8)	58 (1,4)	457 (5,1)	9,8 (0,1)
Katar	20 (1,0)	407 (4,9)	23 (0,8)	478 (4,2)	57 (1,4)	518 (3,1)	9,8 (0,1)
Hiszpania	13 (0,6)	482 (3,8)	30 (0,8)	515 (2,7)	57 (0,9)	534 (2,3)	9,7 (0,0)
Iran ∞	13 (0,9)	356 (9,4)	31 (1,0)	408 (6,7)	57 (1,4)	430 (4,5)	9,7 (0,1)
Arabia Saudyjska	27 (1,2)	392 (4,9)	18 (0,6)	441 (5,3)	55 (1,3)	483 (3,1)	9,7 (0,1)
Zjednoczone Emiraty Arabskie	22 (0,5)	382 (2,9)	22 (0,4)	479 (2,8)	55 (0,6)	530 (1,8)	9,6 (0,0)
Makao (Chiny)	10 (0,4)	502 (3,8)	36 (0,6)	528 (1,9)	55 (0,7)	547 (1,7)	9,6 (0,0)
Portugalia	13 (0,5)	481 (3,9)	33 (0,6)	519 (3,0)	55 (0,9)	529 (2,2)	9,6 (0,0)
Egipt	28 (1,6)	338 (7,5)	18 (1,0)	374 (7,0)	54 (1,9)	410 (5,4)	9,6 (0,1)
Anglia ∞	11 (0,7)	518 (4,9)	35 (0,9)	555 (3,1)	54 (1,2)	568 (3,0)	9,5 (0,0)
Belgia (flamandzka)	14 (0,6)	481 (3,9)	34 (0,9)	510 (2,7)	52 (1,1)	519 (2,3)	9,5 (0,0)
Australia ∞	13 (0,6)	508 (4,6)	35 (1,0)	537 (2,8)	52 (1,1)	553 (2,6)	9,4 (0,0)
Łotwa	14 (0,8)	483 (5,4)	35 (1,0)	524 (3,1)	51 (1,2)	543 (2,2)	9,4 (0,0)
Nowa Zelandia	19 (0,7)	468 (4,3)	35 (0,7)	530 (2,9)	46 (0,9)	542 (2,3)	9,1 (0,0)
Rosja	20 (0,9)	547 (4,8)	38 (0,9)	565 (4,2)	42 (1,3)	580 (4,4)	9,1 (0,1)
Belgia (francuskojęzyczna)	19 (0,9)	466 (4,4)	39 (1,0)	493 (3,1)	42 (1,3)	509 (3,4)	9,1 (0,0)
Południowa Afryka ∞	42 (1,2)	243 (4,6)	32 (0,7)	304 (4,9)	27 (1,1)	359 (7,6)	8,4 (0,1)
Izrael	--	--	--	--	--	--	--
Średnia międzynarodowa	12 (0,7)	451 (6,2)	25 (0,8)	495 (4)	63 (1,1)	519 (3,1)	
Dodatkowe miasta i regiony							
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	13 (0,6)	475 (4,4)	22 (0,7)	540 (3,4)	66 (0,9)	573 (1,6)	10,1 (0,0)
Kanada (Alberta)	14 (1,0)	500 (6,9)	27 (1,2)	537 (4,1)	59 (1,5)	552 (3,4)	9,7 (0,1)
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	13 (0,9)	496 (5,9)	28 (1,1)	519 (3,3)	59 (1,5)	534 (3,4)	9,7 (0,1)
Kanada (Kolumbia Brytyjska)	13 (0,7)	500 (5,4)	29 (1,0)	531 (4,7)	58 (1,1)	548 (3,6)	9,7 (0,1)
Kanada (Quebec)	11 (0,7)	526 (5,1)	32 (0,9)	547 (3,3)	57 (1,1)	559 (2,8)	9,6 (0,0)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	32 (0,8)	343 (3,7)	24 (0,6)	443 (4,6)	44 (1,0)	514 (3,8)	9,1 (0,1)
Rosja (Moskwa)	21 (0,7)	574 (2,8)	38 (0,8)	595 (2,7)	41 (1,1)	614 (2,0)	9,0 (0,0)
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	33 (1,2)	318 (4,4)	36 (0,9)	386 (4,4)	31 (1,1)	460 (7,0)	8,6 (0,0)

Dane zebrane od uczniów w badaniu ankietowym. Kraje zaprezentowane w porządku malejącym ze względu na odsetek uczniów w kategorii „brak doświadczenia dręczenia”.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania PIRLS 2021.

Na pierwszej pozycji w tabeli znalazła się Gruzja: 85% uczniów w tym kraju nie doświadcza dręczenia. Nieznacznie mniej (83%) takich uczniów jest w Albanii. Następne miejsca w uszeregowaniu zajmują Hongkong (81%), Czarnogóra (80%), Serbia (80%) oraz Uzbekistan (79%). Tylko nieznacznie wyższy odsetek dzieci niedoświadczających dręczenia niż w Polsce jest w Finlandii (75%). Zaraz za Polską znalazły się kraje takie jak Irlandia (74% dzieci nie doświadcza dręczenia), Francja (73%) i Kosowo (73%), a także Macedonia Północna (72%) i Jordania (71%).

Na przeciwległym krańcu spektrum występowania dręczenia znajduje się Południowa Afryka. Aż 42% czwartoklasistów w tym kraju doświadcza dręczenia przynajmniej raz w tygodniu. Jest to odsetek wyróżniający ten kraj na tle wszystkich innych krajów uczestniczących w badaniu PIRLS 2021. Znacznie niższy niż w Południowej Afryce (o 14 punktów procentowych) odsetek uczniów doświadczających dręczenia przynajmniej raz w tygodniu zanotowano w Egipcie (28%). Ponad 20% uczniów zadeklarowało tak częste doświadczanie dręczenia w Arabii Saudyjskiej (27%) i Zjednoczonych Emiratach Arabskich (22%). Wśród krajów z wysokimi wskazaniami znajdują się też Rosja (20%), Katar (20%) oraz Nowa Zelandia (19%).

Wyraźnie widoczny jest związek bycia ofiarą dręczenia i mierzonych w badaniu PIRLS umiejętności związanych z czytaniem. We wszystkich krajach i regionach uczestniczących w badaniu najwyższy średni wynik testu zanotowano wśród uczniów, którzy nie doświadczają dręczenia, nieco niższy wśród dzieci doświadczających dręczenia około raz w miesiącu, a najniższy wśród uczniów doświadczających go przynajmniej raz w tygodniu. Podkreślić należy, że we wszystkich krajach różnice pomiędzy tymi trzema kategoriami są istotne statystycznie. Potwierdza tę zależność analiza korelacyjna umiejętności uczniów i dręczenia w środowisku szkolnym mierzonego za pomocą utworzonej skali (średnie skali przedstawione są w ostatniej kolumnie tabeli 9.3 – wyższa wartość średniej dla skali oznacza mniejsze nasilenie zjawiska dręczenia). We wszystkich krajach obserwujemy pozytywny związek tych dwóch cech – wyższe umiejętności uczniów współwystępują z rzadszym doświadczaniem dręczenia w środowisku szkolnym. Potwierdza to uniwersalność omawianej zależności. Przyjmując jako miarę współczynnik korelacji Pearsona, najsilniejsza korelacja występuje w Arabii Saudyjskiej (0,42), Zjednoczonych Emiratach Arabskich (0,41), Katarze (0,40), Bahrajnie (0,36) i Południowej Afryce (0,35). Średni współczynnik korelacji wśród wszystkich krajów wynosi 0,22 i taką samą wartość przyjmuje on w Polsce. Jest to wartość nieco wyższa niż zaobserwowana w Polsce w poprzedniej edycji badania w 2016 roku (0,18).

Bibliografia

- Komendant-Brodowska, A. (2014). Agresja i przemoc szkolna – raport o stanie badań. *Analizy IBE 2014, 1*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 190–213.
- Glew, G.M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics, 152*(1), 123–128.
- Hooper, M. (2017). *Explaining the relationship between bullying victimization and student achievement: An analysis of TIMSS 2011 data*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Researchers Association, San Antonio, Texas.
- Huang, L. (2020). *Exploring the relationship between school bullying and academic performance: the mediating role of students' sense of belonging at school*. *Educational Studies, 1*–17.
- Konarzewski, K., Bulkowski, K. (red.) (2016). *TIMSS 2015. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Konarzewski, K., Bulkowski, K. (2017). *PIRLS 2016. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., Li, Z. (2010). Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 19–39.
- McMahon, S. D., Wernsman, J., Rose, D. S. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth- and fifth-grade students. *The Elementary School Journal, 109*(3), 267–281.
- Przewłocka, J. (2015a). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Przewłocka, J. (2015b). *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sitek, M. (red.). (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wang, M. T., Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review 28*, 315–352. Pobrano z <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

10. Nauczanie i uczenie się w czasie pandemii COVID-19 w opiniach rodziców uczniów i dyrektorów szkół

Joanna Kaźmierczak

Badanie PIRLS w 2021 roku na długie lata zostanie zapamiętane jako ta edycja badania, na której realizację wpłynęła pandemia COVID-19. Informacje o zmianach w organizacji nauczania wprowadzonych w Polsce przedstawiono w rozdziale 2. Opis rozwiązań wdrażanych w krajach biorących udział w badaniu PIRLS 2021 ze względu na pandemię i jej wpływ na realizację badania w poszczególnych krajach przedstawiono w *Encyklopedii PIRLS 2021* (Reynolds i in., 2023). W publikacji tej znajduje się także tekst poświęcony warunkom realizacji badania w Polsce (Kaźmierczak, 2022). W tym rozdziale prezentujemy wyniki uzyskane na podstawie dodatkowego modułu, dołączonego do ankiet skierowanych do rodziców i dyrektorów szkół. Moduł ten, zawierający kilka dodatkowych pytań dotyczących nauczania i uczenia się w okresie pandemii i adresowanych do każdej z tych grup, został umieszczony na końcu standardowych przetestowanych wcześniej narzędzi.

Zebrane dane mają ograniczony zakres. Ich celem nie było zmierzenie bezpośredniego wpływu pandemii COVID-19 na nauczanie dzieci i nabywanie umiejętności czytania ani też zbadanie efektywności restrykcji i rozwiązań w reakcji na pandemię wprowadzanych przez poszczególne kraje. Ze względu na bardzo różny czas trwania i nasilenia pandemii w poszczególnych krajach, jej zróżnicowany wpływ na systemy edukacji oraz różnorodne uwarunkowania społeczne i kulturowe występujące w krajach biorących udział w badaniu pytania zadane rodzicom uczniów i dyrektorom szkół miały bardzo ogólny charakter. Wyniki tej części badania należy traktować, podobnie jak wiele innych informacji gromadzonych w badaniu PIRLS, jako informacje kontekstowe, które są ważne dla zrozumienia wyników tej edycji badania i zmian, jakie zaobserwowano między edycjami z 2016 i 2021 roku.

W niniejszym rozdziale skupiono się na tym, jak wyglądała sytuacja uczniów i szkół w czasie pandemii koronawirusa w Polsce i krajach Unii Europejskiej. Zasadniczo pominięto kraje z innych kontynentów ze względu na zróżnicowanie czasowe występowania poszczególnych fal pandemii, a także odmienne uwarunkowania geograficzne, klimatyczne i kulturowe. Dla wszystkich krajów biorących udział w badaniu zaprezentowano jedynie podstawowe dane.

Przez większą część roku szkolnego 2020/2021, w którym przeprowadzono badanie główne, szkoły w Polsce pozostawały zamknięte – dopiero w maju 2021 roku zostały ponownie otwarte. Uczniowie prawie rok przebywali w domach, a w tym czasie edukacja organizowana była zdalnie. Badanie główne PIRLS zostało przeprowadzone w szkołach w Polsce w pierwszych tygodniach po ponownym otwarciu szkół.

Okres i tryb nauczania w czasie pandemii COVID-19 według dyrektorów szkół

W tabeli 10.1 zestawiono odpowiedzi dyrektorów szkół na następujące pytanie:

Proszę określić liczbę tygodni w bieżącym roku szkolnym, w których uczniowie nie mogli mieć lekcji stacjonarnych w szkole z powodu pandemii koronawirusa.

Proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź.

- Pandemia koronawirusa nie miała wpływu na odbywanie się lekcji w szkole.
- Mniej niż dwa tygodnie nauki
- Od dwóch do czterech tygodni nauki
- Od pięciu do ośmiu tygodni nauki
- Ponad osiem tygodni nauki

Podane odsetki odnoszą się do liczby czwartoklasistów ze szkół, których dyrektorzy udzielili określonej odpowiedzi na powyższe pytanie.

Tabela 10.1. Pandemia COVID-19 a nauczanie stacjonarne w szkołach

Kraj	Odsetek uczniów, którzy nie mieli lekcji stacjonarnych w szkole z powodu pandemii koronawirusa				
	Ponad osiem tygodni nauki	Od pięciu do ośmiu tygodni nauki	Od dwóch do czterech tygodni nauki	Mniej niż dwa tygodnie nauki	Pandemia koronawirusa nie miała wpływu na odbywanie się lekcji w szkole
Czechy	100 (0,0)	0 ~	0 ~	0 ~	0 ~
Irlandia	100 (0,0)	0 ~	0 ~	0 ~	0 ~
Nowa Zelandia r	100 (0,0)	0 ~	0 ~	0 ~	0 ~
Polska	98 (1,2)	0 ~	0 ~	1 ~	1 ~
Łotwa	93 (2,0)	1 ~	3 (1,7)	1 ~	1 ~
Irlandia Północna	92 (2,6)	8 (2,5)	0 ~	0 ~	1 ~
Dania	91 (2,5)	8 (2,3)	1 ~	1 ~	0 ~
Niemcy r	91 (2,0)	8 (2,0)	0 ~	1 ~	0 ~
Litwa s	90 (2,7)	7 (2,3)	1 ~	1 ~	2 ~
Słowenia r	83 (3,4)	8 (2,5)	2 ~	4 (1,5)	3 (2,0)
Turcja	83 (2,9)	8 (2,1)	3 (1,3)	3 (1,3)	3 (1,2)
Stany Zjednoczone	72 (5,6)	8 (3,2)	13 (3,8)	4 (2,1)	3 (1,9)
Austria	69 (3,9)	24 (3,7)	6 (2,3)	1 ~	0 ~
Brazylia ∞	65 (3,7)	3 (1,5)	6 (2,4)	6 (1,8)	19 (3,3)
Jordania	63 (4,1)	7 (2,0)	13 (3,1)	7 (1,9)	11 (2,7)
Iran	62 (4,0)	15 (3,4)	8 (1,8)	6 (1,7)	8 (2,2)
Maroko	62 (3,8)	5 (1,5)	5 (1,9)	6 (1,9)	22 (3,2)
Węgry	61 (4,1)	36 (4,1)	3 (1,5)	0 ~	0 ~
Hongkong (Chiny)	57 (4,0)	13 (2,7)	17 (3,3)	8 (2,3)	5 (1,9)
Azerbejdżan	55 (3,9)	6 (1,8)	10 (2,0)	11 (2,7)	17 (3,0)
Egipt	55 (3,7)	22 (3,4)	9 (2,5)	5 (1,9)	9 (1,9)
Holandia r	53 (6,1)	35 (5,7)	7 (2,4)	2 ~	3 (1,7)
Norwegia (klasa 5)	51 (4,1)	13 (2,9)	13 (3,0)	11 (2,6)	12 (2,6)
Australia ∞	48 (2,4)	10 (2,0)	12 (2,1)	22 (1,8)	8 (1,5)
Słowacja	48 (4,1)	37 (3,5)	12 (2,7)	3 (1,3)	0 ~
Finlandia	47 (3,6)	14 (3,4)	10 (2,4)	11 (2,5)	17 (2,7)
Makao (Chiny)	46 (0,1)	11 (0,0)	3 (0,0)	3 (0,0)	36 (0,1)
Anglia ∞ r	42 (4,5)	16 (2,8)	6 (2,0)	11 (2,6)	26 (4,2)
Izrael ∞ r	41 (4,2)	34 (3,7)	14 (2,8)	5 (1,8)	6 (2,0)
Katar	41 (3,4)	7 (1,8)	14 (2,7)	13 (2,9)	24 (3,5)
Arabia Saudyjska	40 (4,6)	12 (2,6)	12 (2,8)	13 (3,1)	22 (3,7)
Czarnogóra	38 (0,5)	40 (0,7)	14 (0,3)	6 (0,9)	2 ~
Gruzja	38 (3,3)	16 (2,9)	15 (2,9)	17 (2,7)	14 (2,4)
Portugalia	37 (3,7)	44 (3,8)	8 (2,0)	4 (1,5)	6 (1,8)
Chorwacja	35 (4,4)	33 (4,4)	26 (3,9)	5 (2,0)	2 ~
Belgia (flamandzka)	34 (4,3)	12 (2,6)	29 (4,4)	21 (4,0)	3 (1,9)
Oman	34 (3,5)	15 (2,3)	24 (3,1)	13 (2,4)	15 (2,5)
Szwecja r	34 (5,0)	10 (2,6)	10 (2,9)	12 (3,3)	34 (4,3)
Serbia	33 (4,2)	15 (2,8)	19 (3,0)	4 (1,6)	29 (3,9)
Kazachstan	32 (3,6)	15 (2,8)	9 (2,0)	8 (2,2)	35 (3,3)
Południowa Afryka ∞	28 (3,3)	14 (2,6)	28 (4,0)	15 (2,6)	16 (3,0)
Macedonia Północna	26 (4,1)	3 (1,7)	9 (2,4)	9 (2,4)	34 (3,5)
Zjednoczone Emiraty Arabskie s	26 (2,1)	6 (1,7)	8 (0,2)	15 (1,3)	45 (2,4)
Uzbekistan	25 (3,7)	10 (2,2)	28 (3,3)	23 (3,9)	14 (3,2)
Bahrajn	23 (2,4)	5 (1,0)	9 (1,1)	13 (1,8)	52 (2,9)
Włochy	23 (3,1)	21 (3,4)	44 (3,8)	6 (2,0)	6 (1,7)
Francja	18 (3,1)	9 (2,5)	20 (3,2)	50 (3,9)	3 (1,4)
Hiszpania	17 (2,1)	13 (2,2)	18 (2,4)	18 (2,4)	34 (2,9)
Albania	13 (2,9)	1 ~	9 (2,8)	52 (4,3)	25 (3,8)
Belgia (francuskojęzyczna)	10 (2,5)	13 (2,7)	58 (3,7)	14 (3,0)	4 (1,9)
Kosowo	10 (2,7)	4 (1,8)	38 (4,1)	39 (4,0)	9 (2,3)
Cypr	8 (2,4)	34 (4,2)	51 (3,8)	5 (1,6)	2 ~
Malta	8 (3,6)	9 (3,5)	61 (7,6)	14 (4,9)	8 (4,4)
Bułgaria	3 (1,3)	30 (3,9)	40 (4,5)	4 (1,8)	23 (3,6)
Rosja	3 (1,1)	2 ~	20 (3,1)	14 (2,3)	61 (3,8)
Tajwan	1 ~	1 ~	3 (1,4)	19 (2,8)	77 (3,0)
Średnia międzynarodowa	47 (0,4)	13 (0,4)	15 (0,4)	10 (0,3)	14 (0,3)
* Singapur	- -	- -	- -	- -	- -
Dodatkowe miasta i regiony					
Kanada (Alberta) r	37 (5,0)	13 (3,7)	37 (5,2)	14 (3,8)	0 ~
Kanada (Kolumbia Brytyjska) r	31 (3,9)	2 ~	14 (3,3)	10 (2,8)	43 (4,7)
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador) r	13 (6,0)	27 (5,5)	59 (7,7)	1 ~	0 ~
Kanada (Quebec)	18 (4,5)	21 (4,4)	23 (4,8)	24 (4,5)	14 (4,2)
Południowa Afryka (Klasa 6) ∞	28 (3,5)	14 (3,0)	25 (3,3)	13 (2,7)	21 (3,9)
Rosja (Moskwa)	2 ~	5 (1,8)	22 (3,1)	25 (3,2)	46 (3,5)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi) r	29 (2,6)	3 (1,0)	7 (0,3)	12 (1,1)	49 (3,0)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj) s	28 (0,3)	6 (0,3)	13 (0,3)	15 (0,2)	38 (0,4)

Dane zebrane od dyrektorów szkół w badaniu ankietowym. Kraje uszeregowano w porządku malejącym według odsetka uczniów w kolumnie „Ponad osiem tygodni nauki”.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, +A1 niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Litera „r” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 70%, ale mniej niż 85% uczniów.

Litera „s” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 50%, ale mniej niż 70% uczniów.

Tylda (~) oznacza brak możliwości obliczenia błędu standardowego ze względu na zbyt niski odsetek.

Myszlik (-) oznacza, że dane nie są dostępne.

* W Singapurze wszystkie szkoły podstawowe były zamknięte łącznie na cztery tygodnie, podczas których wszyscy uczniowie przeszli na pełne nauczanie w domu. Przez kolejne cztery tygodnie uczniowie klasy czwartej naprzemiennie (co tydzień) uczyli się w domu i w szkole. Więcej informacji można znaleźć w *Encyklopedii PIRLS 2021* (Reynolds i in., 2022).

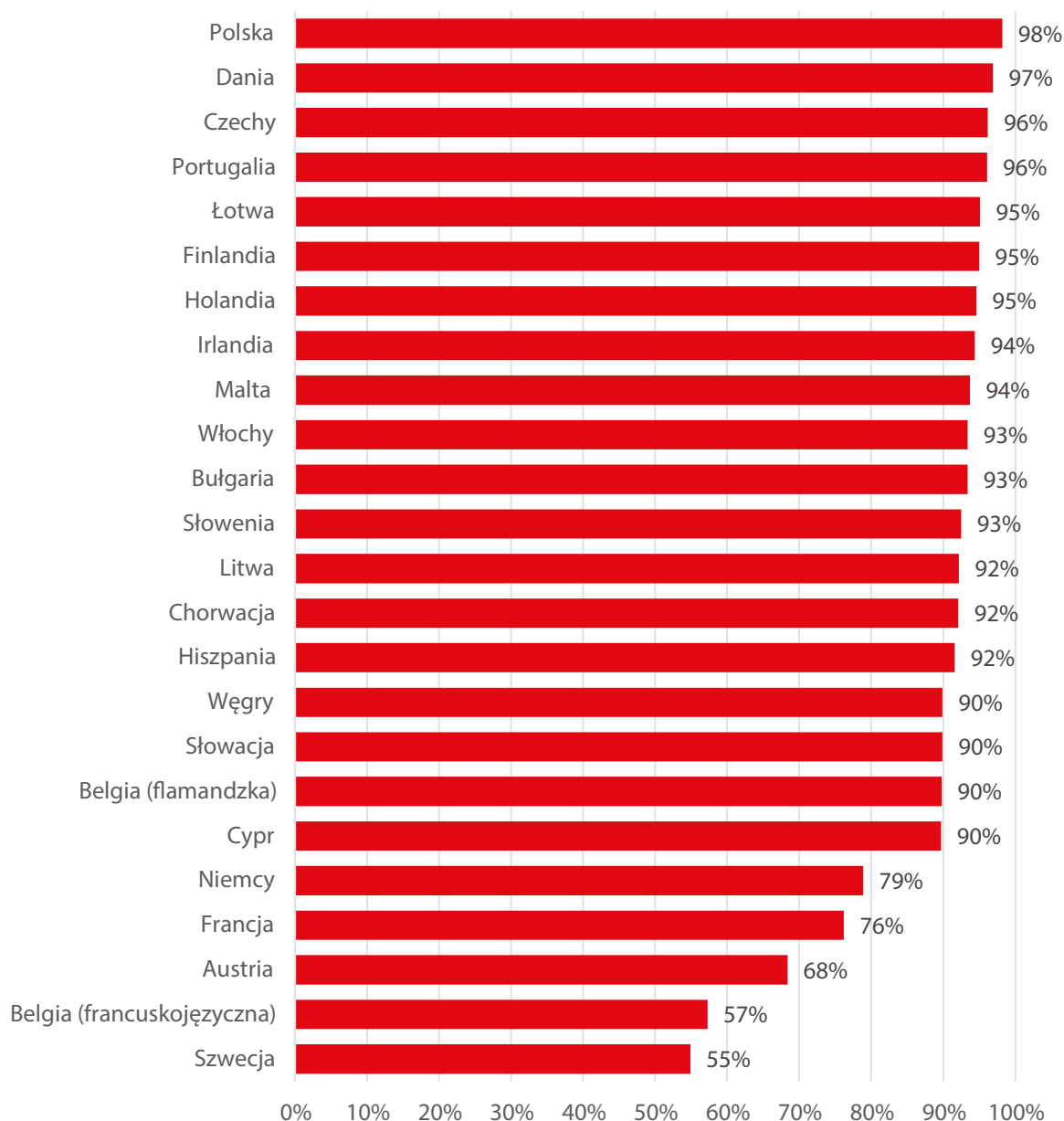
Sytuacja związana z zamknięciem szkół i nauką zdalną była bardzo zróżnicowana w poszczególnych krajach. Polska, m.in. wraz z Czechami, Niemcami, Danią czy Irlandią, należy do krajów, w których uczniowie najdłużej uczyli się zdalnie. W większości krajów biorących udział w badaniu, w roku szkolnym 2020/2021 szkoły pozostawały zamknięte przez co najmniej osiem tygodni. Tylko w kilku krajach, zgodnie z deklaracją dyrektorów szkół, pandemia nie zakłóciła w tak dużym stopniu organizacji zajęć w szkołach: na Tajwanie pandemia nie miała wpływu na sposób realizacji zajęć dydaktycznych dla 77% uczniów, w Bahrajnie – dla 52%, a w Zjednoczonych Emiratach Arabskich – dla 45%.

Formy wsparcia uczniów oferowane przez szkołę w czasie pandemii COVID-19 według opinii rodziców

W badaniu ankietowym rodzicom zadano pytania o różne formy wsparcia, które były oferowane uczniom przez szkołę w czasie trwania pandemii.

Na poziomie krajowym na pytanie: „Czy szkoła wspierała naukę w domu poprzez organizowanie zajęć online?” 98% rodziców uczniów biorących udział w badaniu w Polsce odpowiedziało twierdząco. Jest to najwyższy wynik wśród krajów Unii Europejskiej. Kraje lub systemy edukacyjne, w których to wsparcie było najmniejsze, to Szwecja, francuskojęzyczna część Belgii i Austria.

Wykres 10.1. Wspieranie nauki w domu przez szkołę podczas pandemii w krajach UE – organizowanie zajęć online



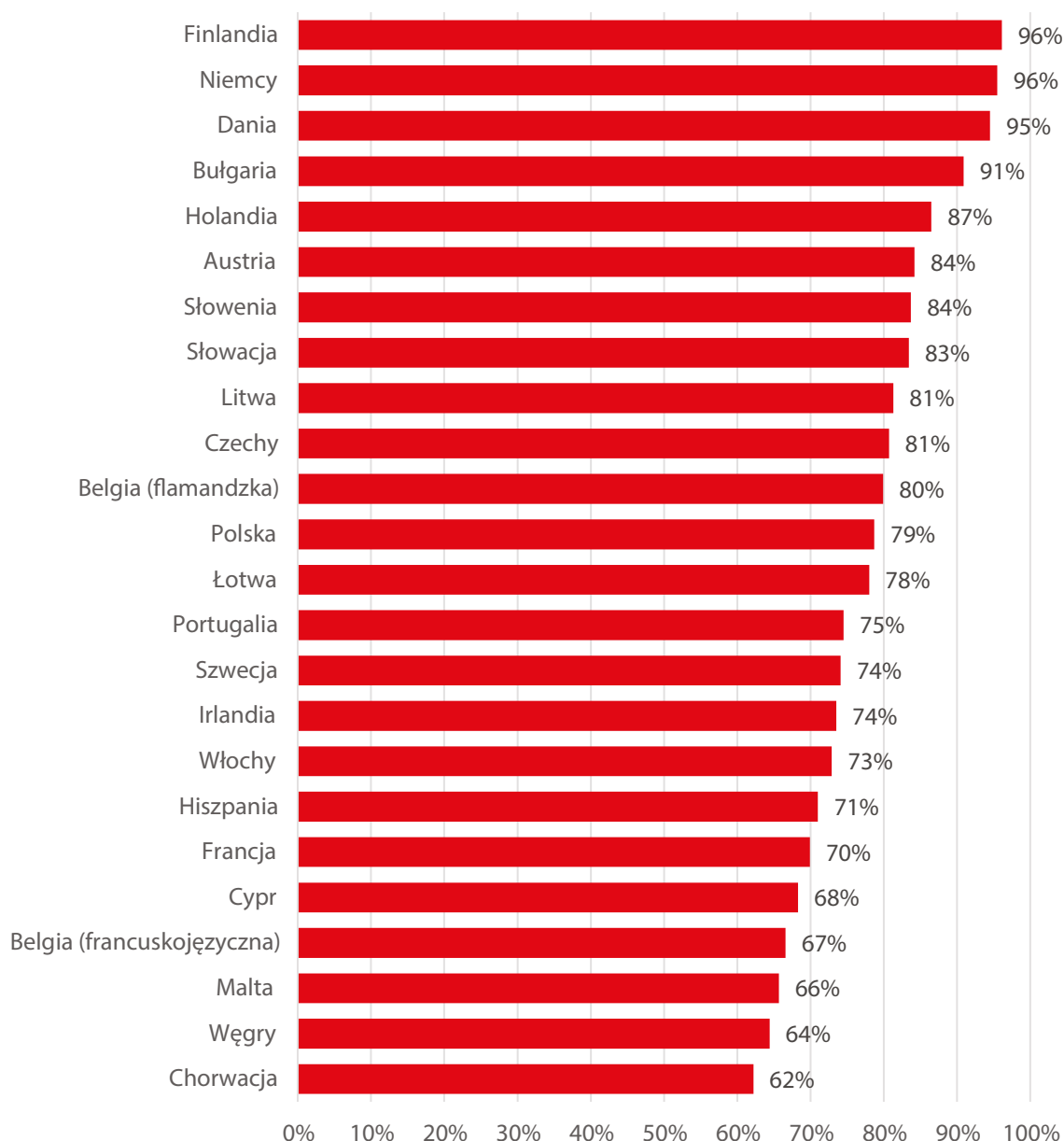
Według deklaracji rodziców uczniów biorących udział w badaniu PIRLS 2021.

Wykres przedstawia odsetki uczniów, których rodzice odpowiedzieli twierdząco na następujące pytanie: „Czy kiedy Pani/Pana dziecko nie uczęszczało do szkoły z powodu pandemii, szkoła wspierała naukę w domu za pomocą poniższych działań? – organizowanie zajęć on-line”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

W Polsce 79% rodziców wskazało, że szkoła wspierała naukę ich dziecka w domu poprzez zadawanie zadań z czytania. Ten rodzaj wsparcia zadeklarowało więcej rodziców w Finlandii i Niemczech (po 96%), Danii (95%), Bułgarii (91%), Holandii (87%) i w kilku innych krajach, a najmniej rodziców wskazało tę odpowiedź: w Chorwacji (62%), na Węgrzech (64%) i na Malcie (66%).

Wykres 10.2. Wspieranie nauki w domu przez szkołę podczas pandemii w krajach UE – zadawanie zadań z czytania



Według deklaracji rodziców uczniów biorących udział w badaniu PIRLS 2021.

Wykres przedstawia odsetki uczniów, których rodzice odpowiedzieli twierdząco na następujące pytanie: „Czy kiedy Pani/Pana dziecko nie uczęszczało do szkoły z powodu pandemii, szkoła wspierała naukę w domu za pomocą poniższych działań? – Zadawanie zadań z czytania”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

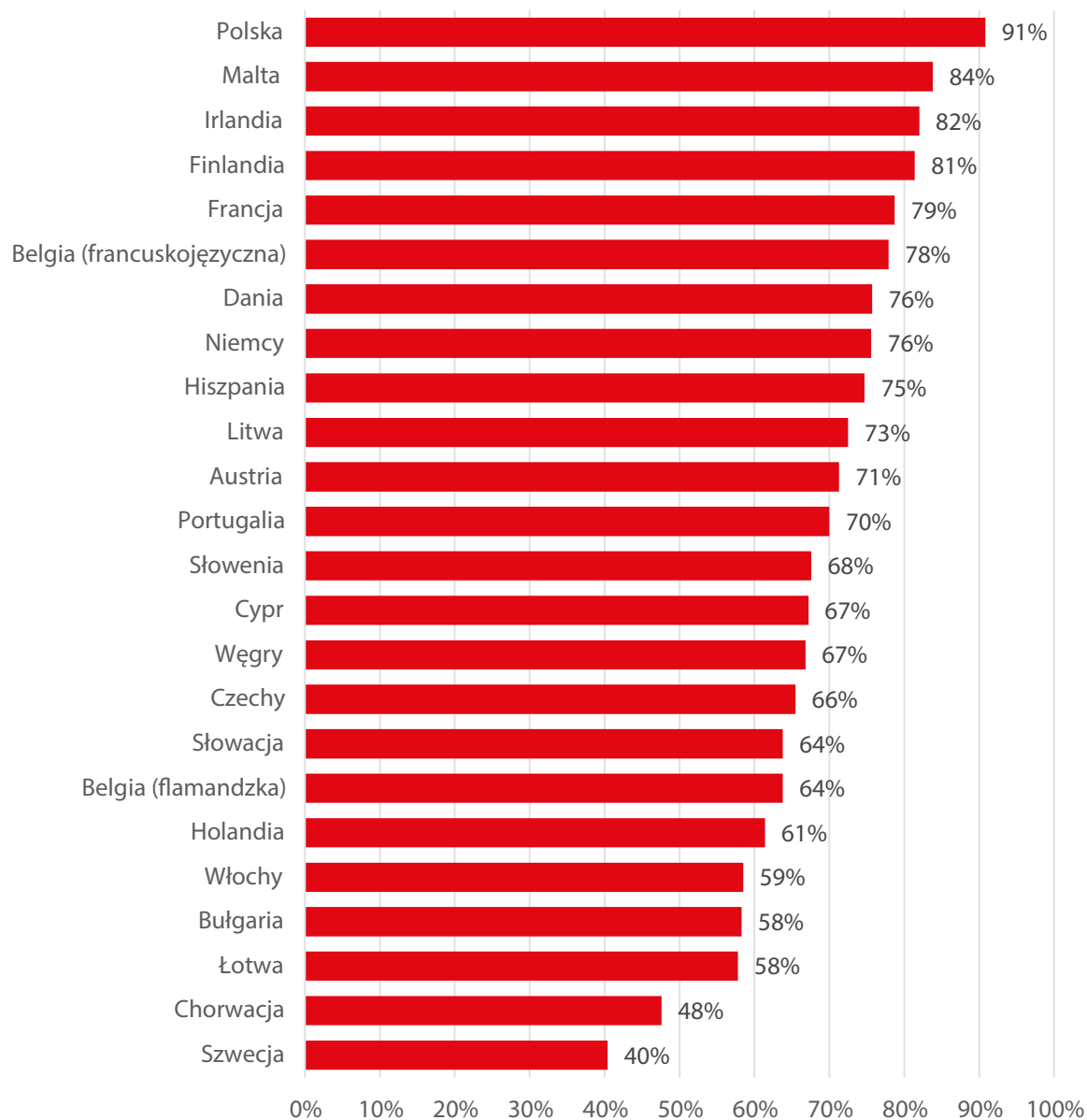
Zaangażowanie rodziców w naukę dzieci w czasie pandemii COVID-19

Polscy rodzice byli bardzo zaangażowani w tworzenie swoim dzieciom jak najlepszych warunków do nauki – w niektórych aspektach wyróżniali się zdecydowanie na tle rodziców z pozostałych krajów UE.

Aż 91% polskich rodziców zadeklarowało, że zapewniło swoim dzieciom dodatkowe książki do nauki (najwięcej w UE). Podobnie wskazywali rodzice na Malcie, w Irlandii i Finlandii – odpowiednio: 84%, 82% i 81%. Najmniej rodziców troszczyło się o dodatkowe lektury dla swoich dzieci w Szwecji

(40%), Chorwacji (48%) i na Łotwie (58%). Opisane dane przedstawione są na wykresie 10.3. Warto przypomnieć, że Szwecja była jednym z kilku krajów europejskich, gdzie szkoły były otwarte przez dużą część roku szkolnego 2020/2021 i lekcje odbywały się stacjonarnie.

Wykres 10.3. Zapewnienie przez rodziców dodatkowych książek swojemu dziecku w czasie, gdy nie uczęszczało ono do szkoły z powodu pandemii w krajach UE



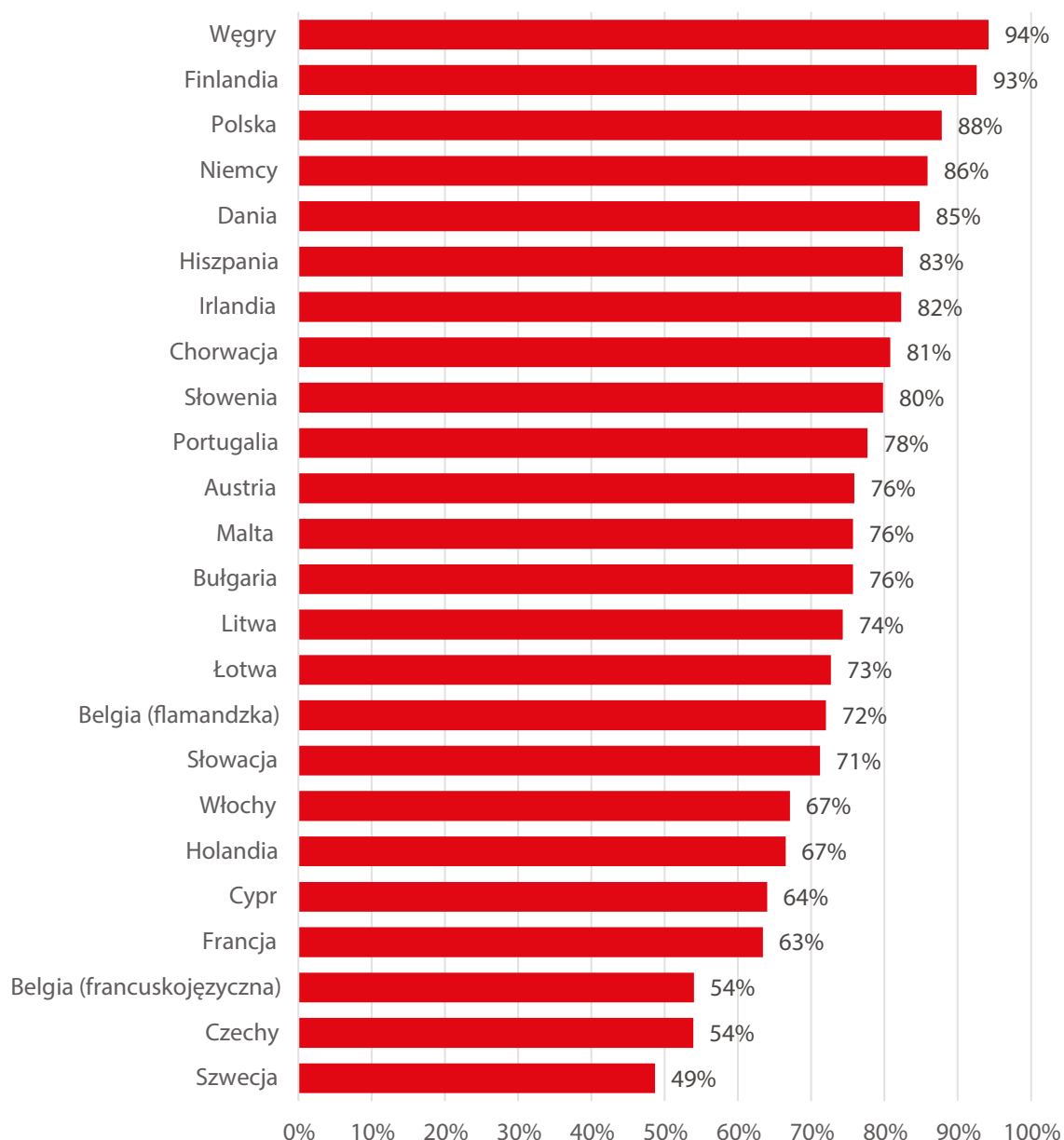
Według deklaracji rodziców uczniów biorących udział w badaniu PIRLS 2021.

Wykres przedstawia odsetki uczniów, których rodzice odpowiedzieli twierdząco na następujące pytanie: „Czy zapewniła Pani/zapewnił Pan dziecku wymienione niżej dodatkowe materiały lub zasoby wspomagające jego naukę w czasie, gdy dziecko nie uczęszczało do szkoły z powodu pandemii? – Książki”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

88% polskich rodziców zapewniło swoim dzieciom dodatkowe urządzenia cyfrowe do nauki. Jest to jeden z najwyższych odsetków w Europie. Więcej rodziców zapewniło dzieciom dodatkowe urządzenia cyfrowe tylko na Węgrzech – 94% oraz w Finlandii – 93%. Najmniej takich rodziców było w Szwecji – 49%, Czechach – 54% i francuskojęzycznej części Belgii – 54%. Wykres 10.4 przedstawia te dane dla krajów UE.

Wykres 10.4. Zapewnienie przez rodziców dodatkowych urządzeń cyfrowych wspomagających naukę w czasie, gdy ich dziecko nie uczęszczało do szkoły z powodu pandemii w krajach UE



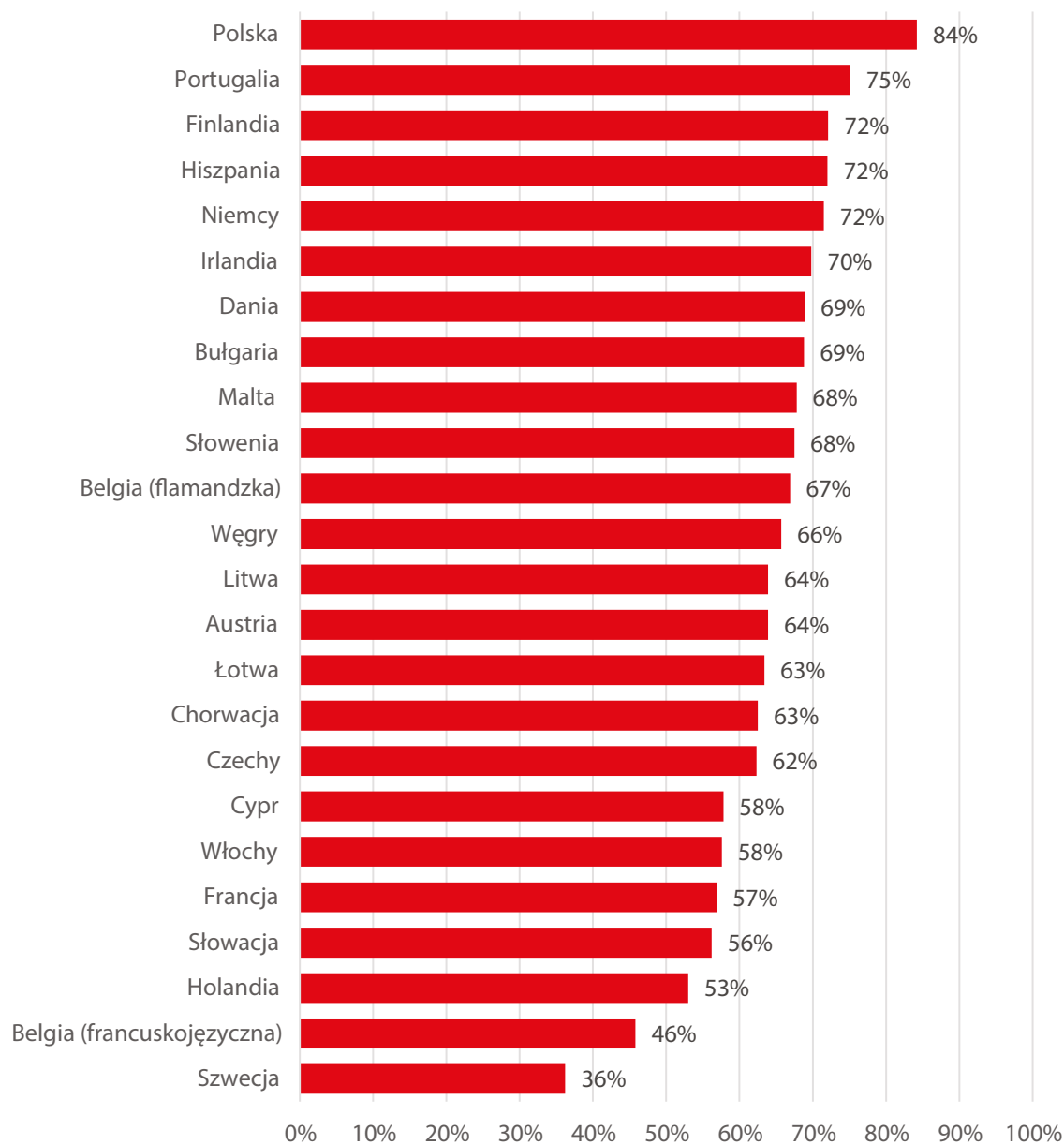
Według deklaracji rodziców uczniów biorących udział w badaniu PIRLS 2021.

Wykres przedstawia odsetki uczniów, których rodzice odpowiedzieli twierdząco na następujące pytanie: „Czy zapewniła Pani/ zapewnił Pan dziecku wymienione niżej dodatkowe materiały lub zasoby wspomagające jego naukę w czasie, gdy dziecko nie uczęszczało do szkoły z powodu pandemii? – Urządzenia cyfrowe”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

W Polsce 84% rodziców – najwięcej w UE – zapewniło dzieciom dodatkowe aktywności związane z uczeniem się przy użyciu technologii cyfrowej. Różnica między Polską a kolejną w zestawieniu Portugalią wynosi aż 9 punktów procentowych. 72% rodziców w Finlandii, Hiszpanii i Niemczech zapewniło dzieciom dodatkowe aktywności związane z uczeniem się przy użyciu technologii cyfrowej. Najmniej rodziców zdecydowało się na takie działania w Szwecji (36%), francuskojęzycznej części Belgii (46%) i Holandii (53%).

Wykres 10.5. Zapewnienie przez rodziców dodatkowych aktywności związanych z uczeniem się przy użyciu technologii cyfrowej wspomagających naukę w czasie, gdy ich dziecko nie uczęszczało do szkoły z powodu pandemii w krajach UE



Według deklaracji rodziców uczniów biorących udział w badaniu PIRLS 2021.

Wykres przedstawia odsetki uczniów, których rodzice odpowiedzieli na następujące pytanie: „Czy zapewniła Pani/ zapewnił Pan dziecku wymienione niżej dodatkowe materiały lub zasoby wspomagające jego naukę w czasie, gdy dziecko nie uczęszczało do szkoły z powodu pandemii? – Aktywności związane z uczeniem się przy użyciu technologii cyfrowej”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Dane zebrane od rodziców dzieci biorących udział w badaniu PIRLS 2021 w Polsce świadczą o trosce rodziców o naukę dzieci. Jednak mimo to większość rodziców uważa, że pandemia miała negatywny wpływ na wiedzę i umiejętności ich dzieci.

Tabela 10.2 przedstawia informacje, zebrane od rodziców, na temat wpływu pandemii na naukę ich dzieci. W poszczególnych krajach wpływ ten określany był przez rodziców różnie, ale generalnie byli zgodni co do tego, że pandemia miała do pewnego stopnia negatywny wpływ na

naukę dwóch trzecich dzieci. W Polsce 79% rodziców przyznało, że w czasie pandemii ich dzieci przebywały w domu, ponieważ z powodu pandemii nie mogły uczestniczyć w nauce stacjonarnej. To trochę mniej niż wynosi średnia międzynarodowa – 87%. 32% rodziców uczniów biorących udział w badaniu uznało, że pandemia miała negatywny wpływ na postępy ich dziecka w nauce w umiarkowanym stopniu, a 39% – że w bardzo dużym w stopniu. W większości krajów europejskich informacje pozyskane od rodziców składają się na podobny obraz, jednak większa część rodziców wskazuje na to, że pandemia wywarła wpływ na naukę ich dziecka w umiarkowanym stopniu (Austria: 51%, Bułgaria: 50%, Czechy: 58%, Włochy: 53%, Portugalia: 55%) niż w bardzo dużym stopniu (Cypr: 21%, Dania: 5%, Czechy: 26% i Francja: 16%).

Kraje, w których rodzice odczuli niewielki negatywny wpływ pandemii na naukę swoich dzieci, to Szwecja, Norwegia, Finlandia, Dania i Tajwan. W tych krajach mniej niż 10% rodziców stwierdziło, że pandemia w negatywny sposób wpłynęła na naukę ich dzieci w bardzo dużym stopniu.

Średnio w krajach biorących udział w badaniu rodzice zadeklarowali, że 45% uczniów odczuło negatywny wpływ pandemii w stopniu umiarkowanym, a 22% – w bardzo dużym stopniu.

Tabela 10.2. Wpływ pandemii na naukę uczniów

Kraj	Odsetek rodziców, którzy odpowiedzieli, że ich dziecko nie uczęszczało do szkoły z powodu pandemii COVID-19		Odsetek rodziców, którzy uważają, że pandemia miała negatywny wpływ na na postępy w nauce ich dzieci*		
	Nie Procent uczniów	Tak Procent uczniów	Nie, nie miała negatywnego wpływu	Tak, w umiarkowanym stopniu	Tak, w bardzo dużym stopniu
Albania	10 (1,0)	90 (1,0)	37 (1,7)	43 (1,7)	10 (1,2)
Arabia Saudyjska	r 12 (0,6)	88 (0,6)	r 29 (1,0)	40 (1,1)	18 (0,9)
Austria	11 (0,5)	89 (0,5)	15 (0,9)	51 (1,0)	23 (1,0)
Azerbejdżan	3 (0,6)	97 (0,6)	31 (1,3)	55 (1,3)	11 (0,7)
Bahrajn	10 (0,7)	90 (0,7)	13 (0,6)	50 (1,0)	27 (1,0)
Belgia (flamandzka)	0 ~	100 (0,0)	18 (0,6)	64 (0,8)	18 (0,8)
Belgia (francuskojęzyczna)	r 5 (0,5)	95 (0,5)	r 20 (1,0)	52 (1,2)	24 (1,0)
Brazylia ∞	3 (0,3)	97 (0,3)	11 (1,0)	49 (1,5)	37 (2,0)
Bulgaria	14 (1,2)	86 (1,2)	11 (0,7)	50 (1,2)	25 (1,1)
Chorwacja	0 ~	100 (0,0)	15 (0,8)	52 (1,3)	33 (1,2)
Cypr	14 (0,7)	86 (0,7)	15 (0,7)	50 (0,8)	21 (0,7)
Czarnogóra	17 (0,7)	83 (0,7)	5 (0,4)	40 (0,9)	38 (0,9)
Czechy	0 ~	100 (0,0)	r 16 (0,8)	58 (0,9)	26 (0,8)
Dania	3 (0,3)	97 (0,3)	46 (1,0)	45 (0,9)	5 (0,4)
Egipt	14 (1,0)	86 (1,0)	12 (0,8)	45 (1,6)	29 (1,6)
Finlandia	11 (0,5)	89 (0,5)	62 (0,8)	25 (0,8)	2 ~
Francja	1 ~	99 (0,2)	33 (0,9)	50 (0,7)	16 (0,8)
Gruzja	12 (0,6)	88 (0,6)	4 (0,4)	44 (1,0)	40 (1,1)
Hiszpania	6 (0,5)	94 (0,5)	14 (0,7)	56 (0,8)	24 (1,0)
Hongkong (Chiny)	11 (0,5)	89 (0,5)	5 (0,4)	51 (0,9)	33 (0,8)
Iran	17 (1,4)	83 (1,4)	9 (0,6)	40 (1,1)	34 (1,4)
Irlandia	0 ~	100 (0,0)	25 (1,0)	58 (1,0)	17 (0,6)
Irlandia Północna	s 4 (0,5)	96 (0,5)	s 11 (0,7)	54 (1,1)	31 (1,0)
Izrael ∞	s 20 (0,8)	80 (0,8)	s 13 (0,6)	38 (0,9)	30 (1,1)
Jordania	4 (0,6)	96 (0,6)	6 (0,6)	31 (1,5)	58 (1,6)
Katar	r 14 (0,9)	86 (0,9)	r 16 (0,9)	42 (1,2)	28 (1,2)
Kazachstan	26 (1,3)	74 (1,3)	10 (0,6)	46 (1,2)	17 (0,7)
Kosowo	3 (0,4)	97 (0,4)	27 (1,1)	53 (1,1)	16 (0,9)
Łotwa	4 (0,4)	96 (0,4)	17 (0,8)	53 (1,3)	27 (1,1)
Macedonia Północna	15 (0,9)	85 (0,9)	19 (1,0)	49 (1,3)	17 (1,1)
Makao (Chiny)	22 (0,6)	78 (0,6)	9 (0,4)	57 (0,8)	13 (0,6)
Malta	r 29 (1,4)	71 (1,4)	r 17 (0,9)	43 (1,1)	10 (0,7)
Maroko	12 (0,9)	88 (0,9)	r 14 (1,0)	39 (1,7)	32 (1,9)
Niemcy	s 14 (0,8)	86 (0,8)	s 12 (0,8)	47 (1,2)	27 (1,1)
Norwegia (klasa 5)	5 (0,4)	95 (0,4)	47 (1,3)	43 (1,1)	4 (0,4)
Oman	13 (0,6)	87 (0,6)	23 (0,9)	43 (0,9)	20 (0,9)
Polska	21 (0,7)	79 (0,7)	8 (0,6)	32 (0,9)	39 (1,2)
Południowa Afryka ∞	r 32 (1,1)	68 (1,1)	r 12 (0,6)	22 (0,8)	34 (1,3)
Portugalia	15 (0,8)	85 (0,8)	16 (0,6)	55 (0,8)	14 (0,6)
Rosja	11 (1,4)	89 (1,4)	16 (0,9)	48 (1,6)	25 (1,2)
Serbia	17 (1,3)	83 (1,3)	12 (0,8)	49 (1,1)	22 (1,1)
Słowacja	11 (0,7)	89 (0,7)	19 (0,8)	53 (1,0)	17 (1,3)
Słowenia	0 ~	100 (0,0)	r 16 (0,7)	58 (0,9)	25 (0,9)
Szwecja	s 46 (1,6)	54 (1,6)	s 34 (1,1)	18 (1,1)	2 ~
Tajwan	92 (0,4)	8 (0,4)	3 (0,3)	4 (0,3)	1 ~
Turcja	25 (1,4)	75 (1,4)	14 (1,2)	29 (1,2)	33 (1,8)
Uzbekistan	6 (0,5)	94 (0,5)	28 (1,4)	53 (1,5)	12 (0,8)
Węgry	r 21 (1,0)	79 (1,0)	r 14 (0,8)	41 (1,0)	25 (0,9)
Włochy	7 (0,5)	93 (0,5)	26 (0,8)	53 (0,8)	13 (0,6)
Zjednoczone Emiraty Arabskie	s 16 (0,4)	84 (0,4)	s 19 (0,4)	43 (0,5)	22 (0,4)
Średnia międzynarodowa	13 (0,1)	87 (0,1)	19 (0,1)	45 (0,2)	22 (0,1)
Anglia ∞	--	--	--	--	--
Australia ∞	--	--	--	--	--
Holandia	x 7 (0,7)	93 (0,7)	x 35 (1,3)	49 (1,4)	9 (0,7)
Litwa	y --	--	y --	--	--
Nowa Zelandia	x 0 ~	100 (0,0)	x 49 (1,5)	40 (1,2)	10 (0,9)
Singapur	--	--	--	--	--
Stany Zjednoczone	--	--	--	--	--
Dodatkowe miasta i regiony					
Kanada (Alberta)	s 14 (1,2)	86 (1,2)	s 20 (1,2)	51 (2,0)	15 (1,3)
Kanada (Kolumbia Brytyjska)	s 18 (1,2)	82 (1,2)	s 26 (1,2)	46 (1,3)	10 (0,8)
Kanada (Nowa Funlandia i Labrador)	s 8 (0,8)	92 (0,8)	s 32 (1,3)	51 (1,4)	9 (1,0)
Kanada (Quebec)	r 7 (0,6)	93 (0,6)	s 26 (1,0)	50 (1,1)	16 (0,8)
Południowa Afryka (klasa 6) ∞	27 (1,2)	73 (1,2)	r 13 (0,8)	23 (1,0)	35 (1,2)
Rosja (Moskwa)	9 (0,6)	91 (0,6)	18 (0,6)	47 (0,7)	25 (0,7)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Abu Zabi)	s 17 (0,7)	83 (0,7)	s 17 (0,7)	42 (0,8)	24 (0,8)
Zjednoczone Emiraty Arabskie (Dubaj)	x 13 (0,7)	87 (0,7)	x 20 (1,0)	47 (1,0)	19 (0,8)

Dane zebrane od rodziców uczniów w badaniu ankietowym.

∞ Kraje, które przeprowadziły badanie rok później, niż zakładano (z uczniami klasy czwartej kolejnego rocznika).

□ Kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

* Jeśli rodzice odpowiedzieli, że dziecko nie pozostawało w domu w żadnym momencie podczas pandemii COVID-19, to pytanie dotyczące ich oceny wpływu pandemii na postępy w nauce ich dzieci nie było zadawane.

W nawiasie () podano błąd standardowy. Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą wydawać się niespójne.

Literą „r” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 70%, ale mniej niż 85% uczniów.

Literą „s” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 50%, ale mniej niż 70% uczniów.

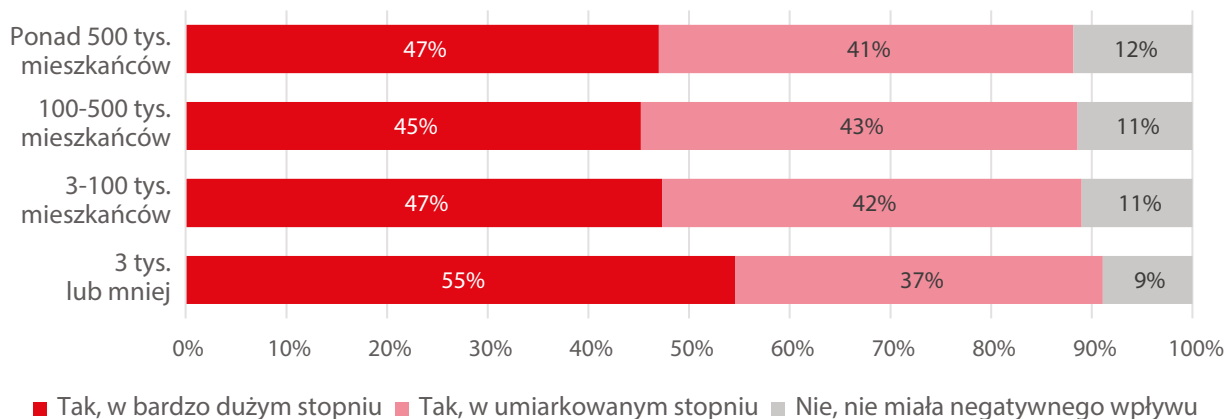
Literą „x” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 40%, ale mniej niż 50% uczniów - należy interpretować z ostrożnością.

Literą „y” oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla mniej niż 40% uczniów.

Tylda (-) oznacza brak możliwości obliczenia błędów standardowych ze względu na zbyt niski odsetek. Myślnik (-) oznacza, że dane nie są dostępne.

Wykres 10.6 przedstawia deklaracje polskich rodziców dotyczące negatywnego wpływu pandemii na postępy uczniów w nauce w zależności od wielkości miejscowości zamieszkania. Odpowiedzi rodziców są podobne we wszystkich rodzajach miejscowości. Jedynie w bardzo małych miejscowościach rodzice uczniów zadeklarowali nieznacznie większy wpływ pandemii na postępy w nauce swoich dzieci (w bardzo dużym stopniu).

Wykres 10.6. Opinie polskich rodziców o negatywnym wpływie pandemii na postępy w nauce ich dziecka ze względu na wielkość miejscowości zamieszkania



Według deklaracji rodziców uczniów biorących udział w badaniu PIRLS 2021.

Wykres przedstawia odsetki uczniów, rodzice odpowiedzieli na następujące pytanie: „Czy uważa Pani/Pan, że pandemia miała negatywny wpływ na postępy w nauce Pani/Pana dziecka?”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Wydaje się, że szkoły w Polsce, pomimo tego, że edukacja zdalna prowadzona była przez długi czas, dość dobrze poradziły sobie z trudnym wyzwaniem, jakim okazała się pandemia. Wskazują na to odpowiedzi rodziców dotyczące wsparcia udzielanego uczniom przez szkoły w czasie nauki w domu.

Nie można dokonać prostych porównań między poszczególnymi krajami i zdecydować, w jakim stopniu wyniki osiągnięć uczniów w czytaniu zmieniły się z powodu pandemii i wprowadzenia nauczania zdalnego. Systemy edukacji krajów biorących udział w badaniu są bardzo różnorodne. Reakcje władz poszczególnych krajów na kolejne fale pandemii oraz wprowadzanie restrykcji było zróżnicowane i złożone – obostrzenia przyjmowały różne formy, w zależności od danego regionu, a nawet różniły się między poszczególnymi szkołami. Ocena wpływu pandemii na postępy uczniów w nauce i ich rozwój jest niewątpliwie ważnym zagadnieniem, które będzie podejmowane w pogłębionych analizach krajowych danych PIRLS i pochodzących z innych badań edukacyjnych. Ważnym uzupełnieniem tych analiz byłaby ocena wpływu pandemii na dobrostan fizyczny i psychiczny uczniów.

Bibliografia

Bartol, A., Krzyżanowska, Ł., Pierścińska, A. (2020). *Nowoczesna edukacja w Europie i na świecie w kontekście pandemii COVID-19 – przegląd danych*. Fundacja Badań i Innowacji Społecznych Stocznia. Pobrano z https://fundacja.orange.pl/files/user_files/user_upload/Stocznia-Przegląd_edukacji-20201013.pdf

Każmierczak, J. (2022). *PIRLS 2021 Encyclopedia. Poland*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Pobrano z <https://pirls2021.org/poland/>

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasach Covid-19*. University of Warsaw. Pobrano z <https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja%2C941%2Cedukacja-zdalna-w-czasach-covid-19-raport-z-badania>

Reynolds, K., Wry, E., Mullis, I. V., von Davier, M. (red.). (2022). *PIRLS 2021 Encyclopedia*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Pobrano z <https://pirls2021.org/encyclopedia/>

**Aneks 1. Przykład tekstu informacyjnego
z pytaniami i kluczem odpowiedzi**

Niezwykła ośmiornica

Niezwykła ośmiornica



Ośmiornica przed swoją norą.

Ośmiornice to zwierzęta morskie o zaokrąglonych ciałach z wylupiastymi oczami i ośmioma długimi ramionami. Ramiona te są bardzo silne i pokryte mocnymi przyssawkami. Zwierzęta te żyją we wszystkich oceanach świata, ale najbardziej lubią ciepłe wody tropikalne. Często przebywają na dnie oceanu, gdzie mogą znaleźć swoje ulubione pożywienie. Lubią jeść kraby, krewetki i małe ryby. Ośmiornice łapią zdobycz za pomocą przyssawek i wkładają ją do otworu gębowego.

Ośmiornice często żyją samotnie w jamach zbudowanych ze skał. Zdarza się, że w tych jamach ośmiornice budują „drzwi”, które mogą zamknąć, aby zapewnić sobie bezpieczeństwo.



Ośmiornica strzelająca atramentem, by uciec przed niebezpieczeństwem.



Ośmiornica próbująca swoimi plamami odstraszyć drapieżniki.

Ucieczka przed zagrożeniami

Ośmiornice potrafią uciec przed niebezpieczeństwem, ponieważ są szybkimi pływakami i mogą wystrzelić w stronę napastnika chmurę gęstego, ciemnego atramentu. To daje im czas na ucieczkę.

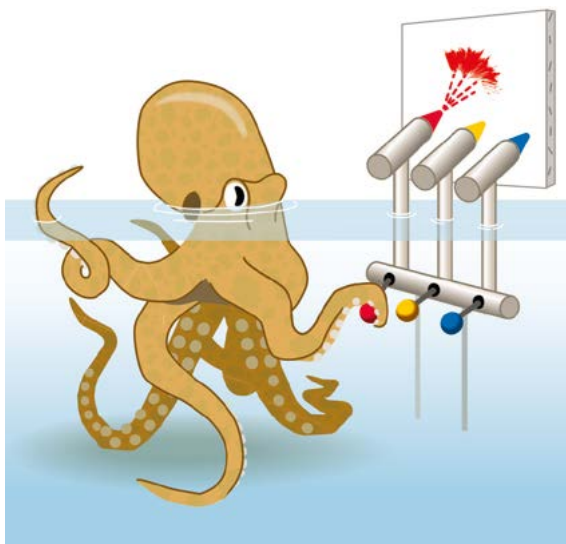
Ośmiornice są również mistrzami kamuflażu. Mogą zmienić kolor skóry na różowy, niebieski, brązowy lub zielony, aby zlać się kolorystycznie ze skałami, piaskiem lub koralowcami wokół siebie i stać się dzięki temu niewidoczne. Ośmiornice mogą także wyglądać jak chropowate skały pokryte wodorostami. Mogą również w ciągu kilku sekund wytworzyć na swoim ciele różnego typu cętki, paski i plamy, aby swoim wyglądem przypominać coś niejadalnego.

Ośmiornice potrafią się chować, wślizgując się w szczeliny w skałach lub koralowcach. Zwierzęta te nie mają kręgosłupa ani żadnych innych kości, dzięki czemu są w całości miękkie. Pozbawione kości ośmiornice mogą przemieszczać się niczym woda i mogą zmieścić całe ciało w bardzo małych miejscach. Znane są z tego, że pojawiają się w miejscach, w których nikt się ich nie spodziewa. Znajduje się je w muszlach, sprzęcie naukowców badających oceany i w butelkach pozostawionych w morzu.

Do ukrycia się ośmiornice wykorzystują czasem muszle. Łapią muszle swoimi przyssawkami. Następnie owijają ramionami całe ciało, wystawiając muszle na zewnątrz. Przepływające obok drapieżniki myślą, że ośmiornica to sterta starych muszli.



Ośmiornica chowająca się pod stertą muszli.



Frieda otwiera słoiki z jedzeniem. Squirt tworzy „dzieło sztuki”.

Nauka wykonywania czynności

Ośmiornica o imieniu Frieda mieszkała w oceanarium w Niemczech. Obserwując sposób, w jaki jej opiekunowie otwierają szklane słoiki z pożywieniem dla niej, nauczyła się wykonywać tę czynność samodzielnie. Aby odkręcić pokrywkę, obracała swoje pozbawione kości ciało, dociskając pokrywkę do ciała i chwytając słoik ramionami. Otwierała wyłącznie te słoiki, które zawierały jej ulubione pożywienie, takie jak kraby i krewetki, pomijała zaś słoiki z rybami znajdującymi się w jej codziennym jadłospisie.

W amerykańskim centrum morskim ośmiornica o imieniu Squirt nauczyła się malować. Robiła to, przesuwając dźwignie rozpylające farbę na płótno. Stworzone w ten sposób „dzieła sztuki” sprzedawano, aby zarobić pieniądze na utrzymanie jej zbiornika.

Wypełnianie czasu wolnego

Ludzie lubią oglądać ośmiornice w akwariach, w których odtworzone jest naturalne środowisko życia tych zwierząt. Ośmiornice jednak szybko się nudzą, dlatego pracownicy oceanarium muszą wymyślać sposoby wypełniania czasu wolnego żyjącym w nim ośmiornicom. Na przykład dają im układanki i zabawki, które można rozłożyć na części.

W amerykańskim oceanarium ośmiornica o imieniu Sammy lubiła bawić się plastikową piłką, której połówki można łączyć, odpowiednio je obracając. Jej opiekun wkładał dodatkowo do piłki pożywienie, a zwierzę otwierało ją i ponownie zamykało, po zjedzeniu jej zawartości.



Ośmiornica bawiąca się zabawką w swoim zbiorniku.

Rozpoznawanie opiekunów

Oprócz zabawek i układanek ośmiornice lubią, gdy opiekunowie spędzają z nimi czas, dotykając je i bawiąc się z nimi. Kiedy orientują się, że ich opiekunowie zbliżają do nich, aby je nakarmić i pogłaskać, zmieniają kolor na czerwony, okazując w ten sposób swoją ekscytację. Mogą również witać się ze swoimi opiekunami, stając wysoko na ramionach i pochylając się do przodu.

Ośmiornice słyną z tego, że wskakują na tylne „nogi” i – machając ramionami – starają się zwrócić na siebie uwagę opiekunów.

Ośmiornice uwielbiają towarzystwo ludzi tak samo jak jedzenie. Kiedy kończą jeść, owijają ręce opiekunów swymi ramionami i – trzymając w ten sposób ich dłonie - delikatnie przysysają się do swoich opiekunów za pomocą przyssawek.



Ośmiornica przyssana do rąk swojego opiekuna.

Pytania Niezwykła ośmiornica

1. Na podstawie tekstu odpowiedz, które z poniższych stwierdzeń na temat ośmiornic są prawdziwe.

Zaznacz **wszystkie** właściwe odpowiedzi.

Mają zaokrąglone ciała.

Mają osiem długich ramion.

Żyją wyłącznie w zimnych częściach oceanu.

Lubią jeść kraby i małe ryby.

Łapiają pożywienie otworem gębowym.

2. Czego używają ośmiornice, by zrobić drzwi do swoich jam?



3. Tekst mówi, że ośmiornice są „mistrzami kamuflażu”.

Co to oznacza?

- (A) Potrafią upodabniać się do innych rzeczy.
- (B) Są szybkimi pływakami.
- (C) Potrafią wystrzelić ciemny atrament.
- (D) Mogą przybierać różne kształty.

4. Ośmiornice nie mają kości. Co dzięki temu mogą robić?

- (A) Chować się z innymi ośmiornicami.
- (B) Chwytać się skał.
- (C) Zmieścić się w bardzo małych miejscach.
- (D) Wyglądać jak wodorosty.

5. Ośmiornice słyną z tego, że pojawiają się w niezwykłych miejscach.

Podaj na to jeden przykład z tekstu.



6. Podaj dwa sposoby ucieczki ośmiornic przed drapieżnikami.



1.



2.

7. Co nauczyła się robić ośmiornica Frieda?



8. Co nauczyła się robić ośmiornica Squirt?

- (A) Rysować akwarium.
- (B) Przesuwać dźwignie, aby rozpylać farbę na płótnie.
- (C) Rozpylać własny atrament na płótno jak farbę.
- (D) Używać swoich wielu ramion jako palców do malowania.

9. Czy autor uważa, że ośmiornica Squirt maluje dobre obrazy?

Zaznacz swoją odpowiedź.

Tak

Nie

Uzasadnij swój wybór, odwołując się do tekstu.



10. Dlaczego pracownicy oceanarium dają ośmiornicom układanki?



11. Jaka zabawką lubił bawić się Sammy?



12. Jakie dwie rzeczy robią ośmiornice, aby okazać radość na widok swoich opiekunów?



1. _____



2. _____

13. Ośmiornice lubią być dotykane przez swoich opiekunów. W jaki sposób ośmiornice to okazują?

- (A) Rozwiązują z opiekunami układanki.
- (B) Skaczą w górę i w dół, kiedy są głodne.
- (C) Wyciągają ramiona i przysysają się do rąk opiekunów.
- (D) Zjadają całe pożywienie.

14. Autor artykułu uważa, że ośmiornice są „niezwykłe”. Podaj trzy niezwykłe rzeczy, które ośmiornice nauczyły się wykonywać w akwariach.



1. _____



2. _____



3. _____

15. Na podstawie artykułu odpowiedz, czy akwaria są dobre dla ośmiornic.

Zaznacz swoją odpowiedź.

___ Tak

___ Nie

Podaj jedno uzasadnienie Twojej odpowiedzi.



Klucz odpowiedzi

Pytanie 1

Na podstawie tekstu odpowiedz, które z poniższych stwierdzeń na temat ośmiornic są prawdziwe.

Zaznacz wszystkie właściwe odpowiedzi.

- Mają zaokrąglone ciała.
- Mają osiem długich ramion.
- Żyją wyłącznie w zimnych częściach oceanu.
- Lubią jeść kraby i małe ryby.
- Łapią pożywienie otworem gębowym.

2 – Odpowiedź całkowicie poprawna

Jeśli uczeń zaznaczy **wszystkie trzy prawidłowe** opcje:

- Mają zaokrąglone ciała.
- Mają osiem długich ramion.
- Lubią jeść kraby i małe ryby.

1 – Odpowiedź częściowo poprawna

Jeśli uczeń prawidłowo zaznaczy wskazane **trzy poprawne** opcje ORAZ **jedną niepoprawną** LUB **dwie poprawne** opcje i żadnej niepoprawnej.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Inna kombinacja.

Pytanie 2

Czego używają ośmiornice, by zrobić drzwi do swoich jam?

1 – Odpowiedź poprawna

Jeśli uczeń wskazuje, że ośmiornice używają do tego skał/kawałków skał: używają skał, używają fragmentów skał.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Inna, ogólnikowa, niezwiązana z tekstem lub powtarzająca pytanie.

Pytanie 3

ODPOWIEDŹ A

Pytanie 4

ODPOWIEDŹ C

Pytanie 5

Ośmiornice słyną z tego, że pojawiają się w niezwykłych miejscach. Podaj na to jeden przykład z tekstu.

1 – Odpowiedź poprawna

Jeśli uczeń podaje **jeden** z następujących przykładów z tekstu: sprzęt naukowców (badających oceany), butelki, muszle:

- Mogą być w butelkach.
- W sprzęcie naukowców.
- Muszle.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń nie podaje żadnego przykładu, pisze zbyt ogólnikowo, powtarza pytanie, np.: pojawiają się w dziwnych miejscach.

Pytanie 6

Podaj dwa sposoby ucieczki ośmiornic przed drapieżnikami.

2 – Odpowiedź całkowicie poprawna

Jeśli uczeń wskazuje, w jaki sposób ośmiornice uciekają przed drapieżnikami, odnosząc się do **dwóch** następujących sposobów:

- Chowają się w jaskiniach/szczelinach.
- Ukrywają się między kamieniami/koralowcami/chowają się w ciasnych miejscach.
- Chowają się w muszlach.
- Chowają się [odpowiedź uznawana tylko wtedy, jeśli nie zostały wymienione inne sposoby chowania się].
- Są szybkimi pływakami/pływanie.
- Strzelają atramentem.
- Zmieniają kolor, żeby wtapiać się w tło/być niewidzialne/wyglądać jak coś innego.
- Wytwarzają cętki/paski/plamy (żeby wyglądać jak coś niejadalnego).
- Kamuflują się/maskują się.
- Budują „drzwi” ze skał w swoich jamach.

1 – Odpowiedź częściowo poprawna

Jeśli uczeń wskazuje jeden z powyższych sposobów.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń nie wymienia żadnego z powyższych sposobów, powtarza w innych słowach pytanie, pisze zbyt ogólnie lub nie odnosi się wystarczająco do tekstu.

Pytanie 7

Co nauczyła się robić ośmiornica Frieda?

1 – Odpowiedź poprawna

Jeśli uczeń pokazuje, że rozumie, że Frieda nauczyła się otwierać słoiki z jedzeniem, np.:

- Otwierać słoiki.
- Frieda nauczyła się otwierać słoiki z rybami, krabami i krewetkami.
- Nauczyła się otwierać słoiki z jedzeniem.
- Nauczyła się otwierać samodzielnie słoiki.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń nie wykazuje się zrozumieniem, że Frieda nauczyła się otwierać słoiki z jedzeniem, pisze zbyt ogólnikowo, nie odnosi się wystarczająco do tekstu, powtarza pytanie.

Pytanie 8

ODPOWIEDŹ B

Pytanie 9

Czy autor uważa, że ośmiornica Squirt maluje dobre obrazy? Zaznacz swoją odpowiedź.

Tak

Nie

Uzasadnij swój wybór, odwołując się do tekstu.

1 – Odpowiedź poprawna

Jeśli uczeń wybierze odpowiedź „tak” lub „nie” i poda uzasadnienie adekwatne do podanej odpowiedzi.

Tak – podanie uzasadnienia odnoszącego się do tego, że wytwory ośmiornicy są sprzedawane:

- Tak, bo autor napisał, że sprzedają te obrazy i zarabiają pieniądze.
- Tak. To, że wygląda dziwnie nie znaczy, że to nie są dobre obrazy. To abstrakcja i to robiona przez ośmiornicę. Autor uważa, że jest warta tego, żeby ją sprzedawać za pieniądze.

Nie – podanie uzasadnienia odnoszącego się do faktu, że wyraz „dzieła sztuki” zapisany jest w cudzysłowie:

- Autorowi się nie podobała, bo napisał słowo sztuka w cudzysłowie.
- Nie, ponieważ to nie była prawdziwa sztuka. W tekście napisano, że ośmiornica tylko naciskała na dźwignię i rozpylała farbę.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli inna, w tym ogólnikowa, niezwiązana z tekstem lub powtarzająca pytanie.

Pytanie 10

Dlaczego pracownicy oceanarium dają ośmiornicom układanki?

1 – Odpowiedź poprawna

Jeśli uczeń wyjaśnia, że ośmiornice nudzą się, więc pracownicy oceanarium dają im puzzle, żeby mogły się czymś zająć:

- Chcą, żeby się czymś zajmowały.
- Żeby mogły się czymś zająć.
- Żeby zapewnić im rozrywkę.
- Bardzo się nudzą.
- Ośmiornice mają coś do roboty.
- Żeby rzucić im wyzwanie/sprovokować je [ma to zaspokoić ich potrzebę zajmowania się czymś].
- Żeby bawić się z nimi i sprawiać, żeby były zadowolone [ma to zaspokoić ich potrzebę zajmowania się czymś].

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń nie wyjaśnia, że pracownicy oceanarium dają im puzzle, bo ośmiornice się nudzą, powtarza w innych słowach pytanie, pisze zbyt ogólnie lub nie odnosi się wystraszająco do tekstu, np.:

- Żeby mogły nauczyć się różnych rzeczy.
- Żeby pokazać, jakie są mądre.
- Żeby się z nimi bawić.
- Bo lubią puzzle.
- Żeby mogły je rozkładać.

Pytanie 11

Jaką zabawką lubił bawić się Sammy?

1 – Odpowiedź poprawna

Jeśli uczeń wskazuje na (plastikową) piłkę.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń pisze zbyt ogólnikowo, nie odnosi się wystarczająco do tekstu lub powtarza pytanie, np. zabawką.

Pytanie 12

Jakie dwie rzeczy robią ośmiornice, aby okazać radość na widok swoich opiekunów?

2 – Odpowiedź całkowicie poprawna

Jeśli uczeń podaje **dwie** rzeczy z poniżej listy, w której wypunktowano zachowania ośmiornic na widok opiekunów: zmiana koloru, stawanie na ramionach, machanie ramionami, przysysanie się do opiekunów. Zmieniają kolor na czerwony, kiedy widzą swoich opiekunów:

- Robią się czerwone.
- Zmieniają kolor.

Stają wysoko na swoich ramionach, żeby powitać swoich opiekunów:

- Stają wysoko na swoich ramionach i pochylają się do przodu.
- Pochylają się i używają swoich ramion, żeby stanąć.
- Stają na ramionach i poruszają nimi.

Wskakują na tylne nogi/ramiona i machają ramionami, żeby zwrócić uwagę opiekunów:

- Stają na ramionach i witają ich.
- Machają ramionami w powietrzu.
- Wskakują na tylne nogi.

Owijają ręce opiekunów swymi ramionami i przysysają się do swoich opiekunów:

- Przytulają się do opiekunów.
- Trzymają ręce opiekunów.
- Otwierają swoje ramiona, żeby się przytulić.
- Delikatnie trzymają ręce opiekunów za pomocą przyssawek.

1 – Odpowiedź częściowo poprawna

Jeśli uczeń podaje jedną rzecz z powyższej listy.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń nie podaje wyjaśnienia, co robią ośmiornice, aby pokazać, że się cieszą na widok swoich opiekunów, np.:

- Witają ich.
- Głaszczą ich głowy [opiekunowie głaszczą ośmiornice po głowach].
- Dotykanie.
- Zabawa/granie.
- Wskakiwanie na opiekunów.

Pytanie 13

ODPOWIEDŹ C

Pytanie 14

Autor artykułu uważa, że ośmiornice są „niezwykłe”. Podaj **trzy** niezwykłe rzeczy, które ośmiornice nauczyły się wykonywać w akwariach.

3 – Odpowiedź całkowicie poprawna

Jeśli uczeń podaje trzy z poniższych przykładów. Uwaga! Odpowiedź musi odnosić się do tego, co ośmiornice nauczyły się robić w akwariach. Odniesienia do ich cech lub umiejętności wrodzonych (kamouflaż, przeciskanie się) uznane są za niepoprawne:

- Rozwiązywanie układanek.
- Otwieranie słoików.
- Malowanie/sztuka.
- Zabawa.
- Rozkładanie i składanie zabawek.
- Rozpoznawanie opiekunów/witanie ich/zwracanie na siebie uwagi opiekunów:
 - Rozpoznają opiekunów.
 - Bawią się z ludźmi.
 - Dotykają właścicieli.
 - Stają na ramionach i machają nogami.
 - Stoją na dwóch ramionach.
 - Machają ramionami.
 - Okazują przywiązanie.

2 – Odpowiedź częściowo poprawna

Jeśli uczeń podaje dwa przykłady z listy.

1 – Odpowiedź częściowo poprawna

Jeśli uczeń podaje jeden przykłady z listy.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń nie uwzględnił w niej niczego z powyższej listy; jest inna, ogólnikowa, niezwiązana z tekstem lub powtarzająca pytanie:

- Przeciskają się przez małe otwory.
- Mieszczą się w dziurach.
- Dobrze się chowają.

- Zmieniają kolor.
- Robią drzwi ze skał.
- Kamuflują się.
- Szybko pływają.
- Strzelają atramentem.

Pytanie 15

Na podstawie artykułu odpowiedz, czy akwaria są dobre dla ośmiornic. Zaznacz swoją odpowiedź.

- Tak
- Nie

Podaj jedno uzasadnienie Twojej odpowiedzi.

1 – Odpowiedź poprawna

Jeśli uczeń wybierze odpowiedź „tak” lub „nie” i poda uzasadnienie adekwatne do podanej odpowiedzi.

Tak – uzasadnieni odnoszące się do faktu, że ośmiornice są karmione i chronione w akwariach lub że opiekunowie zajmują się nimi z troską, lub że są szczęśliwe i kochają swoich opiekunów:

- Ośmiornice są karmione.
- Ośmiornice dostają zabawki/bawią się.
- Ośmiornice uczą się robić różne rzeczy.
- Ośmiornice są chronione przed niebezpieczeństwem albo drapieżnikami/są bezpieczne.
- Ośmiornice kochają swoich opiekunów.

Nie – uzasadnienie odnoszące się do faktu, że ośmiornice się nudzą, wolałyby żyć na wolności lub na swój własny sposób:

- Ośmiornice się nudzą.
- Powinny żyć na wolności/ akwaria są za małe.
- Ośmiornice lubią żyć po swojemu/ łapać samodzielnie swoje jedzenie.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń nie wyraża swojej oceny albo nie podaje wyjaśnienia; jeżeli pisze o tym, czy ośmiornice są dobre do akwariów (zamiast tego, czy akwaria są dobre dla ośmiornic); podaje inna, ogólnikowe, niezwiązane z tekstem informacje lub powtarza pytanie, np.:

- Nie, bo mogą łatwo uciec.
- Nie, ponieważ nie lubią akwariów.
- Nie, bo ludzie dręczą ośmiornice.
- Tak, bo dobrze się tam czują.
- Tak, bo według tekstu są szczęśliwe.
- Tak, ludzie mogą obserwować i poznawać ośmiornice.
- Tak, bo akwaria są dla nich odpowiednie.
- Tak, bo to było interesujące i wiele się dowiedziałem.

Aneks 2. Przykład tekstu literackiego z pytaniami i kluczem odpowiedzi

Pusta doniczka

Pusta doniczka


*Historia opowiedziana na nowo przez Elaine L. Lindy
Ilustracje Jennifer Moher*


Chiński cesarz ogłosił konkurs, który miał wyłonić następcę tronu. Cesarz był stary i nie miał dzieci. Ponieważ kochał rośliny, ogłosił, że każde dziecko, które chciałoby zostać cesarzem, powinno przyjść do pałacu po jedno cesarskie nasionko. Dziecko, które w ciągu sześciu miesięcy wykaże się najlepszym wynikiem, wygra konkurs i zostanie następnym cesarzem.



Wyobraźcie sobie to poruszenie! W dniu rozdania nasion w pałacu znalazły się tłumy pełnych nadziei dzieci. Każde dziecko wracało do domu, trzymając w dłoni cenną szansę.



 Tak było też z chłopcem o imieniu Jun. Uchodził on za najlepszego ogrodnika w wiosce. Sąsiedzi uwielbiali melony, kapustę i groch cukrowy z jego ogrodu. Jun ostrożnie niósł cesarskie nasionko do domu. Trzymał je mocno w dłoniach, aby nie wypadło, ale nie za mocno, żeby się nie zgmiotło.

 W domu Jun wyłożył dno doniczki dużymi kamieniami, przykrył je kamyczkami, a potem nappełnił doniczkę żyzną, wilgotną ziemią. Weisnął nasionko na głębokość paru centymetrów i lekko przykrył ziemią. Przez kilka następnych dni Jun, podobnie jak inne dzieci z wioski, codziennie podlewał swoją doniczkę i wypatrywał pierwszego listka, który wyjdzie na powierzchnię.

Czen był pierwszym chłopcem z wioski Juna, który ogłosił, że jego nasionko wykiełkowało. Wywołało to okrzyki podziwu. Czen przechwalał się, że na pewno zostanie następnym cesarzem, i ćwiczył królewskie umiejętności, wydając rozkazy młodszym dzieciom. Następnym dzieckiem, któremu z doniczki wyłoniła się małeńka roślinka, był Ming, a potem Wong. Jun był zdziwiony – żaden z tych chłopców nie umiał hodować roślin tak dobrze jak on! A jego nasionko nie rośło.

Wkrótce kielki pojawiły się we wszystkich doniczkach w wiosce. Dzieci ogrodziły swoje doniczki i strzegły ich przed ludźmi, którzy mogliby przypadkowo – lub nie całkiem przypadkowo – przewrócić je. Potem w całej wiosce Juna na wielu pędach w doniczkach zaczęły się rozwijać pierwsze liście. Ale nasionko Juna nie rosło. Jun tego nie rozumiał – co jest nie w porządku? Ostrożnie przesadził swoje nasionko do nowej doniczki z najlepszą i najżyźniejszą ziemią ze swojego ogrodu. Rozkruszył każdą grudkę ziemi na małe drobiny. Delikatnie wcisnął w ziemię nasionko, pilnował, by ziemia nie wyschła, i codziennie obserwował doniczkę. Nasionko nadal nie rosło.

W doniczkach innych dzieci z wioski Juna pojawiły się duże, mocne łodygi. Chłopiec był przygnębiony. Inne dzieci śmiały się z niego.

Minęło sześć miesięcy. Zbliżał się dzień, w którym dzieci miały przyjechać do pałacu ze swoimi roślinami po ocenę. Dzieci wyczyściły doniczki do połysku, delikatnie przetańczyły duże liście i ubrały się w najlepsze stroje. Niektórzy rodzice szli obok swych dzieci, które niosły doniczki do pałacu, podtrzymując rośliny, aby się nie przekrzywiły.

– Co robić? – skarżył się Jun rodzicom, patrząc przez okno na inne dzieci szykujące się do triumfalnego powrotu do pałacu. – Moje nasionko nie wyrosło! Moja doniczka jest pusta!

– Robieś, co mogłeś – odpowiedział ojciec, potrząsając głową.

– Po prostu zanieś cesarzowi swoją doniczkę – powiedziała matka. – To najlepsze, co możesz zrobić.



Zawstydzony Jun niósł pustą doniczkę drogą wiodącą do pałacu, podczas gdy wesole dzieci maszerowały z prawa i lewa, niosąc donice z dużymi, chwiejącymi się roślinami.

W pałacu dzieci ustawiły się w rzędy ze swoimi okazałymi roślinami i oczekiwały oceny. Cesarz okryty jedwabną szatą kroczył wzdłuż szeregów pełnych nadziei kandydatów i oglądał każdą roślinę, marszcząc brwi. Kiedy podszedł do Juna, jeszcze groźniej zmarszczył brwi i zapytał:

– Co to jest? Przyniosłeś mi pustą doniczkę?

Jun z trudem powstrzymywał się od płaczu.

– Wybacz, Wasza Cesarska Mość – powiedział. – Staralem się, jak mogłem. Zasadziłem twoje nasionko w najlepszej ziemi, jaką mogłem znaleźć, pilnowałem, aby miało wilgoć, i doglądałem go każdego dnia. Gdy nasionko nie wyrosło, przesadziłem je nawet do nowej ziemi. Ale nadal nie rosło. Przepraszam. – Jun zwiesił głowę.

– Hmm – mruknął cesarz. Odwrócił się, by wszyscy mogli go usłyszeć, i zagrmiał: – Nie wiem, skąd inne dzieci wzięły swoje nasionka. Nic nie mogło wyrosnąć z nasion, które wam dałem, ponieważ te nasiona były ugotowane!

I cesarz uśmiechnął się do Juna.


Pytania *Pusta doniczka*

1. Po co cesarz zorganizował konkurs?
- (A) Żeby dzieci nauczyły się hodować rośliny.
 - (B) Żeby wybrać następnego cesarza.
 - (C) Żeby pokazać swoją wielkość.
 - (D) Żeby znaleźć najlepszy gatunek rośliny.

2. Co każde dziecko otrzymało od cesarza?

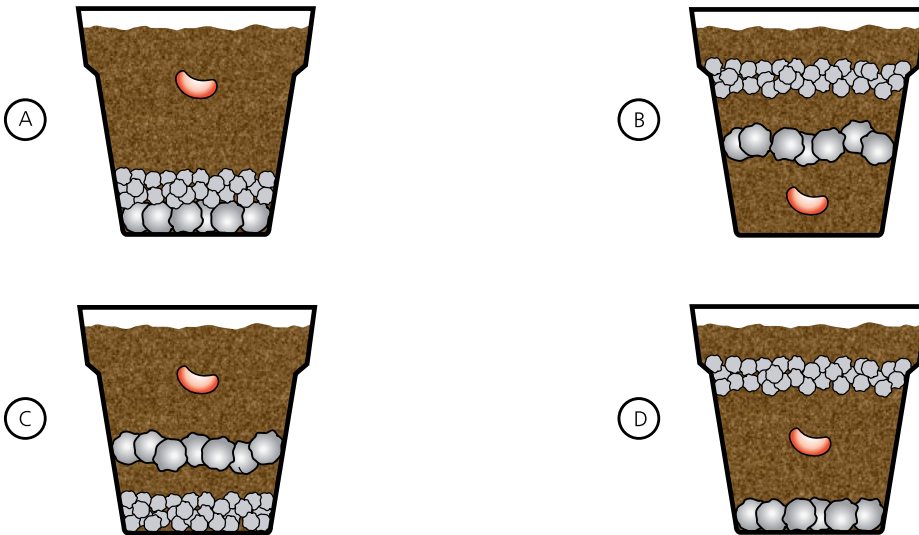


3. Dlaczego każde nasionko zostało nazwane „cenną szansą”?
- (A) Bo każde nasionko dawało szansę wygrania konkursu.
 - (B) Bo każde nasionko było cesarskie i bardzo drogie.
 - (C) Bo każde nasionko mogło wyrosnąć na piękną roślinę.
 - (D) Bo każde nasionko dawało szansę zostania najlepszym ogrodnikiem.

4. Znajdź fragment opowiadania obok obrazka liścia: 
Co świadczy o tym, że Jun był najlepszym ogrodnikiem w wiosce?



5. Która z tych doniczek najbardziej przypomina pierwszą doniczkę, w której Jun zasadził nasionko?



6. Znajdź fragment opowiadania obok obrazka kwiatu: 

Co ten fragment mówi o Junie?

- Ⓐ Zastanawiał się, co wyrosnie.
- Ⓑ Czuł, że mógłby wygrać konkurs.
- Ⓒ Posadził nasionko starannie.
- Ⓓ Popęłnił błąd, sadząc nasionko.

7. Dlaczego dzieci ogrodziły swoje doniczki?

- Ⓐ Żeby utrzymać liście w czystości.
- Ⓑ Żeby uchronić rośliny przed potrąceniem.
- Ⓒ Żeby zachować wilgotność ziemi.
- Ⓓ Żeby inne dzieci nie mogły zobaczyć ich roślin.

8. Co najpierw zrobił Jun, gdy jego nasionko nie wyrosło?

- Ⓐ Zbudował ogrodzenie wokół doniczki.
- Ⓑ Częściej podlewał nasionko.
- Ⓒ Poskarżył się swoim rodzicom.
- Ⓓ Przesadził nasionko do nowej doniczki.

9. Na podstawie opowiadania wyjaśnij, dlaczego inne dzieci śmiały się z Juna.



10. Jak myślisz, dlaczego rodzice Juna poradzili mu, żeby zaniósł pustą doniczkę do pałacu?



11. Który wyraz najlepiej określa to, jak się czuł Jun, gdy szedł do pałacu po ocenę?

- (A) Zawstydzony
- (B) Zdziwiony
- (C) Pogodny
- (D) Wzruszony

12. Dlaczego cesarz, patrząc na doniczkę Juna, groźnie zmarszczył brwi?

- Ⓐ Martwił się o konkurs.
- Ⓑ Uważał, że doniczka Juna nie jest wyczyszczona.
- Ⓒ Ukrywał, co naprawdę myśli.
- Ⓓ Nie wiedział, skąd Jun się tam wziął.

13. Dlaczego Jun powiedział cesarzowi „Przepraszam”?

- Ⓐ Bo oszukiwał podczas konkursu.
- Ⓑ Bo nie chciał zostać cesarzem.
- Ⓒ Bo myślał, że rozczarował cesarza.
- Ⓓ Bo zbyt często podlewał nasionko.

14. Dlaczego w doniczkach innych dzieci wyrosły rośliny?

- Ⓐ Bo dzieci użyły lepszej ziemi.
- Ⓑ Bo dzieci pilnowały doniczek.
- Ⓒ Bo dzieci ogrodziły swoje nasiona.
- Ⓓ Bo dzieci zamieniły nasiona na inne.


15. Jak sądzisz, co cesarz najbardziej cenił w człowieku?


- (A) Umiejętność rozkazywania
- (B) Uczciwość
- (C) Szacunek dla rodziców
- (D) Bycie dobrym ogrodnikiem


16. Dlaczego cesarz uśmiechnął się do Juna?



17. W tym opowiadaniu Jun przeżywa różne uczucia. Na podstawie tekstu wyjaśnij, co spowodowało, że przeżywał **każde** z poniższych uczuć.

 nadzieja

 zdziwienie

 poczucie klęski

Klucz odpowiedzi

Pytanie 1

ODPOWIEDŹ B

Pytanie 2

Co każde dziecko otrzymało od cesarza?

1 – Odpowiedź poprawna

Jeśli uczeń wskazuje na to, że cesarz dał każdemu dziecku nasionko/ ugotowane nasionko/ cesarskie nasionko lub jeżeli pisze o tym, że każde dziecko dostało szansę/ cenną szansę/ szansę zostania cesarzem.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń pisze na temat niezwiązany z tekstem, zbyt ogólnikowo, powtarza słowa pytania, np.: doniczkę/ roślinę/ kwiat/ konkurs.

Pytanie 3

ODPOWIEDŹ A

Pytanie 4

Znajdź fragment opowiadania obok obrazka liścia. Co świadczy o tym, że Jun był najlepszym ogrodnikiem w wiosce?

1 – Odpowiedź poprawna

Jeśli uczeń wybierze odpowiednie informacje z tekstu, przywołując sukcesy Juna w hodowli roślin lub wypowiedziane pochwały sąsiadów dotyczące warzyw, które wyhodował Jun, np.:

- Hodował najlepsze warzywa.
- Hodował mnóstwo roślin.
- Warzywa dobrze mu rosły.
- Sąsiedzi uwielbiali jego warzywa

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń wymienia pojedyncze warzywa, które Jun hodował, szczegóły hodowli, przekonanie Juna, że jest dobrym ogrodnikiem, albo odnosi się do konkursu, lub powtarza pytanie, np.:

- Hodował kapustę.
- Dużo wiedział o roślinach.
- Podlewał swoje rośliny.
- Ostrożnie przyniósł nasionko do domu.
- Dzielił się swoimi warzywami [z tego nie wynika, że sąsiedzi to cenili].
- Nikt nie hodował warzyw tak dobrze jak on [to jest przekonanie samego Juna].
- Wygrał konkurs.
- Wszyscy się wszystkim dzielili [zbyt ogólnikowo].
- Ludzie w wiosce uważali, że jest najlepszy [ale na jakiej podstawie?].

Pytanie 5

ODPOWIEDŹ A

Pytanie 6

ODPOWIEDŹ C

Pytanie 7

ODPOWIEDŹ B

Pytanie 8

ODPOWIEDŹ D

Pytanie 9

Na podstawie opowiadania wyjaśnij, dlaczego inne dzieci śmiały się z Juna.

2 – Odpowiedź całkowicie poprawna

Jeśli uczeń powiązuje i interpretuje informacje podane w tekście: pisze o tym, że dzieci dlatego się śmiały, że nasionko Juna nie rośło, w przeciwieństwie do nasionek innych dzieci lub w przeciwieństwie do jego sławy najlepszego ogrodnika:

- Jego nasionko nie rośło, a ich rosły.
- Tylko jego nasionko nie rośło.
- Jego nasionko nie rośło, choć był najlepszym ogrodnikiem.
- Dzieci śmiały się z niego, bo jego nasionko nie rośło, mimo że bardzo się starał.

1 – Odpowiedź częściowo poprawna

Jeśli uczeń pisze albo o porażce Juna, albo o sukcesie innych dzieci, ale nie przeciwstawia sobie obu tych rzeczy:

- Jego doniczka była pusta.
- W jego doniczce nie było rośliny.
- Jego nasionko nie rośło.
- Nie mógł wygrać konkursu.
- Ich nasionka rosły.
- Był smutny i zgnębiony [zbyt ogólnikowy opis sytuacji Juna].

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń nie nawiązuje do opowiadania lub nawiązuje do niewłaściwych fragmentów, np.:

- Jun był najlepszym ogrodnikiem.
- Byli podli.
- Uważali, że jest śmieszny.
- Nie podobała im się jego doniczka.
- Gdy zobaczyli jego doniczkę w pałacu, to widzieli, że jego roślina nie wyrosła.

Pytanie 10

Jak myślisz, dlaczego rodzice Juna poradzili mu, żeby zaniósł pustą doniczkę do pałacu?

1 – Odpowiedź poprawna

Jeśli uczeń dokona prostego wnioskowania i wskaże, że rodzice chcieli, by Jun zachował się uczciwie lub żeby nie wstydził się wyniku skoro zrobił wszystko, jak umiał najlepiej, np.:

- Myśleli, że nie powinien się wstydzić, bo zrobił, co tylko mógł.
- Zrobił wszystko najlepiej, jak mógł.
- Chcieli, żeby był uczciwy.
- Starał się.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń pisze w sposób niezwiązany z tekstem lub powtarzający pytanie, mówi o uczuciach Juna lub odnosi się do zakończenia opowiadania, np.:

- Byli zawstydzeni.
- Żeby dowiedzieć się, co źle zrobił.
- Chciał być uczciwy [to nie odnosi się do rodziców].
- Wiedzieli, że wygra.

Pytanie 11

ODPOWIEDŹ A

Pytanie 12

ODPOWIEDŹ C

Pytanie 13

ODPOWIEDŹ C

Pytanie 14

ODPOWIEDŹ D

Pytanie 15

ODPOWIEDŹ B

Pytanie 16

Dlaczego cesarz uśmiechnął się do Juna?

1 – Odpowiedź poprawna

Jeśli uczeń zauważy, że:

1. To Jun wygrał konkurs/cesarz uznał Juna za zwycięzcę konkursu:

- Jun został cesarzem.
- Jun wygrał konkurs.

LUB

2. Cesarz docenił uczciwość Juna

- Jun był jedynym uczciwym.
- Tylko Jun nie zamienił nasionka.
- Jun nie oszukiwał.

LUB

3. Cesarz ucieszył się, ponieważ jego plan się powiódł.

- Plan cesarza zadziałał.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń pisze zbyt ogólnikowo, nie na temat lub powtarza pytanie. UWAGA: podanie szczegółów planu cesarza uważa się za odpowiedź niepoprawną.

- Był szczęśliwy.
- Śmiał się z niego.
- Cesarz oszukał go.
- Jun najlepiej się starał.
- Nasionko było ugotowane.
- Cesarz wiedział, że nasionko było ugotowane.

Pytanie 17

W tym opowiadaniu Jun przeżywa różne uczucia. Na podstawie tekstu wyjaśnij, co spowodowało, że przeżywał każde z wymienionych uczuć.

3 – Odpowiedź całkowicie poprawna

Jeśli uczeń podaje prawidłowe uzasadnienia do trzech podanych uczuć: nadziei, zdziwienia, poczucia klęski.

1. Nadzieja

1 – Odpowiedź częściowo poprawna

Jeśli uczeń pisze, że na początku opowiadania Jun miał nadzieję, że wyhoduje piękną roślinę/ wygra konkurs/ zostanie cesarzem:

- Chciał, żeby jego nasionko wyrosło.
- Miał szansę wygrać konkurs.
- Chciał być następnym cesarzem.

LUB

Jeśli uczeń wskazuje na to, że na początku opowiadania Jun wierzył w swoje umiejętności ogrodnicze:

- Myślał, że jest najlepszym ogrodnikiem.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń niepoprawnie wyjaśnia uczucie.

- Chciał zobaczyć cesarza.
- Bardzo się starał.

LUB

Odpowiedź podaje znaczenie słowa bez odniesienia do opowiadania, np.:

- Chciał, żeby stało się coś dobrego.

2. Zdziwienie

1 – Odpowiedź częściowo poprawna:

Jeśli uczeń wyjaśnia, że Jun był zdziwiony, ponieważ jego roślina nie rosła:

- Jego nasionko nie rosło.
- Był najlepszy, a jego nasionko nie wykiełkowało.
- Nie wiedział, dlaczego rośliny innych rosły, a jego nie.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń niepoprawnie wyjaśnia uczucie, np.:

- Nie chciał zanieść cesarzowi pustej doniczki.

LUB

Jeśli uczeń podaje znaczenie słowa bez odniesienia do opowiadania, np.:

- Był zbity z tropu.

3. Poczucie klęski

1 – Odpowiedź częściowo poprawna

Jeśli uczeń pisze o tym, że Jun miał poczucie klęski, ponieważ mimo jego wysiłków roślina nie wyrosła:

- Jego doniczka była pusta.
- Tylko jego roślina nie wyrosła.

LUB

Jeśli uczeń wyjaśnia, że Jun stracił szansę na wygraną:

- Musiał zanieść cesarzowi pustą doniczkę.
- Nie mógł wygrać.

0 – Odpowiedź niepoprawna

Jeśli uczeń niepoprawnie wyjaśnia uczucie, np.:

- Dzieci śmiały się z niego.

LUB

Jeśli uczeń podaje znaczenie słowa bez odniesienia do opowiadania, np.:

- Przegrał.