

aβer

learning tools for preventing functional
and secondary illiteracy

Metodologia treningu dla grup zagrożonych analfabetyzmem funkcjonalnym

Akademia WSB
WSB University



Alphabetter - learning tools for preventing
functional and secondary illiteracy

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Finansowane przez Unię Europejską. Wyrażone poglądy i opinie są jednak wyłącznie poglądami autora (autorów) i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy Unii Europejskiej lub Narodowej Agencji (NA). Ani Unia Europejska, ani NA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.

Spis treści

Wprowadzenie

Wspólne ramy uniwersalnej metodologii wsparcia dla osób zagrożonych analfabetyzmem funkcjonalnym

Jak rozumiemy analfabetyzm funkcjonalny w tym projekcie?

Jakie są ogólne obawy związane z umiejętnością czytania i pisania w każdym kontekście?

POLSKA

WŁOCHY

AUSTRIA

CZECHY

Community-Based Literacy Equity Design Framework

Ramy projektowania równości w zakresie umiejętności czytania i pisania w społeczności

Angażowanie partnerów społecznych

Bibliografia

//

//

Wprowadzenie

Oddawane do rąk czytelnika opracowanie przedstawia metodologię wsparcia dla grup społecznych zagrożonych analfabetyzmem. W dokumencie opisano metodologię oddziaływań poczynając od procesu operacjonalizacji problemów, poprzez diagnozę społeczną, aż po przygotowanie strategii działania dopasowanej do specyfiki i potrzeb konkretnej grupy docelowej. Metodologia ma charakter uniwersalny – mogą z niej skorzystać wszyscy specjaliści pracujący z osobami dotkniętymi lub zagrożonymi analfabetyzmem funkcjonalnym. Także w tym celu dokument został przetłumaczony na pięć języków, w tym wiodącą wersję angielską. Dzięki proponowanym rozwiązaniom działania edukacyjne kierowane do dorosłych staną się prostsze a przede wszystkim efektywniejsze. Opracowana metodologia jest dopasowana także do potrzeb użytkowników ze świata akademickiego, pozwala na innowacyjne udoskonalenie tradycyjnych kursów z zakresu pedagogiki, andragogiki, antropologii czy socjologii.

Opisana w dokumencie strategia oddziaływania ma charakter międzykulturowy. Już w trakcie wspólnych prac nad stworzeniem wniosku aplikacyjnego zdawaliśmy sobie sprawę się, że choć ogólne ramy rozumienia zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego poszczególnych partnerów są zasadniczo podobne, to nasze pogłębione sposoby pojmowania jego natury, przyczyn i strategii przeciwdziałania są głęboko uwarunkowane kontekstami społeczno-kulturowymi i doświadczeniami historycznymi. Celem projektu miała być wszakże innowacyjna adaptacja amerykańskich osiągnięć w zakresie przeciwdziałania analfabetyzmowi funkcjonalnemu na gruncie europejskim. Dlatego mimo wstępnej różnorodności tradycji intelektualnych we wniosku projektowym postanowiliśmy przyjąć uniwersalne, robocze rozumienie zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego, które umożliwiło rozpoczęcie wspólnego działania: wymiany idei i stworzenie planu pracy nad adaptacją amerykańskich rozwiązań. W konsekwencji pierwszym etapem prac zespołu projektowego, w którym brali udział partnerzy z pięciu krajów stało się zatem uzgodnienie podstawowych założeń i sposobów rozumienia konstruktów do których metodologia będzie się odnosiła. Proces ustalania wspólnej precyzyjnej operacjonalizacji pojęć, którymi posługują się twórcy wdrożeń innowacyjnych rozwiązań jest standardową procedurą wspólnej pracy, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę, że rozwiązanie ma mieć charakter uniwersalny, a pracują nad nią osoby z krajów gdzie tradycje przeciwdziałania analfabetyzmowi funkcjonalnemu są bardzo od siebie odmienne. W przypadku zespołu Alphabetter, ta część wspólnej pracy została wykonana w trakcie dwóch pierwszych spotkań projektowych, które odbyły się w Polsce i USA. W trakcie tych spotkań okazało się, że choć pojęcie analfabetyzmu funkcjonalnego i wtórnego pojawia się we wszystkich krajach partnerskich, to jednak tradycje jego rozumienia, formułowania celów i tworzenia polityk przeciwdziałania są bardzo odmienne. Aby przejść do dalszych etapów prac nad sensowną metodologią i praktycznymi narzędziami, które spełniają współczesne standardy przeciwdziałania zjawisku konieczne stało się bardziej precyzyjne uzgodnienie wspólnych ram rozumienia czym jest analfabetyzm funkcjonalny i wtórny.

W podobny sposób pracowano nad każdym kolejnym elementem projektu: uzgadnialiśmy wspólne rozwiązanie w trakcie spotkań bezpośrednich, warsztatów i roboczych spotkań online. Dzięki temu metodologia wsparcia pozwala jednocześnie rozwijać wszystkie osiem kompetencji kluczowych (co jest innowacją), zgodnych z zaleceniami Rady UE w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie:

- 1) w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
- 2) w zakresie wielojęzyczności,
- 3) w zakresie myślenia numerycznego oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
- 4) cyfrowych,
- 5) osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się,
- 6) obywatelskich,
- 7) w zakresie przedsiębiorczości,
- 8) w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Zgodnie ze współczesnymi trendami osiągnięć intelektualnych w obszarze analfabetyzmu funkcjonalnego sprowadzanie go jedynie do „kompetencji i umiejętności czytania i czytania ze zrozumieniem” musi być uznane za ujęcie nie sprzyjające innowacyjności. Współcześnie kwestionowane są czasem nawet założenia, na których bazują klasyczne międzynarodowe badania porównawcze realizowane przez agencje ONZ (tzw. PIAAC). Dają one pewien obraz sytuacji ogólnej, są świetną inspiracją polityk publicznych, ale ich bezrefleksyjne przekładanie na rozwiązania praktyczne jest jednocześnie mocno kwestionowane. Na rozumienie pojęć analfabetyzmu funkcjonalnego nakładają się także czynniki kulturowe, historyczne i bieżące problemy społeczne danego państwa. Dążyliśmy zatem, by w wyniku wspólnej pracy wszystkich partnerów i wspólnej dyskusji wypracować sposób operacjonalizacji głównych pojęć, który będzie z jednej strony spełniał najwyższe standardy przyjęte w dziedzinie, a jednocześnie będą uniwersalne i maksymalnie inkluzywne. Zadanie to nie okazało się łatwe, gdyż najbardziej innowacyjne amerykańskie rozwiązania początkowo wydawały się zdecydowanie wykraczać poza ramy nakreślone przez tradycyjny i potoczny sposób rozumienia analfabetyzmu funkcjonalnego i wtórnego (członkami konsorcjum projektowego były również organizacje nie związane ze światem akademickim). Ostatecznie przyjęliśmy wspólne ramy pojęciowe, na których bazowały nasze dalsze prace. Przyjęliśmy założenia zgodne z tzw. multimodalnym podejściem do analfabetyzmu funkcjonalnego i koncepcją Community-Based Literacy Equity Design Framework przedstawionymi uczestnikom projektu przez profesor University of California, San Diego Megan Hopkins oraz profesor Cheryl Forbes, dyrektor Wydziału Studiów nad Edukacją UC San Diego. Partnerzy Alphabetter uczestnicząc w serii wizyt studyjnych mieli możliwość praktycznego zapoznania się z opracowanymi przez University of California programami wspierania poziomu literacji w społecznościach migrantów. Przedstawione zostały założenia i praktyczne aspekty tworzenia uniwersalnych rozwiązań przeciwdziałania problemowi analfabetyzmu funkcjonalnego w szczególności, które choć są ściśle związane ze społecznym kontekstem Kalifornii, mogą być potraktowane jako przedmiot adaptacji do kontekstu poszczególnych państw europejskich:

- Community-Based Literacy Equity Design Framework;
- Integrated & Designated ELD: Primary Grade Video Example;
- UCSD Bilingual Teacher Preparation System;
- CA English Language Arts - ELD Framework & Standards
- CA Teaching Performance Expectations (TPEs).

Amerykańskie dobre praktyki stały się następnie przedmiotem wspólnych prac w trakcie spotkań on-line i w komunikacji bezpośredniej, częściowych projektów wdrożeniowych, pilotaży i konsultacji.

W szczególności w wyniku merytorycznej dyskusji i zdecydowanej interwencji partnera amerykańskiego odrzucono archaiczne rozwiązania oparte na podejściu edukacyjno-ilościowym, które nie spełniają wymogów równości społecznej (rozumianej jako zasady equity), gdyż stosowane narzędzia najczęściej mają charakter etnocentryczny i mogą prowadzić do asymilacji zamiast do integracji społeczno-kulturowej. Jako przykład można podać narzędzia bazujące na diagnozie analfabetyzmu funkcjonalnego w oparciu o nadmiernie normatywne i niewrażliwe na odmienność kulturową migrantów testy szkolne, które wciąż są stosowane i opisywane w literaturze przedmiotu. Innymi słowy okazało się, że rozumienie tego, co w europejskim dyskursie toczonym wokół pojęcia analfabetyzmu funkcjonalnego i wtórnego jest innowacyjne, nie jest innowacyjne z perspektywy amerykańskiej. Aby skonkretyzować to twierdzenie można wskazać konkretne punkty, w których nasze podejście po uwzględnieniu wiedzy i doświadczenia zdobytego dzięki współpracy z partnerem amerykańskim stało się innowacyjne. W projekcie Alphabetter przyjęliśmy następujące założenia, które uznaliśmy za wyznaczające standardy i kierunki naszej pracy:

a) Obecny stan badań pokazuje, że edukacja i trening literacji wpływają przede wszystkim na spójność i rozwój przetwarzania semantycznego, fonologicznego i syntaktycznego, które to, a nie „umiejętność pisanie i czytania ze zrozumieniem” są istotą problemu analfabetyzmu funkcjonalnego i wtórnego. Celem działania powinno być wspieranie przetwarzania symbolicznego we wszystkich możliwych formach i modalnościach.

b) Granice między analfabetyzmem funkcjonalnym a jego brakiem są arbitralne i kontekstowe – nie istnieją powszechnie akceptowane standardy jego diagnozy; często jednak archaiczne i etnocentryczne narzędzia diagnostyczne stają się podstawą społecznych praktyk stygmatyzacji i dyskryminacji, która przyczynia się do wykluczania i marginalizacji. W niektórych ujęciach stosowanie takich niedostosowanych do kontekstu rozwiązań jest traktowane jako forma rasizmu.

c) Problem przeciwdziałania analfabetyzmowi funkcjonalnemu można jednak sprowadzić do zwiększania indywidualnego poziomu literacji. Postanawiamy przyjąć, że podstawową strategią walki z analfabetyzmem funkcjonalnym jest podejmowanie działań prowadzących do wzrostu poziomu literacji. Celem projektu jest zatem zwiększenie poziomu literacji w grupach zidentyfikowanych jako dotknięte lub szczególnie zagrożone analfabetyzmem funkcjonalnym.

d) Angielskie słowo „literacy” funkcjonujące jako konstrukt w dyskursie toczonym wokół problemu analfabetyzmu funkcjonalnego, nie może być przetłumaczone na inne języki jako „umiejętność czytania i pisanie lub czytania i pisanie ze zrozumieniem” (choć tak właśnie tłumaczą je popularne translatory internetowe).

e) Literacja to zdolność do rozumienia i przekazywania wiedzy o zaawansowanych stanach mentalnych (zarówno własnych, jak i innych ludzi) lub instrukcji poznawczych wyrażonych za pomocą kodów symbolicznych (głównie języka naturalnego), co jest związane z jakością funkcjonowania w głównym nurcie społeczeństwa.

f) Literacja jest powiązana z adaptacją społeczną w określonym środowisku społecznym, więc zakłada się, że poprawa umiejętności czytania i pisanie prowadzi do lepszej adaptacji społecznej i lepszej jakości życia; poprawa umiejętności czytania i pisanie oznacza poprawę wiedzy specjalistycznej w danej dziedzinie komunikacji w głównym nurcie społeczeństwa, pod warunkiem, że prowadzi to do lepszej adaptacji społecznej.

g) Literacja jest sumą indywidualnych umiejętności we wszystkich językach, którymi się posługują i we wszystkich domenach symbolicznych istotnych dla funkcjonowania społecznego w głównym nurcie społeczeństwa; nauka nowego języka ma addytywny wpływ na ogólny poziom literacji;

h) Niski poziom literacji można umownie nazwać „analfabetyzmem funkcjonalnym”, jednak wyraźne granice między umiejętnością czytania i pisanie a analfabetyzmem funkcjonalnym są zawsze dyskusyjne;

i) Niektóre grupy (np. uchodźcy, mniejszości, migranci ekonomiczni) mogą być zagrożone wysokim ryzykiem analfabetyzmu funkcjonalnego w najbliższej przyszłości, więc rozsądne wydaje się rozpoczęcie działań zapobiegawczych. Jest to podstawa podejścia amerykańskiego.

j) Wczesne dzieciństwo ma kluczowe znaczenie dla rozwoju literacji oraz zapobiegania analfabetyzmowi funkcjonalnemu w wieku dorosłym, mimo że zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego jest zwykle opisywane w wielu koncepcjach jako identyfikowalne u nastolatków i dorosłych; proponowane przez nas rozwiązania były więc także skierowane do rodzin z dziećmi – aby przeciwdziałać analfabetyzmowi funkcjonalnemu w kolejnym pokoleniu należy edukować dorosłych odpowiedzialnych za proces socjalizacji;

k) W multimedialnym środowisku współczesnego społeczeństwa komunikację językową można poprawić za pomocą różnorodnych modalności: wizualnych, dźwiękowych, behawioralnych i przestrzennych; oznacza to, że multimodalność jest podstawową strategią literacji.

Metodologia ma charakter innowacyjny. Wykracza poza utarte schematy myślowe o problemie analfabetyzmu. Proponowana metodologia i dopasowane do niej narzędzia mają charakter kompleksowego narzędzia pozwalającego na zastosowanie po dokonaniu adaptacji na różnych etapach

rozwoju człowieka dorosłego i w różnych środowiskach społecznych. Zamiast koncentrować się wyłącznie na skutkach zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego pozwala na skuteczną prewencję. Stworzone narzędzia są ponadto dostosowane do realnych egzystencjalnych warunków życia współczesnego społeczeństwa, na które składają się postępujące usieciowienie oraz różnorodne technologie cyfrowe. Większość elementów komunikacji symbolicznej, do których mają dostęp współcześni ludzie, na przykład filmy na YouTube, posty w mediach społecznościowych i artykuły na stronach internetowych, nie są już "tekstami do czytania", ale obejmują różne sposoby komunikacji, takie jak filmy, obrazy i dźwięk. Współczesna komunikacja to znacznie więcej niż pisanie i mowa, a umiejętność czytania i pisanie to znacznie więcej niż tylko język. Aby odbiorcy naszych rezultatów mogli opanować dzisiejszy

świat tekstu, potrzebują znacznie więcej niż tylko umiejętności czytania i pisanie słów i zdań. Pismo i mowa to tylko dwie z wielu modalności stosowanych we współczesnej komunikacji w ramach kodu symbolicznego.

Warto podkreślić, że projektując metodologię oddziaływania mieliśmy przyjemność współpracować z najwybitniejszymi amerykańskimi badaczami z Uniwersytetu California, San Diego. Ten renomowany w skali globalnej ośrodek - zlokalizowany przy granicy amerykańsko-meksykańskiej, w mieście w którym problem adaptacji migrantów i badania nad ich problemami i sposobami wsparcia są szczególnie rozwinięte - zorganizował dla uczestników projektu Alphabeter szereg warsztatów, pokazujących przykładowe zastosowania uniwersalnej metodologii zwiększania poziomu literacji w środowiskach migrantów. Doświadczenia tych warsztatów zostały wykorzystane w dalszych pracach konsorcjum. Warto jednak zauważyć, że propozycje partnera amerykańskiego nie zostały przyjęte przez pozostałych uczestników konsorcjum bezkrytycznie czy bezrefleksyjnie. Ostateczna linia działania została przyjęta jako forma racjonalnego kompromisu między oczekiwaniami poszczególnych zespołów narodowych.

W przyjętych rozwiązaniach wyraźnie zaakcentowaliśmy potrzebę podejmowania działań adresowanych do osób migrujących, które są szczególnie narażone na problem analfabetyzmu funkcjonalnego. Oznaczało to wprowadzenie do metodologii wysokich standardów dbałości o adaptację kulturową i językową projektowanych działań, a także konieczność współpracy ze społecznościami, do których adresowana jest konkretna adaptacja tworzonego rozwiązania, tzw. "Community-Based Literacy Equity Design Framework", której zasady i procedury wdrażania zostały opisane w dokumencie metodologicznym (w szczególności zaangażowanie wspólnot i rodzin w korzystanie z opracowanych oddziaływań). Zgodnie ze standardami opracowanej uniwersalnej metodologii, każde działanie praktyczne ukierunkowane na przeciwdziałanie analfabetyzmowi funkcjonalnemu powinno być poprzedzone staranną adaptacją kulturowo-językową.

Wspólne ramy uniwersalnej metodologii wsparcia dla osób zagrożonych analfabetyzmem funkcjonalnym

Jak rozumiemy analfabetyzm funkcjonalny w tym projekcie?

Pierwszym celem tego rozdziału jest przedstawienie kompleksowego przeglądu sposobów rozumienia analfabetyzmu funkcjonalnego w teorii i praktyce polityki edukacyjnej. Na tym tle chcielibyśmy przedstawić koncepcję przyjętą w naszej strategii metodologicznej w celu zdefiniowania efektów oddziaływania projektu. Zamierzamy zająć się nie tylko osobami już dotkniętymi analfabetyzmem funkcjonalnym, ale także osobami zagrożonymi nim w bliższej lub dalszej przyszłości. Oznacza to, że zabezpieczenie przed analfabetyzmem funkcjonalnym może być jednym z głównych celów projektu.

Należy podkreślić, że zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego jest z jednej strony jednym z najbardziej popularnych zagadnień w dyskusjach na temat współczesnej edukacji, z drugiej zaś jest niezwykle trudnym do zdefiniowania i zoperacjonalizowania konstruktem. Według Davida Davenporta i Jeffery'ego M. Jonesa (2005) koncepcja analfabetyzmu funkcjonalnego została opracowana w latach sześćdziesiątych XX wieku, w związku z rosnącą potrzebą postępu przemysłowego i uznaniem nieadekwatności obowiązkowej edukacji podstawowej do zapewnienia wystarczającego poziomu umiejętności czytania i pisania potrzebnych do przyszłego rozwoju społeczno-gospodarczego. Problem ten przejawiał się na różne sposoby w różnych krajowych systemach edukacji.

Najczęstsze rozumienie analfabetyzmu funkcjonalnego oznacza, że dana osoba nie może korzystać z umiejętności czytania, pisania, liczenia lub innych umiejętności przetwarzania symboli. Analfabetyzm funkcjonalny ma znaczące negatywne skutki nie tylko dla rozwoju osobistego, ale także w kategoriach ekonomicznych i społecznych. Chociaż analfabetyzm funkcjonalny był w ostatnich latach bardzo nagłaśniany w środkach masowego przekazu, wiedza naukowa na temat osób określanych mianem analfabetów funkcjonalnych jest ograniczona; definicja, ocena i diagnozy różnicowe w odniesieniu do powiązanych upośledzeń numerycznych i językowych są zazwyczaj kontrowersyjne.

Zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego i zainteresowanie nim ze strony badaczy i decydentów publicznych jest ściśle związane z koncepcją umiejętności czytania i pisania oraz ogólną praktyką edukacyjną. Podejście polegające na nauczaniu umiejętności jest często postrzegane jako rutynowe powtarzanie alfabetu. Podczas gdy nacisk na rozpoznawanie i nazywanie liter jest istotną częścią, podejście oparte na umiejętnościach ewoluowało do całej serii bloków, w których uczniowie najpierw zdobywają podstawowe umiejętności i systematycznie dodają inne zadania. Proces ten rozpoczyna się, gdy uczniowie zaczynają identyfikować połączenia między dźwiękami i symbolami, łamiąc w ten sposób „kod” językowy. Według Davida Davenporta i Jeffery'ego M. Jonesa (2005) nauczanie znaczeń również ewoluowało na przestrzeni lat. Do późnych lat 60. nauczanie znaczeń oznaczało metodę „słowną” lub „patrz i mów”, w której dzieci uczyły się poszczególnych słów oddzielnie, w zdaniach i opowiadaniach, a ostatecznie opanowały - intuicyjnie lub wyrażnie - konkretne umiejętności identyfikowania części słów. Cały język - używanie języka pisanego jako całości, a nie jako zbioru pojedynczych słów - dodał wyraźny nacisk na treść tego, co dzieci czytają. W rezultacie cały język wzmocnił, a nawet zachęcił do przejścia od bezsensownych tekstów do literatury, która miała znaczenie dla uczniów. Cały język zyskał znaczną popularność pod koniec lat 80. i na początku lat 90., gdy nauczyciele zareagowali na nowe badania, które bardziej bezpośrednio łączyły metody pedagogiczne z psychologią edukacyjną.

Uznanie konkretnej osoby za dotkniętą analfabetyzmem funkcjonalnym należy w każdym przypadku uznać za względne lub arbitralne. Nie istnieje powszechnie akceptowana definicja analfabetyzmu funkcjonalnego ani żaden absolutnie wiarygodny sposób jego pomiaru, dlatego też w praktyce istnieje tak wiele różnych kryteriów jego oceny (Bulajić, Despotović, Lachmann 2019). Problem analfabetyzmu funkcjonalnego jest jednak tym, który twórcy polityki społecznej wciąż odnoszą do trudności z czytaniem i poprawną pisownią w codziennych sytuacjach, co jest jego najbardziej oczywistym przejawem. Analfabetyzm funkcjonalny może przejawiać się na przykład w ograniczonej zdolności do zrozumienia drukowanych instrukcji, poprawnego sporządzenia reklamacji czy wypełnienia podania o pracę. Nie ma wątpliwości, że, przy charakteryzowaniu społeczeństwa opartego na wiedzy, takie podejście do problemu analfabetyzmu funkcjonalnego nie jest kompletne ani wystarczające. W większości

krajów na przestrzeni wielu lat w ubiegłym wieku przeprowadzono ogólnokrajowe testy oceniające umiejętności czytania w punktach. Na przykład, jedno z kryteriów oceny analfabetyzmu funkcjonalnego klasyfikuje ludzi jako „analfabetów”, jeśli czytają poniżej poziomu ósmej klasy. Inne kryterium przyjmuje za podstawę ostatnią klasę szkoły średniej, dwunastą klasę.

Inne kryterium bierze za podstawę ostatnią klasę szkoły średniej, dwunastą klasę. W wielu krajach przeprowadzanie ogólnokrajowych testów sprawia najwięcej problemów: „testowanie umiejętności czytania i pisanie prowadzi do wykrycia analfabetyzmu”.

Silnym bodźcem do dalszego rozwoju koncepcji alfabetyzmu funkcjonalnego był paradygmat uczenia się przez całe życie, a także krajowe i międzynarodowe badania na dużą skalę dotyczące umiejętności czytania i pisanie. Badania te, szeroko wprowadzone w drugiej połowie XX wieku, „na nowo odkryły” temat analfabetyzmu (Goffinet, Damme, 1990) i doprowadziły do potrzeby „odpowiedniego zapewnienia rozwiązań edukacyjnych w niekonwencjonalny i innowacyjny sposób”, w oparciu o „zasady edukacji przez całe życie z jednej strony i rozwój odpowiednich praktyk w dziedzinie umiejętności czytania i pisanie oraz edukacji podstawowej” (Fuchs-Brüninghoff, Kreft, Kropp, 1986).

Jak wspomniano powyżej, pojęcie analfabetyzmu funkcjonalnego było raczej odporne na próby zdefiniowania go w bardziej zoperacjonalizowany sposób. W obecnych obszarach badawczych stosuje się ogromną liczbę definicji, co sprawia, że badania te są często wzajemnie nieporównywalne.

Jednym z głównych powodów określania definicji analfabetyzmu funkcjonalnego jedynie jako szerokiej narracji opisowej jest fakt, że analfabetyzm funkcjonalny stanowi dynamiczną koncepcję kształtowaną przez bieżące wydarzenia kulturowe i dyskursywne. Pojęcie to jest zwykle definiowane normatywnie, zgodnie z potrzebami danego czasu i kontekstem kulturowym, rozwojem społecznym lub specyficznymi wymaganiami rynku pracy i dalszej edukacji (Bulajić, Despotović, 2018). W szczególności autorzy europejscy uważają, że alfabetyzm funkcjonalny to nie tylko zestaw podstawowych umiejętności, ale raczej złożony zbiór wiedzy i umiejętności, strategia rozwoju osobistego w kontekście uczenia się przez całe życie, a także podstawa rozwoju zintegrowanej i wykształconej społeczności europejskiej (zob. Mukan, Fuchyla, 2016). Co więcej, te szerokie definicje wyłaniające się z edukacji dorosłych wydają się utożsamiać alfabetyzację funkcjonalną z szerszą koncepcją kompetencji uczenia się przez całe życie, takich jak te zdefiniowane w europejskich ramach odniesienia dla takich kompetencji kluczowych.

Badania pokazują, że edukacja i kształcenie umiejętności czytania i pisanie wpływają przede wszystkim na spójność i rozwój przetwarzania semantycznego (różnice ilościowe), fonologicznego i syntaktycznego. Charakter bodźca stosowanego w zadaniach poznawczych również wydaje się wpływać na różnice w wynikach między osobami niepiśmiennymi i niepiśmiennymi.

Badanie umiejętności osób dorosłych, popularnie nazywane PIAAC, opracowane przez UNESCO, było w dużej mierze pod koncepcyjnym i metodologicznym wpływem poprzednich IALS. Pierwsza runda badań została przeprowadzona w 2012 roku (OECD, 2013a; OECD, 2013b), druga w 2014 i 2015 roku (OECD, 2016), kiedy to do badania dołączyło dziewięć dodatkowych krajów (łącznie 33). Głównym celem PIAAC były umiejętności przetwarzania informacji, na które składały się umiejętności językowe (tylko czytanie), umiejętności numeryczne i rozwiązywanie problemów w środowiskach bogatych w technologie, przy czym te ostatnie reprezentowały głównie ICT (technologie informacyjno-komunikacyjne) lub umiejętności cyfrowe. Definicja umiejętności językowych w PIAAC opiera się na bardziej szczegółowych i doświadczalnych umiejętnościach poznawczych w zakresie czytania i pisanie - widząc, że umiejętność czytania i pisanie obejmuje „szereg umiejętności, od dekodowania słów i zdań pisanych po rozumienie, interpretację i ocenę złożonych tekstów” (OECD, 2013b, s. 20). Chociaż PIAAC nie używa terminu analfabetyzm funkcjonalny, sugerujemy, że analfabetyzm funkcjonalny można umieścić na poziomach skali umiejętności językowych PIAAC. PIAAC rozróżnia następujące trzy strategie poznawcze dekodowania i przetwarzania tekstu pisanego: dostęp i identyfikacja (lokalizowanie odpowiednich informacji w tekście), integracja i interpretacja (łączenie różnych informacji znajdujących się w tekście w znaczącą całość, umożliwiającą wyciąganie odpowiednich wniosków) oraz ocena i refleksja (odnoszenie informacji tekstowych do innych informacji, wiedzy i doświadczeń).

Analfabetyzm funkcjonalny charakteryzuje się zdolnością do identyfikowania i rozumienia pojedynczych liter, słów i zdań, aczkolwiek z niskim poziomem rozumienia, jeśli chodzi

o czytanie tekstów ciągłych (Grotluschen, Riekmann, 2011; Russeler, Gerth, Boltzmann, 2011; Vagvolgyi i in. 2016), Według (Bulajić, Despotović i Lachmann) w bardziej ogólnym spojrzeniu na czytanie i analfabetyzm funkcjonalny, odnosimy się do ram koordynacji funkcjonalnej, które opisują procesy poznawcze zaangażowane w czytanie (Lachmann, van Leeuwen, 2014; Lachmann, 2018). Struktura ta obejmuje cztery etapy: rekrutację, modyfikację, koordynację i automatyzację. Podczas nauki czytania osoba najpierw powraca do już istniejących komponentów i umiejętności, czyli głównie słuchowych i wzrokowych. Umiejętności te są następnie modyfikowane, aby były zoptymalizowane pod kątem kontekstu czytania. Istniejące schematy percepcji wzrokowo-słuchowej dostosowują się i poszerzają, aby umożliwić przyswojenie materiału pisanego. Podczas trzeciego etapu koordynowane są umiejętności fonologiczne (konwersja grafemu na fonem) i strategie analityczne percepcji liter (Lachmann i in., 2012) osiągnięte w drugim etapie. Koordynacja ta jest automatyzowana (Nicolson, Fawcett, 2018) przez kilka lat podczas ostatniego etapu (Froyen i in., 2009).

W oparciu o ramy modelu możemy postawić hipotezę, że funkcjonalnie niepiśmienni dorośli nie osiągnęli w pełni pełnej koordynacji procesów z fazy modyfikacji, a co najważniejsze, nie zautomatyzowali prawidłowo lub w pełni całego procesu. Można to wywnioskować na podstawie ich zdolności do czytania pojedynczych słów i zdań, ale ich braku zdolności do zrozumienia dłuższego tekstu w całości. Dorośli analfabeci funkcjonalni działają z niską skutecznością i wydajnością na poziomie tekstu, ponieważ inwestują więcej obciążenia poznawczego w czytanie pojedynczych słów i zdań z powodu braku zautomatyzowanego czytania. W związku z tym mają mniejszą pozostałą zdolność poznawczą do rozumienia na poziomie tekstu. Alternatywnie, proces czytania u niektórych analfabetów funkcjonalnych może być zautomatyzowany, ale modyfikacja lub koordynacja umiejętności leżących u podstaw czytania jest niewystarczająco rozwinięta. Analfabetyzm w tym sensie nie powinien być postrzegany jako oznaczający, że osoby nim dotknięte nie potrafią w ogóle czytać ani pisać.

Nabywanie umiejętności czytania i pisania jest długotrwałym procesem uczenia się pojęciowego i proceduralnego, który musi łączyć wiele wcześniej istniejących funkcji poznawczych, aby osiągnąć pełną biegłość. Jako imperatyw kulturowy, umiejętność czytania i pisania jest w coraz większym stopniu narzucana indywidualnym systemom poznawczym od czasu ustanowienia obowiązkowej edukacji podstawowej.

W procesie opanowania umiejętności czytania i pisania osoby przechodzą przez kilka etapów intensywnego procesu uczenia się, zaczynając od zdobywania wiedzy koncepcyjnej na temat liter, a następnie sposobu, w jaki słowa są składane, co z kolei tworzy zdania i teksty.

Po tym następuje nabycie proceduralnej wiedzy na temat automatyzacji kulturowych praktyk czytania i pisania w mniej lub bardziej codzienny sposób. Przyswojenie tego aspektu behawioralnego zmusza jednostkę do dostosowania i reorganizacji struktur poznawczych w celu stworzenia/włączenia nowego systemu leżącego u podstaw języka pisanego. Funkcjonalność odnosi się do poziomu umiejętności czytania i pisania wystarczającego do integracji w (post)nowoczesnym społeczeństwie przemysłowym, a także do dobrobytu osobistego i uczenia się przez całe życie, rozwoju społecznego i gospodarczego (poziom integracji społecznej/rozwoju).

Badania umiejętności czytania i pisania na dużą skalę rozumieją funkcjonalność jako poziom skutecznego i płynnego czytania/pisania, wystarczający do manipulowania i rozumienia tekstów prozatorskich i dokumentalnych, które są ekologicznie ważne dla codziennego funkcjonowania (poziom behawioralny). Podejście kognitywistyczne kładzie nacisk na funkcjonalność odnoszącą się do ustalonych i rozwiniętych procesów poznawczych leżących u podstaw umiejętności czytania, takich jak świadomość fonologiczna, przetwarzanie ortograficzne i strategia czytania oparta na ścieżkach leksykalnych (poziom kognitywny).

W wyniku powyższego przeglądu proponujemy następującą definicję roboczą: analfabetyzm funkcjonalny to niezdolność do rozumienia złożonych tekstów pomimo odpowiedniego wykształcenia, wieku, umiejętności językowych, podstawowych umiejętności czytania i IQ.

Niezdolności tych nie można również w pełni tłumaczyć zaburzeniami sensorycznymi, poznawczymi o charakterze ogólnodomenowym, neurologicznymi czy psychicznymi. Jednocześnie, biorąc pod uwagę trudności w operacjonalizacji zakresu pojęciowego analfabetyzmu funkcjonalnego, decydujemy się przyjąć, że podstawową strategią walki z analfabetyzmem funkcjonalnym jest podejmowanie działań prowadzących do wzrostu poziomu umiejętności czytania i pisania. Celem projektu jest zatem zwiększenie poziomu

umiejętności czytania i pisania w grupach zidentyfikowanych jako dotknięte lub szczególnie zagrożone analfabetyzmem funkcjonalnym. Nasza robocza definicja umiejętności czytania i pisania jest następująca:

Umiejętność czytania i pisania to zdolność do rozumienia, tworzenia i dzielenia się wyrafinowanymi stanami mentalnymi (własnymi i innych) lub instrukcjami poznawczymi za pomocą kodów symbolicznych (głównie języka naturalnego), co jest związane z funkcjonowaniem w społeczeństwie większościowym. W projekcie jest to zredukowane do interakcji przy użyciu umiejętności czytania i pisania lub operowania znaczeniem językowym.

Przyjęliśmy również szereg wspólnych założeń dotyczących natury zjawiska alfabetyzacji, które dodatkowo wyjaśniają zakres i charakter działań podejmowanych w ramach projektu:

- Umiejętność czytania i pisania jest powiązana z adaptacją społeczną w określonym środowisku społecznym, więc zakłada się, że poprawa umiejętności czytania i pisania prowadzi do lepszej adaptacji społecznej i lepszej jakości życia; poprawa umiejętności czytania i pisania oznacza poprawę wiedzy specjalistycznej w danej dziedzinie komunikacji w głównym nurcie społeczeństwa, pod warunkiem, że prowadzi to do lepszej adaptacji społecznej.

Umiejętność czytania i pisania jest sumą indywidualnych umiejętności we wszystkich językach, którymi użytkownicy języka się posługują, i we wszystkich symbolicznych dziedzinach istotnych dla funkcjonowania społecznego w głównym nurcie społeczeństwa; nauka nowego języka ma dodatkowy wpływ na ogólny poziom umiejętności czytania i pisania;

1. Niski poziom umiejętności czytania i pisania można nazwać „analfabetyzmem funkcjonalnym”, jednak wyraźne granice między umiejętnością czytania i pisania a analfabetyzmem funkcjonalnym są zawsze dyskusyjne;
2. Niektóre grupy (np. uchodźcy, mniejszość romska, migranci ekonomiczni) mogą być zagrożone wysokim ryzykiem analfabetyzmu funkcjonalnego w najbliższej przyszłości, więc rozsądne wydaje się rozpoczęcie działań zapobiegawczych już teraz (mogą być naszą grupą docelową);
3. Wczesne dzieciństwo ma kluczowe znaczenie dla rozwoju umiejętności czytania i pisania oraz kształtowania odporności na analfabetyzm funkcjonalny w wieku dorosłym (zapobieganie analfabetyzmowi funkcjonalnemu); oznacza to, że małe dzieci mogą być naszą grupą fokusową, mimo że zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego jest zwykle opisywane w wielu koncepcjach jako identyfikowalne u nastolatków i dorosłych;
4. Bezpieczny poziom umiejętności czytania i pisania wymaga ciągłego ćwiczenia, więc promowanie ciągłego doskonalenia umiejętności czytania i pisania jest formą zabezpieczenia przed analfabetyzmem funkcjonalnym;
5. W multimedialnym środowisku współczesnego społeczeństwa komunikację językową można poprawić za pomocą modalności wizualnych, dźwiękowych, behawioralnych i przestrzennych; oznacza to, że multimodalność jest podstawową strategią poprawy umiejętności czytania i pisania.

B. Jakie są ogólne obawy związane z umiejętnością czytania i pisania w każdym kontekście?

Polska

Rola kompetencji w XXI wieku - wieku globalizacji, społeczeństw informacyjnych, gospodarek opartych na wiedzy i postępu technologicznego - staje się coraz bardziej kluczowa. Umiejętności i warunkowana nimi odpowiednia jakość kapitału ludzkiego są niezbędne do utrzymania potencjału niezbędnego dla wzrostu gospodarczego i poprawy dobrobytu mieszkańców. Co więcej, w świetle zachodzących obecnie procesów demograficznych, skutkujących spadkiem liczby osób w wieku produkcyjnym w wielu krajach, jakość kapitału ludzkiego staje się tym bardziej kluczowa. Niezbędne kompetencje pozwalające na ocenę i analizę informacji pochodzących z różnych źródeł oraz ich wykorzystanie, umożliwiając tym samym nabycie wszelkich specjalistycznych umiejętności i poszerzenie wiedzy, są niezbędne w życiu zawodowym, prywatnym i szkolnym.

Jednocześnie zmiany technologiczne i społeczno-gospodarcze sprawiają, że kompetencje te powinny być stale rozwijane, a poziom edukacji formalnej, zwłaszcza w przypadku osób, które dawno temu opuściły system edukacji, może nie odzwierciedlać i nie gwarantować odpowiedniego poziomu umiejętności. Dlatego też rozwój i utrzymanie kompetencji w zakresie uczenia się przez całe życie są dziś ważnymi elementami polityki edukacyjnej i społeczno-gospodarczej, odzwierciedlonymi w wielu krajowych i międzynarodowych dokumentach strategicznych wskazujących kierunek działań na rzecz zapewnienia zrównoważonego i sprzyjającego włączeniu społecznemu wzrostu gospodarczego.

Ocena poziomu kompetencji ludności, w tym identyfikacja grup ryzyka - osób, które nie posiadają minimalnego poziomu umiejętności pozwalających na sprawne funkcjonowanie w różnych sferach życia, staje się zatem niezbędna do kształtowania polityk i ich instrumentów w oparciu o rzetelną diagnozę sytuacji (podejście skoncentrowane na dowodach).

O ile analfabetyzm został dziś w Polsce praktycznie wyeliminowany, a umiejętność czytania i pisanie jest oczywista w krajach rozwiniętych, o tyle umiejętność pracy z informacją i kompetencje rozumienia tekstów już nie. Niski poziom kompetencji informacyjnych związany z analfabetyzmem funkcjonalnym, który również powinien być brany pod uwagę w przeciwdziałaniu zjawisku analfabetyzmu funkcjonalnego.

Bez kompetencji informacyjnych lub na ich niskim poziomie trudno funkcjonować w środowisku gospodarki rynkowej, trudno być świadomym i aktywnym odbiorcą przekazów medialnych, nadążać za nowinkami technologicznymi czy realizować postulat uczenia się przez całe życie.

W tym duchu powstała m.in. definicja kompetencji informacyjnych autorstwa ekspertów UNESCO, Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Bibliotekarskich oraz Krajowego Forum Kompetencji Informacyjnych. Definicja ta wskazuje, że umiejętność korzystania z informacji umożliwia „ludziom wszystkich zawodów i środowisk skuteczne wyszukiwanie, ocenianie, wykorzystywanie i tworzenie informacji w celu osiągnięcia ich osobistych, społecznych, zawodowych i edukacyjnych celów”. Co więcej, mówi się nawet, że są one „światłem „dla społeczeństwa informacyjnego”” (Dąbrowska, Drzewicki, Jasiewicz, Lipszyc, Stunża, w: Lipszyc [red.], 2012).

Według ostatniego spisu powszechnego przeprowadzonego w 2011 roku, tylko 1,4% Polaków w wieku 13 lat i więcej ma wykształcenie niepełne podstawowe lub nie ma wykształcenia szkolnego (GUS, 2013). W porównaniu z innymi krajami europejskimi, Polska charakteryzuje się bardzo niskim odsetkiem młodych ludzi, którzy przedwcześnie kończą edukację, a ponad 40% osób w wieku 19-24 lat studiuje na uczelniach wyższych. Jednak poziom niezbędnych kompetencji informacyjnych Polaków wciąż wydaje się odbiegać od poziomu, którego byśmy sobie życzyli. Świadczą o tym m.in. wyniki badania PIAAC - Programu Międzynarodowej Oceny Kompetencji Osób Dorosłych, przeprowadzonego w 24 krajach przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. W badaniu wzięło udział łącznie 166 000 losowo wybranych dorosłych w wieku 16-65 lat, w tym blisko 9,5 tys. Polaków. Ankieterzy odwiedzali te osoby w domach i przeprowadzali z nimi wywiady, których częścią był bezpośredni pomiar kompetencji w oparciu o zestaw porównywalnych międzynarodowo zadań. Badanie PIAAC jest kontynuacją prowadzonego w latach 90. badania IALS (International Adult Literacy Survey). W 22 krajach, badanie ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey) objęło 11 krajów w pierwszej dekadzie XXI wieku. Z kolei IAALS i ALL bazują na wcześniejszych doświadczeniach badań kompetencji prowadzonych w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych.

Polska wzięła udział w badaniach IALS i PIAAC, które pozwalają na ocenę zmian w poziomie kompetencji informacyjnych Polaków na przestrzeni ostatnich 20 lat. Niniejsza część prezentuje wyniki tych badań jako tło do zrozumienia specyfiki i uwarunkowań analfabetyzmu funkcjonalnego w Polsce.

Warto również zwrócić uwagę na powtarzający się w anglojęzycznych nazwach wspomnianych badań termin „literacy”, który nie ma jednoznacznego odpowiednika w języku polskim. Antonimem „literacy” jest termin „illiteracy”, który na język polski tłumaczony jest jako analfabetyzm. Natomiast antonimem analfabetyzmu w języku polskim jest umiejętność czytania, pisanie i alfabetyzacji, co jednak w żaden sposób nie odzwierciedla przedmiotu badań omawianej kompetencji. Znaczenie angielskiego terminu „literacy” ewoluowało wraz z upowszechnianiem się edukacji i spadkiem analfabetyzmu w krajach rozwiniętych, a w pewnych kontekstach odnosi się także do podstawowych umiejętności matematycznych, umiejętności

korzystania z mediów czy ogólnie pojętej alfabetyzacji informacyjnej. Wydaje się, że w języku polskim w odniesieniu do terminów „alfabetyzm” i „analfabetyzm” analogiczny proces nie miał miejsca.

Dużym krokiem w kierunku poszerzenia zakresu słowa analfabetyzm jest dodanie terminu „funkcjonalny”, jednak w anglojęzycznych publikacjach dotyczących omawianych badań nie mówi się o osobach „analfabetach”, ale o osobach z niskim poziomem „alfabetyzacji”. W związku z tym termin „analfabeta funkcjonalny” można zastąpić (rozumianymi jako - w kontekście Polski „sformułowaniami typu” osoby o niskich kompetencjach informacyjnych/kluczowych/podstawowych” dychotomiczną klasyfikację populacji na osoby posiadające i nieposiadające badanych kompetencji.

Historia badań nad kompetencjami populacji nie jest długa i sięga zaledwie lat 80. ubiegłego wieku. Prowadzone w tym okresie w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie badania łączyły metodologię sondażową z metodologią badań psychometrycznych - dziedziny, która z kolei spaja badania testami psychologicznymi i statystykę. Rozważane tu badania kompetencji, podobnie jak badania społeczne, pozyskują od losowo wybranych osób należących do badanej populacji informacje na temat ich cech społeczno-demograficznych. Dodatkowo, podobnie jak w badaniach socjologicznych, respondenci rozwiązują zestawy zadań, które następnie, zgodnie z metodologią psychometryczną, wykorzystywane są do oszacowania poziomu kompetencji populacji lub wybranych grup w badanej populacji.

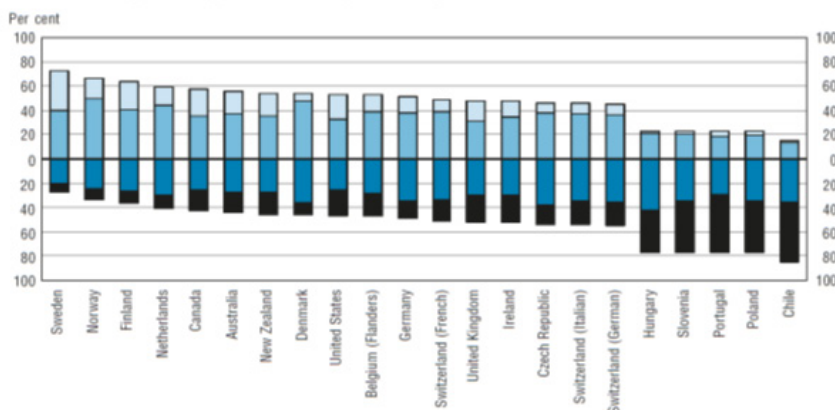
Początkowo zainteresowanie udziałem w badaniu IALS wyraziło 9 krajów, w tym Polska. Kraje te zostały zobowiązane do przygotowania narzędzi badawczych (kwestionariusza osobowego i zadań), wylosowania reprezentatywnej próby badanej populacji - osób w wieku 16-65 lat oraz przeprowadzenia badań terenowych zgodnie z ustalonymi wytycznymi i dostarczenia instytucjom koordynującym zbioru danych zawierającego informacje od co najmniej 3000 osób. zrealizowanych wywiadów.

Należy podkreślić znaczenie odpowiedniego przygotowania narzędzi badawczych, tak aby były one integralne i porównywalne między krajami i językami, w szczególności w odniesieniu do pomiaru kluczowych kompetencji związanych z umiejętnością pracy z tekstem ciągłym, dokumentami i wykonywania prostych obliczeń. Według autorów badania cel ten został osiągnięty, a liczba zadań niespełniających warunków odpowiedniej jakości psychometrycznej była znacznie mniejsza niż zakładana liczba zadań do odrzucenia. Po zakończeniu badania pojawiły się jednak głosy o obciążeniu kulturowym zastosowanych zadań pomiarowych, m.in. dlatego, że pochodziły one głównie z badań amerykańskich i kanadyjskich, i nie odpowiadały w dużym stopniu realiom krajów europejskich (np. Hamilton i Barton, 2000, Gomez 2000).

Wywiady przeprowadzono głównie w 1994 roku (Kanada, Niemcy, Holandia, Szwajcaria, Stany Zjednoczone). Kolejne 5 krajów, zachęconych sukcesem projektu, przystąpiło do drugiej rundy badania w 1996 roku, a w 1998 roku odbyła się trzecia runda IALS.

IALS wykazał różnice w poziomach kompetencji informacyjnych (zdefiniowanych zgodnie z koncepcjami badań amerykańskich) między krajami, przy czym Polska, Chile i Portugalia zajęły ostatnie miejsca, a kraje skandynawskie znalazły się w czołówce międzynarodowego rankingu. Wyniki dostarczyły również informacji na temat różnic w poziomach kompetencji informacyjnych w badanych krajach.

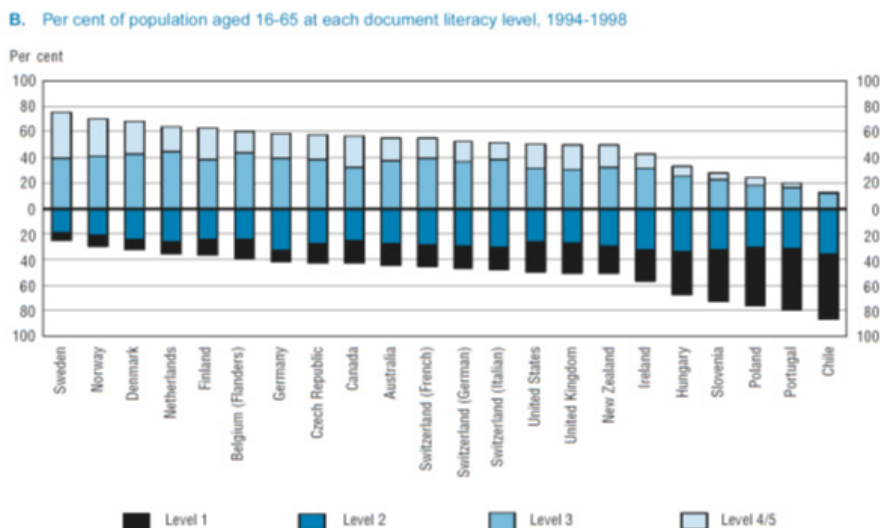
A. Per cent of population aged 16-65 at each prose literacy level, 1994-1998



Odsetek populacji w wieku 16-65 lat na każdym poziomie alfabetyzacji prozy, 1994-1998

Szwecja Norwegia Finlandia Holandia Kanada Australia Nowa Zelandia Dania Stany Zjednoczone Belgia (Flandria)
Niemcy Szwajcaria (Francuska) Wielka Brytania Irlandia Czechy Szwajcaria (Włoska) Szwajcaria (Niemiecka)
Węgry Słowenia Portugalia Polska Chile

Wykres 1. Odsetek respondentów na różnych poziomach umiejętności funkcjonalnych - proza (zadania słowne).
Wyniki dla poszczególnych krajów.

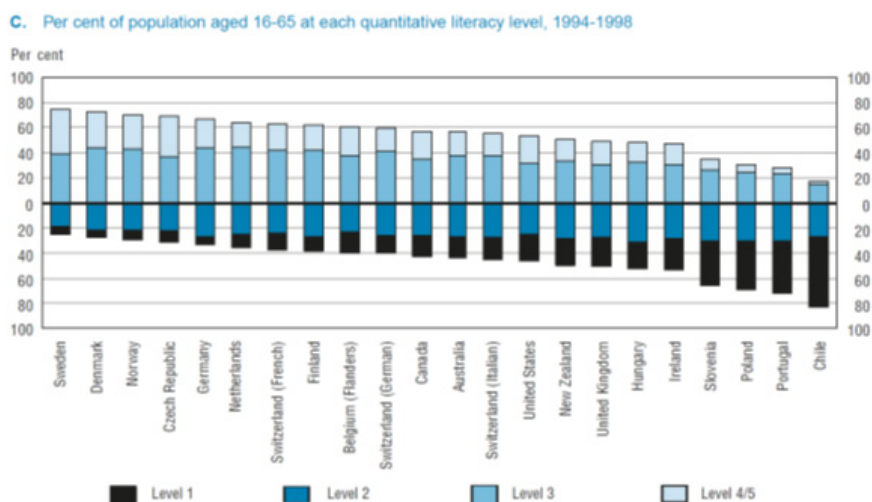


Odsetek populacji w wieku 16-65 lat na każdym poziomie alfabetyzacji prozy, 1994-1998

Szwecja Norwegia Dania Holandia Finlandia Belgia (Flandria) Niemcy Czechy Kanada Australia Szwajcaria (Francuska) Szwajcaria (Niemiecka) Szwajcaria (Włoska) Stany Zjednoczone Wielka Brytania Nowa Zelandia
Irlandia Węgry Słowenia Polska Portugalia Chile

Poziom 1 Poziom 2 Poziom 3 Poziom 4/5

Wykres 2: Odsetek respondentów na różnych poziomach umiejętności funkcjonalnych - zadania z dokumentami.
Wyniki dla poszczególnych krajów.



Odsetek populacji w wieku 16-65 lat na każdym poziomie alfabetyzacji prozy, 1994-1998

Szwecja Dania Norwegia Czechy Niemcy Holandia Szwajcaria (Francuska) Finlandia Belgia (Flandria) Szwajcaria (Włoska) Stany Zjednoczone Nowa Zelandia Wielka Brytania Węgry Irlandia Słowenia Polska Portugalia Chile

Poziom 1 Poziom 2 Poziom 3 Poziom 4/5

Wykres 3. Odsetek respondentów na różnych poziomach umiejętności funkcjonalnych - problemy z liczbami. Wyniki w poszczególnych krajach.

Omawiając wyniki badań autor ich realizacji w Polsce porównuje wyniki uzyskane przez Polaków z wynikami mieszkańców innych krajów i określa te wyniki jako alarmujące.

- W trzech skalach na najniższym poziomie (poziom 1-3) Polacy są najliczniejsi, a na najwyższym (4/5) najniżsi. Jednocześnie różnice między Polską a innymi krajami są ogromne.
- Analiza czynników wpływających na alfabetyzm funkcjonalny dowodzi, że najważniejszy jest związek z poziomem wykształcenia respondentów, a silnie powiązane są także wiek, stosunek do czytania, styl życia, zawód i płeć.
- Nie wykazano istotności takich zmiennych jak miejsce zamieszkania
- Interpretując bezpośrednio wyniki badania, można dojść do niepokojącego wniosku, że w tamtym okresie większość polskiego społeczeństwa była analfabetami funkcjonalnymi: Ludzie nie tylko mieli trudności ze zrozumieniem istotnych tekstów i informacji, ale także nie radzili sobie w urzędach, nie mogli korzystać z pełni praw obywatelskich.
 - To z kolei powodowało dystans badaczy i budziło wątpliwości co do obiektywności badania (adekwatności jego wyników).
 - W rzeczywistości różnym obszarom przypisuje się różne znaczenia.

Po sukcesie badania pojawiło się jednak zainteresowanie zmianami zachodzącymi w czasie w zakresie poziomu kompetencji informacyjnych. Odpowiedzią na to było badanie ALL, którego pierwsza runda została przeprowadzona w 2003 r., a druga w latach 2006-2008. Polska nie uczestniczyła w tym badaniu.

Liczba krajów uczestniczących w badaniu ALL była o połowę mniejsza niż w badaniu IALS. W czasie, gdy trwała druga runda ALL, rozpoczęły się prace nad innym międzynarodowym projektem - PIAAC. Wiele krajów obserwujących ALL rozpoczęło przygotowania do wdrożenia PIAAC. Okres zbierania danych został ustalony na sierpień-marzec 2012 r. i większość z 24 krajów, które przystąpiły do badania, dotrzymała tego terminu. Była to jednak tylko pierwsza runda badania, którego wyniki zostały ogłoszone w październiku 2013 roku. Kolejne dziewięć krajów dołączyło do drugiej rundy.

Domeny badane w pierwszym międzynarodowym badaniu kompetencji dorosłych IALS zostały zaczerpnięte z wcześniej wspomnianych badań amerykańskich i kanadyjskich.

Nazywamy te umiejętności funkcjonalnymi umiejętnościami czytania i definiujemy je jako zdolność do rozumienia i wykorzystywania drukowanych informacji zarówno w formie werbalnej, jak i graficznej. W badaniu IALS wyróżniono trzy obszary kompetencji: rozumienie tekstów ciągłych (alfabetyzm prozatorski), uczenie się dokumentów i formularzy (alfabetyzm dokumentacyjny) oraz wykonywanie alfabetyzmu ilościowego. Wszystkie zadania wykorzystane w badaniu IALS opierały się na materiałach, z którymi respondenci mieli do czynienia w życiu codziennym. W przypadku rozumienia tekstów ciągłych były to artykuły prasowe lub podręczniki.

W badaniu ALL powtórzono pomiar rozumienia tekstu ciągłego oraz rozumienia dokumentów i formularzy. Wykonywanie prostych obliczeń zostało zastąpione umiejętnością liczenia, która obejmuje szerszy zakres umiejętności niż wcześniej badane w IALS.

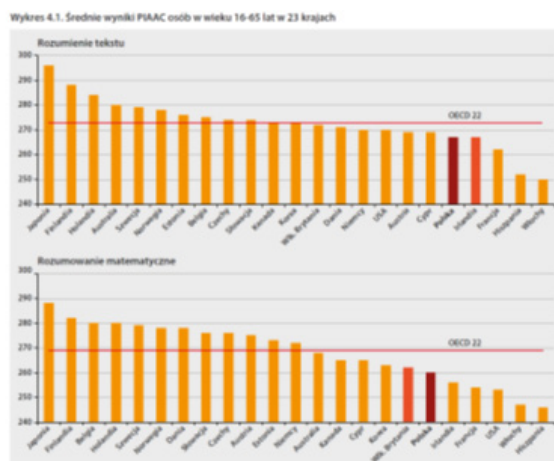
W tej perspektywie rozumowanie matematyczne dotyczy nie tylko operacji na liczbach, ale także informacji matematycznych przekazywanych w innych formach. ALL wyróżnia pięć obszarów wymagających rozumowania

matematycznego: ilość i liczba, wymiar i kształt, formuła i relacja, dane i prawdopodobieństwo oraz zmiana (OECD i Statistics Canada, 2011).

Kompetencje badane w ramach PIAAC w dużym stopniu odnosiły się do kompetencji krytycznych z IALS i ALL. Określając zakres kompetencji podlegających pomiarowi, głównym celem było uchwycenie kluczowych kompetencji w XXI wieku, w świecie o wykładniczo rosnącej ilości informacji i rozwijających się nowych formach komunikacji. Nie zapomniano jednak o porównywalności wyników z wcześniejszymi badaniami. Badanie PIAAC zostało zaprojektowane jako komputerowe badanie pomiaru kompetencji. Było to pionierskie podejście - we wcześniejszych badaniach respondenci rozwiązywali zadania mierzące ich umiejętności w papierowych notatnikach.

W rezultacie badanie PIAAC obejmowało trzy obszary kompetencji: umiejętność czytania i pisanie, umiejętność liczenia oraz korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych, ICT (rozwiązywanie problemów w środowiskach bogatych w technologie). Te ostatnie kompetencje są traktowane i definiowane jako „umiejętność korzystania z komputera i Internetu w celu pozyskiwania i analizowania informacji, komunikowania się z innymi i wykonywania praktycznych zadań w kontekście prywatnym, zawodowym i społecznym”. Pomiar kompetencji ICT nie koncentruje się na umiejętnościach komputerowych, ale na ich wykorzystaniu do wykonywania różnego rodzaju zadań.

W tym sensie umiejętności techniczne są środkiem ułatwiającym rozwiązywanie problemów, a nie celem samym w sobie.



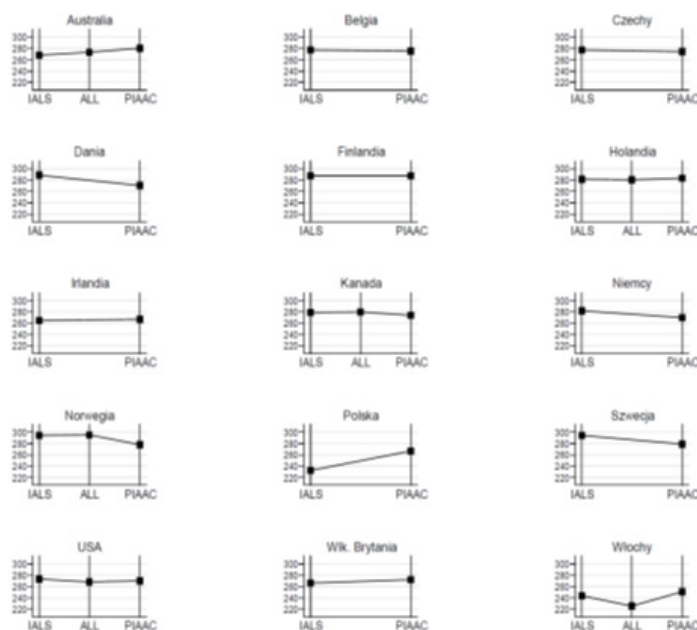
Wykres 5. Średnie wyniki PIAAC dla osób w wieku 16-65 lat w zakresie rozumienia tekstu i rozumowania matematycznego.

Ponieważ Polska uczestniczyła w badaniach IALS i PIAAC, możemy ocenić zmiany w poziomie umiejętności rozumienia tekstu w populacji na przestrzeni 17 lat. Analiza wyników pokazuje wyraźny wzrost umiejętności rozumienia tekstu przez Polaków w okresie pomiędzy badaniami (patrz Wykres 6). Wzrost średniego poziomu umiejętności w populacji nie jest jednak regułą. W kilku krajach europejskich - Danii, Niemczech i Szwecji - rozumienie tekstu pogorszyło się, co powinno być niepokojącym sygnałem, podczas gdy w kilku krajach nie zaobserwowano żadnych zmian. Polska odnotowała najbardziej znaczącą poprawę umiejętności populacji spośród badanych krajów. Warto podkreślić, że mimo to średni wynik Polski w badaniu PIAAC plasuje nas wśród najgorszych krajów OECD (niższe umiejętności mają tylko Francuzi, Włosi i Hiszpanie). Paradoks ten łatwo zrozumieć patrząc na wynik Polski w badaniu IALS. Wówczas od średniej OECD dzieliło nas ponad 40 punktów, obecnie 6 punktów, więc dystans do nadrobienia był spory. Badacze podkreślają, że na początku lat 90. środowisko informacyjne nowoczesnej gospodarki rynkowej było dla Polaków nowe.

Polacy dopiero przyzwyczajali się do przytłaczającej ilości informacji w postaci ulotek i reklam, a także różnych dokumentów, takich jak np. zeznania podatkowe. Może to wskazywać na potencjalne obciążenie kulturowe wyników badania w Polsce, o czym należy pamiętać przy interpretacji jego wyników.

Porównując wyniki z Polski, można wskazać najważniejsze wnioski:

- Poziom umiejętności Polaków w wieku 16-65 lat jest niższy niż średni poziom umiejętności mieszkańców krajów OECD (które wzięły udział w badaniu). Wynik Polski w zakresie rozumienia tekstu jest oddalony od średniej OECD o 6 punktów (267 pkt. wobec 273 pkt.), a w zakresie rozumowania matematycznego - o 9 punktów (260 pkt. wobec 269 pkt.).
- Umiejętności Polaków również w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych są niższe niż w krajach OECD: 38% dorosłych Polaków ma niski poziom umiejętności w zakresie korzystania z ICT, a wysoki - tylko 19%, w porównaniu do odpowiednio 27% i 34% w krajach OECD. W Polsce prawie 15% dorosłych ma niski poziom rozumienia tekstu i rozumowania matematycznego, a kolejne 13% - w jednym z tych obszarów.
- Prawie wszystkie te osoby mają niskie umiejętności w zakresie ICT lub nie posiadają ich wcale. Jednocześnie 14% dorosłych osiąga bardzo wysokie wyniki w co najmniej jednej z badanych dziedzin umiejętności.
- Średni poziom umiejętności jest niższy wśród osób starszych.
- W Polsce, podobnie jak w innych krajach, obserwujemy spadek poziomu badanych kompetencji od około 30. roku życia.
- Polacy w wieku 16-24 i 55-65 lat mają aż 32 punkty w rozumieniu tekstu i 25 punktów w rozumowaniu matematycznym.
- 38% młodych ludzi posiada wysokie umiejętności w zakresie ICT, w porównaniu do zaledwie 3% osób starszych.
- W Polsce, w rozumieniu tekstu, kobiety osiągają lepsze wyniki niż mężczyźni (różnica 6 punktów), podczas gdy w rozumowaniu matematycznym różnice są nieznaczne.
- Wyniki kobiet w zakresie rozumienia tekstu i rozumowania matematycznego różnią się mniej niż wyniki mężczyzn. Więcej mężczyzn posiada wysokie umiejętności w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych.
- Związek między umiejętnościami a wykształceniem jest silny. W Polsce różnica między średnimi wynikami osób z wyższym wykształceniem i osób z wykształceniem średnim lub niższym wynosi 70 punktów w zakresie rozumienia tekstu i 74 punkty w zakresie rozumowania matematycznego.
- Około 37% osób z wyższym wykształceniem posiada wysoki poziom umiejętności w zakresie korzystania z ICT, w porównaniu do 2% w grupie z najniższym wykształceniem. Różnice między wynikami w Polsce a średnimi wynikami w OECD w grupach o podobnym wykształceniu są najmniejsze lub nie występują w przypadku wykształcenia wyższego.



Wykres 6: Podsumowanie wyników badania IALS-ALL-PIAAC.

- Porównanie wyników PIAAC i IALS - badania przeprowadzonego w Polsce w 1994 roku - pokazuje wyraźny wzrost poziomu kompetencji Polaków w zakresie rozumienia tekstu (o 35 punktów).
- Polska odnotowała najbardziej znaczącą poprawę wyników spośród wszystkich krajów, które wzięły udział w obu badaniach.
- Podczas gdy w 1994 roku ponad 40% dorosłych w wieku 16-65 lat miało płytki poziom umiejętności czytania i pisania, w 2011 roku odsetek ten spadł do 19%. Jednocześnie trzykrotnie więcej osób posiada obecnie wysoki poziom umiejętności (3% w IALS w porównaniu do 10% w PIAAC).

Spółeczeństwo informacyjne, cywilizacja informacyjna, era informacyjna - terminy te często pojawiają się w publicystyce, pracach naukowych i codziennych rozmowach. Zasadniczo związane z tymi pojęciami jest pojęcie kompetencji informacyjnych, które należy posiadać, aby należeć do społeczeństwa informacyjnego. Coraz częściej podkreśla się rolę kompetencji informacyjnych jako warunku spójności społecznej i rozwoju gospodarczego. Chociaż poziom wykształcenia ludności krajów rozwiniętych nigdy nie był tak wysoki jak obecnie, to jednak, jak pokazują wyniki przedstawionych powyżej badań, odsetek osób o niskich umiejętnościach informacyjnych jest wysoki. Przedstawione powyżej spadki średniego poziomu umiejętności informacyjnych w niektórych krajach rozwiniętych mogą zagrozić ich przyszłej konkurencyjności.

Nie można mieć nadziei na poprawę podstawowych umiejętności informacyjnych ludności w wyniku podniesienia średniego poziomu formalnego wykształcenia ludności, ponieważ nie mogą one rosnąć w nieskończoność. Większą rolę może odegrać polityka uczenia się przez całe życie, która powinna być nie tylko systematycznie wdrażana i rozwijana przez rządy, ale której potrzebę powinni odczuwać także obywatele. A ci, którzy często nie widzą przeszkód w swoim dalszym rozwoju zawodowym, mimo niskich umiejętności, często swoją subiektywną oceną umiejętności odbiegają od wyników obiektywnego pomiaru. Przedstawione w niniejszym opracowaniu badania kompetencji informacyjnych ludności służą właśnie rzetelnej diagnozie sytuacji, która z kolei powinna być wykorzystana do kształtowania polityk i ich instrumentów. W Polsce nie ma obecnie kompleksowej polityki uczenia się przez całe życie i rozwoju umiejętności. Jest więc jeszcze wiele do zrobienia.

WŁOCHY

Analfabetyzm funkcjonalny ogólnie oznacza znajomość języka (umiejętność czytania i pisania) i/lub wiedzę arytmetyczną (numeryczną), która jest niewystarczająca do wykonywania powierzonych zadań lub korzystnego dopasowania się do życia społecznego. Nasilony analfabetyzm funkcjonalny może prowadzić do braku samowystarczalności u osób, które nie są w stanie zrozumieć podstawowych tekstów ani wykonać nawet najbardziej podstawowych obliczeń arytmetycznych. Problem ten jest znany od dawna, a w ostatnich latach zwrócił uwagę instytucji krajowych i ponadnarodowych, które podjęły próbę ilościowego określenia poziomu analfabetyzmu funkcjonalnego (lub jego przeciwności: wiedzy) w różnych krajach europejskich i pozaeuropejskich. Ale jak ocenia się poziom analfabetyzmu funkcjonalnego?

Zgodnie z procedurą OECD, poziom umiejętności czytania, pisania i liczenia jest mierzony za pomocą kwestionariuszy papierowych lub cyfrowych dla tych, którzy o nie poproszą.

Wynik każdego z dwóch rodzajów testów (umiejętności czytania, pisania i liczenia) jest przypisywany do wyniku mierzącego poziom wiedzy (biegłości) uczestnika testu. Zdefiniowano sześć poziomów (mniej niż 1 i od 1 do 5, gdzie 1=najgorszy; 5=najlepszy), które odpowiadają wartościom wyniku testu w klasach:

Poziom<1: wynik poniżej 176: całkowity lub prawie całkowity analfabetyzm

Poziom 1: wynik od 176, ale mniej niż 226: poważny analfabetyzm funkcjonalny

Poziom 2: wynik od 226, ale mniej niż 276: analfabetyzm funkcjonalny

Poziom<1: wynik poniżej 176: całkowity lub prawie całkowity analfabetyzm

Poziom 1: wynik od 176, ale poniżej 226: poważny analfabetyzm funkcjonalny

Poziom 2: wynik od 226, ale poniżej 276: analfabetyzm funkcjonalny

Poziom 3: wynik od 276, ale mniej niż 326: wystarczająca lub ledwie wystarczająca wiedza

Poziom 4: wynik od 326, ale mniej niż 376: dobra wiedza

Poziom 5: wynik od 376 wzwyż: wysoki/bardzo wysoki poziom wiedzy.

Analfabetyzm funkcjonalny we Włoszech jest obecnie na bardzo wysokim poziomie. Potwierdzają to najbardziej wiarygodne dane, te z badania PIAAC-OCSE z 2019 roku, najnowsze dostępne na ten temat. Według rankingu około 28% populacji w wieku od 16 do 65 lat we Włoszech jest analfabetami funkcjonalnymi. Jest to jeden z najgorszych wskaźników w Europie, ustępujący jedynie Turcji, gdzie problem ten dotyczy 47% populacji. Na całym świecie jest 773 milionów młodych ludzi i dorosłych, którzy nie mogą pochwalić się podstawowymi umiejętnościami czytania i pisania. W roku poprzedzającym Covid tylko 0,6% włoskich 15-latków, w porównaniu do 1,1% średniej OECD, osiągnęło najwyższy poziom przygotowania. Ale wraz z pandemią liczby są gorsze, ponieważ 62,3% młodych ludzi przeszło na edukację zdalną.

Według OECD i ISFOL 1 analfabetyzm funkcjonalny nie dotyczy określonego segmentu włoskiej populacji; dotyczy on różnych grup demograficznych we wszystkich dziedzinach. Niemniej jednak dane pozwalają na dość precyzyjną identyfikację osób najbardziej podatnych na to zjawisko:

- Z punktu widzenia wieku, jedna na trzy osoby ma ponad 55 lat; tylko jeden na sześciu młodych Włochów nie rozumie w pełni znaczenia tego, co czyta. Duży odsetek stanowią dorośli w wieku powyżej 55 lat;

- Z zawodowego punktu widzenia, większość jest bezrobotna lub w zdecydowanej większości przypadków wykonuje pracę fizyczną i rutynową (np. nieodpłatne prace domowe) lub pracuje w szarej strefie lub na niepewnych stanowiskach, gdzie nie zapewnia się szkolenia w miejscu pracy;

- Z edukacyjnego punktu widzenia są oni ogólnie słabo wykształceni. Wielu z nich przedwcześnie opuściło szkołę;

- Z geograficznego punktu widzenia, południe i północny zachód kraju są regionami o najwyższym odsetku; obszary te są domem dla ponad 60% niewykwalifikowanych pracowników.

Zjawisko to należy ograniczyć wśród przyszłych pokoleń, ale także wśród osób w średnim wieku. Zjawisko to jest często określane jako „wtórny analfabetyzm funkcjonalny”.

Zjawisko to występuje, gdy osoba, nie ćwicząc swojej kreatywnej i krytycznej inteligencji (poprzez naukę, czytanie lub informacje) przez dłuższy czas, cierpi z powodu rzeczywistego zmniejszenia wcześniej nabytych umiejętności. Wydaje się, że wraz z wiekiem dochodzi do prawdziwego rozpadu mózgu, prawdopodobnie z powodu braku ćwiczeń i ograniczonego wysokiego wykształcenia w młodości przez dzisiejszych „seniorów”. Być może należałoby zachęcać osoby w „trzecim wieku” do angażowania się nie tylko w zajęcia rekreacyjne, ale także społeczne lub rekreacyjne, które angażują umysł, takie jak gra w brydża (powszechnie uznawana za cenny „opóźniacz” starzenia się mózgu), szachy lub łamigłówki. Większy udział w życiu społecznym może również pomóc „nie zapomnieć” lub nabyć, a przede wszystkim nie stracić chęci do nauki/pamięci.

Aby przeciwdziałać rozprzestrzenianiu się tej plagi społecznej, najważniejsze instytuty badawcze w tej dziedzinie sugerują zasadniczo te same strategie:

- Aktualizację ścieżek edukacyjnych w celu zapewnienia niezbędnych narzędzi do jak najdokładniejszego zrozumienia - zmieniającej się - rzeczywistości, która nas otacza;
- Zniechęcanie do wczesnego wchodzenia na rynek pracy poprzez coraz większe inwestycje w publiczny system edukacji;
- Kształcenie kulturowe w tak zwanym podejściu „uczenia się przez całe życie”. Filozofia ta zachęca do ciągłej konsolidacji umiejętności, nawet wśród dorosłych;

Faktem jest jednak, że we Włoszech nawet studenci uniwersytetów, tj. osoby posiadające co najmniej świadectwo ukończenia szkoły średniej, wykazują poważne trudności z językiem, do tego stopnia, że 600 wykładowców uniwersyteckich, naukowców i lingwistów napisało serdeczny list do rządu, aby zorganizował na niektórych uniwersytetach „kursy wyrównawcze”. Według naukowców, w rzeczywistości „przytłaczająca większość studentów nie posiada wystarczającej znajomości podstawowych narzędzi językowych”². Być może należy podkreślić, że coś takiego nie występuje, przynajmniej nie w tak znaczącym stopniu, w innych badanych krajach OECD. Kontekst społeczno-rodzinny i kulturowy ma ogromny wpływ na poziom nauki i umiejętności. Wśród tych czynników najbardziej skorelowane są:

- wykształcenie rodziców;
- liczba książek posiadanych w okresie dojrzewania;
- status rodziny.

Dane ujawniają następujące wyniki: osoby z rodzicami z wykształceniem średnim I stopnia mają średni wynik w zakresie umiejętności czytania i pisanie wynoszący 243 we Włoszech; osoby z co najmniej jednym rodzicem z wykształceniem średnim II stopnia mają średni wynik 268, podczas gdy osoby z co najmniej jednym rodzicem z wykształceniem wyższym mają średni wynik w zakresie umiejętności czytania i pisanie wynoszący 283. Należy zauważyć, że we wszystkich trzech przypadkach odpowiednie średnie wyniki OECD (255, 279 i 295) są wyższe niż we Włoszech i zawsze w tym samym stopniu.

Ta sama tendencja występuje, zarówno we Włoszech, jak i w krajach OECD, w przypadku wyników liczbowych. Różnica w wynikach między tymi, którzy mają co najmniej jednego rodzica z wyższym wykształceniem, a tymi, którzy nie mają żadnego rodzica z wyższym wykształceniem, wynosi około 40 punktów, zarówno we Włoszech, jak i w krajach OECD, i osiąga maksimum w USA, gdzie różnica ta wynosi około 57 punktów. Analfabetyzm okazuje się być funkcjonalny zarówno dla przestępczości zorganizowanej - która ma w NEET dużą pulę rekrutacji - jak i dla korupcji. Przestępczość zorganizowana zawsze stara się wpłynąć na wynik wyborów lokalnych na swoją korzyść, aby mieć poparcie w administracji. Oczywiście jest zatem, że popiera partię, która ma największe szanse na zwycięstwo, a wśród jej kandydatów tych, którzy są gorzej wykształceni i łatwiej ulegają korupcji.

Analfabetyzm informatyczny jest również powszechny we Włoszech. Zjawisko to dotyczy w szczególności „trzeciego wieku”: tylko 10% Włochów „powyżej 65 roku życia” (źródło: Europejski Bank Centralny, EBC: Statistical Data Warehouse:) jest w stanie korzystać z Internetu. Europejski Bank Centralny, EBC: Statistical Data Warehouse: <http://sdw.ecb.europa.eu/>) jest w stanie korzystać z technologii informatycznych, co niweczy wszelkie wysiłki podejmowane przez centralną administrację publiczną w zakresie tworzenia usług online. Wystarczy udać się do dowolnego urzędu pocztowego w pierwszych dniach miesiąca, zwłaszcza w małych miastach, aby zobaczyć tłum „starych ludzi” stojących w kolejce po swoje emerytury, podczas gdy od pewnego czasu, i zalecane przez sam INPS ³, kierowanie na konta bankowe, do których można również uzyskać dostęp i zarządzać nimi cyfrowo (bankowość domowa).

Innym świadectwem tej formy analfabetyzmu funkcjonalnego jest bardzo niskie wykorzystanie kart (kredytowych, debetowych lub przedpłaconych) we Włoszech w porównaniu z innymi krajami europejskimi: we Włoszech 80% transakcji dotyczących towarów konsumpcyjnych nadal odbywa się gotówką, a tylko 20% (lub mniej) za pośrednictwem kart (źródło: EBC - Europejski Bank Centralny); w krajach takich jak Wielka Brytania i Holandia stosunek ten jest dokładnie odwrotny.

OECD opublikowała niedawno raport w całości poświęcony Włochom: Raport diagnostyczny dotyczący strategii umiejętności - Włochy 2017, dostępny na stronie internetowej instytucji⁴.

Raport ten, po przyjęciu z zadowoleniem postępów poczynionych dzięki niektórym zakończonym reformom - w szczególności ustawie o zatrudnieniu⁵ - oraz tym, które są w toku lub planowane, przedstawia Włochom raczej słony rachunek za powszechny analfabetyzm funkcjonalny oraz brak zaangażowania w podnoszenie kwalifikacji i przekwalifikowanie pracowników. Sugeruje, a raczej dyktuje, cztery „filary” (pillars), na których należy budować i nie mniej niż dziesięć wyzwań (challenges) do pokonania:

- Filar 1: Rozwijanie odpowiednich umiejętności
- Filar 2: Aktywizacja podaży umiejętności
- Filar 3: Efektywne wykorzystanie umiejętności
- Filar 4: Wzmacnianie systemów umiejętności

Wyzwanie 1: Zapewnienie młodym ludziom w całym kraju niezbędnej i wystarczającej wiedzy [umiejętności] do dalszego kształcenia;

Wyzwanie 2: Zwiększenie dostępu do szkolnictwa wyższego, a jednocześnie stworzenie warunków do jego efektywnego wykorzystania;

Wyzwanie 3: Zwiększenie umiejętności nisko wykwalifikowanych dorosłych;

Wyzwanie 4: Usunięcie istniejących barier na rynku pracy między podażą a popytem;

Wyzwanie 5: Zachęcanie kobiet i młodych ludzi do uczestnictwa w rynku pracy;

Wyzwanie 6: Lepsze wykorzystanie indywidualnych umiejętności w miejscu pracy;

Wyzwanie 7: Wykorzystanie pracowników z zaawansowaną wiedzą do promowania innowacji;

Wyzwanie 8: ZWIĘKSZENIE współpracy uczelni z biznesem w celu poprawy wyników zaawansowanych studiów;

Wyzwanie 9: Zaplanować szkolenie młodych ludzi, aby uniknąć konfliktów lub specjalizacji, które nie są dostosowane do wymagań rynku pracy;

³ Istituto Nazionale della Previdenza Sociale (National Institute of Social Security).

⁴ Diagnostic-report-Italy.pdf (oecd.org)

⁵ Jobs Act is the labour reform wanted by the Renzi Government in 2015, that introduces a series of measures aimed at renewing the labour market. The new rules affect both workers, companies and also candidates.

Wyzwanie 10: Inwestowanie w zaawansowane szkolenia.

Na stronie 51 wspomnianego raportu czytamy: „Włochy poczyniły znaczne postępy w poprawie jakości edukacji szkolnej w ostatnich latach, ze średnimi wynikami rosnącymi ogólnie w czytaniu, matematyce i naukach przyrodniczych. Podczas gdy wyniki z matematyki są obecnie zgodne ze średnią OECD, włoscy 15-latkowie nadal pozostają w tyle za swoimi rówieśnikami z innych krajów OECD w czytaniu i naukach ścisłych (OECD, 2017a; OECD 2016b). Konieczne są dalsze wysiłki w celu poprawy tych wyników, biorąc pod uwagę, że podstawowe umiejętności są podstawą przyszłej nauki i jako takie wpływają zarówno na możliwość zdobycia innych umiejętności, takich jak umiejętności cyfrowe i zawodowe, jak i na poszerzenie ich portfolio umiejętności w późniejszym życiu”.

W raporcie OECD dwa aspekty wyłaniają się znacząco we Włoszech: ścisła korelacja nabytych umiejętności w zależności od poziomu wykształcenia rodziców; znaczne różnice w poziomie wiedzy w zależności od obszaru geograficznego.

Znaczne różnice w umiejętnościach (biegłości) między różnymi regionami Włoch - ponownie zgodnie z wyżej wymienionym raportem - są również w dużej mierze spowodowane złym zarządzaniem lokalnymi instytucjami odpowiedzialnymi za szkolnictwo średnie. Fragmentacja władz lokalnych oddelgowanych do szkolnictwa średniego, zajmująca drugie miejsce po Francji wśród wszystkich krajów OECD, ponosi prawdopodobnie największą odpowiedzialność za znaczne różnice regionalne w wynikach we Włoszech.

Wśród środków zaradczych dla kraju takiego jak Włochy, z pewnością konieczne byłoby zwiększenie liczby szkół, poprawa programów nauczania, które obejmowałyby również dobrą „edukację obywatelską” (począwszy od studiowania Karty Konstytucyjnej), inicjatywy mające na celu odzyskanie i włączenie NEET. Być może przede wszystkim pomogłaby zdecydowana poprawa jakości nauczania, której raczej brakuje, z wyjątkiem szkół podstawowych, o czym świadczą mierne wyniki, jakie włoscy uczniowie osiągają w międzynarodowych „konkursach”.

Być może należy również rozważyć podniesienie wieku obowiązku szkolnego, ponieważ świadectwo ukończenia szkoły średniej I stopnia (gimnazjum) wydaje się obecnie niewystarczające, aby zagwarantować minimalny poziom umiejętności niezbędny do właściwej integracji w złożonym społeczeństwie obywatelskim trzeciego tysiąclecia: prawie nikt, kto posiada świadectwo ukończenia szkoły średniej I stopnia (gimnazjum), nie uczęszcza na trzeci poziom, a bardzo niewielu osobom posiadającym świadectwo ukończenia gimnazjum udaje się to zrobić.

AUSTRIA

Indywidualny pomiar kompetencji PLUS (IKM PLUS)

„iKMPlus to narzędzie do rejestrowania kompetencji przedmiotowych i oceny kompetencji międzyprzedmiotowych uczniów. iKMPlus można podzielić na poszczególne moduły obowiązkowe i nieobowiązkowe, które są specjalnie dostosowane do odpowiednich wymagań kształcenia podstawowego i średniego” (por. IQS, 2022).

Jednym z celów iKMPlus jest rejestrowanie kompetencji i obserwowanie postępów w nauce. Wyniki są przekazywane bezpośrednio po badaniu, a kolejne kroki edukacyjne mające na celu osiągnięcie celów i promowanie mocnych stron są dostosowywane. Wspólnie z rodzicami, dziećmi i odpowiedzialnym nauczycielem uzgadniane są dalsze cele edukacyjne i konkretne kroki dla dziecka. Informacje zwrotne na temat klasy pomagają nauczycielom zastanowić się nad swoim nauczaniem i rozwijać je.

Szkoły wykorzystują te informacje do dalszego rozwoju jakości szkoły. Wyniki iKMPlus nie będą wykorzystywane w ocenach wyników ani jako kryterium przyjęcia do szkoły średniej. Służą one indywidualnemu wsparciu uczniów, dalszemu rozwojowi nauczania, a także rozwojowi szkoły i jakości (por. IQS, 2022).

Nauczyciele mogą dobrowolnie uczestniczyć w różnych szkoleniach, które mają na celu dostarczenie wiedzy niezbędnej do prawidłowego przeprowadzenia pomiaru kompetencji, odczytywania i interpretowania wyników uczniów oraz wyprowadzania dalszych działań (wspierających) w oparciu o wyniki uczniów (por. tamże, 2022).

Badania międzynarodowe

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) mierzy kompetencje uczniów w wieku 15/16 lat w zakresie czytania, matematyki i nauk przyrodniczych. W latach 2000, 2009 i 2018 w centrum uwagi znajdowało się czytanie. W PISA 2015 wyniki były poniżej średniej OECD i dlatego zajęły 25. miejsce. W PISA 2018 średnia OECD spadła, więc Austria znalazła się na średnim poziomie (por. Rechnungshof Österreich, 2020, s. 20).

Do tej pory austriaccy uczniowie trzykrotnie brali udział w Międzynarodowym Badaniu Postępów w Umiejętności Czytania (PIRLS). Austria osiąga głównie wyniki poniżej średniej w zakresie umiejętności czytania (por. Rechnungshof Österreich, 2020, s. 18). Austria miała raczej niski odsetek czytelników osiągających wysokie wyniki (8%), podczas gdy odsetek czytelników osiągających niskie wyniki wynosił 16%, nieco poniżej średniej UE (por. *ibid.*, 2020, s. 18).

Grupy ryzyka związanego z czytaniem w szkołach składają się z następujących czynników kontekstowych

- Dysproporcje ze względu na płeć: Wystąpiły znaczące różnice między dziewczętami i chłopcami w czytaniu. Więcej dziewcząt niż chłopców osiągnęło najlepsze wyniki w czytaniu. Odsetek chłopców w grupie wysokiego ryzyka był znacznie wyższy niż odsetek dziewcząt.
- Różnice związane z migracją: Dzieci bez środowisk migracyjnych osiągały średnio znacznie lepsze wyniki niż uczniowie ze środowisk migracyjnych. Według PISA 2018, niekorzystna sytuacja w zakresie czytania ze zrozumieniem wśród nastolatków ze środowisk migracyjnych w Austrii została przeanalizowana w dolnej jednej trzeciej z 26 krajów porównawczych (kraje UE/OECD). Według PISA 2018, niekorzystna sytuacja w zakresie czytania ze zrozumieniem wśród nastolatków ze środowisk migracyjnych w Austrii została przeanalizowana w dolnej jednej trzeciej z 26 krajów porównawczych (kraje UE/OECD). -> Analizy trendów wykazały w PIRLS 2016, że w dziesięcioletnim porównaniu, umiejętność czytania wśród rodzimych dzieci znacznie wzrosła, a wśród dzieci imigrantów pozostała mniej więcej taka sama. Tendencja ta pogłębiła lukę w osiągnięciach (prawie dwa lata nauki) między dziećmi ze środowisk imigracyjnych i bez nich.
- Różnice społeczne: Jak wykazały różne badania, edukacja w Austrii jest w dużej mierze dziedziczona. Wykształcenie rodziny ma zatem silny wpływ na sukcesy dzieci w szkole i ich karierę edukacyjną. Uczniowie, których rodzice mają niskie kwalifikacje formalne, są nadreprezentowani w grupach ryzyka. Z kolei dzieci z rodzicami z wyższym wykształceniem są niedostatecznie reprezentowane w grupach ryzyka (por. Rechnungshof Österreich, 2020, s. 24).

Organizacyjne zakotwiczenie promocji czytelnictwa

W Austrii duża liczba podmiotów wdrożyła środki i programy promujące czytanie i ortografię, zarówno w szkole, jak i poza nią. W ministerstwie utworzono Biuro Koordynacji Pedagogicznej ds. Umiejętności Czytania, które zajmuje się kwestiami związanymi z promocją czytania.

Biuro Koordynacji Czytelnictwa (KsL), ogólnokrajowa sieć zrzeszająca ekspertów w dziedzinie kształcenia nauczycieli, przedstawicieli nadzoru szkolnego i praktyki szkolnej, która w ramach tej sieci współpracuje z innymi instytucjami zajmującymi się czytelnictwem, rozpowszechnia najnowsze ustalenia dotyczące dydaktyki czytania.

Stowarzyszeniu Buch.Zeit ministerstwo zleciło pełnienie funkcji agencji usługowej dla bibliotek szkolnych w ogólnokształcących szkołach obowiązkowych w całej Austrii. (Rechnungshof Österreich, 2020, s. 40). Dokonując przeglądu programów nauczania dla szkół podstawowych i średnich I stopnia, Federalne Ministerstwo Edukacji, Nauki i Badań powinno zapewnić, że mogą one być wykorzystywane jako kompleksowa i przyjazna dla praktyki podstawa do konkretnej pracy dydaktycznej (por. *ibid.*, 2020, s. 48).

Pozytywne działania na rzecz umiejętności czytania i pisania w Austrii

1. Salzburskie Badanie Przesiewowe Umiejętności Czytania (Salzburger LeseScreening - SLS)

Mierzona domena wyników: SLS mierzy podstawowe umiejętności czytania wykorzystując naturalną zachętę do czytania. Mierzy przede wszystkim szybkość czytania. Dokładność czytania jest mierzona pośrednio i z mniejszą dokładnością.

Koncepcja: Dzieci czytają po cichu listę zdań. Na końcu każdego wiersza zaznaczają, czy zdanie jest poprawne czy niepoprawne. Wynik surowy to liczba poprawnie przeczytanych zdań w ciągu 3 minut.

Możliwe zastosowania: SLS może być stosowany jako badanie przesiewowe podstawowych umiejętności czytania. W tym celu procedura ma tę pozytywną właściwość, że nadaje się jako test grupowy, co oznacza, że wszystkie dzieci w klasie mogą pracować nad testem w tym samym czasie. Podsumowując wyniki testu dzieci, można również sformułować stwierdzenia dotyczące poziomu wydajności klas. Ze względu na dostępne równoległe formularze, test można powtarzać w krótkich odstępach czasu w celu wykrycia zmian w podstawowych umiejętnościach czytania.

Opcje oceny: Oprócz liczby poprawnie ocenionych zdań jako surowej wartości wyników, można określić ilorazy czytania (LQ) przy użyciu tabel norm. LQ wskazuje, jak bardzo umiejętność czytania odbiega od średniej próbki normalizacyjnej. Skala wybrana dla LQ odpowiada skali znanej z ilorazu inteligencji (średnia 100, odchylenie standardowe 15). Ponieważ ten sam materiał zdaniowy jest używany we wszystkich klasach, opóźnienie w biegłości czytania może być również wyrażone w latach nauczania.

Formy równoległe: Istnieją dwie równoległe wersje, skonstruowane z różnych, ale porównywalnych zdań w odniesieniu do wymagań dotyczących czytania. Każda z dwóch wersji zdania istnieje w dwóch wariantach z nieco inną kolejnością zdań.

Wysiłek: SLS, w tym instruktaż, dystrybucja i zbieranie książeczek testowych, zajmuje około 15 minut (czysty czas przetwarzania wynosi 3 minuty). Ocena książeczek testowych za pomocą slajdów zajmuje około 1-2 minuty na dziecko. W związku z tym, przy średniej liczebności klasy, całe wdrożenie i ocena SLS skutkuje wysiłkiem 2-3 minut na dziecko.

Obecna metoda przesiewowa wykrywa różnice w podstawowych umiejętnościach czytania. Oznacza to bezbłędne, szybkie i bezwysiłkowe czytanie. Nie chodzi o rozumienie tekstu, które jest związane z umiejętnościami językowymi i wymaganiami dotyczącymi wiedzy, ale raczej o techniczny aspekt czytania (por. Mayringer i in., n.d.).

Słabość w zakresie podstawowych umiejętności czytania słów może poważnie zaszkodzić karierze szkolnej i rozwojowi edukacyjnemu osób dotkniętych tym zaburzeniem. Procedura przesiewowa przyczynia się do wykrycia istniejącej słabości w czytaniu (por. ibid., n.d.).

2. Hofer Inicjatywa czytelnicza „Bildung fängt mit Lesen an”

„Nasza inicjatywa czytelnicza koncentruje się na zachęcaniu dzieci i młodzieży do czytania”, brzmi oświadczenie Hofer. Czytanie jest jedną z najważniejszych umiejętności naszych czasów. Niemniej jednak, jedna na pięć młodych osób w Austrii nie potrafi czytać. Mimo to, jedna na pięć młodych osób w Austrii nie potrafi czytać ze zrozumieniem. Aby to zmienić i dać dzieciom lepsze narzędzia na przyszłość, Hofer połączył siły z Austriackim Klubem Książki Młodzieżowej, aby uruchomić nową inicjatywę promującą czytanie i umiejętności językowe wśród dzieci i młodzieży. Dzięki inicjatywie czytelniczej „Edukacja zaczyna się od czytania” dzieci powinny czerpać radość z czytania (por. Hofer, 2022).

Inicjatywa czytelnicza koncentruje się na promowaniu umiejętności językowych i czytelniczych dzieci i młodzieży, dlatego Hofer rozszerzył ofertę wysokiej jakości, niedrogich książek dla dzieci i młodzieży do 500 rocznie. Każda z książek dla dzieci

i młodzieży jest sprawdzana przez Austriacki Klub Książki Młodzieżowej pod kątem jakości, treści i standardów dostosowanych do wieku. Książki, które są szczególnie odpowiednie do promowania czytelnictwa, są opatrzone pieczęcią klubu książki. W ten sposób nawet najmłodszy spośród naszych klientów otrzymują najlepsze materiały do czytania, które zachęcają ich od samego początku (por. Hofer, 2022).

Gerhard Falschlehner, dyrektor zarządzający Austriackiego Klubu Książki dla Młodzieży:

„Celem współpracy między HOFER i Klubem Książki jest promowanie czytelnictwa w sensie alfabetyzacji rodzinnej. Adresatami są rodziny, które są dalekie od czytania, co pozwala dotrzeć do dzieci, które w innych okolicznościach mają niewielki dostęp do materiałów do czytania lub nie mają go wcale. Działa to bardzo dobrze w znanym supermarkecie”.

Wybór lektur w Hofer, który został przetestowany przez Klub Książki, oferuje książki dla dzieci, które są łatwe do zrozumienia, atrakcyjne i popularne, a także interesujące i atrakcyjne dla rodzin, które nie praktykują czytania (por. tamże, 2022).

CZECHY

Tematowi alfabetyzacji funkcjonalnej nie poświęcono tyle miejsca w czeskim dyskursie zawodowym, na ile zasługuje, mimo że zainteresowanie tym tematem stopniowo rośnie. Pod względem wymiernych wyników, następujące źródła są ważnym źródłem informacji dla Republiki Czeskiej:

- SIALS (Second International Adult Literacy Survey - Drugie Międzynarodowe Badanie Alfabetyzmu Dorosłych), które przynosi główne wyniki międzynarodowych badań nad alfabetyzmem funkcjonalnym dorosłych, w których uczestniczyli również respondenci z Czech (1996-1999).
- Badanie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies - Program Międzynarodowej Oceny Kompetencji Osób Dorosłych) prowadzone przez OECD od 2013 roku.

Należy wspomnieć, że w momencie pisania tego dokumentu w Republice Czeskiej trwa zbieranie danych do następnej rundy badania PIAAC, z przewidywaną datą zakończenia w 2023 roku.

Badanie SIALS

Badanie to zostało poprzedzone Międzynarodowym Badaniem Umiejętności Czytania i Pisania Dorosłych IALS, które zostało zorganizowane w 22 krajach w latach 90-tych. Było to pierwsze międzynarodowe badanie porównawcze umiejętności osób dorosłych (w wieku od 16 do 65 lat). Badanie odbyło się w trzech fazach, a mianowicie w 1994, 1996 i 1998 roku. Projekt był wspierany przez ważne światowe organizacje (OECD, UNESCO, EUROSTAT) i był prowadzony przez Statistics Canada i Educational Testing Service.

Republika Czeska uczestniczyła w trzeciej fazie w 1998 r., a badanie nosiło nazwę SIALS (Second International Adult Literacy Survey, odnosząc się do drugiego i trzeciego etapu łącznie jako drugiej fali).

Aby zrozumieć wyniki badań dotyczących pomiaru poziomu umiejętności funkcjonalnych, konieczne jest przedstawienie kilku cech charakterystycznych podejścia badawczego. W badaniu zastosowano kategoryzację wyników umiejętności funkcjonalnych na pięciu poziomach w oparciu o wynik uzyskany w teście umiejętności funkcjonalnych (od 0 do 500 punktów),

- Poziom 1 0 - 225 punktów Osoba, która osiągnęła ten poziom, może co najwyżej znaleźć precyzyjnie określone informacje w jasnym i krótkim tekście (na przykład może dowiedzieć się, jak często należy przyjmować lek z instrukcji), wykonać prostą i precyzyjnie określoną operację obliczeniową (zwykle dodawanie i odejmowanie).
- Poziom 2 226 - 275 punktów Osoba na tym poziomie umiejętności potrafi, na podstawie prostego porównania, zazwyczaj znaleźć wymagane informacje według jednego kryterium w prostym i bardzo jasno skonstruowanym tekście lub dokumencie. W przypadku prostych operacji liczbowych (zwykle dodawania i odejmowania) potrafi znaleźć potrzebne

wartości w tekście lub dokumencie. Potrafi znaleźć prostą sprzeczność lub całkowicie wyraźną sprzeczność w informacji.

- Poziom 3, 276 - 325 punktów Osiągnięcie tego poziomu oznacza, że dana osoba potrafi dotrzeć do wymaganych informacji na podstawie oceny ważności pewnych warunków lub na podstawie łączenia wielu informacji znajdujących się w różnych częściach tekstu lub dokumentu. Potrafi oddzielić informacje ważne od nieistotnych i rozpoznać informacje wprowadzające w błąd. Może również wykonywać bardziej złożone operacje arytmetyczne z danymi, które należy wyszukać, lub wybrać z większej liczby te, które odpowiadają określonemu zadaniu. Dopiero na tym poziomie zaczyna się zdolność do aktywnej pracy z informacjami.
- Poziom 4/5 326 - 375 punktów/376 - 500 punktów Osoba, która osiągnęła ten najwyższy poziom, który powstał z połączenia dwóch poziomów (4 i 5), potrafi rozpoznać prawidłowe informacje o bardziej ogólnym charakterze w dokumencie o złożonej strukturze na podstawie oceny szeregu warunków. Potrafi oddzielić informacje istotne od nieistotnych i uogólnić informacje istotne. Potrafi wybrać niezbędne informacje arytmetyczne, dla których należy znaleźć odpowiednie wartości. Można powiedzieć, że osoba, która osiągnęła ten poziom, naprawdę przyjęła aktywne podejście do pracy z informacjami.

Funkcjonalne testy umiejętności czytania i pisania zostały podzielone na trzy komponenty pod względem treści, a mianowicie umiejętności czytania i pisania: literackie, dokumentalne i numeryczne, a wynikiem (średnią) wszystkich trzech komponentów była całkowita umiejętność czytania i pisania.

Średnia całkowita umiejętność czytania i pisania wśród dorosłych w Czechach wyniosła 283,5, wyniki w innych porównywanych krajach wahały się od 304,3 (Szwecja) do 216,2 (Chile). Średnia całkowita umiejętność czytania i pisania we wszystkich krajach, które uczestniczyły w testach wynosi 267,8. Rabušicová (2002, s. 75) przeliczyła wartości punktowe czeskich respondentów w odniesieniu do najlepszego wyniku i średniego wyniku wszystkich krajów. Stwierdziła, co następuje: dorośli Czesi osiągnęli 93% najlepszego wyniku (Szwecja) i 106% średniego wyniku wszystkich krajów, które wzięły udział w badaniu.

Z podanych danych wynika, że ogólne wyniki dorosłych Czechów są zadowalające. Osiągnął on trzeci poziom umiejętności czytania i pisania, który odpowiada minimalnym umiejętnościom potrzebnym do radzenia sobie z wymaganiami codziennego życia i pracy (Literacy, 1995, cytowany przez Rabušicová, 2002, s. 75). Nadal jednak znajdujemy się w obszarze średniej arytmetycznej, za pomocą której nie jesteśmy w stanie zidentyfikować potencjalnie ryzykownych grup osób, których umiejętności czytania i pisania można określić jako niewystarczające z powyższego punktu widzenia.

Należy powiedzieć, że średnie wyniki testów umiejętności literackich, dokumentacyjnych i numerycznych były stosunkowo zadowalające dla Republiki Czeskiej. Czescy respondenci najlepiej poradzi sobie z testami numerycznymi, zajmując trzecie miejsce wśród wszystkich badanych krajów. W przypadku umiejętności czytania i pisania, dorośli z Czech zajęli siódme miejsce, co jest trzecim najlepszym wynikiem spośród 22 państw i regionów. Republika Czeska znalazła się tuż za połową stawki (na dwunastym miejscu) pod względem umiejętności czytania i pisania. Jeśli będziemy pamiętać, że analfabetyzm literacki jest związany z umiejętnościami potrzebnymi do zrozumienia, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z tekstu, z pewnością możemy ten fakt odnieść do sytuacji czeskich szkół, które są często krytykowane za to, że nie uczą uczniów aktywnej pracy z tekstem.

Biorąc pod uwagę, że raporty badawcze IALS i SIALS zidentyfikowały poziom trzeci jako minimalną granicę, w której osoba jest w stanie wytrzymać wymagania codziennego życia i pracy, wyniki Republiki Czeskiej stają się problemem, który wymaga rozwiązania. Inny pogląd wyrażający proporcje dorosłej populacji w poszczególnych poziomach umiejętności czytania i pisania pokazuje, że 54% populacji Czech nie jest w stanie poradzić sobie z codziennymi wymaganiami bez pewnych trudności w zakresie umiejętności czytania i pisania, 42% populacji jest dotkniętych w ten sposób w przypadku umiejętności czytania i pisania dokumentów i 31% w przypadku umiejętności czytania i pisania.

Badanie PIAAC

Międzynarodowe badania kompetencji osób dorosłych - PIAAC (Program Międzynarodowej Oceny Kompetencji Osób Dorosłych) jest częścią ważnej strategii OECD skoncentrowanej na rozwoju i aktywizacji umiejętności oraz ich efektywnym wykorzystaniu (Strategia Umiejętności OECD). Strategia ta jest odpowiedzią na fakt, że w ostatnich dziesięcioleciach nastąpiły poważne zmiany, które wpływają na wiele aspektów życia zawodowego i prywatnego mieszkańców krajów rozwiniętych. Statystyki pokazują, że rośnie liczba miejsc pracy o wyższych wymaganiach w zakresie edukacji i elastyczności. Osoby pracujące z niepełnosprawnością coraz częściej muszą radzić sobie z radykalnymi zmianami w obciążeniu pracą wynikającymi z restrukturyzacji miejsc pracy oraz z nieoczekiwanymi zmianami na rynku pracy, którym towarzyszy konieczność częstej zmiany zatrudnienia. Wiąże się z tym potrzeba nadążania za nowymi technologiami i materiałami oraz uczenia się nowych, coraz bardziej złożonych umiejętności.

Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych - PIAAC oceniało poziom umiejętności czytania, pisania i liczenia oraz umiejętności rozwiązywania problemów w środowisku technologii informacyjnej wśród osób w wieku 16-65 lat. Do oceny wykorzystano testy poznawcze i kwestionariusze, które były przeprowadzane w gospodarstwach domowych przez przeszkolonych ankierów. Zbieranie danych, w którym uczestniczyły łącznie 24 kraje wraz z Republiką Czeską, miało miejsce na przełomie 2011 i 2012 roku. Wyniki zostały opublikowane 8 października 2013 roku.

Patrząc na ogólne wyniki, jasne jest, że generalnie nie ma dużych różnic między uczestniczącymi krajami. Republika Czeska osiągnęła ponadprzeciętny wynik w zakresie umiejętności liczenia i przeciętny wynik w zakresie umiejętności czytania i rozwiązywania problemów. Możemy jednak zaobserwować znaczące różnice w poszczególnych krajach. Republika Czeska może pochwalić się stosunkowo niewielkimi różnicami między dorosłymi osiągającymi najlepsze i najgorsze wyniki w czytaniu i liczeniu. W tym kontekście szczególnie ważna jest wysoka wartość 5. percentyla w czytaniu i liczeniu (jedna z najwyższych w porównaniu międzynarodowym). Wartość ta pokazuje, że Republice Czeskiej udaje się utrzymać umiejętności czytania i liczenia na stosunkowo dobrym poziomie wśród grupy osób, które wykazują najniższe kompetencje, tj. w Republice Czeskiej jest niewiele osób o bardzo słabych kompetencjach w zakresie czytania.

Porównanie wyników umiejętności czytania w badaniach IALS i PIAAC wykazało, że w latach 1998-2012 łączne wyniki umiejętności czytania w populacji w wieku 16-65 lat w Czechach były porównywalne - średni wynik w badaniu PIAAC wyniósł 274 (1,0), w badaniu IALS 277 (1,0). Sytuacja zmieniła się jednak w poszczególnych rocznikach. Nastąpiło wyraźne pogorszenie wyników najmłodszej grupy wiekowej 16-24 oraz dalsze pogorszenie wyników grup 35-44 i 45-54. Jednocześnie poprawiły się wyniki najstarszej grupy wiekowej 55-65 lat.

2. Angażowanie partnerów społecznych

A. Ramy projektowania równości w zakresie umiejętności czytania i pisania w społeczności

Motywacja

Populacja Europy doświadczyła znacznych zmian w ciągu ostatniego stulecia w wyniku globalnych czynników politycznych, społecznych, gospodarczych i środowiskowych, co skutkuje stale rosnącą wielokulturową, wieloetniczną, wielorasową i wielojęzyczną populacją (Burns & Roberts, 2010). Dynamika ta, w tym rosnąca liczba migrantów i uchodźców przybywających do Europy, stawia nowe wymagania przed instytucjami publicznymi i usługami społecznymi (Jonatan Castaño-Muñoz et al., 2018). Co więcej, nawigacja/dostęp do istniejących usług, wymaga, aby nowo przybyłe, a także społecznie i ekonomicznie zmarginalizowane populacje posiadały określoną wiedzę i umiejętności - z umiejętnością czytania i pisania na czele.

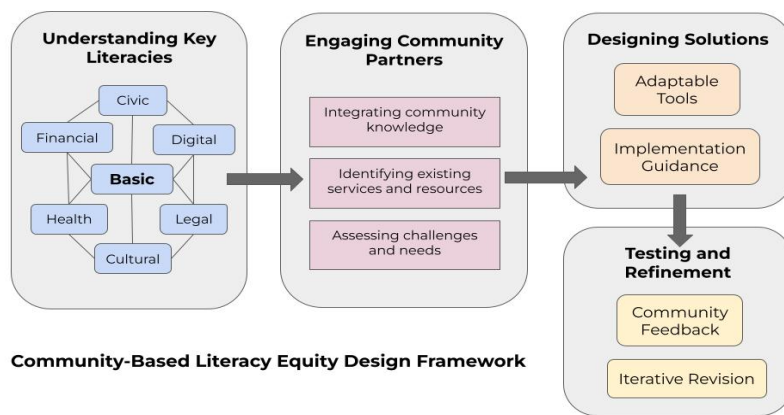
Stwierdzono, że ograniczone umiejętności czytania i pisanie lub analfabetyzm stanowią barierę dla podstawowych praw człowieka, takich jak dostęp do edukacji i sprawiedliwej opieki zdrowotnej (Lebano et al., 2020). Jest to rzeczywistość dla milionów dorosłych w całej Europie, którym brakuje umiejętności czytania i pisanie niezbędnych do pełnego i niezależnego funkcjonowania w społeczeństwie (Carpentieri, 2012). Niezdolność do skutecznej komunikacji i poruszania się w relacjach społecznych może również przyczynić się do wykluczenia społecznego, wpływając na możliwości społeczno-ekonomiczne, zdrowie, dobre samopoczucie i ogólną jakość życia jednostki (Kluzer & Rissola, 2009) - skutki, które mogą mieć negatywny wpływ na ich rodziny lub osoby pozostające na ich utrzymaniu. Biorąc pod uwagę, że 16% populacji UE, z czego 19 milionów to dzieci, boryka się z ubóstwem (Kluzer & Rissola, 2009) - ważnym czynnikiem ryzyka wykluczenia społecznego - interwencje, które mogą przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu i wspierać możliwości ekonomiczne, mają kluczowe znaczenie.

Rozwój umiejętności czytania i pisanie wśród dorosłych jest postrzegany jako kluczowe narzędzie promowania wzrostu gospodarczego i społecznego oraz mobilności, aktywności obywatelskiej i równości w zdrowiu (Benavot, 2015; Carpentieri, 2012; Marques, 2021).. Rozwój ten został ostatnio wysunięty na pierwszy plan europejskiej agendy politycznej, z priorytetowym naciskiem na osoby dorosłe o niskich umiejętnościach z wrażliwych grup społecznych (Zarifis, 2019). Krytycy twierdzą jednak, że współczesne polityki i programy językowe nie uwzględniają coraz bardziej pluralistycznych i zróżnicowanych populacji obecnych w całej Europie, często promując asymilacyjną, jednojęzyczną agendę (Guofang Li & Pramod Kumar Sah, 2019; Nieuwboer & van 't Rood, 2016). Nie tylko ignoruje to bogactwo kulturowe i językowe (González et al., 2005) obecne w tych populacjach, ale także nieodpowiednio przygotowuje je do odniesienia sukcesu w swoich społecznościach, a także do radzenia sobie z napięciami, które pojawiają się w związku z tożsamością kulturową, płcią oraz statusem społecznym i imigracyjnym (Guofang Li & Pramod Kumar Sah, 2019; Nieuwboer & van 't Rood, 2016). W świetle tych wymagań, Burns i Roberts (2010) twierdzą, że istnieje pilna potrzeba sensownie zaprojektowanych i społecznie i kulturowo odpowiedzialnych programów edukacyjnych oraz językowych dla imigrantów, migrantów, uchodźców, a także innych społecznie i ekonomicznie wrażliwych populacji.

Ramy projektu

Projekt Alfabetter wykorzystuje oparte na społeczności ramy projektowania równości w zakresie umiejętności czytania i pisanie opracowane przez naszych partnerów z Uniwersytetu Kalifornijskiego w San Diego (patrz rysunek 1). Ramy te stanowią koncepcyjny przewodnik do opracowywania społecznie i kulturowo odpowiedzialnych programów i narzędzi edukacyjnych i językowych. Podzielenie procesu projektowania na cztery iteracyjne i wzajemnie wzmacniające się etapy: 1. Zrozumienie kluczowych umiejętności czytania i pisanie; 2. Angażowanie partnerów społecznych; 3. Projektowanie rozwiązań; 4. Testowanie i udoskonalanie, zapewnia, że nasza praca aktywnie angażuje społeczności, którym służy, w opracowywanie programów służących ich wyjątkowym potrzebom.

Podchodzimy do rozwoju umiejętności czytania i pisanie z perspektywy wielowymiarowej koncepcji, która wykracza poza podstawowe umiejętności czytania, mówienia i pisanie, a także obejmuje rozwój umiejętności obywatelskich, cyfrowych, finansowych, zdrowotnych, prawnych i kulturowych. Jest to zgodne z deklaracją złożoną przez Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europejskiej (2014), że społecznie istotne funkcjonalne umiejętności językowe, które zachęcają do komunikacji i integracji, mają większe znaczenie niż tylko rozwijanie biegłości w języku docelowym. Badania naukowe wskazują, że procesy mające na celu promowanie większej integracji społecznej wśród słabszych grup społecznych i migrantów wymagają rozwijania szerokiego zakresu kompetencji międzykulturowych w interakcjach społecznych z rówieśnikami i szerszą społecznością (Krumm & Plutzar, 2008; Nieuwboer & van 't Rood, 2016).



Zrozumienie kluczowych umiejętności czytania i pisania

Obywatelskie Finansowe Cyfrowe Podstawowe Zdrowotne Prawne Kulturowe

Angażowanie partnerów społecznych

Integracja wiedzy społeczności

Identyfikacja istniejących usług i zasobów

Ocena wyzwań i potrzeb

Projektowanie rozwiązań

Adaptowalne narzędzia

Wskazówki dotyczące wdrażania

Testowanie i udoskonalanie

Informacje zwrotne od społeczności

Iteracyjna weryfikacja

Pracujemy nad zaangażowaniem partnerów społecznych, w tym członków naszych określonych populacji docelowych, na wszystkich etapach projektowania i wdrażania, aby zapewnić odpowiednie, skuteczne i wpływowe projektowanie i wdrażanie programów. Inwestując czas przed rozpoczęciem projektowania w identyfikację istniejących usług i zasobów, unikamy powielania naszych wysiłków i promujemy większą synergii i współpracę między instytucjami i programami w naszych społecznościach. Stosujemy również podejście oparte na zasobach do rozwoju umiejętności czytania i pisanie, uznając i generując możliwości rozpoznawania bogactwa kulturowego i społecznego w populacjach, którym chcemy służyć. Czerpiąc z ram „funduszy wiedzy” i stypendiów Molla i współpracowników (González et al., 2005; Moll, 2019; Moll i in., 2013; Moll i in., 1992), staramy się podkreślić możliwości i umiejętności osadzone w społecznościach zróżnicowanych kulturowo. Opiera się to na pracy Brokerta i współpracowników (2018) którzy podkreślili złożone umiejętności społeczne i cyfrowe przesiedlonych uchodźców do Europy, jako sposób na przeciwdziałanie dominującym perspektywom deficytowym na temat migrantów i uchodźców oraz promowanie praktyk czytania i pisanie, które uznają i integrują wiedzę społeczności.

Zespół projektu Alphabetter zobowiązał się do wykorzystania tej wiedzy i zrozumienia w projektowaniu rozwiązań oraz na etapach testowania i udoskonalania projektu. Biorąc pod uwagę złożone i zróżnicowane konteksty kulturowe i polityczne, w których działa każdy z partnerów, preferujemy projektowanie adaptowalnych narzędzi wraz ze wskazówkami dotyczącymi wdrażania, aby służyć partnerom społecznym, którzy regularnie obsługują populacje o niskim poziomie umiejętności czytania i pisanie. Aby upewnić się, że to, co tworzymy, spełnia potrzeby społeczności, planujemy zaangażować się w

iteracyjne formy pilotażu, zbierania informacji zwrotnych i rewizji zgodnie z podejściem do wdrażania opartym na projektowaniu (Penuel et al., 2011). Będziemy dzielić się spostrzeżeniami z naszych kontekstów, angażując się w te procesy, aby zaoferować uogólnione informacje w dziedzinie związanej z promowaniem podstawowych umiejętności czytania i pisanie dla populacji dorosłych o szczególnych potrzebach w całej Europie.

Angażowanie partnerów społecznych

Ucieczka lub przesiedlenie polityczne stanowią nagłą, najczęściej wymuszoną i nieplanowaną przerwę w biografii ludzi. Szczególnie dla dzieci i nastolatków, nieprzygotowana rozłąka z rodziną, kręgiem przyjaciół, instytucjami edukacyjnymi, środowiskiem społecznym i kulturowym oznacza decydujący punkt zwrotny w stosunku do wcześniej doświadczanych codziennych rutynowych czynności i znanych sytuacji, które ukształtowały życie dziecka w przeszłości i sprawiły, że wydawało się ono możliwe do sklasyfikowania.

W celu zilustrowania pokojowego uczestnictwa lub przygotowania dzieci uchodźców do włączenia ich do austriackiego systemu edukacji, zostanie przedstawiony projekt pilotażowy, zorganizowany i przeprowadzony na zasadzie wolontariatu z wykorzystaniem podejścia edukacyjnego, który zostanie wykorzystany jako okazja do dobrych praktyk w projektowaniu niskoprogowych ofert edukacyjnych w obiektach zbiorowego zakwaterowania.

W latach 2015-2016 pilotażowy projekt „Szkoła w Dzielnicy Przejściowej” oferował eskortowanym dzieciom i młodzieży uchodźców pozaszkolną przestrzeń edukacyjną, zorientowaną na wielojęzyczność, różnorodność, pokój, demokrację i indywidualne zasoby wszystkich uczestników, która rozwijała się zgodnie z podstawowymi warunkami Dzielnicy Przejściowej.

Oprócz ułatwiania dzieciom zagwarantowanego prawa do edukacji i uczestnictwa (por. Unicef 2021, Konwencja ONZ o prawach dziecka z 1990 r., art. 28, 29; art. 12, 13, 14), inicjatywa edukacyjna koncentrowała się na edukacji pokojowej i tworzeniu otwartej przestrzeni edukacyjnej dla dzieci i młodzieży uchodźczej. Grupa docelowa została również wspólnie przygotowana na zbliżające się indywidualne przejście do austriackiego systemu edukacji.

Uwaga:

Źródła literaturowe wykorzystane w niniejszym artykule zostały oryginalnie napisane w języku niemieckim. Bezpośrednie i pośrednie odniesienia zostały przetłumaczone na język angielski w celu głębszego zrozumienia tekstu w tym artykule. Oryginalne cytaty są jednak w całości w języku niemieckim. Ponadto niniejszy wkład naukowy opiera się na trzech opublikowanych artykułach samej autorki (por. Michitsch 2020a, 2020b i 2022).

Rozważania wstępne - Edukacja dzieci między przyjazdem a wyjazdem

Od września 2015 r. do lutego 2016 r. o azyl w Austrii ubiegało się łącznie 53 528 osób, w tym 484 małoletnich uchodźców bez opieki w wieku poniżej 14 lat i 3 731 małoletnich uchodźców bez opieki w wieku od 14 do 18 lat (por. Bundesministerium für Inneres 2015 i 2016).

Sytuacja dzieci i młodzieży-uchodźców oraz wnioski ich rodzin o azyl pozostają niezauważone podczas wnioskowania o azyl w Austrii.

Małoletni uchodźcy przebywający pod opieką uciekają wraz z rodzicami lub głównymi opiekunami. Chociaż towarzyszą im i opiekują się nimi znajome osoby, są oni narażeni na wiele niebezpiecznych sytuacji podczas ucieczki lub we wspólnym zakwaterowaniu.

Aby zilustrować uczestnictwo i włączanie małoletnich uchodźców do systemu edukacji, a także ich przejście i pomyślne umieszczenie w nim, konieczne jest uwzględnienie w jeszcze większym stopniu i społeczno-polityczne wyrażenie zainteresowania tą grupą już na etapie składania wniosku o azyl.

O tym, jak istotne jest to zagadnienie, może świadczyć przede wszystkim fakt, że dzieci i młodzież, które uciekły, są dotknięte nagłymi lukami i dłuższymi przerwami w swojej biografii edukacyjnej. Ze względu na indywidualne

historie ucieczek, które mogą trwać kilka lat, bardzo często się zdarza, że takie warunki stanowią barierę w dostępie do przyszłego systemu edukacji. Jednak w tym momencie interesująca jest nie tylko przerwana ścieżka edukacyjna, ale cała sieć wypracowanych indywidualnych mechanizmów radzenia sobie, które pomagają rodzinom uchodźców i ich dzieciom radzić sobie z trudnymi sytuacjami żywotnymi w najlepszy możliwy sposób (Schulze & Spindler 2017, s. 253).

Podczas ucieczki młodociani uchodźcy również znajdują się w niepewnej sytuacji związanej z koniecznością opuszczenia kraju, w którym „zatrzymują się” z rodziną i kontynuowania podróży. Głębokie doświadczenia wykorzenienia i niemożności dotarcia na miejsce pojawiają się wraz z pytaniami o cel podróży i związaną z tym niepewnością. Według Zimmermanna (2012, s. 45) stałe poczucie konieczności bycia w ciągłym ruchu można określić jako „chronifikację tymczasowości”, która przy braku lub niepewnych „perspektywach pobytu nie pozwala na stabilną normalność” (Leitner 2017, s. 115) podkreśla wyjątkową sytuację prawną i związaną z nią „niepewną sytuację pobytową w kraju przyjmującym” (Zimmermann 2012, s. 14), w której znajdują się dzieci-uchodźcy i ich rodziny (zob. Rechtsinformationssystem des Bundes 2020; Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl 2005).

Niepewne warunki życia - Zbiorowe zakwaterowanie jako tymczasowe środowisko życia dla uciekających dzieci i rodziców

Podczas ucieczki uciekające rodziny i ich dzieci zazwyczaj znajdują schronienie w miejscach zbiorowego zakwaterowania (np. w przejściowych kwaterach rządu federalnego), gdzie istnieje bardzo niewielka możliwość znalezienia warunków dostosowanych do potrzeb uciekających dzieci i nastolatków. Warunki życia dzieci i młodzieży w miejscach zbiorowego zakwaterowania są dodatkowo komplikowane przez eskalację społeczną, która przypomina rzeczywiste scenariusze zagrożenia doświadczane w kraju pochodzenia i różne związane z nimi zbiorowe doświadczenia: ponieważ młodzi uchodźcy są zwykle w tranzycie wraz ze swoimi rodzinami i wieloma innymi osobami, rzadko są w stanie odseparować się od własnych, często obciążonych psychicznie rodziców lub innych uchodźców, którzy przeżyli traumę, (por. Gitschier 2017, s. 32) lub znaleźć czas na zabawę w bezpiecznym otoczeniu i wymianę pomysłów z rówieśnikami. Podobnie jak uchodźcy w każdym wieku, dzieci i młodzież uchodźcza również cierpią z powodu „zaburzeń psychicznych i traumatyzacji z odpowiadającymi im ograniczeniami behawioralnymi, które dodatkowo obciążają wspólne życie” (Weiss 2009, s. 63).

Podobnie jak uchodźcy w każdym wieku, dzieci i młodzież uchodźców również cierpią na „zaburzenia psychiczne i traumatyzację z odpowiadającymi im ograniczeniami behawioralnymi, które dodatkowo obciążają wspólne życie” (Weiss 2009, s. 63), a ze względu na swój etap rozwoju, znajdują się również w przełomowym okresie, w których są szczególnie podatni na zagrożenia. Doświadczane stresy, nadzwyczajne „społeczne i zdrowotne warunki życia” (Behrensen & Westphal 2009, s. 50), mogą również prowadzić do problemów z koncentracją i trudności w nauce, które poważnie pogarszają „sytuację edukacyjną młodych uchodźców” (ibid.) i, w wielu przypadkach, utrudniają zorganizowane oferty edukacyjne dla dzieci i młodzieży w zbiorowym zakwaterowaniu (por. Michitsch 2020a, 2022).

Ze względu na liczne indywidualne doświadczenia związane z ucieczką i związaną z nimi traumatyzacją, brak miejsca, brak czasu oraz niepewność społeczno-ekonomiczną i rodzinną, z którą mają do czynienia podczas podróży, jest prawie niemożliwe, aby młodzi uchodźcy korzystali z możliwości edukacyjnych lub uczestniczyli w nich. Brak przestrzeni, prywatności i bezpiecznego schronienia łączy się z brakiem materiałów szkolnych, zabawek dostosowanych do wieku, powiązanych materiałów szkolnych i możliwości edukacyjnych, które odpowiadają prawu dziecka do edukacji w sposób oparty na potrzebach.

Podobnie jak uchodźcy w każdym wieku, dzieci i młodzież uchodźców również cierpią na „zaburzenia psychiczne i traumatyzację z odpowiadającymi im ograniczeniami behawioralnymi, które dodatkowo obciążają wspólne życie” (Weiss 2009, s. 63), a ze względu na swój etap rozwoju, znajdują się również w przełomowym okresie, w których są szczególnie podatni na zagrożenia. Doświadczane stresy, nadzwyczajne „społeczne i zdrowotne warunki życia” (Behrensen & Westphal 2009, s. 50), mogą również prowadzić do problemów z koncentracją i trudności w nauce, które poważnie pogarszają „sytuację edukacyjną młodych uchodźców” (ibid.) i, w razie potrzeby, utrudniają zorganizowane oferty edukacyjne dla dzieci i młodzieży w zbiorowym zakwaterowaniu (por. Michitsch 2020a, 2022).

Ze względu na liczne indywidualne doświadczenia związane z ucieczką i związaną z nimi traumatyzacją, brak miejsca, brak czasu oraz niepewność społeczno-ekonomiczną i rodzinną, z którą mają do czynienia podczas podróży, jest prawie niemożliwe, aby młodzi uchodźcy korzystali z możliwości edukacyjnych lub uczestniczyli w nich. Brak przestrzeni, prywatności i bezpiecznego schronienia łączy się z brakiem materiałów szkolnych, zabawek dostosowanych do wieku, powiązanych materiałów szkolnych i możliwości edukacyjnych, które odpowiadają prawu dziecka do edukacji w sposób oparty na potrzebach.

Pomimo niepewnych warunków życia, zakładanego braku perspektyw na stały pobyt oraz braku przestrzeni i czasu w miejscach zbiorowego zakwaterowania, niezbędne jest stworzenie warunków stabilizacji i bezpieczeństwa w miejscach zbiorowego zakwaterowania dla dzieci i młodzieży w tranzycie, które uzupełniają wstępną opiekę humanitarną i medyczną świadczoną przez państwowe organizacje pomocowe (np. Czerwony Krzyż) w zakresie edukacji.

Jako skuteczne sposoby towarzyszenia procesom edukacyjnym i przejściowym młodym uchodźcom w sposób zorientowany na działanie i świat życia może być postrzegane tworzenie struktur (społeczno-)pedagogicznych i warunków ramowe, które umożliwiają dzieciom zabawę, pracę pedagogiczno- edukacyjną lub możliwość odseparowania się młodych uchodźców i dostosowania istniejących koncepcji przestrzennych (nawet jeśli często wydaje się to trudne ze względu na brak miejsca w miejscach zbiorowego zakwaterowania) do użytku i projektowania w kategoriach pedagogicznych (por. Michitsch 2020a).

Sześć obszarów działania skutecznej, zorientowanej na świat edukacji współtworzenia -

Od współpracy do współdziałania Pola działania partycypacyjnej, opartej na zainteresowaniach współpracy edukacyjnej osób na miejscu dotyczyły nie tylko dzieci i młodzieży, ale także wszystkich osób zainteresowanych ofertami edukacyjnymi, przy czym nie dokonano selektywnego rozróżnienia w postrzeganiu „uchodźców”, „pomocników” czy „nauczycieli”.

Sześć obszarów działania lokalnej współpracy edukacyjnej przedstawia się następująco (Michitsch 2020a, 2022; rys. 1):



Rysunek 1: Michitsch 2020 a, 2022: Sześć obszarów działania współpracy edukacyjnej prowadzonej w interesie lokalnym.

Kwartał przejściowy rozwinął się zgodnie z tymi sześcioma parametrami w przestrzeń umożliwiającą indywidualnie zaprojektowany i postrzegany dostęp do edukacji, w której indywidualne kompetencje dzieci i młodzieży były aktywnie eksponowane na równych prawach, jeśli było to przez nich pożądane i pożądane. Celem codziennych, interaktywnych inicjatyw edukacyjnych było jak najlepsze zakotwiczenie wybranych samodzielnie przez dzieci treści edukacyjnych w społeczności lokalnej i przesunięcie kompetencji dzieci z niewidzialności do widoczności. Strategie uwidaczniania włączającej koncepcji kompetencji zostały znalezione w języku figuratywnym, interaktywnych zajęciach muzycznych i tanecznych, edukacji teatralnej lub w słowie pisanym, mówionym lub słyszonym (por. Michitsch 2020a, 2022).

Wnioski i perspektywy

Skok na głęboką wodę opłacił się zarówno dzieciom, jak i dorosłym

Ze względu na swój humanitarny charakter, schroniska zbiorowe rzadko oferują integracyjną, zorientowaną na zasoby współpracę edukacyjną dla uchodźców na miejscu. Na pierwszy plan wysuwa się opieka medyczna i fizyczna w miejscu zakwaterowania. Ponadto uznanie edukacji za zasób dla uchodźców w sensie humanistycznym odpowiada demokratycznemu obowiązkowi w zakresie praw człowieka, który może być realizowany w sposób niskoprogowy, a zatem wysoce skuteczny poprzez (społeczne) inicjatywy edukacyjne.

W przypadku „Szkoły w Dzielnicy Przejściowej” wysiłek strukturalny, logistyczny, personalny i idealistyczny opłacił się z nawiązką. W ciągu siedmiu miesięcy, w których inicjatywa edukacyjna była prowadzona i rozwijana, około 1000 do 1500 osób otrzymało regularne możliwości edukacyjne. Ponieważ edukacja odbywała się rotacyjnie przez siedem dni w tygodniu przez około dziesięć godzin dziennie, możliwe było zapewnienie, że treści edukacyjne obejmowały cały obszar i potrzeby uczniów. Czas edukacji i cele edukacyjne były elastycznie zorientowane na grupę docelową, która z zainteresowaniem uczestniczyła w ofertach edukacyjnych (por. Michitsch 2020b, 2022).

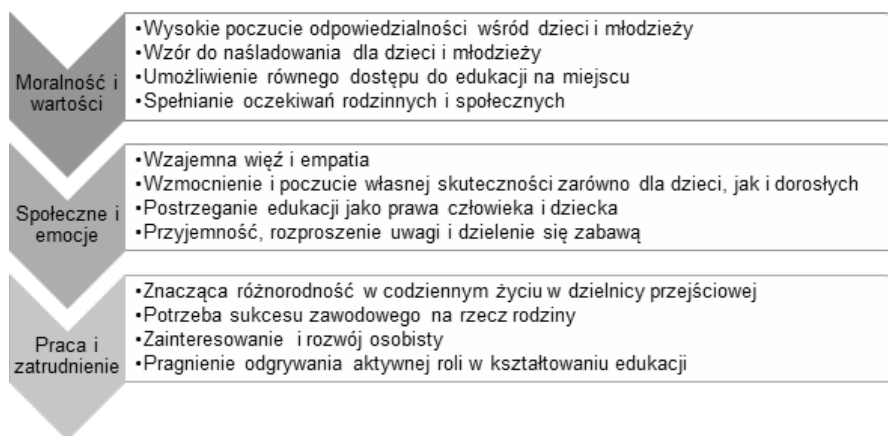
Upodmiotowienie i poczucie własnej skuteczności w różnych grupach wiekowych

Doświadczenie własnej skuteczności w projektowaniu programów edukacyjnych, a także w przekazywaniu kompetencji zawodowych i wnoszeniu własnych pomysłów, zaskakująco zmotywowało coraz więcej dorosłych do towarzyszenia dzieciom i młodzieży w nauce, do bycia dla nich trenerami i mentorami, a tym samym do samodzielnego uczenia się. Towarzyszyło temu pragnienie uznania i znaczenia zrównoważonych inwestycji w biografie edukacyjne dzieci (por. Michitsch 2020b, 2022).

Oprócz wysokiego poziomu odpowiedzialności społecznej, którą społeczność dorosłych sukcesywnie przyjmowała na siebie, dzieci i młodzież z kolei przyjęły rolę motywatorów i zachęaczy edukacyjnych, o ile napotkały dorosłych szczerze zainteresowanych ofertami edukacyjnymi. Uczestniczący i motywujący efekt wzoru do naśladowania ze strony dzieci i młodzieży stworzył inspirującą i odpowiedzialną socjodynamikę, w której edukacja była doświadczana jako spajające doświadczenie grupowe. Ponadto zainteresowanie dzieci zmotywowało wielu dorosłych do udziału w ofertach edukacyjnych, aby nie zawieść dzieci w ich euforii. Obserwacja ta wyraźnie pokazuje relacyjny i społeczny charakter motywacyjny udanych procesów edukacyjnych, a także poczucie przynależności, które rozszerza się i intensyfikuje w poczuciu wspólnie przeżywanych doświadczeń edukacyjnych i sukcesów w społeczności. W ten sposób nie tylko dzieci i młodzież skorzystały z ofert edukacyjnych, ale także wielu dorosłych (por. Michitsch 2020b, 2022).

Edukacja to przynależność: „... ponieważ wszyscy chodzą do szkoły...”.

Rosnącą gotowość dzieci i dorosłych do udziału w zajęciach edukacyjnych można było rozpoznać po tym, że uczestniczyli w nich również znajomi i przyjaciele. Powód podany przez wielu uczestników „[...] ponieważ wszyscy chodzą do szkoły [...]” otworzył żywy napływ ofert edukacyjnych. Oprócz wewnętrznych motywatorów, były to głównie społecznie wywoływane, zewnętrzne czynniki uczestnictwa w ofertach. Powody uczestnictwa w niskoprogowych ofertach edukacyjnych, a także pomagania w ich kształtowaniu, były motywowane przez czynniki społeczne i emocjonalne, związane z moralnością i wartościami oraz z pracą i zatrudnieniem (Michitsch 2020b, 2022 rys. 2):



Rysunek 2: Michitsch 2020 b, 2022: Powody uczestnictwa we współpracy edukacyjnej.

Cała inicjatywa edukacyjna „Szkoła w dzielnicy przejściowej” porzuciła ścieżkę pracy czysto edukacyjnej i zamiast tego podążyła ścieżką rozwoju udanej współpracy edukacyjnej. Trwałość projektu opierała się głównie na płynnej, zorientowanej na zasoby współpracy, wzajemnym wsparciu i spotkaniu wszystkich uczestników bez uprzedzeń. Otwarta przestrzeń edukacyjna stała się stabilną i zróżnicowaną platformą dla bogatej w zasoby różnorodności i trwałości pomimo (lub z powodu) niestabilnych, biograficznych warunków życia i wstrząsów młodych uchodźców. W ten sposób w Dzielnicy Przejściowej można było zainicjować ważne pole działania współpracy edukacyjnej związanej ze światem życia poprzez otwarcie zaprojektowanego dostępu edukacyjnego, który był utrzymywany przez okres siedmiu miesięcy (por. Michitsch 2020b, 2022).

Podsumowując, można powiedzieć, że interaktywne inicjatywy edukacyjne wymagają nie tylko entuzjazmu i wiary w sukces, isensowność ofert, ale przede wszystkim aktywnej współpracy wszystkich lokalnych mieszkańców, którzy czują się adresatami pracy edukacyjnej. Niezbędne jest wykorzystanie wszystkich kompetencji i zasobów ludzkich dzieci, młodzieży i dorosłych uchodźców, ponieważ są oni gwarantami współpracy edukacyjnej zorientowanej na potrzeby i odpowiedniej dla grupy docelowej. Zorientowane na zasoby spotkanie zespołu edukacyjnego ze sobą nawzajem jest również centralnym elementem transkulturowego spojrzenia na edukację, która oprócz samokształcenia, przede wszystkim uznaje wzrost jakości współpracy świadomej różnorodności za kamień milowy udanej integracji.

Bibliografie

- Beckord, S. (2011): Qualitätsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie. München: WiFF.
- Behrensen, B. & Westphal, M. (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: Krappmann, L., Lob-Hüdepohl, A., Bohmeyer, A. & Kurzke-Maasmeier, S. (Ed.), Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven (pp. 45–58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Inneres (2015): Asylstatistik 2015. Republik Österreich, Sektion III – Recht. Accessed on 11.02.2021 under www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl_Jahresstatistik_2015.pdf.
- Bundesministerium für Inneres (2016): Asylstatistik 2016. Republik Österreich, Sektion III – Recht. Accessed on 11.02.2021 under www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik_Asyl_2016.pdf.
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. Münster: Waxmann.
- Hofer (2022): Leseinitiative „Bildung fängt mit Lesen an“. Online. Accessed on 09.05.2022 URL: <https://www.hofer.at/de/heute-fuer-morgen/fokusthemen/weitere-themen/leseprojekt.html>.
- Gitschier, L. (2017): Die prekäre soziale Lage junger Flüchtlinge – Eine strukturell bedingte Wirkungsgröße der extremen Belastungssituation. In: Bleher, W. & Gingelmaier, S. (Ed.), Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote (pp. 22–38). Weinheim und Basel: Beltz.
- IQS (2022): Individuelle Kompetenzmessung PLUS. Online. Accessed on 07.05.2022 URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus>.
- Mayringer, H.; Wimmer, H.; Auer, Michaela; Gruber, G. (o.J.): Salzburger Lese-Screening 5-8 (SLS). Handbuch. Online. Accessed on 08.05.2022 URL: <https://lesen.tibs.at/sites/default/files/lesekompetenz/SLS/Handbuch%20SLS%205-8.pdf>.
- Michitsch, V. (2020a): Bildung auf Augenhöhe. Partizipativ gestaltete Bildung für Menschen auf der Flucht. Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 2019/2020 (269). Accessed on 10.02.2021 under <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2019-2/269-winter-201920/schwerpunkt-interessegeleitetes-lernen-interesse-entwicklung/bildung-auf-augenhoehe/>.
- Michitsch, V. (2020b): Bildung auf Augenhöhe. Das Transitquartier als personalisierter Bildungsort. Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 2020 (270). Accessed on 10.02.2021 under <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2020-2/270-sommer-2020/bildungsthemen/bildung-auf-augenhoehe/>.
- Michitsch, V. (2022): Education at Eye Level: Transitional Quarters as Educational Spaces for Participatory Learning Processes of Accompanied Refugee Children and Adolescents. In: Hermansen, M.; Aslan, E.; Akkilic, E. (Ed.): Peace Education and Religion: Perspectives, Pedagogy, Policies. Springer VS: Wiesbaden.
- OECD, European Union, UNESCO Institute for Statistics (2015): ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications. OECD Publishing. URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-operational-manual-guidelines-for-classifying-national-education-programmes-and-related-qualifications-2015-en_1.pdf [abgerufen am 22.09.2022].
- Rechnungshof Österreich (2020): Leseförderung an Schulen. Bericht des Rechnungshofes. Online. Accessed on 07.05.2022 URL: https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/004.714_Lesefoerderung.pdf
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2005): Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Asylgesetz 2005. Accessed on 31.08.2020 under www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=920004240.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2020): Gesamte Rechtsvorschrift für das Schulpflichtgesetz 1985. Rechtsinformationssystem des Bundes (2020): Bundesrecht konsolidiert. Accessed on 31.08.2020 under www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576
- Roth, X. (Hrsg.) (2013): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaften – Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Schulze, E. & Spindler, S. (2017): Schule als sicherer Ort. Flucht als Herausforderung für Soziale Arbeit und Schule. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Ed.): Die Deutsche Schule. Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis: Flucht und Bildung, 2017 (109/3). pp. 248-259. Münster: Waxmann.

- Unicef (1990/2021): Die UN-Kinderrrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit. Accessed on 10.02.2021 under <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>.



aßer

learning tools for preventing functional
and secondary illiteracy