

dr hab. Krzysztof Biedrzycki, prof. UJ i IBE

Praktyki czytelnicze polskich uczniów

W analizie wykorzystano dane z badań:

PISA  PIRLS



Czynnikiem znacząco wpływającym na skuteczność nauczania jest wyjściowy poziom kompetencji uczniów. Formalne przypisanie do danego poziomu edukacyjnego nie oznacza, że uczeń opanował wszystkie wymagania z niższego poziomu, a z drugiej strony – w pewnych obszarach jego umiejętności mogą wykraczać poza oczekiwania wyrażone w przyjętym programie. Dotyczy to między innymi wdrażania w praktyki lekturowe i sprawności interpretacji tekstu. Dlatego w pracy z lekturą warto uwzględniać biografię czytelniczą ucznia, czyli jego pozaszkolne doświadczenia kontaktu z książką. Dane, których dostarczają badania międzynarodowe, wskazują pewne tendencje, które można potraktować jako uogólnione biografie czytelnicze. Mogą one stanowić inspirację do podjęcia refleksji nad tym, jak wyjściowy poziom kompetencji lekturowych ucznia wpływa na skuteczność pracy nad rozumieniem czytanego tekstu.

Znaczenie biografii czytelniczej i poziomu opanowania umiejętności czytania

Nauka czytania, zarówno jego techniki, jak i głębszych umiejętności, zwłaszcza rozumienia czytanego tekstu i interpretacji, odbywa się w kontekście posiadanych już przez uczniów umiejętności i postaw wobec lektury. Wpływa na to indywidualna biografia czytelnicza. Biografia czytelnicza obejmuje sytuacje inicjacji literackich, czyli wprowadzania dziecka w świat utworów literackich, wzory czytelnicze wyniesione z domu rodzinnego i środowiska rówieśniczego, a także działania instytucji socjalizujących, w tym szkoły (por. Zasacka, 2014, 2020).

To, jakie młody człowiek ma pozaszkolne doświadczenia w kontakcie z literaturą, jest znaczące w procesie rozwijania kompetencji odczytywania treści zawartych w wypowiedzi pisemnej. Należy to rozpatrywać w szerszym kontekście uczenia się. Można wyróżnić cztery filary uczenia się: uwaga (żeby się czegoś nauczyć, trzeba skupić na tym uwagę), aktywne zaangażowanie (bez zaangażowania osoby uczącej się przekazywana wiedza nie zostanie przez nią przyswojona), informacje zwrotne o błędach (nie można ucznia zostawiać samego z popełnionym przez niego błędem, konieczne jest przyjrzenie się z nim, jakie jest źródło tego błędu), konsolidacja (uwalnianie zasobów mózgu w trakcie odpoczynku, a nawet snu). Dwa filary uczenia się, czyli uwaga i aktywne zaangażowanie, uwarunkowane są poziomem wiedzy i umiejętności młodego człowieka w momencie, gdy zaczyna poznawać coś nowego, w tym gdy podejmuje lekturę nowego tekstu (por. Dehaene, 2021).

W tym kontekście szczególnie istotny jest wstępny poziom kompetencji. Stanislas Dehaene, jeden z najwybitniejszych znawców zagadnień uczenia się, twierdzi, że faktyczne umiejętności dzieci niekoniecznie są zależne od ich formalnego wykształcenia („nie możemy zakładać, że skoro dziecko jest w szóstej klasie, to opanowało program z piątej”), dlatego najpierw trzeba sprawdzić wiedzę i umiejętności ucznia, żeby dostosować materiał do jego możliwości (por. Dehaene, 2025).

Dobrze, gdy podejmując pracę w nowej grupie, nauczyciel uwzględnia kontekst uprzednich umiejętności i postaw, gdyż każdy uczeń jest inny i każdy w proces poznawczy wchodzi z odmiennym doświadczeniem. Przy przystępowaniu do wspólnej lektury w klasie mamy do czynienia z grupą osób, które wcześniej w rozmaity sposób spotykały się z literaturą, mają do niej zróżnicowany stosunek emocjonalny, wreszcie – co równie ważne – osiągnęły niejednakowe poziomy umiejętności w technice czytania.

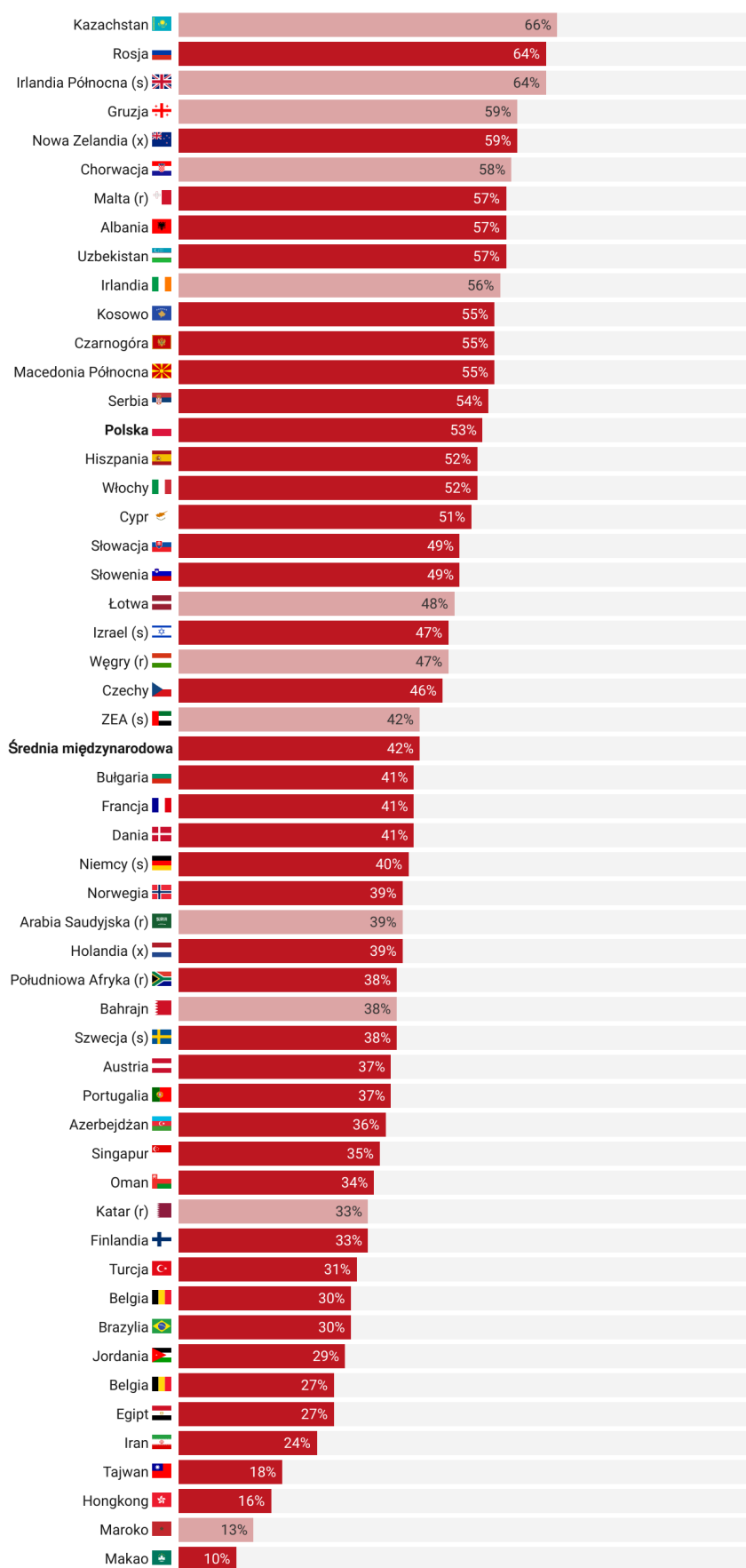
Badania międzynarodowe pozwalają na przyjrzenie się, jak w porównaniu z innymi krajami wygląda doświadczenie czytelnicze polskich uczniów. Dla pracy dydaktycznej ma ono znaczenie, gdyż wpływa na nastawienie młodych ludzi do lektury szkolnej.

Zaangażowanie rodziców w aktywność czytelniczą dzieci przed rozpoczęciem nauki szkolnej

Badanie [PIRLS](#) (Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu) prowadzone jest wśród dzieci w czwartym roku nauki, a jego głównym celem jest pomiar umiejętności rozumienia czytanego tekstu w jego dwóch formach: tekstu literackiego i tekstu użytkowego. Najnowsza edycja została przeprowadzona w 2021 roku. Polscy uczniowie średnio uzyskali w niej 549 punktów. Był to wynik niższy niż w poprzedniej edycji w 2016 roku (wtedy: 565 punktów), ale i tak jeden z wyższych wśród krajów biorących udział w badaniu, zbliżony do wyników w Finlandii i Szwecji.

Badanie PIRLS obejmuje sprawdzenie umiejętności uczniów z wykorzystaniem testów, ale jego uzupełniającym komponentem są kwestionariusze wypełniane przez uczniów, ich rodziców, a także dyrektorów szkół i nauczycieli. Ponieważ chodzi o małe dzieci, w PIRLS sprawdzano nie tylko ich własne doświadczenia lekturowe, lecz także stopień zaangażowania rodziców w ich wdrażanie do praktyki czytelniczej. Istotne jest, ilu rodziców czytało dzieciom przed rozpoczęciem przez nie nauki szkolnej. W Polsce taką deklarację złożyli niemal wszyscy rodzice, przy czym 65% z nich wskazało, że czytało dzieciom książki często, a 35% – czasem. Jeśli się weźmie pod uwagę inne formy zaangażowania rodziców (np. rozmowy z dzieckiem, pisanie z dzieckiem liter lub słów, głośne odczytywanie liter i szyldów, zabawy z dzieckiem literami, śpiewanie z dzieckiem piosenek, podejmowanie gier słownych), procent rodziców często angażujących się w tego rodzaju aktywności w Polsce wynosi 53% (średnia międzynarodowa 42%), a rodziców angażujących się czasami to 47% (średnia międzynarodowa 55%). W stosunku do badania z 2016 roku te proporcje niemal się nie zmieniły (w 2016: często angażowało się 51% rodziców, czasami – 49%).

Wykres 1. Zaangażowanie rodziców w aktywność czytelniczą dzieci przed rozpoczęciem nauki szkolnej



Odsetek uczniów, których rodzice zadeklarowali częste angażowanie się w aktywności czytelnicze dzieci przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Dane pochodzą z ankiety wypełnianej przez rodziców w badaniu PIRLS 2021.

Objaśnienia do wykresu 1:

Jaśniejszym kolorem oznaczono kraje, które przeprowadziły badanie pół roku później, na początku klasy piątej (z pierwotnie wylosowanymi do badania uczniami).

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

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

Literą (x) oznaczono kraje, dla których dane są dostępne dla co najmniej 40%, ale mniej niż 50% uczniów.

Wykres: IBE PIB

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Zaprezentowane deklaracje rodziców wskazują, że zaangażowanie jest przez nich traktowane jako praktyka wartościowa. W Polsce dzieci rodziców często się angażujących uzyskiwały średnio wyższe wyniki (średnia: 559 punktów) niż dzieci rodziców czasami się angażujących (średnia: 541 punktów). W większości krajów częstsze angażowanie się rodziców przekłada się na wyższe wyniki uczniów.

Jakkolwiek deklaracje rodziców wydają się w dużej mierze podobne, to w istocie doświadczenia edukacyjne uczniów przed rozpoczęciem szkoły bardzo się różnią. Zapewne dystans między odpowiedziami „często czytam” a „czasem czytam” jest większy, niż na pozór by się wydawało. Warto zatem, aby nauczyciele języka polskiego uczący w czwartej klasie szkoły podstawowej zwracali uwagę nie tylko na opanowanie przez uczniów techniki czytania, lecz także na ich wcześniejsze doświadczenie z lekturą poznawaną w domu, również w czasie, gdy nie chodzili jeszcze do szkoły.

Na początku drugiego etapu edukacji warto rozmawiać z dziećmi o ich podejściu do książek, o tym, jakie pozycje spoza szkolnego spisu lektur znają, co je interesuje, jak potrafią opowiadać o poznanych fabułach i bohaterach. Wyrównywanie szans nie może polegać na ujednolicaniu metod pracy, a nawet na stawianiu tych samych wymagań. Postawy uczniów i gotowość do podjęcia samodzielnej lektury uwarunkowane są wieloma czynnikami, spośród których doświadczenie domowe odgrywa dużą rolę.

Praca wyjściowa mogłaby mieć kilka etapów:

1. Swobodna rozmowa z dziećmi o ich doświadczeniach lekturowych, czy rodzice im czytali bajki i inne książki, kiedy zaczęły same czytać, czy lubią czytać, co je pociąga w lekturze, a co powoduje, że jej unikają. W rozmowie nie ma elementu oceny którejkolwiek z praktyk czytelniczych, po prostu dzielimy się doświadczeniami.
2. Przygotowanie przez dzieci tytułów zapamiętanych utworów ze wskazaniem tych ulubionych i rekomendowanych przez nie do wspólnej lektury (nawet jeśli są to teksty zapamiętane z wczesnego dzieciństwa). Żaden z utworów, a także brak wskazanych tytułów nie są wartościowane ani negatywnie, ani pozytywnie.

3. Wstępny test rozumienia czytanego tekstu. Jako wzór można wziąć upublicznione wiązki zadań z badania PIRLS. To pozwoli wyznaczyć poziomy umiejętności czytelniczych poszczególnych uczniów. Bez oceny, natomiast z pracą nad błędami. Przydatne mogą być wskazówki dydaktyczne z książki *Błąd w dydaktyce* ([Biedrzycki i in., 2024](#)).

Młodzież a czytanie

Inny aspekt biografii czytelniczej ujmuje badanie [PISA](#) (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów), w którym sprawdzane są umiejętności piętnastolatków. Badanie prowadzone jest co trzy lata (wyjątkowo z powodu pandemii nie odbyło się w 2021 roku, tylko w 2022 roku) i obejmuje trzy dziedziny: rozumienie czytanego tekstu, rozumowanie matematyczne i rozumowanie w naukach przyrodniczych. Co dziewięć lat jedna z nich jako dziedzina główna podlega dokładniejszej analizie. W edycji obejmującej rozumienie czytanego tekstu jako dziedzinę główną (dotychczas w latach 2000, 2009 i 2018) zadawane są pytania kontekstowe, między innymi dotyczące praktyk czytelniczych. Ostatnie badanie, w którym rozumienie czytanego tekstu było dziedziną wiodącą, zostało przeprowadzone siedem lat temu. W tym czasie wiele mogło się zmienić, niemniej jednak pewne tendencje w dłuższej perspektywie pozostają stałe lub ich ewolucja nie jest szybka, więc warto przyjrzeć się kilku danym.

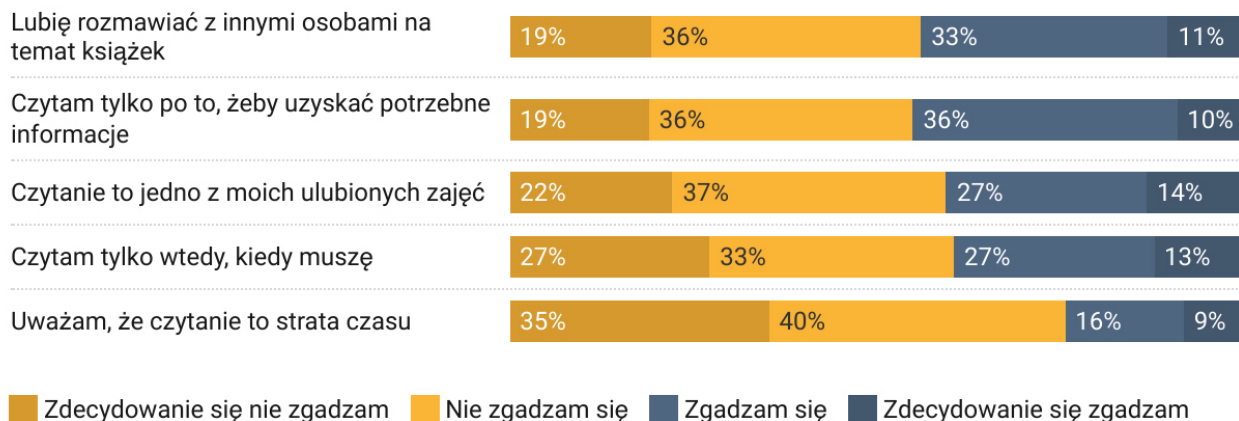
Warto zwrócić uwagę na następujące uzyskane informacje: czy młodzi ludzie lubią czytać, czy czytają bez przymusu oraz czy mają z kim rozmawiać o książkach.

■ Czy młodzi ludzie lubią czytać?

W 2018 roku 41% uczniów badanych w Polsce zadeklarowało, że czytanie to jest ich ulubione zajęcie, z tego 14% wybrało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”. To jeden z wyższych wyników w Europie, ponadto był to wyższy odsetek niż w 2009 roku (wówczas taką deklarację złożyło 36% uczniów, przy czym nie zmieniła się liczba deklaracji „zdecydowanie się zgadzam”). Równocześnie 40% uczniów wskazało, że czyta tylko wtedy, gdy musi (13% składało w tej sprawie zdecydowaną deklarację), a więc mniej niż średnia OECD (około 50%). W wielu krajach, w których poziom umiejętności rozumienia czytanego tekstu był wysoki, uczniowie wskazywali, że czytają pod przymusem częściej niż w Polsce (np. w Finlandii 50%, a w Estonii 44%). Niemal symetryczny podział w Polsce na lubiących czytać i czytających tylko z przymusu wydaje się interesującym zjawiskiem, a zarazem zjawiskiem stanowiącym wyzwanie dla nauczycieli, gdyż do każdej z tych grup trzeba dostosowywać inne metody dydaktyczne. Dodajmy, że podział ten jeszcze bardziej się komplikuje, gdy rozróżnimy typy aktywności czytelniczej młodych ludzi.

Wykres 2. Nastawienie polskich 15-latków do czytania

Odsetki uczniów, którzy deklarują, na ile zgadzają się lub nie zgadzają ze stwierdzeniami dotyczącymi postaw czytelniczych. Dane pochodzą z ankiety wypełnianej przez uczniów w ramach badania PISA 2018.



Ze względu na zaokrąglenia niektóre wyniki mogą nie sumować się do 100%.

Źródło: Sitek i Ostrowska, 2020, s. 65.

Zofia Zasacka (2014, 2020) wyróżniła cztery typy młodych czytelników: czytelnicy szkolni – czytający tylko zadane przez nauczyciela lektury (w badaniu z 2013 roku było to 24% uczniów, w badaniu z 2017: 22%), czytelnicy spontaniczni – czytający tylko w czasie wolnym książki przez siebie wybrane, ignorujący lektury (w obu badaniach: 10%), czytelnicy aktywni – czytający zarówno lektury, jak i wybrane przez siebie książki (2013: 53%, 2017: 55%), nie-czytelnicy – nic nieczytający (2013: 14%, 2017: 13%). Nawet jeśli z biegiem lat te odsetki się zmieniły, to można zakładać, że w przybliżeniu proporcje między poszczególnymi grupami są podobne. To pokazuje, jak zróżnicowana jest społeczność uczniów pod względem postaw czytelniczych, a wszelkie uproszczenia oraz stereotypy dotyczące czytania (najczęstsze – młodzież nic nie czyta) nie są uprawnione. Badanie stanu czytelnictwa z 2024 roku przeprowadzone przez Bibliotekę Narodową pokazuje, że to właśnie młodzi ludzie najczęściej czytają (54% osób w wieku 15–18 lat przeczytało co najmniej jedną książkę, w żadnej innej grupie wiekowej ten odsetek nie jest tak wysoki).

■ Rozmowy o książkach

Ciekawe są odpowiedzi na pytanie, czy się lubi rozmawiać z innymi o przeczytanych książkach. Otóż według badania PISA w Polsce w 2018 roku 44% piętnastoletnich uczniów twierdziło, że tak, ale równocześnie 59% z nich nie znajdowało w swoim otoczeniu osób, z którymi mogliby takie rozmowy prowadzić. Dotyczyło to zwłaszcza chłopców (66% nie miało z kim rozmawiać o książkach, a 55% twierdziło, że rodzice nie interesują się tym, co oni czytają). Według badań Zofii Zasackiej niespełna 40% młodych ludzi rozmawiało z matką o przeczytanych

książkach (głównie dziewczęta) i tylko 20% z ojcem (głównie chłopcy). Natomiast o książkach z rówieśnikami rozmawiało prawie 60% młodych ludzi, głównie dziewczęta, chłopcy nawet między sobą niechętnie podejmowali ten temat – choć, jak widać w podanych wyżej odpowiedziach, niejednokrotnie chcieliby z kimś porozmawiać o tym, co czytają.

Nie można jednoznacznie konfrontować deklaracji rodziców, wedle których niemal wszyscy bardziej lub mniej regularnie czytają małym dzieciom, z deklaracjami nastolatków – wygląda jednak na to, że z czasem nastawienie do czytania się pogarsza, a rola rodziców nie tylko się zmniejsza, ale ich wycofanie się z udziału w praktykach czytelniczych swoich dzieci jest zauważalne dla młodych ludzi. Można by powiedzieć, że jest to proces naturalny, w ramach którego obecność rodziców przestaje być pierwszoplanowa. Inna sprawa, że właśnie książki przestają być tematem rozmów, bo z drugiej strony według badania [ICCS](#) (Międzynarodowe Badanie Kompetencji Obywatelskich) przeprowadzonego w 2022 roku wśród ósmoklasistów, 42% polskich uczniów deklarowało, że przynajmniej raz w tygodniu rozmawiało z rodzicami o sprawach społecznych i politycznych, a 32% przynajmniej raz w miesiącu. Tak więc to nie tyle pozycja rodziców jako uczestników rozmowy jest coraz słabsza, ile zmieniają się tematy, coraz rzadziej rozmawia się o książkach. Najprawdopodobniej nie ma międzypokoleniowej wspólnoty lektur, jak również literatura nie jest na tyle ważna zarówno dla młodzieży, jak i dla rodziców, żeby o niej rozmawiać. Można dodać, że w pokoleniu rodziców nastolatków odsetek osób czytających jest znacznie niższy niż wśród samych nastolatków (por. Zasacka i in., 2024), zapewne też obie generacje sięgają po inne pozycje.

W starszych klasach szkoły podstawowej szybko, z roku na rok, a nawet z miesiąca na miesiąc zmienia się stosunek młodych ludzi do czytania. Dlatego systematycznie, co najmniej na początku kolejnego roku szkolnego, warto się bliżej przyglądać temu problemowi, żeby pracę dostosowywać do faktycznego poziomu umiejętności i zaangażowania uczniów.

Swobodne rozmowy i ankiety na temat czytania mogą nas przybliżyć do ustalenia, z jakimi postawami będziemy mieli do czynienia w dalszym toku pracy nad lekturą. Oczywiście jest mało prawdopodobne, że ujawnią się czytelnicy spontaniczni i nie-czytelnicy, skoro oni nie sięgają po lektury obowiązkowe. Można ich próbować identyfikować, pytając o tytuły konkretnych książek, które poznali w ciągu kilku ostatnich miesięcy, a także o problemy, które są w nich poruszane. Ważne jest to, żeby zarówno rozmowy, jak i ankiety nie podlegały ocenie.

Przydatne może być zebranie propozycji rekomendowanych lektur spoza spisu szkolnego i zaproponowanie rozmowy o nich. Przy czym nie wszyscy muszą czytać to samo. Ważne jest jednak, żeby każdy chociaż raz w roku szkolnym wziął udział w takiej rozmowie.

Istotne jest takie prowadzenie lekcji dotyczących lektur obowiązkowych, żeby otworzyć przestrzeń na rozmowę, wzajemne słuchanie i argumentowanie zarówno interpretacji, jak i wartościowania. Rola nauczyciela polega wówczas na moderowaniu rozmowy, wykład w takiej formule powinien zostać ograniczony do niezbędnego minimum.

Przydatne mogą być systematyczne badania rozumienia czytanego tekstu. Materiały można znaleźć wśród odtajnionych zadań z badania PISA oraz badania PIRLS – dla młodszych roczników. Nie zawsze dotyczą one tekstów literackich, ale koncentrują się na rozumieniu wszelkiego typu tekstów. Rozwiązania zadań nie powinny podlegać ocenie, ich rolę sprowadza się do diagnozy, ale szczególnie wskazana jest praca nad błędami popełnionymi przez uczniów.

Podobne praktyki warto wprowadzać również w szkole ponadpodstawowej. Szczególnie ważne są rozmowy i ankiety dotyczące czytelnictwa na początku pierwszej klasy. Uczniowie na tym etapie edukacyjnym mają już dosyć wyraźnie skryształizowane postawy wobec aktywności lekturowych. Tym bardziej przydatne może być zorientowanie się w ich charakterze.

Indywidualizacja pracy z lekturą

Tak jak w niższych klasach szkoły podstawowej przydatne jest, jeśli nauczyciele poloniści biorą pod uwagę **zróżnicowanie** doświadczeń czytelniczych uczniów, a zwłaszcza ich wdrożenie w czytelnictwo przez rodziców, tak w starszych klasach i w szkołach ponadpodstawowych warto się zorientować, jakie jest pozaszkolne doświadczenie lekturowe młodych ludzi, jaki jest ich emocjonalny stosunek do czytania, a także czy mają okazję, żeby rozmawiać o książkach. Te czynniki mogą wpływać na skuteczność pracy dydaktycznej.

Powyższe propozycje stanowią podstawę do wprowadzenia zalecanej przez nowoczesną dydaktykę zasady **indywidualizacji**, czyli ustalenia ścieżki kształcenia dla każdego ucznia. Nauczyciel, który zna biografię czytelniczą uczniów i ich postawy wobec czytania, a także poziom ich umiejętności rozumienia czytanego tekstu, może wobec każdego z nich mieć odmienne oczekiwania, stawiać przed każdym inne wymagania i wyznaczać indywidualne cele. W praktyce jednak indywidualizacja ustępuje różnicowaniu, czyli ustalaniu ścieżek kształcenia dla grup uczniów. To nie jest to samo, bo może oznaczać przypisywanie ucznia do jakiejś kategorii przy umniejszaniu jego własnych doświadczeń, emocji czy umiejętności. Nawet jednak w takiej sytuacji przydatna jest wiedza o poziomie kompetencji, z jakiego przystępujemy do pracy. Najbardziej zaawansowaną formą pracy z uczniem jest **personalizacja**, ustalenie przez ucznia ścieżki kształcenia przy udziale nauczyciela jako mentora i doradcy. W tym ostatnim przypadku

konieczna jest dojrzałość, samoświadomość ucznia, a zatem i wiedza o własnej biografii czytelniczej, swoich postawach i poziomie opanowania umiejętności rozumienia tekstu (por. Bobiński, 2017).

Inaczej trzeba prowadzić rozmowę o lekturze z tymi młodymi ludźmi, którzy mają duże doświadczenie lekturowe (w tym doświadczenie czytania przez rodziców w dzieciństwie), inaczej z tymi, którzy są nie-czytelnikami, nie mają z kim rozmawiać o książkach i bez przymusu nic nie przeczytają. To jest oczywiście wyzwanie dla nauczyciela, ale zawsze powinien on brać pod uwagę wyjściowy poziom umiejętności uczniów i do niego dostosować metody dydaktyczne.

W porównaniu z innymi krajami większość polskich uczniów ma dobre doświadczenie z socjalizacją czytelniczą, a nawet ma względnie dobry stosunek do czytania. Trzeba jednak brać pod uwagę to, że nie wszyscy podejmują naukę z taką biografią czytelniczą i takimi postawami, które na wstępie wyznaczają dosyć wysoki poziom przygotowania do lektury. W przypadku zdiagnozowanych trudności w opanowaniu techniki czytania, a także dostrzeżenia niezbyt bogatego doświadczenia czytelniczego i niechęci do podejmowania lektury ważne jest, żeby wyznaczyć uczniowi odpowiednią dla niego ścieżkę nauki. Wiele zależy od ustalenia wstępnego poziomu kompetencji. Są kraje (np. Finlandia czy Estonia), gdzie zarówno domowe doświadczenie czytelnicze, jak i stosunek do czytania mają niższe wskaźniki niż w Polsce, a wyniki w badaniach rozumienia tekstu są bardzo wysokie. Ważne jest dobranie odpowiednich metod i dostosowanie ich do potrzeb konkretnych uczniów.

Dr hab. **Krzysztof Biedrzycki**, prof. UJ i IBE, główny ekspert ds. badań i analiz w ramach projektu „Przygotowanie i realizacja międzynarodowych badań edukacyjnych w obszarze kompetencji kluczowych”, finansowanego z Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego (FERS). Współautor z B. Ostrowską i M. Chrzanowskim książki *Błąd w dydaktyce. Przyczyny powstawania, mechanizmy, szanse dydaktyczne* (Biedrzycki i in., 2024).

Bibliografia

Biedrzycki, K., Chrzanowski, M.M., Ostrowska, E.B. (2024). *Błąd w dydaktyce. Przyczyny powstawania, mechanizmy, szanse dydaktyczne. Na podstawie rozwiązań zadań z badania PISA*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788367385749>

Bobiński, W. (2017). Indywidualizacja jako wyzwanie dla współczesnej szkoły. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego* (s. 43–64). Universitas.

Dehaene, S. (2021). *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*. Tłum. Dariusz Rossowski. Copernicus Center Press.

Dehaene, S. (2025). *Jak się uczymy*, ze S. Dehaene rozmawia M. Hawranek. „Copernicus Festival. Katalog Festiwalowy”, 20/2025, 24–28. <https://copernicusfestival.com/wp-content/uploads/2025/03/COPERNICUS-Festival-2025.pdf>

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2023). *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788367385282>

Sitek M., Ostrowska E.B. (red.) (2020). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Instytut Badań Edukacyjnych. https://kwalifikacje.edu.pl/nowe/wp-content/uploads/2020/03/PISA_2018_wyniki_raport.pdf

Wasilewska, O. (red.). (2023). *Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://doi.org/10.24131/9788367385534>

Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. <https://nck.pl/upload/attachments/317176/Czytelnictwo%20dzieci%20i%20m%C5%82odzie%C5%BCy.pdf>

Zasacka, Z. (2020). *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej”, 2020, tom LI, 11–242. https://rocznik.bn.org.pl/upload/pdf/90455_Rocznik-51-Zasacka-s-11-242%20.pdf

Zasacka, Z., Chymkowski, R., Koryś, I. (2024). *Stan czytelnictwa książek w Polsce w 2023 roku*. <https://bn.org.pl/download/document/1712244843.pdf>

Autor: dr hab. Krzysztof Biedrzycki, prof. UJ i IBE

Redakcja językowa i korekta: Marta Zuchowicz

Projekt okładki i skład: Marcin Kot

Ilustracja na okładce: Zuzanna Gułaj

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy



https://x.com/ibe_edu



<https://www.facebook.com/IBEPiB/>



www.linkedin.com/company/ibe_edu

Warszawa 2025

DOI: 10.24131/a20250626

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0.



Wzór cytowania:

Biedrzycki, K. (2025). *Praktyki czytelnicze polskich uczniów*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Opracowanie przygotowano w ramach projektu „Przygotowanie i realizacja międzynarodowych badań edukacyjnych w obszarze kompetencji kluczowych” (FERS.01.04-IP.05-0016/23) współfinansowanego ze środków europejskich w ramach Programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego (FERS).