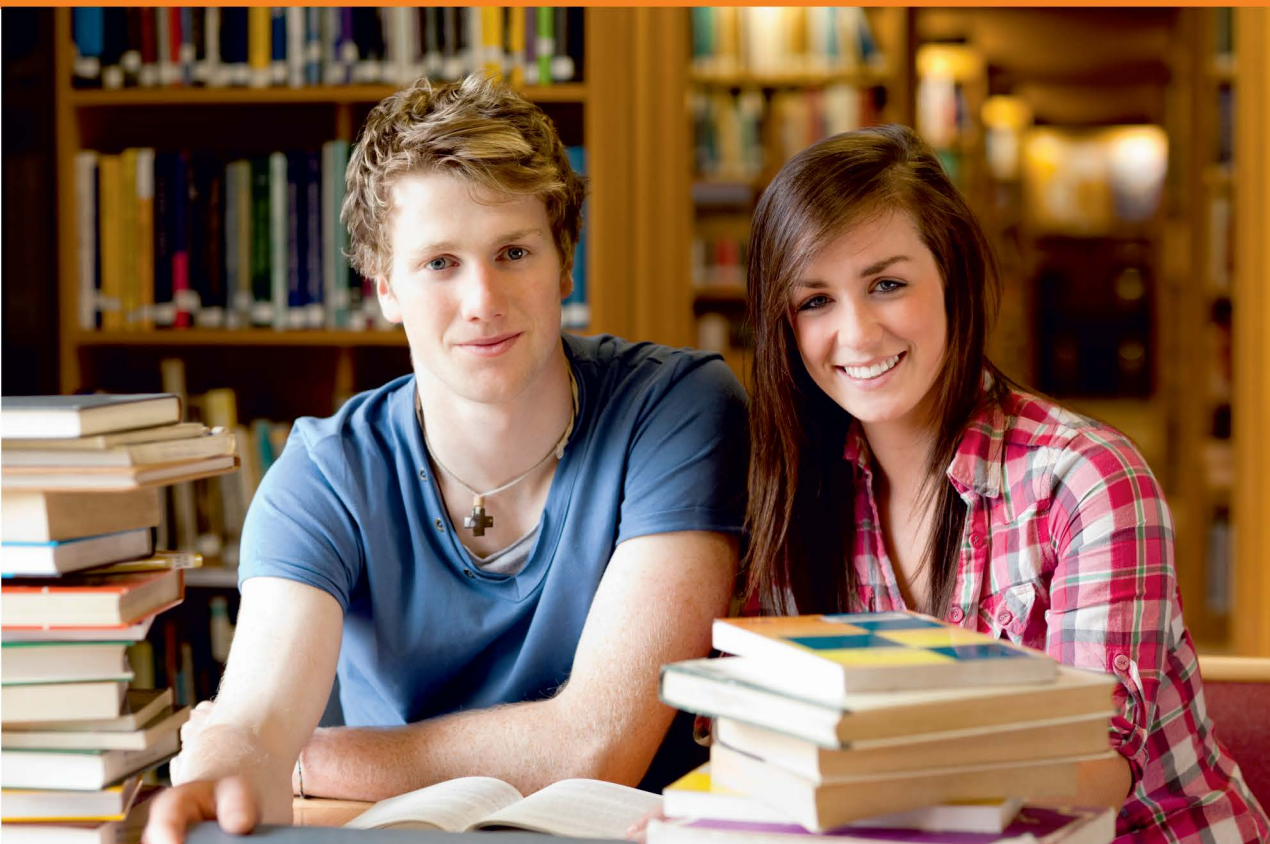


NAUKA - DYDAKTYKA - PRAKTYKA



BIBLIOTEKI I KSIĄŻKI

W ŻYCIU NASTOLATKÓW

Redakcja naukowa
Mariola Antczak, Agata Walczak-Niewiadomska



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO



Biblioteki i książki w życiu nastolatków

Libraries and books in the teenagers' life

Polish Librarians Association
SCIENCE-DIDACTICS-PRACTICE

Libraries and books in the teenagers' life

Edited by
Mariola Antczak
Agata Walczak-Niewiadomska



Uniwersytet
ŁÓDZKI



Łódź, University Press
Warsaw, Polish Librarians Association
2015

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich
NAUKA-DYDAKTYKA-PRAKTYKA

Biblioteki i książki w życiu nastolatków

Redakcja naukowa
Mariola Antczak
Agata Walczak-Niewiadomska



Uniwersytet
ŁÓDZKI



Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Warszawa, Wydawnictwo SBP
2015

Komitet Redakcyjny serii wydawniczej
«NAUKA – DYDAKTYKA – PRAKTYKA»

Jacek WOJCIECHOWSKI (przewodniczący), Stanisław CZAJKA, Artur JAZDON,
Barbara KOREDCZUK, Dariusz KUŹMINA, Mieczysław MURASZKIEWICZ,
Janusz NOWICKI (sekretarz), Maria PRÓCHNICKA, Michał ROGOŹ, Barbara SOSIŃSKA-
-KALATA, Elżbieta STEFAŃCZYK, Remigiusz SAPA, Anna TOKARSKA, Janusz TONDEL

**Publikacja dofinansowana ze środków Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego
oraz Katedry Bibliotekoznawstwa i Informatyki Uniwersytetu Łódzkiego**

Recenzent:
prof. Elżbieta Barbara ZYBERT

Redaktor prowadzący:
Marta LACH

Redakcja techniczna i korekta:
Magdalena ORCZYKOWSKA
Mariola ANTCZAK
Agata WALCZAK-NIEWIADOMSKA

Projekt okładki:
Zbigniew GRUSZKA, Łukasz ORZECZOWSKI
Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/Wavebreakmedia

© copyright by Uniwersytet Łódzki – Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź – Warszawa 2015
© copyright for this edition by Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Łódź – Warszawa 2015
All rights reserved

ISBN SBP 978-83-64203-45-9 (wersja papierowa)
ISBN WUŁ 978-83-7969-634-5 (wersja papierowa)
ISBN WUŁ 978-83-7969-635-2 (wersja elektroniczna)

CIP - Biblioteka Narodowa

Biblioteki i książki w życiu nastolatków / red.
nauk. Mariola Antczak, Agata Walczak-Niewiadomska. -
Warszawa : Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy
Polskich ; Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego,
2015. - (Nauka, Dydaktyka, Praktyka ; 158)

Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich
00-335 Warszawa, ul. Konopczyńskiego 5/7, tel. 22 827-52-96
www.sbp.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
Warszawa 2015. Wyd. I. Ark. wyd. 14,0. Ark. druk. 14,75
zam. W.06862.15.0.K
Łamanie: Studio Kalamarnica

Spis treści

Wstęp	9
I część: Biblioteki w ujęciu współczesnym: fakty, liczby i koncepcje <i>Libraries in contemporary terms: facts, figures and concepts</i>	15
GRAŻYNA LEWANDOWICZ-NOSAL Biblioteki publiczno-szkolne w Polsce. Wczoraj, dziś, jutro? <i>School-public libraries in Poland. Yesterday, today, tomorrow?</i>	17
GRAŻYNA WALCZEWSKA-KLIMCZAK Typologia bibliotek szkolnych w gminach wiejskich w świetle badań własnych i Raportu o stanie bibliotek szkolnych w Polsce z 2012 r. <i>Typology of school libraries in rural communities according to individual research and the Report on the condition of the school libraries in Poland in 2012</i>	33
KATERINA HOMOLOVA Library in intergenerational view – the meaning and purpose of library in children’s and adolescents’ conceptions <i>Biblioteka oczami pokoleń – znaczenie i cel biblioteki w koncepcjach dzieci i młodzieży</i>	53
AIGA GRENINA Teenagers’ perception of a contemporary library <i>Współczesna biblioteka oczami nastolatka</i>	65
MAGDALENA WÓJCIK Strony internetowe bibliotek szkolnych jako narzędzie wspierające rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci. Porównanie wyników badań z lat 2012 i 2014 <i>School libraries’ websites as a tool supporting development of children’s reading interests. Comparison of research studies’ results from the years 2012 and 2014</i>	77

II część: Kultura czytelnicza nastolatków w świetle badań

***Teenagers' reading culture based on the research* 89**

ZOFIA ZASACKA

Książki na papierze i ekranie w życiu codziennym nastolatków
Print and on-screen books' reading in the adolescents' daily life 91

MARIOLA ANTCZAK

Kultura czytelnicza piątoklasistów szkół łódzkich w świetle badań własnych
Reading culture of fifth class pupils at primary schools in Łódź 109

DOMINIK BOROWSKI

Czytają czy nie? O preferencjach czytelniczych krakowskich nastolatków
Do they read or not? Reading preferences of Cracow teenagers 147

EKATERINA RUSSKIKH

Romantic fiction today: supply and demand
Literatura romantyczna dzisiaj: podaż i popyt 159

III część: Zachęcić do czytania: o sposobach na rozbudzenie

zainteresowań czytelniczych nastolatków

***Encourage reading: about the ways to stimulate
the interest of teenagers' reading* 165**

MAJA CHACIŃSKA

Szwedzkie i norweskie dzieci w świecie książki.
Wspieranie czytelnictwa – inicjatywy państwowe i oddolne
*Swedish and Norwegian children in the world of books.
Governmental and nongovernmental reading projects* 167

DOROTA GRABOWSKA

Rola bibliotek w kształtowaniu postaw czytelniczych – wybrane problemy
The libraries' role in reading habits development – selected issues 183

BRONISŁAWA WOŹNICZKA-PARUZEL

Rola multimediów w komunikacji głuchych dzieci i nastolatków
oraz w ich dostępie do informacji i czytelnictwa
*The role of multimedia in communication of deaf children and teenagers
and in their access to information and reading* 195

URSZULA LISOWSKA-KOŻUCH

„Zapraszamy na konkurs” – czyli formy pracy w bibliotece.
Garść refleksji z doświadczeń własnych
*“Welcome to the contest” – forms of library's work.
Reflections based on the author's experience* 221

Drodzy Czytelnicy,

przygotowałyśmy dla Państwa tom poświęcony roli bibliotek i książek w życiu nastolatków. Z prezentowanych tekstów wynika, że dla młodych wciąż mają duże znaczenie, zarówno jedne jak i drugie. Problematyką interesują się naukowcy, bibliotekarze, animatorzy kultury, rodzice, nauczyciele, ale coraz częściej również przedstawiciele ministerstw odpowiedzialnych za kulturę i edukację w naszym kraju. Dla tych wszystkich osób powstał prezentowany w tomie materiał. Całość wstępem opatrzyła Jolanta Fiszbak reprezentująca Zakład Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Łódzkiego.

Zachęcamy do lektury wszystkich, którzy szukają nowych inspiracji w zakresie krzewienia kultury czytelniczej, którym zależy na aktywnych w środowisku bibliotekach i którzy chcą znaleźć dowód na to, że młodzież czyta.

*dr hab. prof. nadzw. Mariola Antczak
dr Agata Walczak-Niewiadomska*

Wstęp

Oddany Czytelnikowi do rąk tom studiów: *Biblioteki i książki w życiu nastolatków* prezentuje badania obejmujące działalność i problemy współcześnie istniejących bibliotek, ich znaczenie w kształtowaniu kultury czytelniczej młodego pokolenia, sposobów realizacji tego zadania oraz preferencji czytelniczych dzieci i młodzieży. Publikowani w tomie autorzy zwracają uwagę na wzajemne oddziaływanie i obustronne relacje między czytelnikami i bibliotekami jako ośrodkami oferującymi dostęp do literatury i informacji, podkreślają potrzebę istnienia tychże placówek, ich znaczenie dla rozwijania zamiłowań czytelniczych, ukazują niedomagania w zakresie sposobów zachęcania młodego pokolenia do lektury i proponują działania naprawcze. Wypowiedzi te wpisują się w nurt publikacji poświęconych zagadnieniom działalności bibliotek, formom prowadzonej przez nie aktywności, roli pracy bibliotekarzy w życiu czytelniczym i społecznym; są również wyrazem troski o rozwój kultury literackiej młodych ludzi. Podkreślają tym samym potrzebę ciągłego czuwania, nadzorowania i stymulowania u dzieci i młodzieży tej niezwykle ważnej aktywności ludzkiej.

Podjętych w tomie rozważań nie da się przecenić. Problem rozbudzania kultury literackiej i skutecznego zachęcania do satysfakcjonującego obcowania z książką jest otwarty i nadal wymaga przemyśleń i badań. Czytanie, korzystanie z książki (literatury) jest czynnością intymną (nikt nie może jej za nas wykonać), intencjonalną i dowolną: czytamy, kiedy chcemy, gdzie chcemy i taki rodzaj literatury, jaki chcemy, w przeciwieństwie do obcowania z narzucaną przez media kulturą. Z książką obcować można wielokrotnie, a wraz ze wzrostem doświadczenia i kultury literackiej, dzieło literackie odkryje przed nami nowe treści i walory. Wreszcie, czytanie, ze względu na to, że jest skomplikowaną czynnością neurofizjologiczną, jest również swoistym ćwiczeniem umysłu, a rozwinięty umysł jest podstawą mądrego istnienia w społeczeństwie.

Problem wskazania różnorodnych sposobów zachęcania do satysfakcjonującego obcowania z literaturą, podobnie jak uświadomienie znaczenia i zadań bibliotek w tej kwestii, jest trudne i wymaga szerokiej wiedzy. Autorzy prezentowanych publikacji są teoretykami i praktykami; odwołują się nie tylko do bogatej litera-

tury z zakresu podejmowanej przez nich problematyki, ale opierają się również na badaniach własnych. Warto także zwrócić uwagę na obecność w tomie wypowiedzi badaczy z ośrodków uniwersyteckich Łotwy, Czech i Rosji, uświadamiających ogólnokulturowy i ponadterytorialny charakter podejmowanych problemów.

Zbiór rozpraw zawartych w prezentowanej publikacji uporządkowany został w grupach tematycznych: *Biblioteki w ujęciu współczesnym: fakty, liczby i koncepcje* (część pierwsza), *Kultura czytelnicza nastolatków w świetle badań* (część druga), *Zachęć do czytania: o sposobach na rozbudzanie zainteresowań czytelniczych nastolatków* (część trzecia). Podział ten w pełni odpowiada podejmowanej w każdej z części tematyce, wszystkie one jednak wyraźnie ze sobą korespondują, składając się na spójną całość tomu.

Wypowiedzi autorów części pierwszej: Grażyny Lewandowicz-Nosal, Grażyny Walczewskiej-Klimczak, Kateriny Homolovej, Aigi Greniny i Magdaleny Wójcik, koncentrują się wokół problematyki działalności bibliotek (głównie szkolnych), ich organizacji, postrzegania roli we współczesnym społeczeństwie i w życiu ludzi młodych, zachodzących zmian w sposobach organizacji tychże placówek oraz możliwości ich promocji. G. Lewandowicz-Nosal poświęciła uwagę budzącemu kontrowersje łączeniu bibliotek; przedmiotem obserwacji uczyniła głównie biblioteki publiczno-szkolne. Omówiła przyczyny tego procesu, jego negatywne skutki, np. utrudnienie dostępu do tych bibliotek ludziom dorosłym, ale i pozytywne, np. racjonalizację zakupu nowości. W rozważaniach odwołała się do doświadczeń innych państw, dając tym samym możliwość zapoznania się z interesującymi, korzystnymi rezultatami budzących w Polsce sprzeciw posunięć władz lokalnych, które kierują się głównie względami ekonomicznymi i mniejszą wagę przywiązują w tym zakresie do dobra społecznego. Takie ujęcie podjętego problemu jest o tyle istotne, że pozwala dojrzeć zadowalające dla wszystkich rozwiązania realizacji usług bibliotecznych, pamiętać trzeba bowiem, że w sejmie nadal znajdują się projekty o dopuszczenie łączenia bibliotek publicznych i szkolnych, a problem bez jednoznacznego uregulowania prawnego będzie powracał.

Innym zjawiskiem, wyraźnie wpływającym na działanie bibliotek, jest daleko posunięta i ciągle rozwijająca się cyfryzacja i informatyzacja życia społecznego. Z rozważań A. Greniny wynika, że łotewska młodzież traktuje biblioteki przede wszystkim jako punkt dostępu do komputerów i drukowanych książek, co daje jednoznacznie zakłócony obraz rozumienia ich roli i działalności. Z kolei M. Wójcik upatruje w procesie rozwoju nowych narzędzi informacyjno-komunikacyjnych szans i zwraca uwagę, że mogą one korzystnie wpływać na realizowanie kluczowych zadań bibliotek. Interaktywna strona www, na przykład, może służyć promocji bibliotek, wspierać rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci i kultury czytania w ogóle.

Część druga prezentowanej publikacji, której autorami są Zofia Zasacka, Mariola Antczak, Dominik Borowski i Ekaterina Russkikh, obejmuje rozważania poświę-

cone problemom czytelnictwa młodego pokolenia, m.in. roli książki oraz czytania w życiu nastolatków i w porównaniu z innymi formami spędzania czasu wolnego, funkcji dorosłych w inicjacji literackiej i rozwijaniu kultury czytelniczej, znaczeniu rówieśników dla zainteresowania książką, preferencji czytelniczych nastolatków. Warto zwrócić uwagę, że publikowane w tej części badania różnych autorów korespondują ze sobą, a ich wyniki, mimo pewnych różnic, uzupełniają się i są w wielu punktach zbieżne. Przykładem może służyć choćby potwierdzone i udowodnione badaniami pozytywne znaczenie zainteresowania dorosłych czytelnictwem dzieci dla ich inicjacji literackiej i kultury czytelniczej. Efekty tego zainteresowania nie są jednak zadowalające i nie są do końca wykorzystane, mimo wyraźnej troski i życzliwości rodziców i nauczycieli orientowanych na czytelnictwo dzieci i młodzieży.

Badania Z. Zasackiej, poświęcone roli książki w życiu codziennym współczesnych dwunastolatków i piętnastolatków, koncentrują się wokół ich doświadczeń lekturowych, aktywności oraz motywacji czytelniczych. Można uznać, że są one swoistym rozwinięciem badań M. Antczak, która badała grupę młodszych odbiorców literatury; podobnie jak Z. Zasacka penetrowała m.in. stosunek jedenastolatków do czytania, źródło pochodzenia czytanych przez dzieci książek, rolę, jaką czytanie odgrywa wśród innych form spędzania przez nie wolnego czasu, znaczenie książki w ich życiu, wielkość posiadanego przez uczniów księgozbioru, ich preferencje czytelnicze, ale też rolę rodziców w inicjacji czytelniczej respondentów. Badaczka zwróciła uwagę m.in. na fascynację jedenastolatków literaturą fantasy i horrorami dla młodzieży, do których zostały przeniesione – interesujące dla dziewcząt – wątki przyjaźni i miłości nastolatków. Potwierdzają to badania D. Borowskiego, przeprowadzone na krakowskich nastolatkach. Zwraca on uwagę, że wśród tematów interesujących młodzież dominują literatura fantastyczna (fantasy, science fiction) i literatura kryminalna.

D. Borowski stwierdza, że krakowscy gimnazjaliści charakteryzują się bardzo wysokim poziomem aktywności czytelniczej, co może być spowodowane szkolnym obowiązkiem czytania, a także zamiłowaniem do lektury i chęcią zaspokojenia potrzeb ludycznych i poznawczych. Warto tu zwrócić uwagę, że wyniki badań D. Borowskiego stoją w pewnej (dodajmy: pozornej) sprzeczności z badaniami Z. Zasackiej, która stwierdziła, że dzieci w miastach mają więcej możliwości spędzania wolnego czasu i oferowane im atrakcje mogą skutecznie odciągać je od lektury. Dzieci wiejskie, pomimo obowiązków domowych, jeśli mają wyrobiony nawyk i potrzebę sięgania po książkę w czasie wolnym, dużo i chętnie czytają. Miejsce zamieszkania i atrakcyjny sposób spędzania wolnego czasu, jakkolwiek konkurencyjne w stosunku do lektury, nie są więc czynnikiem decydującym o zamiłowaniach czytelniczych lub ich braku, co potwierdzają badania D. Borowskiego.

Publikowani w tej części badacze potwierdzają również, że czytanie książek jako praktyka czasu wolnego raczej nie należy do zajęć mających stałe miejsce

w codzienności nastolatków, jakkolwiek część z nich deklaruje, że książka zajmuje ważne miejsce w ich życiu. Sposobami naprawy tej sytuacji zajmują się autorki części trzeciej: Maja Chacińska, Dorota Grabowska, Bronisława Woźniczka-Paruzel i Urszula Lisowska-Koźuch. Koncentrują się one na taktykach i strategiach rozbudzania zainteresowań czytelniczych nastolatków.

M. Chacińska, odwołując się do tradycji i doświadczeń krajów skandynawskich, stwierdza, że od czasu umasowienia się mediów drukowanych, czasopisma i książki cieszyły się w społeczeństwach Norwegii i Szwecji dużą popularnością. Autorka zwraca jednak uwagę, że rządy obu państw, mimo ogólnie wysokiego czytelnictwa książek, żywotnie zainteresowane były i są rozwijaniem kultury czytelniczej swoich obywateli. W obu krajach odpowiednie agendy rządowe i organizacje pozarządowe realizowały i realizują projekty wspierające czytelnictwo, państwo zaś akcje te wspiera finansowo. Projekty skandynawskie często skierowane są do grup, które według badań czytają mniej. W Norwegii, na przykład, Fundacja Czytaj! zorganizowała przy udziale Ministerstwa Kultury projekt, który miał na celu zachęcanie młodych piłkarzy do czytania oraz wspieranie bibliotekarzy w roli pośrednika między młodymi sportowcami a literaturą.

D. Grabowska w swoim artykule zajmuje się polską młodzieżą. Zwraca uwagę, że wpływ na inicjację literacką i rozbudzanie przyjemności obcowania z książką mają pierwsze kontakty dziecka z książką za pośrednictwem rodziców, a później przedszkola, szkoły i biblioteki. Odwołując się do aktów prawnych, np. podstawy programowej i literatury przedmiotu, zwraca uwagę, że w kształtowaniu kultury czytelniczej najważniejsze jest motywowanie do czytania. Bibliotekarze na przykład mogą stosować formy zachęty, takie jak opowiadanie oparte na treści książki, głośne czytanie, wystawy książek i prac plastycznych, gry dydaktyczne, komponowanie swobodnych tekstów, dzienniczki lektur.

Nieco odmiennymi problemami zajmuje się B. Woźniczka-Paruzel. Jej publikacja poświęcona jest multimediom i roli, jaką odgrywają one w komunikacji, dostępie do informacji i w praktykach czytelniczych osób głuchych od urodzenia i posługujących się językiem migowym oraz osób niedosłyszących lub z uszkodzonym słuchem. Autorka zwraca uwagę, że multimedia mogą pełnić funkcję kompensacyjną, dydaktyczną, edukacyjną, integracyjną, służyć także rozrywce i wyzwalać kreatywność. Podkreśla, że dzięki nim różnice pomiędzy słyszącymi i niesłyszącymi rówieśnikami mogą ulec zatarciu, a dzieci i młodzież niesłysząca ma możliwość rozwijania własnej twórczości, dzielenia się nią i odnoszenia sukcesów artystycznych, może uczestniczyć w życiu kulturalnym oraz tworzyć własną kulturę, do czego można przygotowywać ją od najmłodszych lat.

We wstępie do ostatniej publikacji tej części U. Lisowska-Koźuch zwraca uwagę, że na kształtowanie pozytywnych emocji w obcowaniu z książką, na rozwój czytelnictwa, a także na stosunek do bibliotek wpływ wywiera różnorodność pro-

wadzonych w nich działań, takich jak lekcje biblioteczne, spotkania poświęcone głośnemu czytaniu, konkursy, pogadanki lub prelekcje, spotkania w ramach zajęć plastycznych, wycieczki do bibliotek, dyskusje nad książką, spotkania autorskie, różnego rodzaju akcje, np. wakacje w bibliotece. Autorka przedstawia działania mające przygotować studentów do zawodu, zrealizowane w Instytucie Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Były to wystawy, konkursy, małe formy teatralne. Jak pisze, zorganizowała wraz ze studentami wiele wystaw, konkursów czytelniczych, przedstawień i spotkań z poezją, skierowanych głównie do uczniów klas IV–VI, w następnej kolejności do przedszkolaków i uczniów klas I–III szkoły podstawowej i znacznie rzadziej skierowanych do gimnazjalistów i licealistów. W jej artykule znajdziemy bogatą dokumentację tych przedsięwzięć.

Prezentowany tom studiów tworzy spójną całość, a artykuły w nim zawarte wzajemnie się uzupełniają i oświetlają podjęte w nich zagadnienia. Publikacja oddaje wielkie usługi tym wszystkim, dla których kultura czytelnicza Polaków nie jest obojętna i którzy czynnie chcą wpływać na rozwój bibliotek i czytelnictwa młodego pokolenia.

prof. UŁ dr hab. Jolanta Fiszbak
Zakład Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Łódzkiego
15 marca 2015 r.

I część

**Biblioteki w ujęciu współczesnym:
fakty, liczby i koncepcje**

Libraries in contemporary terms:
facts, figures and concepts

Grażyna Lewandowicz-Nosal, dr
Biblioteka Narodowa
Instytut Książki i Czytelnictwa
g.lewandowicz@bn.org.pl

Biblioteki publiczno-szkolne w Polsce. Wczoraj, dziś, jutro?

School-public libraries in Poland.
Yesterday, today, tomorrow?

Grażyna Lewandowicz-Nosal – pracuje w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej. Specjalistka w zakresie bibliotek publicznych dla dzieci, literatury dla dzieci i młodzieży. Członek Polskiej Sekcji IBBY, kolegium redakcyjnego czasopism „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” i „Poradnik Bibliotekarza”. Juror ogólnopolskiej nagrody literackiej im. K. Makuszyńskiego.



Wybrane publikacje:

- *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce. Raport z badań* [Public libraries for children in Poland], 2003
- *Biblioteki publiczne dla dzieci. Wczoraj i dziś. Poradnik* [Public libraries for children. Yesterday and today. A guide], 2008
- *Dzieci, Młodzież – Internet – Biblioteka. Wytoczne IFLA Sekcji Bibliotek dla Dzieci i Młodzieży* [Children, Young Adults – Internet – Library. Guidelines by IFLA Libraries for Children and Young Adults Section], 2009, [współred.]
- *Książki dla najmłodszych. Od zera do trzech. Poradnik* [Books for the youngest. From 0 to 3. A guide], 2011
- *Od czterech do sześciu. Książki dla przedszkolaka* [From 4 to 6. Books for the preschooler], 2012
- *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce. Raport z badań* [Public libraries for children in Poland. Research report], 2013.

Grażyna Lewandowicz-Nosal – PhD, working at the Book and Readership Institute, National Library of Poland. Specialist on children’s public libraries and literature for children and youth. Member of the IBBY Polish Section, member of editorial boards of “Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” and “Poradnik Bibliotekarza”. She is also a jury member of the Kornel Makuszyński literary prize.

Wstęp

Celem autorki artykułu jest przybliżenie złożonego tematu, jakim jest organizacja i funkcjonowanie bibliotek publiczno-szkolnych w Polsce. Jest on obecny w życiu bibliotek, na łamach prasy, głównie fachowej, od ponad 40 lat. Niezmiennie jest to problem wzbudzający emocje i kontrowersje, ostatnio, czego przykładem jest akcja „Stop Likwidacji Bibliotek” (2013)¹, głównie emocje. Ma więc swoją historię i tradycję, ma też swoje miejsce w badaniach podejmowanych w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej (BN) (Białkowska B. 1992, s. 82; Rusek A., Przybyszewski W. 1998; Budyńska B., Krajewska A. M. 2002; Lewandowicz-Nosal G. 2012).

Interesujące jest przedstawienie sposobu zapewniania dostępu do książki i informacji na dwóch płaszczyznach – prawnej – czyli np. akty prawne pozwalające, lub nie, na działalność tego typu placówek – oraz organizacyjnej. Dla ogólnego rozumienia zjawiska ważne jest zachowanie chronologii wydarzeń. W tekście uwzględniono punkt widzenia przedstawicieli bibliotek publicznych. Zapewne inaczej ten problem widzieliby przedstawiciele bibliotek szkolnych.

W Polsce mamy do czynienia z kilkoma typami bibliotek. Należą do nich: biblioteki publiczne, naukowe, pedagogiczne, szkolne, specjalne (więzienne, szpitalne), kościelne, zakładowe. Wykaz bibliotek wg Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) nie stanowi pełnego i rozłącznego ich obrazu, o czym można się było przekonać w chwili opracowywania Raportu o stanie bibliotek w Polsce (Budyńska B. [i in.] 2014). Wymienione typy bibliotek są wyodrębniane ze względu na różne kryteria, tworzą sieci organizacyjne, własne struktury, mają określone funkcje i zadania, środowiska, które obsługują, kompletowane przez siebie zbiory (Tamże).

Specyficzną formą organizacyjną są tzw. biblioteki łączone. Można tu wyodrębnić dwie kategorie połączeń – biblioteki łączone z innymi bibliotekami oraz biblioteki łączone z innymi instytucjami/organizacjami. Biblioteki publiczno-szkolne lub szkolno-publiczne (termin używany w zależności od lokalizacji) znajdują się gdzieś pośrodku. Z jednej strony teoretycznie łączona jest biblioteka publiczna lub jej filia z biblioteką szkolną, ale ta ostatnia nie jest jednostką samodzielną, gdyż wchodzi w skład większej struktury, jaką jest szkoła.

Biblioteki publiczne i szkolne, co wydaje się dość oczywiste, różnią się od siebie pod wieloma względami. Po pierwsze, jest to misja, którą mają do spełnienia. Biblioteka publiczna to lokalne centrum życia kulturalnego i naukowego, miejsce wypełnienia czasu wolnego obywateli, w którym mamy do czynienia z wolnym

¹ Akcja rozpoczęta przez środowisko skupione przy miesięczniku „Biblioteka w Szkole” po ogłoszeniu przez Ministra Administracji i Cyfryzacji Michała Boniego zmian w projekcie ustawy o warunkach świadczenia usług przez jednostki samorządu terytorialnego.

dostępem do informacji dla osób w różnym wieku, według ich indywidualnych zainteresowań. Instytucja, z której korzysta się przez całe życie. Biblioteka szkolna wspiera przede wszystkim życie i zadania programu szkolnego, jest dostępna głównie dla uczniów i nauczycieli. Gromadzi materiały potrzebne do realizacji programu nauczania, monitoruje dostęp uczniów do materiałów odpowiednich do ich wieku. Dostęp do biblioteki publicznej jest swobodny, otwarta jest przede wszystkim w godzinach popołudniowych, coraz częściej w weekendy, natomiast dostęp do biblioteki szkolnej w budynku szkoły jest ograniczony, uwarunkowany głównie bezpieczeństwem dzieci (szkoły są zamykane przed osobami z zewnątrz). Biblioteka szkolna jest otwarta w godzinach pracy szkoły, ale najczęściej krócej niż sama placówka, zamknięta w weekendy, ferie i wakacje. W bibliotece publicznej obowiązują ogólne standardy zachowań, w szkolnej – obowiązują określone regulaminem szkoły zasady zachowań uczniów. Różnice ujawniają się też przy wykształceniu personelu, sposobie zatrudniania, godzinowym wymiarze czasu pracy. Nieobojętne jest patrzenie na podstawową zasadę, jaką kieruje się biblioteka publiczna – jest nią dobrowolność korzystania, brak przymusu, do biblioteki szkolnej każdy uczeń musi być zapisany i, przynajmniej teoretycznie, z niej korzysta. To, co podobne w obu typach bibliotek, to grupa wiekowa obsługiwana przez obie placówki, są nimi uczniowie, oraz – częściowo – gromadzone zbiory (lektury szkolne, beletrystyka dla dzieci i młodzieży, księgozbiór podręczny).

Przyjrzyjmy się zatem, w jaki sposób organizowane były biblioteki publiczno-szkolne w Polsce w ostatnim czterdziestoleciu. Zmiany ilościowe zachodzące w latach 1996-2012 prezentuje Tabela 1. Najwięcej tego typu placówek odnotowano w roku 2004, w kolejnych latach ich liczba systematycznie się zmniejszała.

Tabela 1. Liczba bibliotek publiczno-szkolnych w Polsce w latach 1996-2012

Rok	Liczba bibliotek publiczno-szkolnych	Rok	Liczba bibliotek publiczno-szkolnych
1996	227	2005	260
1997	179	2006	250
1998	201	2007	233
1999	303	2008	215
2000	355	2009	210
2001	340	2010	189
2002	319	2011	185
2003	317	2012	167
2004	394		

Źródło: oprac. własne na podst. kolejnych lat rocznika statystycznego *Biblioteki Publiczne w Liczbach* (1996-2012).

Pomysł łączenia bibliotek pojawił się już pod koniec lat 50. XX wieku na Dolnym Śląsku w powiecie wałbrzyskim. Dotyczył głównie łączenia bibliotek publicznych z bibliotekami uzdrowiskowymi, zakładowymi w dużych zakładach pracy, później z bibliotekami szkolnymi. W latach 60. XX wieku w rejonach, gdzie powstawały PGR-y (np. woj. olsztyńskie) łączono biblioteki publiczne z bibliotekami PGR-ów (Jakubiec H. 1986, s. 8-10).

W 1957 r. z inicjatywą połączenia trzech instytucji (Miejskiej Biblioteki Publicznej [MBP], Biblioteki Uzdrawiskowej i Biblioteki Funduszu Wczasów Pracowniczych [FWP]) wystąpił Leon Gruder, dyrektor MBP w Szczawnie Zdroju, do czego doszło w praktyce w 1960 r. Biblioteka jako publiczno-uzdrawiskowa funkcjonowała do 1991 r. (31 lat), kiedy to dyrekcja uzdrawiska w Szczawnie Zdroju z przyczyn ekonomicznych wypowiedziała warunki umowy (*Biblioteka w Szczawnie Zdroju* [online]).

Powody, które były podstawą do dokonywanych wówczas połączeń to: duża liczba małych bibliotek w małych miejscowościach, źle zaopatrzone w zbiory, działających w trudnych warunkach lokalowych i finansowych, brak stabilnej, wykształconej kadry (Wołosz J. 1969a; Tenże 1969b).

Warunki, na jakich dokonywano połączeń, to umowa zawierana przez Powiatowe Biblioteki Publiczne, Wydział Kultury Prezydium Powiatowej Rady Narodowej oraz Inspektorat Oświaty i/lub Zarząd Uzdrawiska. Cechą charakterystyczną tamtego okresu był szeroki zakres połączeń, fuzje obejmowały kilka różnych typów placówek. Łączenia były pozytywnie oceniane przez środowisko, nie były elementem konfliktu.

Trzeba też wspomnieć, że do 1968 r. obowiązywał *Dekret o bibliotekach z 1946 r.*, w którym zapisano okresową możliwość przejmowania przez biblioteki szkolne obowiązków bibliotek publicznych. W *Dekrecie* dopuszczono takie rozwiązanie:

Do czasu zorganizowania pełnej sieci bibliotek publicznych funkcje bibliotek publicznych pełnić będą, na zarządzenie Ministra Oświaty, przystosowane do tego biblioteki szkolne, przede wszystkim przez udostępnienie swoich księgozbiorów wszystkim obywatelom danego terenu (Dekret z dnia 17 kwietnia 1946 r..., art. 15, ust. 1).

W tym zapisie można doszukiwać się pierwszego uzasadnienia dla możliwości obsługiwanian przez biblioteki szkolne społeczności lokalnej.

Dekada lat 70. XX w.

Szerszą inicjatywę łączenia bibliotek publicznych ze szkolnymi podjęto na początku lat 70. XX wieku w woj. olsztyńskim, nazwano ją „eksperymentem olsztyńskim”. Decyzje dotyczące połączeń zapadały na szczelbu partyjnym. Je-

sienią 1972 r. pracę rozpoczęło pięć bibliotek publiczno-szkolnych w powiecie bartoszyckim. Opracowano zasady porządkujące organizacyjnie sprawę połączeń. Działania miały charakter zaplanowany, przemyślany, zorganizowany i monitorowany (Burakowski J. 1973; Tenże 1974). Obowiązywała już nowa ustawa o bibliotekach z 1968 r. (*Ustawa z dnia 9 kwietnia 1968 r...*).

Główne założenia ówczesnego eksperymentu to:

1) ożywienie czytelnictwa na wsi, 2) aktywizacja księgozbiorów szkolnych, większa dostępność zbiorów dla ogółu mieszkańców, 3) zapewnienie ciągłości obsługi czytelniczej młodzieży, tak aby kończąc szkołę podstawową nie pozostawała poza biblioteką, tylko mogła z niej nadal korzystać (Burakowski J. 1973, s. 7).

Moment eksperymentu zbiegł się z reorganizacją funkcjonowania szkół podstawowych na wsi – tworzono wówczas zbiorcze szkoły gminne i szkoły filialne o obniżonym poziomie organizacyjnym cztero- lub sześcioklasowe. Być może w połączeniach chodziło także o wykorzystanie lokali szkolnych po wprowadzeniu reformy oświaty. Beneficjentem tego rozwiązania miało być środowisko szkolne. Po połączeniu szkoły zyskiwały dłużej działające biblioteki, z fachową obsługą, dostępne dla dzieci i młodzieży spoza szkoły, współpracujące z dyrektorami szkół.

Jednym z pierwszych oponentów połączeń była Aleksandra Niemczykowa, która argumentowała, że w każdej szkole musi być biblioteka (1975, s. 100).

Dekada lat 80. XX w.

Nową dekadę otwierają ministerialne „Zasady współpracy bibliotek publicznych z bibliotekami szkolnymi i pedagogicznymi” będące urzędowym podsumowaniem eksperymentu olsztyńskiego (1980). W dokumencie, obok silnie akcentowanej współpracy między tymi grupami bibliotek, znalazł się zapis dotyczący możliwości powoływania bibliotek publiczno-szkolnych. Mimo że w tym okresie sprawa połączeń nadal była ograniczona praktycznie do terenu woj. olsztyńskiego (obejmowała wybrane rejony kraju), a organizacja samych bibliotek publiczno-szkolnych wyraźnie straciła na dynamice (w latach 1981-1983 przybyły zaledwie dwie biblioteki w woj. olsztyńskim (Burakowski J. 1984, s. 107), łączenie pozostało sprawą kontrowersyjną. W 1984 r. zorganizowano konferencję poświęconą realizacji zasad, na której nie tylko nie wypracowano wspólnego stanowiska w sprawie łączenia, ale co więcej, nastąpiło usztywnienie stanowisk strony oświatowej i strony bibliotek publicznych (Michnal W. 1984).

W tym samym, 1984 r., uchwalono *Ustawę o upowszechnianiu kultury*, która spowodowała, że zaczęto mówić o różnych typach połączeń (*Ustawa o upowszechnianiu kultury...*).

Pod koniec lat 80. w argumentach dotyczących łączenia bibliotek coraz silniej eksponowano wątek ekonomiczny. Celem połączeń stała się racjonalizacja i obni-

zenie kosztów usług bibliotecznych. Mniejsze zainteresowanie problemem można też zapewne wiązać z ogólną sytuacją w kraju – strajki, powstanie NSZZ „Solidarność”, w konsekwencji wprowadzenie stanu wojennego.

Dekada lat 90. XX w.

Sytuacja dotycząca łączenia bibliotek uległa gwałtownej zmianie na początku nowej dekady, a związana była z przeobrażeniami w całym kraju, powstaniem nowego ustroju państwa. W roku 1990 została uchwalona *Ustawa o samorządzie terytorialnym*, zgodnie z którą organizatorem bibliotek na terenie gminy stał się samorząd (samorząd przejął zadania w zakresie nadzoru nad instytucjami kultury), kolejne dwie ważne ustawy uchwalono w 1991 r. – *Ustawę o systemie oświaty* oraz *Ustawę o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej*. Nową *Ustawę o bibliotekach* uchwalono dopiero w 1997 r. (bardzo późno w stosunku do innych ustaw) (*Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r...*).

Początek lat 90. XX w. charakteryzował się dużą destabilizacją sieci bibliotek publicznych (likwidacja punktów i filii bibliotecznych), był to okres lawinowej i chaotycznej fali łączeń, jakiej dokonywały samorzady, swoje decyzje motywując jedynie czynnikami ekonomicznymi i szukaniem wszelkich oszczędności, bez oglądania się na jakiegokolwiek względy merytoryczne. Wsparcie zyskały m.in. ze strony wiceministra kultury i sztuki Stefana Starczewskiego, który łączenie bibliotek uzależniał od lokalnych uwarunkowań, a sam problem, jego zdaniem, należało traktować elastycznie (Pisanko J. 1991).

Duże, trwające aż po dzień dzisiejszy, zamieszanie wokół łączenia bibliotek publicznych i szkolnych wprowadziła wymieniona *Ustawa o systemie oświaty* z 1991 r., w której zapis o obligatoryjnym prowadzeniu przez każdą szkołę biblioteki został zmieniony na *zapewnienie uczniom możliwości korzystania z biblioteki*, zatem w wielu interpretacjach prawnych eksponowano zniesienie obligatoryjności prowadzenia przez szkołę biblioteki i możliwość przejścia obsługi szkół przez biblioteki publiczne.

Pod względem ilościowego rozwoju bibliotek łączonych dekadę lat 90. można, za Barbarą Budyńską, podzielić na dwa podokresy: 1) 1990-1994, kiedy powstało 36% ogólnej liczby bibliotek publiczno-szkolnych oraz 2) 1995-1998 – wówczas powstało 46% ogólnej liczby tego typu bibliotek (Budyńska B., Krajewska A. M. 2002, s. 17).

Do dyskusji o problemie bibliotek publiczno-szkolnych włączyły się dwa nowe środowiska – redakcja czasopisma „Biblioteka w Szkole” z jego twórcą i redaktorem naczelnym Juliuszem Wasilewskim oraz środowisko nauczycieli-bibliotekarzy skupione w Towarzystwie Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich (TNBSP). Również w 1994 r. swoje stanowisko w sprawie łączenia bibliotek pu-

blicznych i szkolnych wyraził Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) i było to stanowisko przeciwne łączeniu (*Stanowisko Związku Nauczycielstwa Polskiego...* 1994).

W 1996 r. podczas konferencji dyrektorów Wojewódzkich Bibliotek Publicznych (WBP) w Starych Jabłonkach (woj. olsztyńskie) zaprezentowano i dyskutowano projekt *Zasad współpracy i łączenia bibliotek publicznych z bibliotekami szkolnymi*. Nie został on szerzej upubliczniony. Jednocześnie, na konferencji obie strony pozostały przy swoich stanowiskach, choć można odnieść wrażenie, że bibliotekarze bibliotek publicznych byli bardziej otwarci na dyskusję o różnych modelach organizacji bibliotek (m.in. stanowisko Jerzego Maja).

Zgodnie z zapisami uchwalonej w 1997 r. *Ustawy o bibliotekach* nie zabraniano wprost łączenia bibliotek z innymi instytucjami, natomiast wprowadzono ustawowy zakaz łączenia z bibliotekami szkolnymi i pedagogicznymi. Art. 13 *Ustawy* brzmiał:

Organizator może dokonać połączenia, podziału lub likwidacji biblioteki. [...] Przepisów ust. 2-4 nie stosuje się do bibliotek szkolnych i pedagogicznych (art. 13, ust. 1-6).

Jednocześnie w artykule 22.1 *Ustawy o bibliotekach* zapisano, że w każdej szkole jest prowadzona biblioteka szkolna.

Biblioteki szkolne oraz biblioteki innych placówek systemu oświaty służą realizacji programów nauczania i wychowania, edukacji kulturalnej i informacyjnej dzieci i młodzieży oraz kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. W tym celu w każdej szkole publicznej jest prowadzona biblioteka szkolna (art. 22.1).

Inaczej sprawę funkcjonowania bibliotek szkolnych zapisano w *Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*:

Do realizacji zadań statutowych szkoła publiczna powinna zapewnić uczniom możliwość korzystania z [...] biblioteki (art. 67, ust. 1).

Tak niejednoznacznie sformułowane przepisy w obu ustawach powodowały różne możliwości interpretacyjne.

Dopiero w świetle nowelizacji ustawy o bibliotekach z 2001 r. jednoznacznie zakazano łączenia bibliotek publicznych z innymi instytucjami utrzymując jednocześnie zakaz łączenia z bibliotekami szkolnymi i pedagogicznymi:

Biblioteki publiczne nie mogą być łączone z innymi instytucjami oraz z bibliotekami szkolnymi i pedagogicznymi (Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r..., art. 13, ust. 7).

Nie na długo, gdyż w 2011 r., nowelizując *Ustawę o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej* z 1991 r., ponownie uchwalono zgodę na łączenie bibliotek publicznych z innymi instytucjami kultury, głównie chodziło o połączenia z domami kultury, utrzymano jednocześnie ustawowy zakaz łączenia bibliotek publicznych i szkolnych oraz pedagogicznych (*Ustawa z dnia 25 października 1991 r...*).

Lata 2000-2012

W artykułach publikowanych na łamach prasy fachowej nie ma już praktycznie dyskusji merytorycznej dotyczącej łączeń, pozostaje dyskusja wykorzystująca hasła i emocje. Największe rozbudził tzw. „eksperyment wrocławski i jarociński” (zapoczątkowany we Wrocławiu w 2005 r., realizowany od 2009 r.) bardzo mocno oprotestowany przez środowiska bibliotekarzy-nauczycieli skupione wokół „Biblioteki w Szkole” i TNBSP. Pisano o „wrogim przejęciu”, łączeniu w „białych rękawiczkach”, „cwaniackim wykorzystywaniu luk prawnych”, „gwałceniu prawa”, o tym, że łączenia zakorzeniły się w świadomości społecznej i jest na nie przyzwolenie (Słowik J. 2009; Wasilewski J. 2007; Staniów B. 2008).

Eksperyment wrocławski polegał na przejęciu przez filie biblioteki miejskiej obsługi szkół, w Jarocinie dokonano połączenia filii miejskich z bibliotekami szkolnymi. Początkowo zgodę na takie działania w Jarocinie wyraziło Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), w kolejnym piśmie, po interwencji ZNP, zgoda została cofnięta (Schmidt F. 2011). Pikanterii całej sprawie dodaje fakt, że przez wiele lat w Jarocinie działała ogólnopolska szkoła kształcąca bibliotekarzy na poziomie średnim.

W środowisku bibliotek publicznych w dyskusji o łączeniu zaczęły dominować wątek łączenia bibliotek publicznych z innymi instytucjami, głównie domami kultury, mniejszą wagę przywiązywano do łączenia z bibliotekami szkolnymi, w przeciwieństwie do środowiska bibliotek szkolnych, dla których ta sprawa dalej pozostaje priorytetową.

W 2009 r. Sejmowa Komisja „Przyjazne Państwo” rozpatrywała projekt Związku Gmin Wiejskich RP o wykreśleniu z *Ustawy o bibliotekach* zakazu łączenia bibliotek publicznych z bibliotekami szkolnymi. Projekt został odrzucony.

W 2013 r. problem powrócił przy okazji propozycji ministra Administracji i Cyfryzacji Michała Boniego, a zaowocował skuteczną medialną kampanią „Stop Likwidacji Bibliotek”. W ramach akcji „Sprawne państwo – sprawny samorząd terytorialny” Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji otrzymało od samorządów propozycję zmian regulacji na co dzień stosowanych przez jednostki samorządu terytorialnego. W projekcie z 16 stycznia 2013 r. (*Projekt założeń ustawy o poprawie...* [online]) znalazł się m.in. zapis o *stworzeniu możliwości wykonywania zadań*

biblioteki szkolnej przez bibliotekę publiczną, uruchamiając szeroką, trwającą dwa miesiące, od stycznia do 19 marca 2013 r., dyskusję medialną. W efekcie minister Boni wycofał się z pomysłu, powołano zespół konsultacyjny mający przygotować model współpracy między dwoma typami bibliotek.

Badania Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej nad bibliotekami publiczno-szkolnymi

Praktycznie od początku swojego istnienia biblioteki publiczno-szkolne, ich organizacja i działalność były monitorowane w badaniach prowadzonych przez IKiCz BN.

1. 1976 r. – pierwszy sondaż dotyczący funkcjonowania bibliotek publiczno-szkolnych. Objął 8 województw, było to 36 placówek, w tym 19 w woj. olsztyńskim. Sondaż dotyczył głównie lokalizacji tego typu bibliotek (Lewandowicz G. 1994).

2. 1986 r. – badania Barbary Białkowskiej sieci bibliotek publicznych dla dzieci (ankiety ze 161 celowo dobranych bibliotek publicznych dla dzieci z całego kraju) zawierały też informacje od wojewódzkich instruktorów czytelnictwa dziecięcego o 50 bibliotekach publiczno-szkolnych, których dalej najwięcej było w woj. olsztyńskim. Zdaniem autorki, łączenia nie przyjęły się, dotyczyły niewielkiej grupy bibliotek. Białkowska traktowała je jako nową formę obsługi dzieci, będących głównymi beneficjentami tego typu rozwiązania (Białkowska B. 1992, s. 82).

3. 1993 r. – badania Adama Ruska i Witolda Przybyszewskiego przeprowadzone w nowych warunkach ustrojowych były próbą opisanie wpływu reform ustrojowych na organizację i działalność bibliotek publicznych oraz ich odbiór społeczny. W trzech wytypowanych województwach przeprowadzono swobodne wywiady ze 134 bibliotekarzami oraz użytkownikami zlikwidowanych bądź połączonych bibliotek. Ponownie wyróżniono dzieci jako tę grupę, która na połączeniach zyskała najwięcej. We wnioskach opisano niechęć nauczycieli-bibliotekarzy do połączeń płynącą głównie z obawy o utratę miejsc pracy. Wątek zachowania lub utraty miejsc pracy eksponowany był w badaniach bardzo mocno (Rusek A., Przybyszewski W. 1998, s. 119).

4. 1999 r. – badania Barbary Budyńskiej i Anny M. Krajewskiej podjęte po konferencji w Starych Jabłonkach objęły ankietą pocztową ponad 400 bibliotek. Wymieniono w nich powody połączeń: ekonomiczne, lokalowe, merytoryczne i środowiskowe. W efekcie wyróżniono trzy typy połączeń ze względu na ich wewnętrzne zorganizowanie. W podsumowaniu stwierdzono: „warunki funkcjonowania należy ocenić negatywnie. Istnieje wyraźny konflikt dwóch typów bibliotek i zatrudnionych w nich osób. W wyniku sprzecznych dążeń strony nie wywiązują się z nałożonych na nie obowiązków” (Budyńska B., Krajewska A. M. 2002, s. 78).

5. 2012 r. – badania Grażyny Lewandowicz-Nosal panelowe w stosunku do badań z 1999 r. Zrealizowano 80 ankiet pocztowych oraz dwa studia przypadku w Gminnych Bibliotekach Publicznych (GBP) z trzema filiami publiczno-szkolnymi oraz w Powiatowej i Miejskiej Bibliotece Publicznej (PiMBP) prowadzącej 5 filii publiczno-szkolnych (wywiady z bibliotekarzami, ankiety dla czytelników). Utrzymano wnioski co do powodów łączenia, jednoznacznie stwierdzono, że próby opisanie bibliotek publiczno-szkolnych napotykać duże problemy. Ogólnie zauważono spadek tego typu połączeń (spadek liczby placówek z ponad 400 w 1999 r. do około 160 w 2012 r.). W ich miejsce powstają raczej filie bibliotek publicznych, które w swoich zadaniach mają obsługę szkół (badania w trakcie opracowania).

W poszczególnych raportach zawarto negatywne opinie o tego typu połączeniach. Nadal brakuje wskaźników oceny ich działalności, brak jest uregulowania statystyki bibliotecznej i systemu zatrudniania pracowników.

Problemy ogólne

Łączenie bibliotek powodowane jest kilkoma problemami natury ogólnej. Przede wszystkim jest to niestabilność aktów prawnych, zwłaszcza w ostatnim dziesięcioleciu. Istnieją wyraźne niedomówienia w zapisach między ustawami o bibliotekach i o systemie oświaty. Sprzeczne okazały się kolejne decyzje MEN w sprawie utworzenia filii publiczno-szkolnych w Jarocinie. Ale przede wszystkim jest to brak definicji czym jest biblioteka publiczno-szkolna, jakie są warunki jej działania. Efektem są różnice w liczeniu tego typu placówek (inne dane w formularzach GUS, inne w sprawozdaniach WBP – np. dość długo w sprawozdaniach GUS w woj. małopolskim funkcjonowała jedna biblioteka publiczno-szkolna, natomiast Biblioteka Wojewódzka konsekwentnie nie uznawała jej za publiczno-szkolną). Jest to problem towarzyszący tym placówkom od chwili ich powstawania, a szczególnie od lat 90. XX w., kiedy biblioteki były organizowane bez żadnych umów. Po trzecie, System Informacji Oświatowej (SIO) nie rejestruje w swoich wykazach bibliotek publiczno-szkolnych. Po czwarte, brak jest refleksji ze strony samorządów dotyczącej organizacji bibliotek, nieumiejętności odpowiedzi na pytanie – po co i dlaczego łączą biblioteki, jedynym argumentem staje się argument ekonomiczny, szukanie oszczędności, niepopartych konkretnymi wyliczeniami.

Dlaczego nie? Dlaczego tak?

Mimo wszystko należy podjąć próbę odpowiedzi na pytanie dlaczego warto, lub nie, dokonywać połączeń.

Argumenty przeciwko łączeniu są następujące:

1) łączone są dwie jednostki, z których jedna jest instytucją samodzielną, druga stanowi element większej całości, nie jest jednostką autonomiczną, pojawia się problem podwójnej odpowiedzialności finansowej i merytorycznej,

2) brak jest jednoznacznych uregulowań prawnych,

3) różnice w sposobie zatrudniania – bibliotekarze publiczni – 40 godzin tygodniowo, kodeks pracy, nauczyciele – 30 godzin, karta nauczyciela; różnice w kwalifikacjach, konflikty kompetencyjne „kto jest ważniejszy”, ogólnie problem pracy zwłaszcza w małych środowiskach, argument generujący konflikty oraz problemy z lekcjami bibliotecznymi i zastępstwami,

4) organizacja biblioteki – kłopoty z dostępnością dla dorosłych (hałas dzieci, bariery architektoniczne), w efekcie utrata części czytelników dorosłych, bariery dla dzieci – gdy biblioteka funkcjonuje w odrębnej, zamkniętej części budynku nauczyciele ograniczają dostęp dzieciom, zaburzony jest proces dydaktyczny. Podwójna rejestracja czytelników (nie musi tak być), sprawa własności komputerów i dostępu do sieci łącznie z serwisowaniem sprzętu; ogólniejszy, nadrzędny problem bezpieczeństwa szkół,

5) problem kosztów połączenia, ogólniej – budżetu połączonej placówki i sprawy własności.

Argumenty za łączeniem:

1) ważna rola samorządu jako organizatora bibliotek i organu prowadzącego szkoły,

2) łączenie może być rozwiązaniem dla małych środowisk lokalnych, raczej w szkołach podstawowych,

3) ekonomia – oszczędność na opłatach za lokal i media,

4) racjonalizacja zakupów nowości, poszerzenie oferty części szkolnej,

5) większa dostępność dla uczniów (biblioteka czynna w ferie, wakacje, po południu).

Jak to robią inni?

Temat bibliotek publiczno-szkolnych ma swoją bogatą literaturę przedmiotu. Nie jest to problematyka specyficznie polska, podobne placówki powstawały i powstają w wielu krajach. Należą do nich m.in. Stany Zjednoczone, Kanada, Australia, kraje skandynawskie (przede wszystkim Norwegia i Szwecja), także Izrael, Grecja (Aaron S. L. 1978, Zybert E. B. 2001), z bliższych nam regionów – Słowacja (nowe zjawisko w tym kraju obserwowane od 2001 r. – 9 bibliotek publiczno-szkolnych, 19 w 2004 r., oraz umieszczanie filii biblioteki publicznej w szkole – 13 w 2001, do 52 w 2004 r.) (Pangrácová H., Cenigová R. 2005).

Przyglądając się funkcjonowaniu tego typu bibliotek za granicą należy zawsze uwzględnić różnice kulturowe, prawne, organizacyjne, zastanowić się czy, w jaki sposób, w jakim zakresie możliwa/konieczna jest adaptacja obcych modeli do polskich warunków. Wszędzie tego typu rozwiązania nie są uważane za typowe, ale za wyjątkowe (podobnie jest ze sprawą bibliobusów), do połączeń dochodzi tam, gdzie społeczność lokalna nie jest w stanie zapewnić dwóch odrębnych, dobrze działających bibliotek. Wszędzie, bardzo mocno przy ich tworzeniu, podkreślany jest czynnik ekonomiczny. Najbardziej precyzyjni i zorganizowani są Amerykanie, którzy na użytek bibliotek połączonych opracowują bardzo szczegółowe wytyczne (m.in. stany Wisconsin, Iowa, Minnesota). Przeprowadzają też analizy, z których wynika, że na ich terenie tego typu działania nie są skutecznym rozwiązaniem służącym zapewnieniu mieszkańcom jak najlepszej jakości usług bibliotecznych (np. New Jersey), a prace powinny się skupić na współpracy między różnymi typami bibliotek, głównie publicznymi oraz szkolnymi i tego typu propozycje też są licznie prezentowane.

Proponowana współpraca przedstawiana i omawiana jest na różnych poziomach, od gromadzenia zbiorów, poprzez dostęp do katalogów i baz danych, po centra odrabiania prac domowych w bibliotekach publicznych obsługiwane przez nauczycieli czy programy rodzinnej alfabetyzacji.

Przy połączeniach zalecane jest dokonanie dokładnej analizy poprzedzającej działanie, polegającej na rozpoznaniu potrzeb społeczności lokalnej, opracowanie strategii działania, w tym odpowiedzi na pytanie „dlaczego podejmowana jest taka próba?”. Gdy już do połączeń dochodzi, to najczęściej w gminach od 3 000 do 10 000 mieszkańców, na wiejskich, słabo zaludnionych obszarach borykających się z problemami finansowymi. Jednak zawsze usługi biblioteczne są postrzegane w kontekście ogólnych usług gminy. Zawsze też powoływany jest zespół zarządzający połączoną biblioteką.

Przy planowaniu połączenia zwracana jest uwaga na różnice między biblioteką szkolną a biblioteką publiczną. Ta pierwsza jest integralną częścią systemu nauczania, kształcenia, uczeń jest postrzegany jako część grupy, klasy szkolnej, natomiast biblioteka publiczna traktuje ucznia indywidualnie jako dziecko, jako jednostkę. Podkreślana jest sztywność struktur szkolnych i elastyczność bibliotek publicznych, kierujących się zasadą „klient, nasz pan”. Jest to bardzo zakorzeniony w misji amerykańskich bibliotek publicznych, w odróżnieniu od bibliotek europejskich, prymat czytelnika nad zbiorami. Ważny jest czytelnik i jego satysfakcja z bibliotecznych usług, gdyż są one finansowane z jego podatków.

Amerykański badacz zjawiska Ken Haycock wymienia 10 kryteriów potencjalnego sukcesu bibliotek publiczno-szkolnych. Zalicza do nich:

- 1) *środowisko mniejsze niż 10 000 mieszkańców,*
- 2) *podpisana umowa dotycząca administrowania i działalności biblioteki,*

- 3) *połączone usługi,*
- 4) *wsparcie i zaangażowanie gminy,*
- 5) *pragnienie dyrektora szkoły w osiągnięciu sukcesu,*
- 6) *wsparcie nauczycieli,*
- 7) *współpraca między personelem biblioteki publicznej i biblioteki szkolnej,*
- 8) *wysoko motywowany kierownik profesjonalista,*
- 9) *brak ograniczeń w dostępie do zbiorów i obiegu dokumentów,*
- 10) *oddzielna przestrzeń dla dorosłych* (Haycock K. 2006).

Podsumowanie

Pytanie: łączyć czy nie? to przede wszystkim pytanie o funkcje bibliotek, sposób ich organizacji, tożsamość (*identity*) – czym placówka ma być, o utrzymanie kulturowej funkcji bibliotek zwłaszcza publicznych, ocalenie ich tradycji jako miejsca azylu psychicznego, spokoju, ciszy, pracy umysłowej.

Próbując patrzeć na sprawę szerzej, jest to pytanie o sposób organizacji dostępu do książek (wypełnienie czasu wolnego), dostępu do informacji, nie tylko w podstawowym zakresie (dostęp do Internetu), ale do płatnych profesjonalnych baz danych. Niewątpliwie jest to jeden z elementów strategii z punktu widzenia polityki bibliotecznej, będącej elementem polityki kulturalnej państwa.

Co dalej? Trudno być prorokiem we własnym kraju, ale warto wiedzieć, że w sejmie nadal znajduje się projekt Związku Gmin Wiejskich RP o dopuszczenie łączenia bibliotek publicznych i szkolnych i niewątpliwie przy silnym lobby samorządowym ten temat, bez jednoznacznego uregulowania prawnego, będzie powracał. Powracał nie tylko merytorycznie, ale może przede wszystkim medialnie, niewykluczone, że już przed najbliższymi wyborami.

Co zatem jest potrzebne? Po pierwsze, istnieje potrzeba jednoznacznych uregulowań prawnych, co przy dwóch silnych lobby – grupie samorządowej i lobby nauczycielskim, często mocno ząbajających się, funkcjonujących w ramach naczyń połączonych jest trudne. Po drugie, należy dążyć do wypracowania własnej strategii organizacji tego typu placówek, ze świadomością, że nie jest to rozwiązanie typowe, ale szczególne. Przy czym najmniej przewidywalny czynnik tych działań, to czynnik ludzki.

Bibliografia

- Aaron S. L. (1978), *Combined school public library programs: an abstract of a national study*, "School Media Quarterly", vol. 7, no. 1, p. 31-53
- Białkowska B. (1992), *Wybrane zagadnienia organizacji i wyposażenia bibliotek publicznych dla dzieci*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 83-7009-077-X
- Biblioteka w Szczawnie Zdroju* [online], [dostęp: 27.08.2013], dostępny w Internecie: <<http://www.bibliotekaszczawnozdroj.pl>>
- Biblioteki Publiczne w Liczbach (roczniki 1996-2012) [online], Warszawa, Biblioteka Narodowa, [dostęp: 23.09.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.bn.org.pl>>
- Budyńska B. [i in.] (2014), *Raport o bibliotekach w Polsce za 2012 rok*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, (maszynopis)
- Budyńska B., Krajewska A. M. (2002), *Biblioteki publiczno-szkolne. Biblioteki publiczne usytuowane w szkołach*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 83-7009-319-1
- Burakowski J. (1973), *Biblioteki publiczno-szkolne po roku*, „Bibliotekarz Olsztyński”, nr 3, s. 7-9
- Burakowski J. (1974), *Biblioteki publiczno-szkolne w woj. olsztyńskim*, „Bibliotekarz”, nr 1-2, s. 1-9
- Burakowski J. (1984), *Publiczne – ale trochę inne*, „Poradnik Bibliotekarza”, nr 4-5, s. 106-108
- Combined school and public libraries: guidelines for decision making* (1998) [online], [access: 31.08.2011], available in the Internet: <<http://WWW.dpi.wi.gov/pld/comblibs.html>>
- Dekret z dnia 17 kwietnia 1946 r. o bibliotekach i opiece nad zbiorami bibliotecznymi*, Dz. U. 1946, nr 26, poz. 163
- Fitzgibbons S. A. (2000), *School and public library relationships: essential ingredients in implementing educational reforms and improving student learning*, *American Association of School Librarians* [online], [access: 01.09.2011], available in the Internet: <<http://www.ala.org>>
- Haycock K. (2006), *Dual use libraries: guidelines for success*, "Library Trends", vol. 54, no 4, p. 488-500
- Is a combined school/public library right for your community? A guide for decision makers* (2006), Des Moines, State Library of Iowa [online], [access: 22.01.2015], available in the Internet: <<http://www.statelibraryofiowa.org/ld/q-s/school-librarians/combined-sch-pl/guide>>
- Jakubiec H. (1986), *Biblioteki „łączone” w województwie olsztyńskim – geneza, stan, podstawy prawne*, „Bibliotekarz Olsztyński”, nr 1, s. 8-12

- Jointly operated school and public library services in the same location: co-location. A guide to community-based library services* (2000), Minnesota, Library Development and Services Department of Children, Families and Learning, p. 42
- Lewandowicz G. (1994), *Biblioteki publiczno-szkolne* [w:] *W bibliotece dla dzieci*, Warszawa, Fundacja „Książka dla dziecka”, s. 39-42
- Lewandowicz-Nosal G. (2012), *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce: raport z badań*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 83-7009-627-1
- Maj J. (1996), *Biblioteki publiczne a szkolne. Ich funkcje i wzajemne relacje, przyszłość i perspektywy* [w:] *Biblioteki publiczno-szkolne*, Warszawa-Olsztyn, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna w Olsztynie, s. 22-28
- Michnal W. (1984), *Współpraca bibliotek publicznych z bibliotekami szkolnymi i pedagogicznymi (refleksje z konferencji olsztyńskiej)*, „Bibliotekarz Zachodniopomorski”, nr 1, s. 55-59
- Niemczykowa A. (1975), *O bibliotekach publiczno-szkolnych. Wypowiedź dyskusyjna*, „Bibliotekarz”, nr 5-6, s. 89-101
- Pangrácová H., Cenigová R. (2005), *Stav školských knižnic v letech 2001-2004*, „Knižnica”, R. 6, c. 7, s. 3-6
- Pisanko J. (1991), *Ogólnopolska konferencja „Samorząd terytorialny a biblioteki publiczne”*, „Bibliotekarz”, nr 4, s. 25
- Public libraries and school libraries: perfect together?* (2002), New Jersey Library Association
- Projekt założeń ustawy o poprawie warunków świadczenia usług przez JST z dnia 16 stycznia 2013 r.* [online], [dostęp: 23.09.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.stoplikwidacjibibliotek.pl>>
- Rusek A., Przybyszewski W. (1998), *Na wirażu. Biblioteki publiczne wobec zmian ustroju i systemu administracji państwa*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 83-7009-230-6
- Słowik J. (2009), *Reorganizacja sieci Miejskich Bibliotek Publicznych we Wrocławiu*, „Bibliotekarz”, nr 12, s. 1-3
- Schmidt F. (2011), *Raport na temat reformy bibliotek w mieście i gminie Jarocin* [online], Poznań, [dostęp: 26.01.2015], dostępny w Internecie: <http://tst246.jarocin.pl/pdf/raport_biblioteki.pdf>
- Staniów B. (2008), *Czy nowa ustawa o bibliotekach usankcjonuje łączenie bibliotek?*, „Biblioteka w Szkole”, nr 3, s. 1
- Stanowisko Związku Nauczycielstwa Polskiego w sprawie bibliotek szkolnych* (obszerne fragmenty) (1994), „Głos Nauczycielski”, nr 12, s. 4
- Ustawa o upowszechnianiu kultury oraz o prawach i obowiązkach pracowników upowszechniania kultury, z dnia 26 kwietnia 1984 r.*, Dz. U., nr 26, poz. 129

- Ustawa z dnia 25 października 1991 r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej*, Dz. U. 2001, nr 13, poz. 123, z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach*, Dz. U. 2012, poz. 642
- Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o bibliotekach*, Dz. U. 2001, nr 129, poz. 1440
- Ustawa z dnia 9 kwietnia 1968 r. o bibliotekach*, Dz. U. 1968, nr 12, poz. 63.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz. U. 1991, nr 95, poz. 425
- Wasilewski J. (2007), *Łączenie bibliotek – reaktywacja*, „Biblioteka w Szkole”, nr 4, s. 1
- Wołosz J. (1969a), *Połączone biblioteki w powiecie wałbrzyskim*, „Bibliotekarz”, nr 1, s. 5-8
- Wołosz J. (1969b), *Poszukiwanie nowych dróg*, „Tygodnik Kulturalny”, nr 10, s. 3
- Zasady współpracy bibliotek publicznych z bibliotekami szkolnymi i pedagogicznymi* (1989) [w:] Zarzębski T., *Przepisy prawne dla bibliotek publicznych*, Warszawa, Wydaw. SBP, s. 52-55
- Zybert E. B. (2001), *Izrael: 66 konferencja generalna IFLA i sprawy bibliotek szkolnych*, „Poradnik Bibliotekarza”, nr 2, s. 3-8

Abstrakt

Autorka omówiła zasady tworzenia bibliotek publiczno-szkolnych z perspektywy 40 lat ich działalności (1972-2012). Przedstawione zostały wyniki ogólnopolskich badań tych placówek przeprowadzone w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej w 2012 r. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie o wady i zalety tego typu rozwiązania organizacyjnego dostępu do bibliotek.

Abstract

In this article author describes the changes in organization and functioning of school-public libraries in Poland during last 40 years (1972-2012), attempting to answer the question about the pros and cons of this type of libraries. She also presents the results of the national research conducted by the Book and Readership Institute (National Library) in 2012.

Grażyna Walczewska-Klimczak, dr

Biblioteka Narodowa

Pracownia Bibliotekoznawstwa Instytutu Książki i Czytelnictwa

gklimczak@uw.edu.pl

Typologia bibliotek szkolnych w gminach wiejskich w świetle badań własnych i *Raportu o stanie bibliotek szkolnych w Polsce w 2012 r.*

Typology of school libraries in rural communities according to individual research and the *Report on the condition of school libraries in Poland in 2012*

Grażyna Walczewska-Klimczak – adiunkt w Pracowni Bibliotekoznawstwa Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej. Zajmuje się bibliotekami szkolnymi. Zainteresowania naukowe: kultura, a w szczególności literatura dla dzieci i młodzieży oraz animacja czytelnictwa. Najintensywniej ze środowiskiem bibliotekarzy współpracowała w latach 1995-2005. W tym okresie realizowała i rozpowszechniała w całej Polsce cykl warsztatów dających bibliotekarzom narzędzia i umiejętności pozwalające na ożywienie bibliotek. Doświadczeniu warsztatowemu towarzyszyła stała praca dydaktyczna na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1980-2012.



Wybrane publikacje:

- *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Konceptje – doświadczenia – postulaty* [Children readership animation. Concepts – experience – demands], 2004, [współred.]
- *Model obsługi czytelnictwa w gminie* [The model of the readership service in a small district] [w:] Budyńska B. (red.) z prezentacją wyników badań własnych zrealizowanych w 2012 r. [w przygotowaniu do druku].

Grażyna Walczewska-Klimczak – PhD, assistant professor in the Book and Readership Institute, National Library of Poland. Research interests: culture, school libraries, literature for children and youth, reading animation. She cooperated most intensively with the librarians in the years 1995-2005. That time she realized and promoted the series of workshops for librarians, offering them tools and skills to activate school and public libraries. Lecturer at the University of Warsaw in the years 1980-2012.

W maju 2014 r. w Pracowni Bibliotekoznawstwa Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej powstał raport *Biblioteki w Polsce. Stan na 2012 r.* Celem autorów raportu było opisanie głównych sieci/typów bibliotek w Polsce, ich stanu i tam, gdzie to możliwe, działalności oraz wskazanie głównych problemów, z jakimi mają do czynienia. *Raport* zawiera część poświęconą bibliotekom szkolnym (trzy wcześniejsze raporty dotyczące bibliotek szkolnych to: *Raport o stanie bibliotek...* 1978; *Stan bibliotek...* 1987; Piotrowska E., Rosiek S. (red.), 2012).

W artykule zostaną zaprezentowane najważniejsze dane zawarte w raporcie, które zgromadzono na bazie Systemu Informacji Oświatowej i które zostały przekazane przez Departament Analiz i Prognoz Ministerstwa Edukacji Narodowej w lutym 2014 r.

Relację o bibliotekach szkolnych poprzedzi niezbędna informacja o organizacji bibliotek w Polsce oraz ich liczbie. Na tym tle zostanie przedstawiona typologia bibliotek szkolnych, opracowana przez autorkę, a będąca efektem badań prowadzonych w Pracowni Bibliotekoznawstwa w 2012 r. w ramach tematu „Modele obsługi czytelnicy w gminie”.

Organizacja bibliotek w Polsce

Według obowiązującej ustawy, biblioteki mogą być tworzone i prowadzone przez: ministrów i kierowników urzędów centralnych, jednostki samorządu terytorialnego, a także osoby fizyczne, osoby prawne, jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej. Biblioteki mogą być zorganizowane w formie samodzielnych jednostek organizacyjnych (np. biblioteki publiczne) albo jako część innej jednostki organizacyjnej (np. biblioteki szkolne, szkół wyższych)¹.

Organizatorzy bibliotek mają obowiązek zapewnienia im odpowiednich warunków działania i rozwoju, w tym lokalu i wyposażenia oraz środków finansowych na prowadzenie działalności bibliotecznej, ze szczególnym uwzględnieniem zakupu materiałów bibliotecznych i na doskonalenie zawodowe pracowników.

Główny ciężar finansowania bibliotek spoczywa na samorządach, odpowiednich resortach oraz innych podmiotach. Państwo może wspierać działalność bibliotek poprzez przyznawanie dotacji celowych.

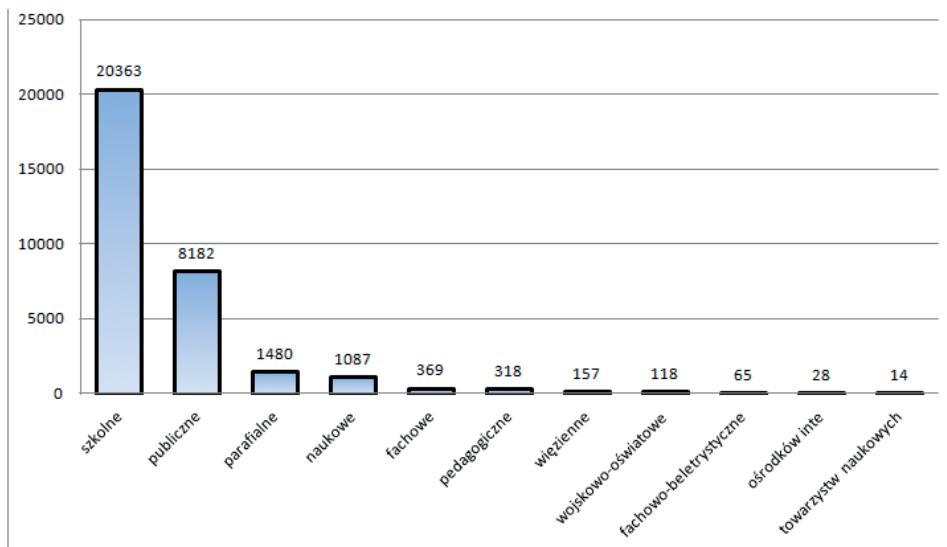
Stosując różne kryteria biblioteki łączyć można w grupy wyodrębnione np. ze względu na charakter i potrzeby środowiska, w którym działają, zakres tematyczny i formalny zbiorów, zasięg terytorialny działania, podstawy formalno-prawne

¹ Według ustawy biblioteki publiczne powinny być zorganizowane w formie instytucji kultury, tzn. powinny posiadać osobowość prawną i finansową albo wchodzić w skład innej instytucji kultury (*Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. . . .*, poz. 642; *Ustawa z dnia 25 października 1991 r.*, poz. 721, z późn. zm.).

istnienia biblioteki, źródła finansowania i sposób udostępniania zbiorów; podział bibliotek ze względu na wymienione kryteria nie jest rozłączny.

Przyjmując jako element podziału mieszane kryterium – odbiorców usług bibliotecznych i profilu zbiorów – można wyodrębnić biblioteki: szkolne – 20 363², publiczne – 8 182, parafialne – 1 480, naukowe – 1 087, fachowe – 369, pedagogiczne – 318, więzienne – 157, biblioteki wojskowo-oświatowe – 118, fachowo-beletrystyczne – 65, ośrodków informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej – 28, towarzystw naukowych – 14. Łącznie w 2012 r. w Polsce prowadziło działalność 32 181³ bibliotek.

Wykres 1. Biblioteki w Polsce w 2012 r.



Źródło: oprac. własne na podst. Pracownia Bibliotekoznawstwa IKiCz BN. *Raport o bibliotekach. Stan na 2012 r.*, 12.12.2014.

Biblioteki szkolne w liczbach (wybór)

Status prawny biblioteki szkolnej i nauczyciela bibliotekarza wyznaczają w Polsce przepisy oświatowe oraz biblioteczne. Podstawowe dokumenty prawne to: *Ustawa o systemie oświaty* (1991), *Ustawa Karta Nauczyciela* (1982), *Ustawa o bibliotekach* (1997).

² Dotyczy liczby bibliotek w: szkołach dla dzieci i młodzieży, szkołach dla dorosłych, szkołach artystycznych, bez szkół w podmiotach leczniczych, na podstawie danych z SIO, stan na 30.09.2012 r., przekazanych przez Departament Prognoz i Analiz MEN w lutym 2014 r.

³ 13 bibliotek publicznych i 1 pedagogiczna o statusie naukowym zostały ujęte zarówno w sieci publicznej, pedagogicznej oraz wśród bibliotek naukowych.

Informacje dotyczące bibliotek szkolnych zostały przygotowane na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej według stanu na 30.09.2012 r. W *Raporcie* zaprezentowano ilościowy obraz:

- liczby bibliotek szkolnych i struktury ich dostępności w obrębie typów szkół,
- liczby pomieszczeń bibliotecznych i ich powierzchni,
- wielkości księgozbiorów z ograniczoną kategorią zbiorów specjalnych (książki mówione i inne materiały dydaktyczne nagrane na kasety audio, materiały dydaktyczne nagrane na kasety video, materiały dydaktyczne na nośnikach elektronicznych) oraz prenumerowane czasopisma,
- liczby komputerów w bibliotekach szkolnych (z dostępem do Internetu, z dostępem szerokopasmowym),
- liczby zatrudnionych nauczycieli-bibliotekarzy.

Wszystkie dane wykorzystane w *Raporcie* pochodzą z tzw. starego SIO, który nie obejmuje:

- liczby użytkowników (uczniów, nauczycieli i innych),
- skali wypożyczeń,
- struktury księgozbiorów ze względu na gatunki,
- zakupu nowości,
- wielkości i struktury ubytków,
- czasu pracy,
- liczby miejsc w czytelniach,
- liczby Internetowych Centrów Informacji Multimedialnej usytuowanych w bibliotekach szkolnych.

Stan i dostępność bibliotek szkolnych w Polsce w 2012 r. – dane ogółem

W roku szkolnym 2012/2013 w Polsce działało ogółem 34 270 szkół, w tym 20 363 szkoły (59,4%) posiadały biblioteki szkolne, 7 975 szkół (23,3%) umożliwiało swym uczniom dostęp do biblioteki, a 5 932 (17,3%) nie posiadało ani biblioteki szkolnej, ani dostępu do biblioteki szkolnej.

Brak bibliotek szkolnych i dostępu do nich dotyczy przede wszystkim szkół dla dorosłych 3 867 (64%) i tym samym utrudnia dostęp do książki grupie 412 867 ich uczniów (73,5%).

W szkołach dla dzieci i młodzieży brak biblioteki szkolnej i dostępu do niej obejmuje 2 050 szkół (7,3% ogółu) i liczbę 153 325 uczniów (3,3% ogółu).

W Tabeli 2 podane zostały podstawowe liczby i wskaźniki opisujące stan wszystkich bibliotek szkolnych.

Tabela 1. Liczba i odsetek szkół: z biblioteką, z dostępem do bibliotek oraz bez bibliotek i dostępu do bibliotek w ramach jednostki złożonej w szkołach: dla dzieci i młodzieży, dla dorosłych, artystycznych

Szkoły wg kategorii uczniów	Liczba szkół ogółem	Szkoły posiadające biblioteki/ dostęp do biblioteki					Szkoły nie posiadające bibliotek ani dostępu do bibliotek	
		Ogółem (suma kolumn 4 i 6)	Liczba bibliotek szkolnych (tzn. szkoły posiadające bibliotekę)		Wyłącznie z dostępem do bibliotek			
			liczba	%	liczba	%	liczba	%
-1-	-2-	-3-	-4-	-5-	-6-	-7-	-8-	-9-
ogółem*	34 270	28 338	20 363	59,4	7 975	23,3	5 932	17,3
Szkoły dla dzieci i młodzieży	28 107	26 057	19 713	70,1	6 344	22,6	2 050	7,3
Szkoły dla dorosłych	6 042	2 175	594	9,8	1 581	26,2	3 867	64,0
Ogólnokształcące szkoły artystyczne	121	106	56	46,3	50	41,3	15	12,4

Źródło: oprac. własne na podst. danych MEN, Departament Analiz i Prognoz, 12.02.2014.

* bez szkół przy podmiotach leczniczych

Tabela 2. Biblioteki szkolne 2012 – liczby, wskaźniki

Biblioteki szkolne ogółem w szkołach dla dzieci i młodzieży, w szkołach dla dorosłych i w ogólnokształcących szkołach artystycznych	20 363
Liczba szkół	34 270*
Liczba uczniów w szkołach, w których funkcjonują biblioteki/w szkołach z dostępem do bibliotek	4 689 182
Liczba książek w bibliotekach szkolnych	153 138 659
Liczba osób pełniących obowiązki nauczyciela bibliotekarza	22 397
Średnia liczba pomieszczeń na 1 bibliotekę szkolną	1,3
Średnia liczba książek na 1 bibliotekę szkolną	7 520,4
Średnia liczba uczniów na 1 bibliotekę szkolną	230,3
Średnia powierzchnia na 1 bibliotekę szkolną w m ²	51,0
Średnia liczba tytułów prenumerowanych dzienników i czasopism na 1 bibliotekę	4,5
Średnia liczba komputerów użytkowanych przez uczniów w 1 bibliotece szkolnej	2,9
Średnia liczba komputerów z dostępem do Internetu w 1 bibliotece szkolnej	2,8
Średnia liczba komputerów z dostępem do szerokopasmowego Internetu w 1 bibliotece szkolnej	1,9

Źródło: oprac. własne na podst. danych MEN, Departament Analiz i Prognoz, 12.02.2014.

* bez szkół przy podmiotach leczniczych

Biblioteki w szkołach dla dzieci i młodzieży ⁴

Liczba bibliotek szkolnych w szkołach dla dzieci i młodzieży – 19 713; średnia powierzchnia biblioteki – 51,6 m²; średnia wielkość księgozbioru na jedną bibliotekę – 7 634,3 wol.; średnia liczba książek na 1 ucznia – 33,3 wol.⁵; średnia liczba prenumerowanych tytułów dzienników i czasopism – 4,6; średnia liczba komputerów w bibliotece do użytku uczniów z dostępem do Internetu – 2,9 (dane MEN, Departament Analiz i Prognoz).

Dbalością o obecność bibliotek szkolnych w szkołach oraz o dostęp uczniów do bibliotek szkolnych w sposób nierównomierny wykazują się organy prowadzące szkoły. Organami prowadzącymi wszystkie rodzaje szkół są w przeważającej większości jednostki samorządu terytorialnego, które finansują zadania oświatowe z subwencji otrzymywanej z budżetu państwa. Jednak w ostatnich latach mamy do czynienia z sytuacją przejmowania obowiązków prowadzenia szkół przez organizacje społeczne, stowarzyszenia oraz organizacje wyznaniowe. Jak podaje *Raport o stanie edukacji 2012* (2013, s. 20) od 2000 r. udziały podmiotów innych niż samorządy i administracja rządowa w prowadzeniu szkół wzrosły niemal trzykrotnie. Największy udział wśród tych szkół mają placówki prowadzone przez organizacje społeczne i stowarzyszenia. W 2012 r. prowadziły one 1 762 szkoły dla dzieci i młodzieży wszystkich typów, co stanowi 6,3% ogółu szkół. Ma to o tyle znaczenie, że te organy mogą swobodniej kształtować wielkość i strukturę zajęć ponad wymagane minimum, jak i nakłady na nie, w tym te odnoszące się do zatrudnienia i wyposażenia. Dotyczyć to może również potencjalnie organizacji pracy oraz zasobów bibliotek szkolnych. Jednak, jak obrazują dane zawarte w Tabeli 3, prezentującej szkoły według organów prowadzących, aż 28,8% szkół organizacji społecznych i stowarzyszeń nie posiada bibliotek szkolnych i nie zapewnia dostępu do nich. Stanowi to utrudnienie dla 25% uczniów uczących się w szkołach prowadzonych przez te organy, czyli dla 24 629 osób. Zaś organizacje wyznaniowe jako organizatorzy szkół nie zapewniają prawie w 1/3 swoich szkół kontaktu uczniów z książką i informacją w bibliotece szkolnej. Ten sam problem mają pozostali organizatorzy (osoby prywatne, spółki z o.o.), w szkołach których aż 34 054 uczniów (prawie 40%) nie ma zapewnionej możliwości dostępu do bibliotek szkolnych.

W roku 2012/2013 łącznie w Polsce 4,4% szkół było prowadzonych przez podmioty prywatne (1 237 szkół dla dzieci i młodzieży). Prawie połowa tych szkół (48,3%) nie miała biblioteki szkolnej.

⁴ Ze względu na temat przewodni książki w dalszej części rozważań pomięto biblioteki w szkołach dla dorosłych i szkołach artystycznych.

⁵ Liczone dla uczniów w szkołach posiadających bibliotekę/dostęp do biblioteki.

Tabela 3. Liczba szkół: z biblioteką, z dostępem do bibliotek oraz bez bibliotek i dostępu do bibliotek w ramach jednostki złożonej w szkołach dla dzieci i młodzieży wg organu prowadzącego

Organ prowadzący	Liczba szkół ogółem	Szkoły posiadające biblioteki/ dostęp do biblioteki			Szkoły bez bibliotek i dostępu do bibliotek	
		Ogółem (suma kolumn 4 i 5)	Liczba bibliotek szkolnych (tzn. szkoły posiadające bibliotekę)	Wyłącznie z dostępem do bibliotek	liczba	%
-1-	-2-	-3-	-4-	-5-	-6-	-7-
Ogółem	28 107	26 057	19 713	6 344	2 050	7,3
Organy administracji rządowej	193	190	105	85	3	1,5
Jednostki samorządu terytorialnego	24 572	23 724	17 715	6 009	848	3,5
Organizacje społeczne i stowarzyszenia	1 762	1 254	1 131	123	508	28,8
Organizacje wyznaniowe	343	249	187	62	94	27,4
Pozostali organizatorzy	1 237	640	575	65	597	48,3

Źródło: oprac. własne na podst. danych MEN, Departament Analiz i Prognoz, 12.02.2014.

Analiza zestawienia (por. Tabela 3) potwierdza, że zarówno organy administracji rządowej w 98,4%, jak i jednostki samorządu terytorialnego w 96,5% wywiązują się z ustawowego obowiązku zapewnienia dzieciom i młodzieży dostępu do biblioteki szkolnej. Problem braku biblioteki/dostępu do biblioteki dotyczy jednak 851 szkół obydwu wymienionych organizatorów i 87 731 uczących się w nich uczniów.

Trzy pozostałe organy prowadzące szkoły mają o wiele więcej do nadrobienia.

Dostępność bibliotek szkolnych w szkołach dla dzieci i młodzieży

W porównaniu z rokiem szkolnym 2010/2011, w którym liczba bibliotek szkolnych wynosiła 19 822, w roku 2012 odnotowano spadek liczby bibliotek szkolnych o 109.

W 2012 r. w szkołach dla dzieci i młodzieży w Polsce funkcjonowało łącznie 19 713⁶ bibliotek szkolnych, w tym 12 012 usytuowanych było w szkołach pod-

⁶ W tej liczbie mieszczą się łączone biblioteki publiczno-szkolne, które nie są w statystyce SIO specjalnie wyodrębniane. W 2012 r. takich bibliotek było 167 (*Biblioteki Publiczne w Liczbach 2012* BN, na prawach maszynopisu).

stawowych, 4 276 w gimnazjach, 1 526 w liceach ogólnokształcących oraz 1 326 w technikach.

Brak biblioteki lub dostępu do biblioteki szkolnej w szkołach dla dzieci i młodzieży, to zjawisko, które w nierównomiernym nasileniu dotyczy różnych typów szkół.

Gorszą sytuację w dostępie do książek i innych informacji w bibliotekach szkolnych mają zdecydowanie szkoły policealne, szkoły przysposabiające do pracy oraz, w mniejszym stopniu, gimnazja i licea ogólnokształcące.

Należy zauważyć, że we wszystkich typach szkół dla dzieci i młodzieży (oprócz szkół specjalnych przysposabiających do pracy i szkół policealnych), tak odsetek szkół, jak i odsetek uczących się w nich uczniów, którzy mają zapewniony kontakt z książką i innymi źródłami informacji w bibliotekach szkolnych wynosi powyżej 90%.

Jednak prawie co dziesiąte gimnazjum dla młodzieży i co dziewiąte liceum dla młodzieży w Polsce pozbawione jest biblioteki i dostępu do biblioteki.

W przypadku gimnazjów dotyczy to 56 343 uczniów (4,9% ogółu gimnazjalistów w Polsce), a w przypadku liceów 12 392 uczniów (2,1% ogółu licealistów). Na łączną liczbę 153 325 uczniów w polskich szkołach, pozbawionych możliwości kontaktu z książką w szkolnej bibliotece, składają się jeszcze: 57 548 uczniów szkół podstawowych, 7 846 uczniów zasadniczych szkół zawodowych, 7 395 uczniów techników i 10 165 uczniów szkół policealnych dla dzieci i młodzieży. Pozostała grupa 1 636 uczniów to młodzież z: liceów profilowanych, liceów uzupełniających, techników uzupełniających oraz szkół specjalnych przysposabiających do pracy.

Lokale bibliotek szkolnych

Z analizy zestawień dotyczących liczby i powierzchni lokali przypadających łącznie na 19 713 bibliotek szkolnych w 2012 r. wynika, że średnio na 1 bibliotekę szkolną przypada 1,3 pomieszczenia (bez zmian w porównaniu z 2010 r.), a przeciętna powierzchnia jednej biblioteki szkolnej w szkołach dla dzieci i młodzieży w skali całej Polski to 51,6 m² (spadek o 1,5 m² w porównaniu z 2010 r.). Warunki lokalowe bibliotek szkolnych w ciągu dwóch lat nieznacznie, ale pogorszyły się. Powierzchnia bibliotek szkolnych jest zróżnicowana w zależności od typu szkoły oraz środowiska, w którym szkoła funkcjonuje.

Biblioteki w polskich szkołach są zbyt małe, jak na wielość i zakres stawianych przed nimi zadań, definiowanych również w podstawie programowej. Jeśli to możliwe nauczyciele bibliotekarze starają się wydzielić i utrzymać podział na czytelnię i wypożyczalnię. Zdecydowanie gorsza jest sytuacja bibliotek szkolnych na wsi, gdzie prawie we wszystkich typach szkół średnia liczba pomieszczeń i śred-

nia powierzchnia jest poniżej średniej dla bibliotek szkolnych w całej Polsce. Wyjątkiem są wiejskie licea i technika, ale te również mają gorsze warunki lokalowe w porównaniu z ich miejskimi odpowiednikami.

Ponadto wyraźna jest ogólna tendencja gorszej sytuacji lokalowej bibliotek szkół podstawowych i gimnazjów. Licea ogólnokształcące i technika mają zdecydowanie lepsze zaplecze do realizacji stawianych bibliotecze szkolnej zadań.

Zbiory bibliotek szkolnych

Stan zasobów księgozbiorów bibliotek szkolnych w dniu 30.09.2012 r. wynosił 150 494 840 książek, liczba prenumerowanych tytułów dzienników i czasopism – 90 574, pozostałe zbiory na innych nośnikach to łącznie 2 496 123 jednostki. Średnia wielkość księgozbioru na jedną bibliotekę w Polsce wynosi 7 634,3 książki. W miastach przeciętnie biblioteka szkolna liczy 10 516,7 książki, a na wsi 5 010,2.

Z danych zamieszczonych w SIO wynika, że zasoby książek, pozostałych zbiorów i czasopism są mniejsze w bibliotekach w gimnazjach, szkołach podstawowych i zasadniczych zawodowych w środowisku wiejskim niż w szkołach miejskich. Dotyczy to również bibliotek liceów profilowanych, liceów uzupełniających i szkół specjalnych, ale na wsiach stanowią one grupę tylko 11 szkół. Generalnie potwierdza się fakt lepszego wyposażenia bibliotek w szkołach ponadgimnazjalnych w miastach, zwłaszcza w mniejszych ośrodkach miejskich.

Zbiory bibliotek szkolnych w skali całego kraju wykazują w swoich statystykach systematyczny wzrost. Należy jednak ostrożnie szacować jakość księgozbiorów, którymi dysponują biblioteki. Sami nauczyciele bibliotekarze podkreślają, że zbyt duża wielkość księgozbioru często jest wynikiem braku przeprowadzania systematycznej selekcji. I nie jest to związane z niechęcią do związanego z tym trudu. Przede wszystkim jest to podyktowane względami pragmatycznymi. 1 stycznia 1999 r. zostało uchylone *Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 czerwca 1997 r.*, w którym zawarte były regulacje prawne w sprawie liczby uczniów, na których przysługuje etat nauczyciela bibliotekarza. Uchylonego zarządzenia nie zastąpiono innymi, dlatego też organizatorzy szkół w poszukiwaniu kryteriów decydujących o wymiarze zatrudnienia nauczyciela bibliotekarza często wskazują wielkość księgozbioru. W tej sytuacji zarówno dyrektorzy szkół, jaki i sami nauczyciele bibliotekarze nie są zainteresowani zredukowaniem stanów księgozbiorów. Wycofanych książek ze względu na niskie kwoty przeznaczane na zakup nowości (których nie wykazuje się w statystyce SIO, ale o których alarmują bibliotekarze szkolni), nie ma czym zastąpić.

Należy ponadto zauważyć, że programy rządowe w skali całej Polski, wspierające zakup nowości do szkolnych bibliotek pojawiły się dopiero od połowy 2014 r.

Jako pierwsze Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego (MKiDN) uruchomiło pilotażowy projekt *Zakup nowości wydawniczych do bibliotek publicznych zgodnie z potrzebami partnerskich bibliotek szkolnych – Priorytet 2* z budżetem 3 000 000 zł.⁷

W styczniu 2015 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej zainicjowało program „*Książki naszych marzeń*”, w ramach którego do szkół trafi 15 mln zł z jego budżetu na zakup nowości wydawniczych dla bibliotek. Program przewiduje na ten cel 20-procentowy wkład własny samorządów, dzięki temu na zakupy dla bibliotek szkolnych zostanie przeznaczony łącznie 18 mln zł. W pierwszej kolejności adresem programu będą biblioteki szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia. Program „*Książki naszych marzeń*” jest traktowany jako początek realizacji wspólnie z Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego wieloletniego *Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa Narodowego w latach 2016-2020*. W tej sprawie w styczniu 2015 r. Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego Małgorzata Omilanowska oraz Minister Edukacji Narodowej Joanna Kluzik-Rostkowska podpisały list intencyjny (*Informacje i Aktualności* [online]).

Struktura bibliotek szkolnych ze względu na wielkość księgozbiorów

Do zaprezentowania struktury bibliotek szkolnych ze względu na wielkość zasobów ich bibliotek przyjęliśmy standardowe kategorie wielkości stosowane w Polsce przez GUS (por. Tabela 4).

Tabela 4. Biblioteki szkolne według wielkości księgozbioru

Wyszczególnienie	Księgozbiór w woluminach								Razem
	2000 i mniej	2001 - 5000	5001 - 10000	10001 - 15000	15001 - 20000	20001 - 30000	30001 - 50000	50000 i więcej	
Ogółem	3077	5890	5387	2923	1403	748	176	31	19635 ⁸
%	15,7	30,0	27,4	14,9	7,1	3,8	0,9	0,2	100,0
Miasto	1015	1494	2483	2217	1241	708	165	26	9349
Wieś	2062	4396	2904	706	162	40	11	5	10286

Źródło: oprac. własne na podst. danych MEN, Departament Analiz i Prognoz, 12.02.2014.

⁷ Zakup nowości wydawniczych do bibliotek publicznych zgodnie z potrzebami bibliotek szkolnych w roku 2014 wynosi 3 mln zł. Zatwierdzony przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego budżet Priorytetu 2 Programu BN *Zakup nowości wydawniczych do bibliotek (Programy i usługi* [online]).

⁸ Różnica 78 bibliotek w porównaniu z ogólną liczbą bibliotek szkolnych w szkołach dla dzieci i młodzieży, czyli liczbą 19 713, wynika z faktu wykazania przez szkoły w SIO posiadania biblioteki, ale bez podania wielkości księgozbioru. Dotyczy to wyłącznie bibliotek w szkołach wiejskich.

30% bibliotek w polskich szkołach mieści się w grupie bibliotek liczących od 2 do 5 tys. książek, przy czym 3/4 bibliotek tej grupy stanowią biblioteki w szkołach wiejskich. Kolejna grupa najliczniejszych bibliotek (27,4%) ma księgozbiory pomiędzy 5 a 10 tys. woluminów. W tej grupie również liczniejsze są biblioteki szkół wiejskich. Kolejne dwie grupy są prawie równoliczne, bo 15,7% to biblioteki o najmniej licznych księgozbiorach (również w tej grupie są dwa razy liczniejsze biblioteki szkolne w środowisku wiejskim) oraz prawie 15% bibliotek z książkami pomiędzy liczbą 10 001 a 15 000. W pozostałych, bogatszych w księgozbiory bibliotekach liczniejsze są te usytuowane w szkołach miejskich.

Komputery w bibliotekach szkolnych

W 2012 r. na wyposażeniu bibliotek szkolnych było 58 179 komputerów dostępnych dla uczniów, czyli średnio 3 komputery na jedną bibliotekę szkolną. Wobec jasno sformułowanych zadań, stanowiących o bibliotece szkolnej jako wyspecjalizowanej pracowni zdolnej wspierać uczniów, nauczycieli i członków środowiska lokalnego w pozyskiwaniu wiedzy i informacji (Sætre T. P., Willars G. 2003, s. 13) na miarę zmieniającej się w szybkim tempie rzeczywistości, w latach 2004-2006 realizowano w Polsce projekt *Internetowe Centra Informacji Multimedialnej w bibliotekach szkolnych i pedagogicznych* (Tokarska A. 2013, s. 77-79). Celem projektu było podniesienie jakości kształcenia poprzez wprowadzanie nowoczesnych technik w oświacie. Wyposażono wówczas ok. 15 tys. bibliotek szkolnych w komputery (Tamże, s. 78). Obecnie w porównaniu z 2010 r. komputeryzacja bibliotek szkolnych nie postępuje (por. Tabela 5).

Jak wynika z zestawień, wyposażenie bibliotek szkolnych w komputery nieznacznie pogorszyło się. W 2010 r. średnio na jedną bibliotekę przypadało 3,2 komputera do użytku uczniów, w tym średnio 3,1 była z dostępem do Internetu, a 2,1 miała dostęp do Internetu szerokopasmowego. W 2012 r. wskaźniki te wynosiły odpowiednio 3,0; 2,9; 1,9. Można na tej podstawie wnioskować, że dostęp

Tabela 5. Komputery w bibliotekach szkolnych w latach 2010-2012

Rok szkolny	Biblioteki szkolne		Liczba komputerów w bibliotece do użytku uczniów					
			Ogółem		Z dostępem do Internetu		Z dostępem szerokopasmowym	
	liczba	różnica	liczba	różnica	liczba	różnica	liczba	różnica
30.09.2010	19832	–	63449	–	60704	–	40734	–
30.09.2012	19713	-119	58179	-5270	56475	-4229	38393	-2341

Źródło: oprac. własne na podst. danych MEN, Departament Analiz i Prognoz, 12.02.2014.

do nowoczesnych technologii w bibliotece szkolnej w ciągu dwóch lat został zahamowany. Nie oznacza to, że pogarsza się ogólnie stan komputeryzacji polskich szkół. W komputery są wyposażane pracownie komputerowe, inne pracownie⁹. Jednak to w bibliotekach szkolnych uczeń ma szansę na dostęp do komputera w czasie innym niż lekcja, kiedy większość dobrze wyposażonych pracowni jest zamknięta.

Ponadto w 2012 r. odnotowuje się mniej korzystny trend związany z poprawą zasobów bibliotek w szkołach wiejskich w porównaniu z bibliotekami szkół miejskich. Dotyczy to również wyposażenia w komputery. O ile w miastach ogółem na bibliotekę szkolną przypadało 3,9 komputera do użytku uczniów, to na wsi 2,1. W bibliotece szkoły miejskiej średnio każdy komputer miał dostęp do Internetu, a w bibliotece szkoły wiejskiej 2,0. Dostęp do Internetu szerokopasmowego w miastach był średnio w 3,8 komputera, a na wsi dostęp taki miał średnio tylko 1,1 komputera.

Typologia bibliotek szkolnych w świetle badań własnych

W literaturze przedmiotu najbardziej znana jest dotychczas typologia bibliotek szkolnych autorstwa Hanny Batorowskiej, która, analizując szereg czynników warunkujących zarówno typ kultury informacyjnej, jak i kultury organizacyjnej bibliotek szkolnych, wyodrębniła następujące typy:

- 1) biblioteka szkolna – „rezerwuar lektur”, „rezerwuar różności”, wypożyczalnia książek, „depozytariusz dziedzictwa” jako punkt wyjścia do działań innowacyjnych, zmian koniecznych z perspektywy cywilizacyjnych przemian i dynamiki potrzeb edukacyjnych;
- 2) biblioteka szkolna – Internetowe Centra Informacji Multimedialnej lub bardziej upowszechniona nazwa Multimedialne Centrum Informacji (MCI) to w opinii Batorowskiej ulepszony obecnie typ biblioteki w praktyce szkolnej łączony z wizją bibliotecznego laboratorium komputerowego;
- 3) biblioteka szkolna – szkolny ośrodek biblioteczno-informacyjny (szkolne centrum Informacji – SCI), wzorujący się na organizacji „biblioteki jakości”, „biblioteki uczącej się” i „biblioteki inteligentnej”, nastawionej na kulturę zadaniową w pracy (efektywność, skuteczność, profesjonalizm, jakość nauczania);
- 4) biblioteka szkolna jako centrum oświatowe środowiska lokalnego, a zarazem centrum kultury informacyjnej społeczności lokalnej. Jest to typ wzorcowej biblioteki szkolnej możliwy do osiągnięcia w dalszej perspektywie (Batorowska H. 2009, s. 219-276).

⁹ Pilotażowy program realizowany przez MEN w latach 2012/2013 „Cyfrowa szkoła”.

W przeprowadzonych przez Pracownię Bibliotekoznawstwa BN w drugiej połowie 2012 r. badaniach jakościowo-ilościowych nad modelem obsługi czytelniczej w gminie, przeprowadzonych w sześciu gminach wiejskich czterech województw, w których wizytowano 8 bibliotek szkolnych, autorka wyróżniła następujące typy:

- 1) biblioteka wycofana na obrzeża życia szkolnego (biblioteka mało doceniana przez dyrekcję, z brakiem nowości wydawniczych, z katalogiem kartkowym, z przeciążoną dodatkowymi obowiązkami bibliotekarką, ale z bardzo dobrą średnią wypożyczeń, dobrym kontaktem z uczniami, rzetelnymi tradycyjnymi formami pracy bibliotekarskiej, biblioteka obecna na stronie internetowej szkoły, utrzymująca, ale nie inicjująca współpracy z biblioteką publiczną, nieregularny zakup nowości za niewielkie kwoty);
- 2) biblioteka integralnie wpisująca się w misję i życie szkoły (usytuowanie w centrum budynku, obecna we wszystkich dokumentach życia szkolnego, atrakcyjna zakładka na stronie internetowej szkoły, wydaje czasopismo szkolne wspólnie z uczniami, specjalne formy pracy z gimnazjalistami, bibliotekarka każde zastępstwo traktuje jako szansę promowania książek, otwarta na rozmowy na każdy temat z uczniami, stała współpraca z biblioteką publiczną, czytelnictwo na dobrym poziomie, estetyczne wnętrza, nowości, czasopisma, stały dopływ pieniędzy na zakupy);
- 3) biblioteka ograniczanych czytelnikom szans (najniższe czytelnictwo spośród wszystkich bibliotek, zaniedbane pomieszczenia, książki w szarym papierze, stare czasopisma, wstęp do biblioteki mają tylko dzieci czytające mimo licznej grupy przedszkolnej; położona w odosobnionej części budynku szkolnego, ale z wysokim stopniem wykorzystania komputerów, skromne, ale stałe kwoty na zakup nowości);
- 4) biblioteka ukrytego potencjału (prowadzona przez dyrektorki szkół w trzech różnych miejscowościach, ukryty potencjał bądź w poszerzaniu funkcji biblioteki o zadania świetlicy lub izby regionalnej, bądź inwestowanie w aktualnie poszukiwany księgozbiór metodyczny, większe nakłady finansowe świadomie przeznaczane dzięki możliwości podejmowania osobistej decyzji, ograniczany czas pracy biblioteki kosztem innych obowiązków);
- 5) biblioteka zredukowana (w szkole *de facto* nieobecna, ponieważ zadanie prowadzenia biblioteki szkolnej zostało powierzone bibliotece publicznej, w statystyce wypożyczeń uczniów dają się obserwować pogłębione kryzysy czytelnicze w kl. IV i po przejściu do gimnazjum, praca bibliotekarek publicznych w szkole w wymiarze 6 godzin tygodniowo mało doceniana przez dyrekcję szkoły).

Podstawą wyróżnienia typów bibliotek szkolnych była analiza dokumentów życia szkolnego (planów rozwoju szkoły, statutów, programów wychowawczych szkół, programów profilaktycznych, planów rozwoju szkoły, kalendarza imprez).

Ponadto brana była pod uwagę statystyka biblioteki szkolnej (wypożyczenia, księgozbiór, regulaminy bibliotek, sprawozdania). Wizyty w szkołach miały charakter studyjny, przeprowadzono w każdej wywiad z dyrektorem, nauczycielem informatyki i języka polskiego oraz z bibliotekarką szkolną (były to tylko nauczycielki). Przeprowadzono badania ankietowe w grupie 133 uczniów VI klas szkół podstawowych i 93 gimnazjalnych z analizy których bezspornie wynika, że biblioteka szkolna jest bardzo ważnym miejscem w doświadczeniach badanych uczniów. Dotyczy to zarówno życia w obrębie szkoły, jak również w porównaniu do kontaktów młodych respondentów z innymi bibliotekami, postrzeganymi w bliskim i dalszym otoczeniu. Jednak w zależności od typu szkoły oraz wieku badanych ta prawidłowość występuje z różną intensywnością¹⁰.

Zaproponowana na podstawie przeprowadzonych badań własnych typologia bibliotek może być przykładem bardziej szczegółowej charakterystyki dwóch typów bibliotek szkolnych w modelu Batorowskiej, czyli biblioteki „rezerwuaru lektur” i ICIM. Nie odgrywa tym samym uniwersalnej roli diagnostycznej, sygnalizuje jedynie możliwe znaczne zróżnicowanie bibliotek szkolnych w obrębie wskazanego powyżej kanonicznego modelu. W Załącznikach 1 i 2 autorka prezentuje wybrane czynniki ilościowe i jakościowe, które brano pod uwagę w zaprezentowanej autorskiej typologii.

Wnioski

Wiedza o bibliotekach szkolnych w Polsce jest niewystarczająca. Prezentowany w tekście zasięg danych (w porównaniu z innymi typami bibliotek) uniemożliwia sporządzenie pełnej diagnozy ich stanu. Planowane w tzw. nowym SIO gromadzenie informacji o bibliotekach szkolnych polepszy tę sytuację tylko w częściowym zakresie, z pewnością niewystarczającym wobec obecnych potrzeb całościowej wiedzy o poziomie zainteresowania książką społeczeństwa polskiego.

Nowy zakres informacji dotyczących bibliotek szkolnych (oprócz danych uwzględnionych w niniejszym raporcie) dotyczyć będzie przede wszystkim: stanu księgozbioru (struktura 8 kategorii zbiorów bibliotecznych); liczby korzystających z biblioteki szkolnej użytkowników w niej zarejestrowanych i czytelników wg 4 kategorii wiekowych oraz szczegółowych danych o nauczycielach bibliotekarzy (szereg uszczegółowień, m.in. staż pracy, wykształcenie, kwalifikacje pedagogiczne i inne, rodzaj i wymiar obowiązków).

Pominięcie danych o: skali wypożyczeń, wpływach (zakupie nowości, darowiznach), godzinach pracy bibliotek, liczbie miejsc w czytelniach, liczbie ubytkowa-

¹⁰ Więcej piszę o tym w pracy „Model obsługi czytelniczej w gminie”, która pod redakcją B. Budyńskiej została przygotowana do druku w Bibliotece Narodowej w 2014 roku.

nych książek, formach pracy nie ułatwi pełnej i systematycznej obserwacji bibliotek szkolnych. Oznacza to konieczność poszukiwania innych (niż poprzez SIO) dróg pozyskiwania istniejących już w statystykach szkolnych danych na temat bibliotek szkolnych. Może to być ankieta przeprowadzana drogą internetową za zgodą MEN i przy zaangażowaniu kuratoriów oświaty w ustalonej cezurze (np. co 3 lata). Zainicjowanie takiej procedury badawczej pozwoliłoby na otrzymanie porównawczych danych o stanie bibliotek szkolnych, a tym samym byłoby podstawą do podejmowania ważnych decyzji o koniecznych programach wspierających ich funkcjonowanie.

Systematyczne zbieranie danych o bibliotekach szkolnych może nie tylko ułatwić decydom przyjęcie programu naprawczego bibliotek szkolnych, wyznaczyć pożądane kierunki zmian. Jest przede wszystkim potrzebne samym bibliotekarzom jako punkt odniesienia w standardach pracy.

Brak pełnej sieci bibliotek szkolnych w szkołach dla dzieci i młodzieży jest poważnym mankamentem procesu kształcenia i realizowania podstawy programowej. Środowiska szkolne pozbawione biblioteki szkolnej i z różnych powodów niemogące jej utworzyć, powinny być zobowiązane do ścisłej współpracy z bibliotekami publicznymi w celu kształtowania zakupów książek i udostępniania usług bibliotecznych. Szansą powodzenia tej współpracy byłaby propozycja rozbudowania rządowego programu zakupu nowości. Jak wynika z badań nad modelem obsługi czytelniczej prowadzonych w Pracowni Bibliotekoznawstwa IKiCz (o których wspominałam wcześniej), w wielu środowiskach brak jest współpracy pomiędzy biblioteką szkolną a publiczną lub jest ona niewystarczająca, co może negatywnie rzutować na jakość wywiązywania się z zadań wspierania i rozwijania zainteresowań czytelniczych uczniów polskich szkół.

Sytuacja bibliotek w polskich szkołach jest zróżnicowana pod wieloma względami: dostępu uczniów szkół różnego typu do biblioteki szkolnej – co dziesiąte gimnazjum i co ósme liceum nie ma biblioteki szkolnej ani dostępu do niej; warunków pracy bibliotek szkolnych w środowiskach na obszarach wiejskich i w miastach – sytuacja zdecydowanie gorsza dotyczy pierwszej grupy; zasobów bibliotek szkolnych – w gorszej kondycji są biblioteki w szkołach podstawowych i gimnazjach; komputeryzacji – gorzej wyposażone w komputery są wiejskie biblioteki szkolne.

Widoczny jest brak wyraźnej tendencji progresywnej w zasobach bibliotek szkolnych w porównaniu z rokiem 2010, jednakże istnieje możliwość zmiany tej sytuacji, biorąc pod uwagę wspomniane wcześniej plany dofinansowania placówek ze strony MKiDN i MEN.

Bibliografia

- Batorowska H. (2009), *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 978-83-61464-10-5
- Biblioteki Publiczne w Liczbach* (2012), (maszynopis)
- Informacje i Aktualności* [w:] *Ministerstwo Edukacji Narodowej* [online], [dostęp: 02.03.2015], dostępny w Internecie: <<http://men.gov.pl/pl/ministerstwo/informacje/page/6>>
- Piotrowska E., Rosiek S. (red.) (2012), *Raport o sytuacji książki w Gdańsku. Biblioteki i czytelnictwo 2010-2011* [online], Gdańsk, Fundacja Terytoria Książki, [dostęp: 29.08.2014], dostępny w Internecie: <http://www.gdansk.pl_46247.pdf>
- Programy i usługi* [w:] *Ministerstwo Edukacji Narodowej* [online], [dostęp: 02.03.2015], dostępny w Internecie: <<http://www.bn.org.pl/programy-i-uslugi/program-zakup-nowosci-wydawniczych-do-bibliotek/2014-priorytet-2>>
- Raport o stanie edukacji 2012. Liczą się efekty* (2013), Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, ISBN 978-8361693-14-7
- Raport o stanie bibliotek resortu Oświaty i Wychowania* (1978), Warszawa, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Departament Organizacji Badań i Prognoz Oświatowych, Rada ds. Bibliotek i Informacji. Rok szkolny 1977/78
- Sætre T. P., Willars G. (oprac.) (2003), *Biblioteki szkolne. Wytyczne IFLA-UNESCO*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 83-87629-97-9
- Stan bibliotek resortu oświaty i wychowania w 1986 r. i ich zadania na lata 1987-1990* (1987), Warszawa, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Departament Organizacji Badań i Informacji Pedagogicznej
- Staniów B. (2012), *Biblioteka szkolna dzisiaj*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 978-83-61464-65-5
- Tokarska A. (2013), *Typologia i misja bibliotek w kontekście historycznym* [w:] Tejze (red. nauk.) *Bibliotekarstwo*, Warszawa, Wydaw. SBP, s. 66-89
- Ustawa z dnia 25 października 1991 r. o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej*, Dz. U. 1991, nr 114
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela*, Dz. U. 1982, nr 3
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz. U. 1991, nr 95
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 czerwca 1997 r. w sprawie liczby uczniów, na których przysługuje etat nauczyciela bibliotekarza*, Mon. Pol., 1997, nr 36, poz. 348

Załącznik 1. Czynniki ilościowe charakteryzujące badane biblioteki szkolne (wybór)

Typ biblioteki	Biblioteka szkolna / gmina / miejscowość	Rodzaj czynnika									
		Wielkość księgozbioru na 1 ucznia	Powierzchnia w m ²	Liczba miejsc w czytelni	Liczba komputerów /w tym dla ucznia	Godziny pracy w tygodniu	Zakup nowości w zł/liczba kupionych wol.*	Przenumerata czasopism	Sztaf pracy bibliotekarza ogółem / na stanowisku bibliotekarza w latach	Średnia wypożyczeń na 1 ucznia*	
Ukrytego potencjału	A/G	47,2	12	8	1/1	2 g.	0	0	32/26	14,3	
Ukrytego potencjału	A/H	60,5	24	8	2/0	7 g.	1111,19 zł/73 wol.	0	32/7	15,3	
Integralnie związana z misją szkołą	B/I	33,5	60	24	5/4	15 g.	3262,28 zł/142 wol.	10	25/9	6,52	
Ograniczonych czytelni-kom szans	B/J	26,9	42	6	6/6	15 g. 45 min.	783 zł/230 wol.	0	32/27	5,0	
Ukrytego potencjału	C/K	73,9	58	10	7/7	17,5 g.	1314,60/52 wol.	0	32/5	6,27	
Wycofana na obrzeża życia szkoły	D/L	46,3	103	5	9/8	30 g.	850,30 zł/58 wol.	4	25/25	9,7	
Zredukowana	E	Funkcje biblioteki szkolnej pełni filia biblioteki publicznej. W szkole tylko księgozbiór podręczny									
Ukrytego potencjału	F	Biblioteka łączona publiczno-szkolna									

Źródło: oprac. własne na podstawie wizyt studyjnych, 12.06.2014.

* w roku szkolnym poprzedzającym badania

Załącznik 2. Czynniki jakościowe charakteryzujące badane biblioteki szkolne (wybór)

Typ biblioteki	Biblioteka szkolna gmina / miejscowość	Rodzaj czynnika				Opinia dyrektora o pracy biblioteki szkolnej	Czynnik wyróżniający bibliotekę
		Położenie biblioteki szkolnej w obrębie budynku szkoły	Liczba dokumentów życia szkolnego, w których uwzględniona jest biblioteka	Obecność biblioteki w zakładce strony internetowej szkoły	Opinia dyrektora o pracy biblioteki		
Ukrytego potencjału	A/G	Piwnica (planowana zmiana na parter)	2 (statut, program profilaktyczny)	tak	Bibliotekarz = dyrektor	Dużo miękkich zabawek i przestronnych klocek, przyjazna dla małych dzieci	
Ukrytego potencjału	A/H	W ciągu edukacyjnym	1 (statut)	nie	Bibliotekarz = dyrektor	Liczne zabawkowe sprzęty gospodarstwa domowego i zagrody	
Integralnie związana z misją szkołą	B/I	Centrum szkoły	5 (statut, program wychowawczy, program profilaktyczny, plan rozwoju szkoły, kalendarz imprez)	tak	Bardzo dobra	Estetycznie, dobre zagospodarowanie przestrzeni, nowości, czasopisma, bibliotekarka i uczniowie wydają pismo	
Ograniczonych czytelnicom szans	B/J	Poddasze	1 (statut)	nie	Brak oceny pracy biblioteki	Trudne warunki, książki w szarym papierze, stare gazety na podłodze	
Ukrytego potencjału	C/K	Piwnica	2 (statut, program wychowawczy)	nie	Bibliotekarz = dyrektor	Bogaty, nowoczesny księgozbiór metodyczny	
Wycofana na obrzeża życia szkoły	D/L	Poza centrum, poza ciągiem edukacyjnym	3 (statut, program profilaktyczny, regulamin szkoły)	tak	Krytyczna opinia	Estetycznie, porządek, brak nowości, prace plastyczne dzieci	
Zredukowana	E	Księgozbiór podręczny w klasach	Nieczytelne zapisy	nie	Deklaracja o braku biblioteki w szkole	Pomieszczenia biblioteki przeznaczone na „Cyfrową szkołę”	
Ukrytego potencjału	F	W ciągu edukacyjnym, publiczno-szkolna	3 (statut, program wychowawczy, program profilaktyczny)	tak	Pozytywna opinia wobec biblioteki szkolnej, krytyczna wobec publicznej	W bibliotece działa lokalne stowarzyszenie	

Źródło: oprac. własne na podstawie wizyt studyjnych, 1.2.06.2014.

Abstrakt

W artykule zaprezentowano najnowsze dane statystyczne dotyczące bibliotek szkolnych w Polsce na podstawie informacji z Systemu Informacji Oświatowej na tle podstawowych wskaźników, takich jak: sieć bibliotek w polskich szkołach, średnia powierzchnia, średnia wielkość księgozbioru, komputeryzacja. Autorka ponadto przedstawiła i scharakteryzowała kilka głównych typów bibliotek. W tekście zaprezentowano wyniki ankiet przeprowadzonych na temat wykorzystywania potencjału bibliotek szkolnych przez uczniów VI klas szkoły podstawowej i II gimnazjalnej. Podsumowanie stanowi ocena szans i zagrożeń bibliotek szkolnych.

Abstract

The article presents the newest statistical data on school libraries in Poland based on the *System of Information on Education*. Results are based on research conducted in rural districts of Poland in 2012. Findings refer to such factors as: network of the libraries in Polish schools, average area of school libraries, average size of book collection and computerization. The author presents profiles of five main types of libraries. In addition, paper contains the results of the survey conducted among pupils of primary (6th class) and secondary schools (2nd class) concerning the ability to take advantage of the school libraries' potential. In conclusion author focuses on evaluation of the chances and risks concerning school libraries.

Kateřina Homolová, PhD
Silesian University in Opava
katerina.homolova@fpf.slu.cz

Library in intergenerational view – the meaning and purpose of library in children's and adolescents' conceptions

Biblioteka oczami pokoleń – znaczenie i cel biblioteki w koncepcjach dzieci i młodzieży

Kateřina Homolová – PhD, assistant professor at the Institute of the Czech Language and Library Science, Faculty of Philosophy and Science, Silesian University in Opava. Her main professional interest is theory and research of children's reading. Within this framework she is specialized in pedagogical and didactical aspects of children's reading, including psychology and sociology of reading as well.



Selected publications:

- *Library user's propeadeutics* [Propedeutyka użytkownika biblioteki], 2010
- *Options of exploring contemporary teen readers* [Opcje odkrywania współczesnych nastoletnich czytelników], 2012
- *Children and adolescent reader* [Dziecięcy i nastoletni czytelnik], 2013
- *Young reader in the view of the mixed-method research* [Młody czytelnik w świetle badań metodologii mieszanej] [w:] Antczak M., Brzuska-Kępa A., Walczak-Niewiadomska A. (ed.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku* [Reading culture of children and youth at the beginning of the 21st century: bibliological essays], 2013.

Kateřina Homolová – adiunkt w Instytucie Języka Czeskiego i Bibliotekoznawstwa na Wydziale Filozofii i Nauki Uniwersytetu Śląskiego w Opawie. Jej główne zainteresowania zawodowe obejmują teorię i badania czytelnictwa dzieci. W tym kontekście specjalizuje się w pedagogicznych i dydaktycznych aspektach czytania dzieci, w tym też psychologii i socjologii czytania.

Introduction

Public libraries are currently facing a number of challenges, related to the changes of various nature. The way these institutions respond to those changes is in a large extent reflected in their perception of not only users, but also the general public. In addition to internal changes, which are dependent on the will of individual readers, are essential for libraries external changes, too.

This type of changes is based primarily on transformations of the whole society. For libraries are crucial especially changes in human needs and leisure time mode, but also different ways of finding information which goes hand in hand with the development of information technology, the Internet and electronic services. The role of libraries is to respond to these changes promptly and adapt their structure and range of offered services systematically and in long-term perspective.

The project *Library in an intergenerational perspective*¹ aims to offer a qualitative research-based study focused on understanding of the transformation of functions and social roles of libraries, depending on the age of its existing or potential users. Exploration of this type are main for effective training of library staff – they allow them to recognize the internal considerations and motivations of various categories of users, and thus effectively approach the concept of library as an intergenerational meeting place.

Currently, there are only partial reports or studies on the work of the library with particular generations of users. However, there is no synthetic view. Even less common is to find the opposite view – a view of members of each generation on the library. A comprehensive study devoted to understanding the changing view of the library that bind to the age of the user and determine the scope and effectiveness of library services is not processed yet.

The project *Library in an intergenerational perspective* finds by analyzing the concept of library and its associations and connotations expressed by the target group of respondents specific ways of children and adult perception of public libraries, their function and mission. Thereby the project contributes to determine the direction and to reveal the importance of this institution for the future.

One of the main assumptions on which the project is based, are ongoing changes in the general perception of public libraries. Therefore, this plan does not address only opinions of current readers and library users, but also of potential users. This strategy is related to the fact that especially public libraries are open institutions and one of the main trends in their development is to provide services not only to registered readers and users, but the public without distinction.

¹ The project is implemented with the support of the Silesian University in Opava, SGS, reg. No. 21/2013.

The main objective of the project is to attempt a comprehensive understanding of the process and direction of children and adult respondents thinking about the library, its functions and its role in contemporary society. Such concept tries to:

- know better the stereotypes that exist between people on libraries and fight more effectively against them;
- map the main areas of interest of potential and current users and their trends for the future, and thus contribute to determine the direction that community libraries should follow to be able to meet the needs of its users most effectively;
- identify the motivation of users opinion about the library, and thereby contribute to the effective work of librarians with specific groups of users.

Mixed-method research in library science

To investigate the issue of library in intergenerational view we have chosen primarily the qualitative approach that focuses on how individuals and groups look at outside world and phenomena present in it. This type of research uses inductive procedure, which is based on the collected data and “creates a claim from which we can then derive general conclusions” (Hendl J. 2005, p. 36). The basis of qualitative research is not testing hypotheses, but “trying to find the motives and reasons behind the behavior of people and the importance that people attribute to surrounding phenomena and things” (Idem 2005, p. 50).

For the realization of our research was elected specifically phenomenological approach. It is focused on describing and understanding the experience of the individual or on the causality of phenomena and facts. It works with a relatively small samples of respondents, most often it is 10-15 people. The aim of the phenomenological study is not to generate new theories, but rather to bring new topics for further research. The outputs from this type of study are therefore rather inspirational, but then can be further tested quantitatively. Qualitative approach is, in the most general terms, a series of procedures conducting to understand the world, particularly social facts or issues. Disman (2011) characterizes qualitative research as a non-numerical investigation and interpretation of social reality. According to Hendl (2005) it is a process of seeking understanding of selected social and human problem. From this it follows that the qualitative approach offers the possibility of obtaining relatively deep insight into the area researcher has determined in advance. It allows to uncover and understand what is the nature of the phenomena that we do not know much yet, too (Strauss A., Corbin J. 1999). According to the criteria by Švaříček and Šedřová (2007) the qualitative approach corresponds beside the explored topic itself also the technique of data collection,

the reasoning method, data type and the system of their analysis and results, which are subsequently discussed, and conclusions which are made.

Secondarily, the project also included quantitative techniques (methods of behavior research) by which we tried to convert qualitative information obtained by individual in-depth interviews to data with quantitative dimension (Connaway L. S., Powell R. R. 2010, p. 47-51). We decided to measure individual psychological meanings of the concept of a library and related concepts for individuals and to quantify their closeness or distance to one's semantic space. On the other hand we were interested in value of library in people's (not only active user's) lives. That's why we have used semantic differential in addition to Q-methodology (Homolová K. 2006; Smékalová L., Homolová K. 2013).

The research basis – individual in-depth interviews

To obtain relevant essential data we used a semi-structured interview. This model is based on the development of several basic topics by the interviewer. The interview is then structured in the following thematic areas, but only to the extent stated by the respondent. Such interview has “clearly defined purpose, but flexible structure of information retrieval” (Hendl J. 2005, p. 164). Emphasis is placed on answering the questions on “experiences, behavior, opinions, feelings, perceptions and overall context of the studied phenomenon” (Patton M. 2002, p. 169). This type of obtained information is typical for the phenomenological interview which is primarily focused on “getting the details of individual's experience in the context of the history of his life” (Patton M. 2002, p. 180). Interpretation of data proceeds by describing the “so-called essence of the experience of individuals” (Patton M. 2002, p. 267). The purpose of this part of so conducted research is to understand certain phenomena in order to better responding to them and to take action in certain ways.

Data obtained from individual semi-structured interviews have always textual nature, therefore can be – in the spirit of a realistic approach to the analysis of qualitative data – processed according to Silverman (Švaříček R., Šedřová K. 2007) as a description of external reality and inner experience of the respondents. Basic analytical tools don't stand on quantification, but mainly on the creation of semantic categories and their description. The purpose of qualitative analysis is to provide evidence that the phenomenon exists and is structured in a certain way.

Our work with the textual data so consistently with the recommendations published by Švaříček and Šedřová (2007) was started with open coding – quite versatile and very effective way of their initial treatment. The respondents' answers were analyzed (texts distributed to units), conceptualized (units were assigned with names) and composed in a new way. In our case, the units were formed not

by formal, but by semantic units of varying size (words, phrases, sentences). Each unit was then assigned with code (a word, short phrase) that described the type of unit, respectively the phenomenon that certain unit presented, and distinguished it from the others. Some codes have been chosen ad hoc, in the choice of others we used professional terminology, but we have also used in vivo codes where the testimony of our respondents were clinging to developmental characteristics. The set of codes we have categorized and these categories hierarchically organized.

The aim of the project *Library in an intergenerational perspective* was to determine the attitudes and connotations related to the concept of a library. For this purpose we used the basic structure of only two questions *what is a library* and *what is it for*. Additional questions were elected adequately to developmental characteristics of asked respondents, their life and reading (library using) experiences.

The sample

First part of the project *Library in intergenerational perspective* focused on the youngest generation of existing or potential library users – on children at a younger school age (children 1 to 5 classes of primary school) and young adolescents (high school students). Second and third part of the project focused on adults and seniors.

In this text we want to address the question of library perception by the youngest generation. Despite the rules on designing the sample for phenomenological interview, we were working with broker sample of child and adolescent respondents because of their specific way of thinking and formulation of responses. Finally, in-depth individual interviews were conducted with a sample of 60 respondents falling into this youngest generation, namely with 35 younger school children and 25 teens. For the most varied sample were selected respondents from smaller and larger towns (from 1 000 to 250 000 inhabitants) and of different types of schools.

Summary of individual questioning results

Using three-phase conceived research (interview, semantic differential, Q-methodology), we wanted to know “live” thinking of children and adolescents about the library. Below is an overview of the main results, to which we have come in the first phase of exploration of the intergenerational concept of libraries, ie. after analyzing data collected from interviews with children and adolescent respondents. For each of the respondents were set out major trends that are occurring in his or her replies, which have represented his or her views and attitudes and expressed both positive and negative connotations of the investigated concept.

To maintain the vital nature of the data we offer a verbatim transcript of authentic sayings (without grammatical and stylistic adjustments, text in italics).

By addressed children – respondents at younger school age – the library as an institution was perceived positively. Children saw in the library very often the ideal place in which they would not change anything. During the questioning most of these youngest respondents also actively attended some public library, too. Though supplementary questions, we measured the motivation for such claims.

The main positive aspects of the library that younger schoolchildren saw, were first developing knowledge (useful for school), as well as obtaining information from reading (usable in different social situations and in life outside of school, i.e. social know-how and skills) and last but not least, the development own reading (reading techniques' improvement, strengthening the reading habit and forming the reader's taste). There was also a series of less frequent statements about the library as a place whose mission is to organize fun events (especially nocturnal visits, excursions and small theatrical performances) and give space for leisure in less traditional way.

Younger pupils also perceived the library as an institution naturally associated with the rules, but not negative emotions. The majority of respondents, both boys and girls, automatically associate with the library study atmosphere and claim that the library must be silent, too.

The most common answers of younger schoolchildren to the questions “what the library is” and “what it is (good) for”:

The library is a big house, where is a lot of books.

Library is here for reading and borrowing of books and magazines home.

The library is used to borrow books sorted alphabetically.

Using the library, we do not have to buy books.

We learn to school there.

We will learn to read the books there.

We develop a fantasy there and get information.

The library is good for rest and relaxation.

You can play games there and miscellaneous discussions are hosted there as well.

From interviews with teenage respondents – young adolescents – emerged that they also characterize the library first externally, i.e. as a building or a room where books are kept. Others perceived library as a place where people can obtain information necessary for education and at the same time as a place which serves to develop other people's reading. The primary function of the library, according to the surveyed adolescents' meaning, was clearly borrowing books to people. Among the most frequent answers were also claims that in library people can

work on the computer or use the internet for free. Another important feature of this institution in the view of teenagers – and in full conformity with younger respondents – was the fact that the library is a place of quiet and relaxation. Thus seen library offers them either pleasant spending free time (mostly reading), or a place for concentrated doing homework to school.

Upon further questioning teens specifically labeled as the specific symbol of library books sorted alphabetically, or by genre (depending on the particular experiences of popular libraries). Adolescents mentioned already more generationally tuned characteristics, such that there are “books for young people” and “books for old people”. Resolution of “young” and “old” characteristics of library users, and thus the library itself, occurred more frequently in statements about the meaning of the library and its role in people’s life. In this vein, one of the surveyed adolescent girls claimed that *the library can be used for leisure, especially if older people do not know what to do – therefore they borrow a book and read something that interests them*. The same girl added, that *a lot of stories is easy to find on the internet instead of going to the library, but old people do not even know what the internet is and prefer to go to the library to borrow books*.

Boys and girls from the sample of teenage respondents expressed both the positives of the library. In the perception of its negatives boys’ statements were stronger. Some addressed adolescent girls saw library solely as the old building, with dark rooms, crammed with books on the shelves. Some adolescent boys perceived the library as a space mostly small, poor, dark, dingy, although where they can find resources for their school work and attractions for leisure activities, but where they do not want to spend a longer time.

Adolescents also more than children respondents pointed out the possible improvements of library services (in most cases towards a higher share of attractive events and competitions for users at a young age), including requirements for the profession of librarian (predominantly in the sense of giving advice and tips for leisure reading).

The most common answers obtained from surveyed adolescents to the questions “what the library is” and “what is it (good) for” represent following statements:

Library used to borrow books.

There are chairs and tables, and shelves full of books.

It’s a room with books that are sorted in alphabetical order.

It is intended for education and obtaining information.

It is used by students for seeking the compulsory literature.

The library is a place of tranquility and relaxation.

The library is convenient because you do not have to buy books you want to read.

It is used for exhibitions.

We can go there to work on the computer and internet.

Library serves people who like to read and have enough free time.

Library can visit children as well as adults, but especially the elderly people do it.

What is a library and what is it (good) for?

After summing up the data obtained from exploring the concept of the library from individual interviews here are synthetic answers to two basic questions. Among respondents at a younger school age library is seen as a building, which children and adults attend mostly during public excursions, school projects and special events the library creates for them. Children perceived the library as a place where people educate themselves not only because of school or work, but they receive there information important for life. And for this purpose people in library borrow books and magazines, without having to buy them. From the perspective of children the library is a place where should be quiet and where it especially is, but there may be possibility to relax and play games with friends.

Through categorization of in vivo codes collected to identify the library basically (what the library is), we created a triad of the most common signs of library: *building – rental – playroom*. Through categorization of in vivo codes relating to the meaning and significance of the library (what a library is good for), we came to the triad of *knowledge – skills – habits*. It reflects the basic characteristics of the library perceived by addressed younger pupils 1. as a learning institution, 2. as an institution developing functional literacy with an emphasis on reading literacy and 3. as an institution cultivating personality (not only) as a reader. As thus described institution, the library was by younger pupils we interviewed generally perceived as accessible, friendly and welcoming.

Adolescent respondents in conformity with addressed younger children characterized library also by external characters and its elementary functions at first. Furthermore, in their testimonies, these basic characteristics were supplemented by personal dimension of library, respectively by its subjective reflection in the spirit of ambivalence between “library in general” and “library and I” (about this kind of ambivalent relationship between objective and subjective value of reading and related conceptions see also Homolová K. 2008, 2012, 2013).

Interviewed high school students evaluated positively silence in the library and they emphasized the relaxing atmosphere in the library, too. These respondents mentioned that the library is a good place for various exhibitions. Other activities offered by the library weren't mentioned because addressed teenagers didn't know them from personal experience. Paradoxically, they were missing in the library competitions or games. If the library on adolescents worked negatively, it was because it seemed to them very static, like a place that is just hard to change.

Library was then taken as a serious old institution that lacks charge for take just this age group.

Through categorization of in vivo codes collected to identify the library primarily (what the library is) we have created from adolescent testimonies a triad of most common indication of library: *rental – workroom – rest room*. Through categorization of in vivo codes relating to the meaning and significance of the library (what a library is good for) we came to the triad of names motivated by activities: *accumulation – relaxation – compensation*. According to interviewed adolescents the library accumulates and treasures knowledge for future generations. That makes it an institution perceived as important despite the current development standards of youth. The library also offers peace of mind for work or recreation. That characteristic feature were appreciated by those adolescents who were accustomed to do homework to school in the space of the library, or who wanted to get out from the dynamic stream of current life experiences for a moment. Nevertheless, the library in their eyes is still more focused on older people who have the time for such an institution which offers a kind of compensation for not so “fully lived real life”.

Conclusion

Exploring the library concept in children’s and adolescents’ perspective was motivated essentially by only two elementary questions, what is a library and what is it good for. After a closer insight into the semantic and value spaces only through phenomenological interview was however obvious that the triviality of these questions and suspected clarity of possible answers are only apparent. Further exploration phase (data are processing at this time) will gradually reveal specific aspects of attribution of meaning and beholding the sense of libraries not only in the lives of children and adolescents, but also in adults’ and seniors’ lives. After all, we will be able to recognize the development of the relationship to the library in the background of psychosocial changes of the user. And this aim fully corresponds to the ideas of community library open to intergenerational meeting of values.

Already this stage of the processing of the acquired data also shows that the choice of above basically described research strategy is for exploring current trends in library user attitudes more than suitable. It brings a lot of data with which we can work on several levels of difficulty, as the analysis and interpretation. However, this approach is always associated with the reality of community library practice the firmest way – by the user and his/her opinion.

Being a library user is an integral part of reading culture, not only of the young generation. Through this role we can work on strengthening reading habits of children and teenagers as well. And it is necessary to know that the reading culture is always a personality culture. So to get to know young readers as people is overriding task.

References

- Connaway L. S., Powell R. R. (2010), *Basic research methods for librarians*, Santa Barbara (CA), ABC-CLIO, LLC, ISBN 978-1-59-158865-8
- Disman M. (2011), *Jak se vyrábí sociologická znalost*, Praha, Karolinum, ISBN 978-80-246-1966-8
- Hendl J. (2005), *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, Praha, Portál, ISBN 80-7367-040-2
- Homolová K. (2006), *Q-metodologie a sémantický diferenciál v pedagogickém výzkumu dětského čtenářství* [in:] *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*, Plzeň, PdF ZČU, s. [120-129]
- Homolová K. (2008), *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*, Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, ISBN 978-80-7368-641-3
- Homolová K. (2012), *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře*, Opava, Slezská univerzita v Opavě, ISBN 978-80-7248-808-7
- Homolová K. (2013), *Dětský a dospívající čtenář*, Opava, Slezská univerzita v Opavě, ISBN 978-80-7248-952-7
- Patton M. (2002), *Qualitative evaluation and evaluation methods*, Thousand Oaks (CA), SAGE, ISBN 978-0-76-191971-1
- Strauss A. L., Corbin J. (1999), *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, Brno, Sdružení Podané ruce, ISBN 80-85834-60-X
- Smékalová L., Homolová K. (2013), *Metodologická argumentace M. M. Bergmana v kontextu užití Q-metodologie a sémantického diferenciálu ve výzkumu smíšeného designu* [online], „Paidagogos“, [access: 20.06.2014], available in the Internet: <<http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=17>>
- Švaříček R., Šedová K. (2007), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha, Portál, ISBN 978-80-7367-313-0

Abstract

The paper presents the research project which is carried out by teachers and students of the Institute of the Czech Language and Library Science, Faculty of Philosophy and Science, Silesian University in Opava, and is focused on determining the meaning, purpose and role of a library in an intergenerational perspective. In the first part of the contribution the philosophy and methodology of the research project, the main goals and sub-targets are presented. There are also analysed basic motivation for choosing a qualitative approach and reason for the use of the behavior research methods (psychometry) for data acquisition. The advantage of using mixed-methods strategy for data analysis in this kind of library research is discussed as well. In general, the first part of the paper offers the way,

which can be very effective in exploring both general and specific library user's attitudes. The second part of the paper is focused on main results obtained from the qualitative research section – individual interviews. Data obtained from elementary school children and teen adolescents are presented and interpreted. At the end of the paper the research project and all presented outcomes are related to the ideas of community library open to intergenerational meeting of values.

Abstrakt

Tekst informuje o projekcie badawczym prowadzonym przez nauczycieli i studentów Instytutu Języka Czeskiego i Bibliotekoznawstwa na Wydziale Filozofii i Nauki Uniwersytetu Śląskiego w Opawie. Jest on skoncentrowany na określeniu znaczenia, celu i roli biblioteki w międzypokoleniowej perspektywie. W pierwszej części została zaprezentowana filozofia i metodologia projektu badawczego, podobnie jak cele główne i częściowe. Przeanalizowano również podstawy motywacji do wyboru podejścia jakościowego i powód zastosowania behawioralnych metod badawczych (psychometria) do uzyskania danych. Omówiono również zalety stosowania strategii mieszanych metod w analizie danych w tego rodzaju badaniach bibliotecznych. Ogólnie rzecz biorąc, w pierwszej części artykułu autorka chce pokazać drogę, która może być bardzo skuteczna w badaniu postaw zarówno ogólnych, jak i konkretnego użytkownika biblioteki. W drugiej części artykułu skoncentrowano się na przedstawieniu głównych wyników uzyskanych z jakościowej części badania – wywiadów indywidualnych. Przedstawiono i zinterpretowano dane uzyskane od uczniów szkół podstawowych. Na końcu artykułu zaprezentowano relacje między projektem badawczym i wszystkimi przedstawionymi wynikami a ideą biblioteki otwartej na międzypokoleniowe spotkanie wartości.

Aiga Grenina, PhD candidate
University of Latvia
aiga.grenina@lu.lv

Teenagers' perception of a contemporary library *Współczesna biblioteka oczami nastolatka*

Aiga Grenina – PhD candidate at the Department of Information and Library Studies, University of Latvia (Latvia). LIS MA, University of Latvia. Her research topic focuses on the possibilities of interaction between Google generation (present-day adolescents and youth) and libraries, in particular information usage habits of Latvian adolescents and the library 2.0 context. Her interests includes youth information behaviours, library usage habits, Web 2.0.



Selected publications:

- *Timekļa 2.0 potenciāls pusaudžu un bibliotēku mijiedarbībai* [Web 2.0 potential for interaction between adolescents and libraries / Potencjał Web 2.0 w interakcjach między młodzieżą a bibliotekami], “Information and society: Proceedings of the Department of Information and Library Studies”, 2013, no. 4
- *Pusaudžu informācijas lietošanas paradumi* [Information using habits of adolescents / Nawyki młodzieży w wykorzystywaniu informacji], “Information and society: Proceedings of the Department of Information and Library Studies”, 2013, no. 3
- *Electronic books: content provision and adoption possibilities among users in Latvia* [Książki elektroniczne: dostarczanie zawartości oraz możliwości adaptacji użytkowników na Łotwie], “Information Research”, 2012, vol. 17, no. 1.

Aiga Grenina – doktorantka na Wydziale Nauk o Informacji i Bibliotekach Uniwersytetu Łotwy. Otrzymała stopień licencjata i magistra w zakresie bibliotekoznawstwa i informacji naukowej na Uniwersytecie Łotwy. Tematem jej badań jest możliwość interakcji między pokoleniem Google (dzisiejszą młodzieżą) oraz bibliotekami. Jej obecne badania koncentrują się szczególnie na interakcji obu analizowanych podmiotów biorąc pod uwagę nawyki informacyjne łotewskiej młodzieży w kontekście Biblioteki 2.0. Jej zainteresowania obejmują zachowania informacyjne młodzieży, a także nawyki korzystania z biblioteki, web 2.0.

Background

Nowadays, in order to spark users' interest, justify their existence and prove their social value, almost all libraries irrespective of their type or target audience try to offer a wide range of services. For example, public libraries of Latvia divide the range of the major services provided into 22 different types of services. They include services, which are provided directly at libraries, and remote services (e. g. book reservation, e-services, home delivery of books, using the instant messaging software Skype) (*Trešais tēva dēls* 2012 [online]). Furthermore, the Law of the Republic of Latvia "On Libraries" stipulates introduction of new information technologies in libraries, in particular that:

[...] *libraries, which provide services to children and youngsters, are obliged to pay a particular attention to improving the quality of the library stock and the introduction of new information technologies in order to facilitate children's and youngsters' disposition to reading and develop their skills of acquiring information technologies and tool* (*Bibliotēku likums* 2013 [online]).

The changes, which have occurred in libraries in the last decades, are characterised as more radical than those in other fields, e.g. education (Palfrey J., Gasser U. 2008, p. 250). After the implementation of these changes, the storage function of library resources has retained its significance, however, there is a range of new functions, which allow viewing libraries also as:

- *information providers comparable to Google and other search engines;*
- *cultural centres alongside other cultural establishments;*
- *social space;*
- *facilitators of learning* (Brophy P. 2007, p. 4-5).

The conceptual shift from the library as an institution of document storage to an institution with a much wider functionality has been, to a large extent, facilitated by the development of technologies and their adaptation in library practice. The application of technologies in library services in order to facilitate the interaction between libraries and their users is characterised as one of the key components of a contemporary library by library and information science (LIS) practitioners and researchers (Holmberg K. [et al.] 2009, p. 677-678).

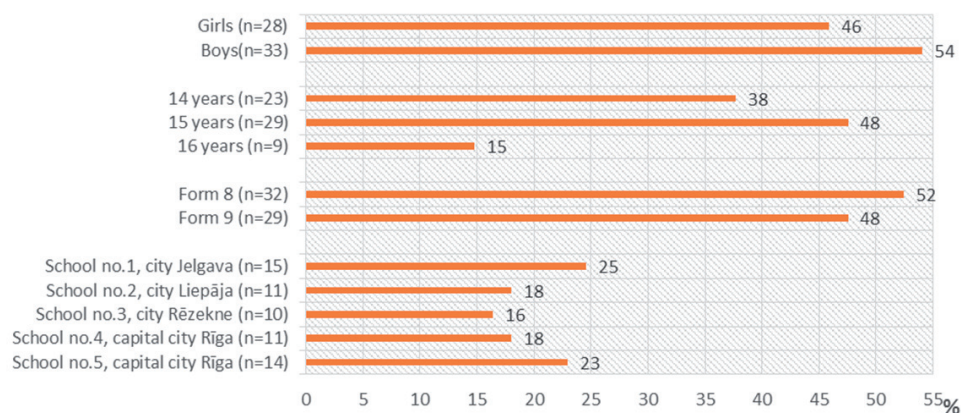
Willingness to communicate is a particularly pronounced trend among teenagers (*Common Sense Media* 2012 [online]; Dresang E. T., Koh K. 2009, p. 41-43; Green H., Hannon C. 2007, p. 15-16; Madden M. [et al.] 2013 [online]; O'Keeffe S. G., Clarke-Pearson K. 2011, p. 800). Besides, it is believed that teenagers tend

to be active information searchers and users (Agosto D. E., Hughes-Hassell S. 2010, p. 35; Dresang E. T., Koh K. 2009, p. 34-37). Nevertheless, researchers, educators and library representatives often characterise this age group as one of the most susceptible or even the most susceptible to the risk of abandoning library services or using these services less frequently than the previous generations (Agosto D. E., Hughes-Hassell S. 2010, p. 35; Bon I., Cranfield A., Latimer K. 2012, p. 1; *Latviešu valodas aģentūra...* 2011 [online]; Nowak K. 2011, p. 8; Palfrey J., Gasser U. 2008, p. 2; Purcell K. [et al.] 2012 [online]; Snowball C. 2008, p. 25-26). In order to establish how the expansion of library services and the use of technologies in library services have influenced teenagers' perception of libraries, the article summarises Latvian teenagers' associations on the topic of a "contemporary library". The main aim of the article is to reveal teenagers' perception of a contemporary library.

Methods

The article analyses 61 teenagers' responses to the open-ended question "In your opinion, what a contemporary library should be like?" The respondents were asked to provide short sentences or phrases in response. As a result, each teenager provided at least two associations of a modern library. Every single participant of this study has similar educational background and age: they are Form 8 or Form 9 students, who attend school in one of nine biggest Latvian cities (cities with the status of republic significance).

Figure 1. A socio-demographic profile of respondents of focus group discussions (%; n=61)



Source: own elaboration, 13.06.2014.

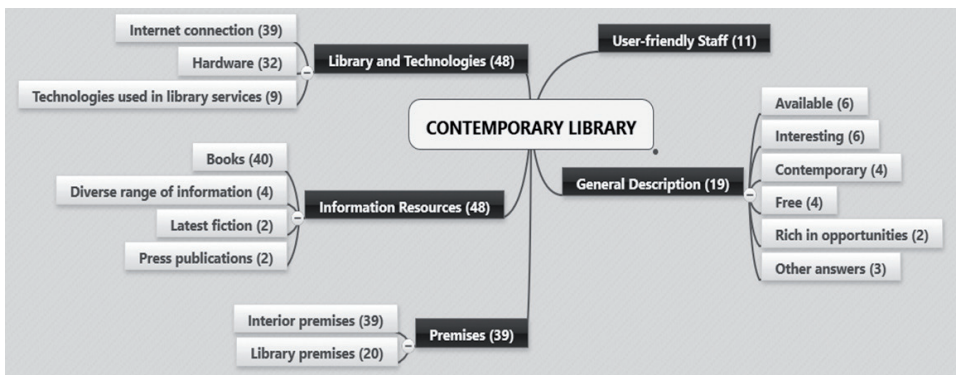
The focus group discussions were attended by the total of 61 respondents aged 14 to 16 years (28 girls and 33 boys). The youngest respondents are 14, but the oldest – 16 years old. 52% (32) of students are in Form 8, whereas 48% (29) – in Form 9. The respondents represent five comprehensive day schools in four different cities of Latvia (see Figure 1).

The answers received from the teenagers were grouped by topic and were subject to multiple reviews using the method of constant comparison, which involves re-reading of the respective text multiple times and earmarking certain categories for textual encoding (Flick U. 2006, p. 37). The responses were processed using the qualitative analysis software NVivo 10.

Results

The study resulted in a mind map, containing three hierarchy levels with 51 categories and subcategories in total (see Appendix). Five main categories for classifying teenagers' associations are as follows: 'library and technologies' (n=48), 'information resources' (n=48), 'premises' (n=39), 'general description' (n=19) and 'user-friendly staff' (n=11) (see Figure 2).

Figure 2. The main teenagers' associations on the topic of a 'contemporary library' (n=61)



Source: own elaboration, 13.06.2014.

Library and technologies

Among all 48 respondents' answers, where a contemporary library was associated with technologies, the majority or 39 teenagers pointed out that libraries should have an available Internet connection. Six teenagers specify that it has to be freely and easily available, four answers emphasise the necessity of the wireless

Internet, whereas three students believe that modern libraries should have a powerful Internet connection.

When describing a contemporary library, 32 students reveal what kind of hardware it should have. 27 students mention that there should be one or several computers in a library. Out of these, seven respondents point out that the quantity of computers should be sufficient, or a modern library should have a larger quantity of computers than at present. Another five students think that computers should be more powerful. With regard to the purpose of using computers, an identical number of respondents say that they would use the computers available at libraries for information search. For instance: “so that the visitor can quickly find what he is looking for” or “can view information, which cannot be found in books”. Five students make a general remark that libraries should have more up-to-date hardware or technologies. Some of their peers specify that users should have an easy access to a printer or a scanner.

In all the responses analysed above and related to library technologies, teenagers describe technologies, which are available on the library premises. Although less frequently, when characterising a contemporary library nine teenagers believe that technologies should be used in library services. Six of the respondents clearly point out that libraries should be available online, whereas five students mention the existence of a digital library. None of the students use this concept, though, but rather refer to the Internet library or a computerised archive, or describe the possibility of receiving books by email.

It must be on the Internet, where everything is available.

A computerised archive, which includes all the available books.

Books could also be legally accessible via email.

Two more girls point out specific e-services, which would be required in a contemporary library. One of these girls emphasises that it has to be possible to extend the book return deadline electronically, whereas the other one emphasises the necessity of an e-catalogue.

Information resources

48 teenagers associate a contemporary library with information resources, most commonly – with books. Books as a component of a modern library have been included in 40 respondents’ answers. Among them, 25 emphasise that libraries should ensure a diverse range of books, another eight students point out that there is the necessity for new books, three believe that older books have to be included in the stock of a contemporary library, whereas two students per each of the following

answers think that such a library should have books for all age groups, several copies of the same book and history books. With regard to the provision of information resources in a modern library, four respondents give a general recommendation that libraries should offer more varied information. Two respondents emphasise that the library stock should include press publications and the latest fiction.

Premises

The 39 teenagers' responses about the premises of a contemporary library could be divided into two groups – the characterisation of the interior premises and the types of library premises. The respondents, who describe the interior premises of a modern library, most often emphasise the necessity of comfortable premises. Such answers are provided by 19 students, and four of them specify that there should be comfortable furniture in libraries. In addition, 16 teenagers point out the necessity of an easy-to-understand layout. For instance:

A layout, which is not confusing, so that one can find everything fast.

A clear layout of book-shelves.

Books should be easy to find, all books should have short descriptions.

Everything should be arranged in an alphabetical order.

A comparatively large number of students (11) believe that the premises of a contemporary library should be light. Five of these students specify that illumination should be sufficient. Six girls associate a modern library with cosiness; four students write that it should be well equipped. Two respondents per each answer say that a contemporary library should also have a modern interior, whereas the premises should be warm and equipped with the ventilation system. One respondent per each answer believe that a contemporary library should be: silent, colourful and beautiful.

Regarding the description of a contemporary library, 20 teenagers name specific premises, which, in their opinion, should be available in such a library. 14 teenagers write that a library should have a reading room. Five of them specify that there should be the silent reading room available for an undisturbed reading of e.g. books. Seven teenagers think that a modern library should have a catering area, whereas three respondents mention the necessity of a relaxation area, an audio room and/or a video room and a children's corner. Teenagers would like to use an audio and/or video room for the following purposes:

Listening to audio/video recordings.

Listening to audio books.

Watching movies based on particular books.

Finally, one girl and one boy mention the necessity of restrooms in a contemporary library.

General description

The content of 19 respondents' answers has been classified as a general description of a contemporary library. Among them, six students believe that a modern library should be interesting or available. In the respondents' opinion, the availability of a library means its openness to users, longer opening hours or a library, which is "easy to visit" or which is "easily accessible". Four respondents' answers show that a library should be a contemporary and free institution. Two girls believe that a modern library should be rich in opportunities, whereas one respondent per each answer writes the following:

Equipped with the latest technologies.

The possibility of working on assignments, presentations.

Readers' cards should be replaced by plastic cards.

User-friendly staff

Eleven students believe that a contemporary library should have user-friendly staff. In their responses the respondents describe the library staff as: librarians, employers, consultants, workers or those providing library services. When describing the characteristics of the library staff, the respondents use the following attributes: responsive, clever, educated, helpful, nice, well-informed, friendly, able to provide information about the respective encyclopaedia or book, polite, acceptable, understanding and knowledgeable.

Conclusion

An identical number of respondents associate a contemporary library with technologies and information resources. With regard to technologies, teenagers mostly emphasise the Internet access and the availability of one or several computers at the library premises. Comparatively less frequently research participants mention the integration of technologies in library services, e. g. ensuring online access to various services, including the digital library. Books are the key information resources, which are associated with a modern library by students. In students' opinion, the interior premises of a library are also very important. Among all the characteristics of the interior premises of a contemporary library enumerated by the respondents, the most important seem to be comfort and the

layout of the information resources available. As regards the type of premises, students most often mention the necessity of a reading room. Comparatively less frequently students provide general characteristics or point at the existence of user-friendly staff.

The research findings indicate that the industry professionals and teenagers have a different perception of a contemporary library. If LIS professionals associate a modern library with a change in interaction between users and libraries in a culture of new social participation (Holmberg K. [et al.] 2009, p. 677-678), teenagers hardly notice such changes. They primarily interpret a library as a physical institution, which provides access to printed books and also the Internet. The study results show that it is vital to perform activities in order to change teenagers' perception of a contemporary library as a physical space which mainly operates as an access point to computers and printed books.

Acknowledgement

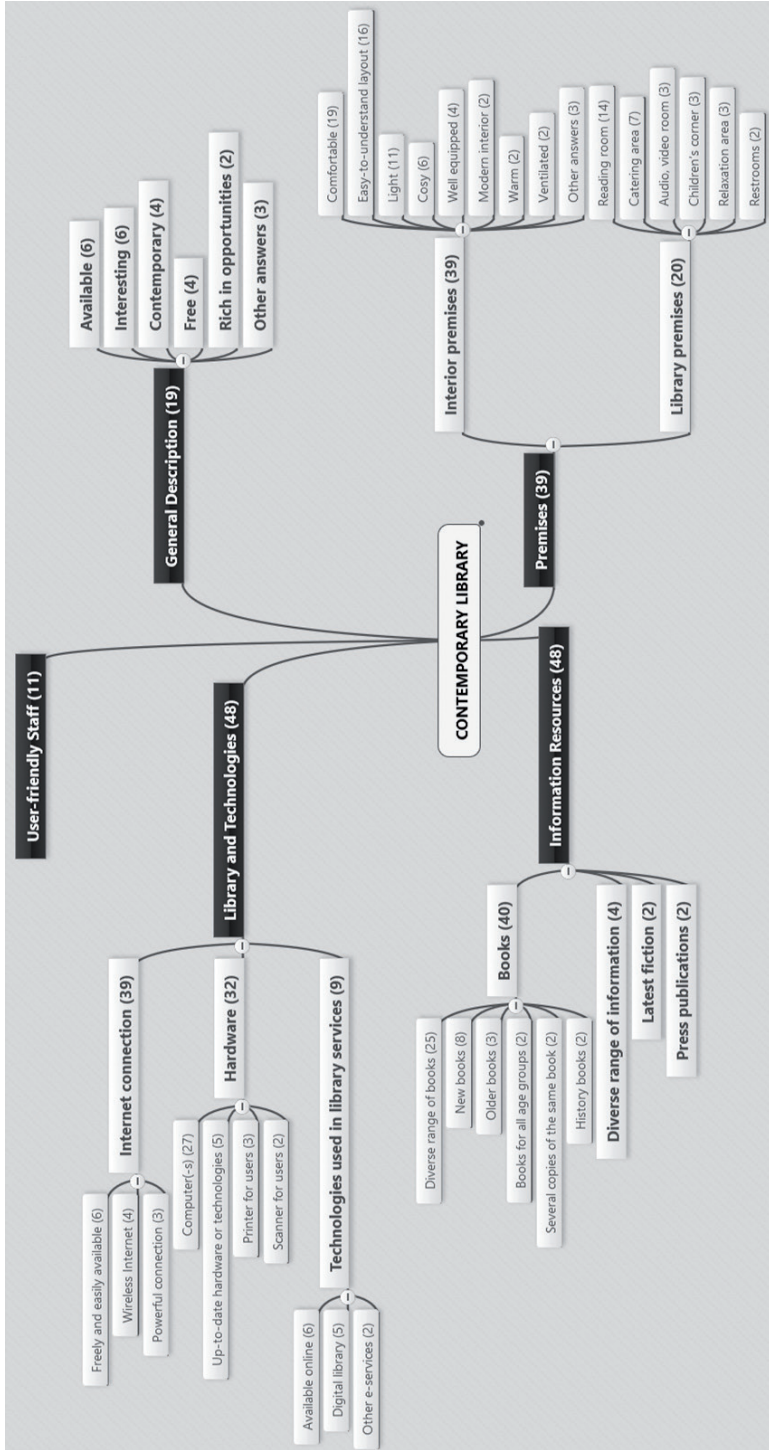
This work has been supported by the European Social Fund within the project «Support for Doctoral Studies at University of Latvia».

References

- Agosto D. E., Hughes-Hassell S. (2010), *Revamping library services to meet urban teens' everyday life information needs and preferences* [in:] Agosto D. E., Hughes-Hassell S. (eds.), *Urban teens in the library: research and practice*, Chicago, ALA, p. 23-40
- Bibliotēku likums* (2013) [online], "Latvijas Vēstnesis" 167/169 (1228/1230), 09.06.1998, Rīga, Saeima [access: 13.06.2014], available in the Internet: <<http://www.likumi.lv/doc.php?id=48567>>
- Bon I., Cranfield A., Latimer K. (2012), *Introduction* [in:] Bon I., Cranfield A., Latimer K. (eds.), *Designing library space for children*, Berlin, Boston, De Gruyter Saur, p. 1-6
- Brophy P. (2007), *The library in the twenty-first century*, London, Facet, ISBN 978-1-85-604606-0
- Common Sense Media (2012), *Social media, social life: How teens view their digital lives* [online], *Common Sense Media Inc.*, [access: 13.06.2014], available in the Internet: <<https://www.commonsensemedia.org/research/social-media-social-life-how-teens-view-their-digital-lives>>

- Dresang E. T., Koh K. (2009), *Radical change theory, youth information behaviour, and school libraries*, "Library Trends", vol. 58, no. 1, p. 26-50
- Flick U. (2006), *Constant comparative method* [in:] Jupp V. (ed.), *Sage dictionary of social research methods*, London, Sage, p. 37-38
- Green H., Hannon C. (2007), *Their Space Education for a digital generation*, London, Demos, ISBN 1-841-80175-5
- Holmberg K. et al. (2009), *What is library 2.0?*, "Journal of Documentation", vol. 65, issue 4, p. 668-681
- Latviešu valodas aģentūra, Baltic Institute of Social Sciences* (2011), *Mediju lietošanas kompetence skolēnu un skolotāju mērķa grupā: pētījuma rezultātu ziņojums* [online], Baltic Institute of Social Sciences, [access: 13.06.2014], available in the Internet: <http://www.bilingvals.lv/uploads_docs/BISS_Mediju_kompetence_2011_1323249632.pdf>
- Madden M. [et al.] (2013), *Teens, social media, and privacy* [online], Pew Internet & American Life Project, [access: 13.06.2014], available in the Internet: <<http://www.pewinternet.org/2013/05/21/teens-social-media-and-privacy/>>
- Nowak K. (2011), *Serving teens in the public library*, "Kentucky Libraries", vol. 75, issue 3, p. 6-11
- O'Keeffe S. G., Clarke-Pearson K. (2011), *Clinical report – the impact of social media on children, adolescents, and families*, "Pediatrics", vol. 127, no. 4, p. 800-804
- Palfrey J., Gasser U. (2008), *Born digital: understanding the first generation of digital natives*, New York, Basic Books, ISBN 978-0-46-501856-7
- Purcell K. et al. (2012), *How teens do research in the digital world* [online], Pew Internet & American Life Project, [access: 13.06.2014], available in the Internet: <<http://www.pewinternet.org/2012/11/01/how-teens-do-research-in-the-digital-world/>>
- Snowball C. (2008), *Enticing teenagers into the library*, "Library Review", vol. 57, no. 1, p. 25-35
- Trešais tēva dēls (2012), *Latvijas publisko bibliotēku ekonomiskā vērtība un ietekme: novērtējuma ziņojums* [online], Rīga, Kultūras informācijas sistēmas, [access: 13.06.2014], available in the Internet: <<http://www.kis.gov.lv/download/Latvijas%20publisko%20bibliot%20ekonomiska%20vertiba%20un%20ietekme.pdf>>

Appendix. Mind map of teenagers' associations on the topic of a 'contemporary library'



Abstract

The aim of the article is to reveal teenagers' perception of a contemporary library. The research is carried out in accordance with the original study conducted by the author. Written answers given by Latvian teenagers (n=61) to the open-ended question "What should a contemporary library be like?" were analysed using NVivo software. All the respondents were 14-16 years old students (Form 8 or Form 9) from five comprehensive day schools of big cities of Latvia. The study resulted in a mind map, containing three hierarchy levels with 51 categories and subcategories in total. Five main categories for classifying teenagers' associations are as follows: "library and technologies" (n=48), "information resources" (n=48), "premises" (n=39), "general description" (n=19) and "user-friendly staff" (n=11). Most of the associations classified as "library and technologies" are devoted to a perception of a library as a place providing public access to computers and internet. Meanwhile "information resource" mainly contains references to a library as a place where printed books are kept. The study results show that it is vital to perform activities in order to change teenagers' perception of a contemporary library as a physical space which mainly operates as an access point to computers and printed books.

Abstrakt

Celem autorki artykułu jest ujawnienie sposobu postrzegania współczesnej biblioteki przez nastolatków. Badanie zostało przeprowadzone zgodnie z pierwotnymi założeniami badań autora artykułu. Używając oprogramowania NVivo przeanalizowano pisemne odpowiedzi przedstawicieli łotewskiej młodzieży (n=61) na otwarte pytanie „Jaka powinna być współczesna biblioteka?”. Wszyscy badani byli uczniami w wieku 14-16 lat (klasa 8 lub 9) uczęszczającymi do pięciu szkół z dużych miast Łotwy. Rezultatem badań było stworzenie mapy myśli, zawierającej trzy hierarchie poziomów z łącznie 51 kategoriami i podkategoriami. Utworzono pięć głównych kategorii klasyfikowania skojarzeń nastolatków: „biblioteka i technologie” (n=48), „zasoby informacyjne” (n=48), „miejsce” (n=39), „ogólny opis” (n=19) i „przyjazny personel” (n=11). Większość skojarzeń zaklasyfikowanych jako „biblioteka i technologia” dotyczyła postrzegania biblioteki jako miejsca zapewniającego publiczny dostęp do komputerów i Internetu. Tymczasem skojarzenie „zasoby informacyjne” zawiera przede wszystkim odniesienia do biblioteki jako miejsca, w którym trzymane są drukowane książki. Wyniki badań uświadomiły, że ważne jest, aby prowadzić działalność w celu zmiany postrzegania przez nastolatków współczesnej biblioteki jako przestrzeni fizycznej, która działa przede wszystkim jako punkt dostępu do komputerów i książek drukowanych.

Magdalena Wójcik, dr

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa

magda.wojcik@uj.edu.pl; magda.a.wojcik@gmail.com

Strony internetowe bibliotek szkolnych jako narzędzie wspierające rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci.

Porównanie wyników badań z lat 2012 i 2014

*School libraries' websites as a tool supporting
development of children's reading interests.*

*Comparison of research studies' results from
the years 2012-2014*

Magdalena Wójcik – asystent w Instytucie Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują problematykę nowych form komunikacji w Internecie, w tym szczególnie mediów społecznościowych i ich związków z działalnością instytucji książki.



Wybrane publikacje:

- *Promocja literatury w Internecie* [Promotion of literature on the Internet], „Przegląd Biblioteczny”, 2010, z. 4
- *Użytkownicy serwisów społecznościowych poświęconych literaturze* [Users of social networking sites devoted to literature], „Przegląd Biblioteczny”, 2012, z. 2
- *Web 2.0 w działalności usługowej instytucji książki* [Web 2.0 in book institutions services], 2013.

Magdalena Wójcik – PhD, assistant at the Institute of Information and Library Science, Jagiellonian University. Her research interests include new forms of communication on the Internet, especially social media and their relation to the activities of the book institutions.

Wstęp

Internet, media społecznościowe i technologie mobilne są dla młodego pokolenia czytelników naturalnym środowiskiem komunikacyjnym, służącym realizacji zróżnicowanych potrzeb – edukacyjnych, rozrywkowych czy społecznych (Izdebska J., Sosnowski T. (red.) 2005). Przyzwyczajenia związane z korzystaniem z nowych mediów wpływają jednocześnie na wiele aspektów życia dzieci i młodzieży, w tym także na ich oczekiwania względem bibliotek (Lewandowicz-Nosal G. 2009). Młodzi użytkownicy coraz częściej postrzegają działalność instytucji przez pryzmat jej obecności w sieci.

Dobrze zaprojektowana, interaktywna strona www może się więc stać wizytówką biblioteki (Sapa R. 2005), służącą promocji tak samej instytucji, jak i – w szerszym kontekście – kultury czytania. Biblioteki szkolne – w sposób szczególny powołane do propagowania czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży – mogą wykorzystać szanse związane z rozwojem nowych narzędzi informacyjno-komunikacyjnych, by lepiej realizować swoje kluczowe zadania. Niestety, biblioteki te ze względu na swoją specyfikę – włączenie w strukturę szkoły i zależność od niej – muszą nierzadko borykać się nie tylko z problemami finansowymi i organizacyjnymi, ale przede wszystkim z brakiem niezależności decyzyjnej i niską pozycją w strukturze szkoły. Problemy te mogą znacznie spowalniać proces wdrażania do praktyki bibliotecznej wykorzystania nowych technologii. Odpowiedzi wymaga zatem pytanie: czy i w jakim stopniu biblioteki szkolne wykorzystują potencjał swoich stron www jako narzędzi mogących pobudzać zainteresowania czytelnicze uczniów? Wyniki analiz przedstawione w niniejszym artykule stanowią przyczynek do badań tej problematyki.

Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badań jest zakres i sposób wykorzystania stron internetowych jako narzędzi wspierających rozwój zainteresowań czytelniczych dzieci. Głównym celem autorki jest sformułowanie wniosków dotyczących zmian w dynamice wykorzystania potencjału stron www bibliotek szkolnych jako narzędzi pobudzających rozwój zainteresowań czytelniczych dzieci, jakie zaszły między rokiem 2012 a 2014. Do celów szczegółowych należą:

- zidentyfikowanie elementów najczęściej występujących na stronach www bibliotek szkolnych,
- wytypowanie elementów stron www, których obecność może potencjalnie wspierać rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci,
- określenie częstości występowania na stronach bibliotek szkolnych wytypowanych elementów, mogących korzystnie wpływać na proces aktywizacji czytelniczej dzieci,

- wskazanie obszarów wykorzystania witryn bibliotecznych, które w latach 2012–2014 uległy największym zmianom,
- sformułowanie prognoz dotyczących potencjału dalszego wykorzystania bibliotecznych stron www jako elementów korzystnie wpływających na czytelnictwo dzieci.

Stan badań

Analiza stanu badań przeprowadzona w oparciu o analizę katalogu NUKAT i bazy BN pokazała, że problematyka aktywizacji czytelnictwa dzieci i młodzieży była w latach 2000–2014 tematem stosunkowo często poruszanym. Problematyka czytelnictwa dzieci leżała nie tylko w polu zainteresowań bibliologii, ale także innych dziedzin, takich jak psychologia, socjologia czy pedagogika. Do problemów najczęściej poruszanych w polskiej literaturze przedmiotu należały następujące tematy:

- formy pracy z młodym czytelnikiem oraz metody aktywizacji czytelnictwa dzieci i młodzieży (Baluch A. 2003; Papuzińska J., Walczewska-Klimczak G. (red.) 2004; Truskolaska J. 2007; Ungeheuer-Gołąb A. 2011),
- oferta wydawnicza dla dzieci i młodzieży (Zajac M. 2002; Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zajac M. (red.) 2006),
- funkcje książki dla dzieci (Chruścińska J., Kubisz E. (red.) 2000; Papuzińska J., Leszczyński G. (red.) 2002; Szczupał B. 2009; Łaba A. 2011),
- rola rodziny, szkoły, biblioteki w kształtowaniu zainteresowań czytelnictwa (Chruścińska J., Kubisz E. (red.) 2002; Maciąg K. 2006; Lewandowicz-Nosal G. (red.) 2009),
- biblioterapia i bajkoterapia jako metody pracy z czytelnikiem dziecięcym (Molicka M. 2002; Szeliga K. 2008; Okrasa M. 2011; Bautsz-Sontag A. 2013).

Omawiając stan badań nad problematyką książki dla dzieci i młodzieży nie sposób pominąć istotnych prac zbiorowych, które ukazały się w ostatnim czasie, w tym szczególnie: *Media a czytelnicy. Studia o komunikacji i uczestnictwie kulturowym młodego pokolenia* (Antczak M., Brzuska-Kępa A., Walczak-Niewiadomska A. (red.) 2013a) oraz *Kultura czytelnictwa dzieci i młodzieży początku XXI wieku: szkice bibliologiczne* (Tychże 2013b).

Zagadnienie wykorzystania środowiska Internetu w celu pobudzania aktywności czytelnictwa dzieci i młodzieży – istotne z punktu widzenia przedmiotu badań – było najczęściej poruszane w kontekście problematyki rozwijania kompetencji informacyjnych – *information literacy/media literacy* (Kondracka M. 2009; Jaszczyszyn E. 2010). Analizom poddawano także wpływ popularności nowych mediów – w tym szczególnie dostępnych w sieci gier video i multimedialnych – na czytelnictwo dzieci i młodzieży (Izdebska J. 2007; Kozak s. 2011). Brakuje natomiast

w polskiej literaturze przedmiotu prac prezentujących wyniki badań empirycznych dotyczących stopnia wykorzystania nowych narzędzi informacyjno-komunikacyjnych w pracy bibliotek szkolnych. Rzadko poruszano również problematykę wykorzystania elementów Web 2.0 jako narzędzi służących promowaniu czytelnictwa wśród młodych odbiorców.

Organizacja i przebieg badań

Badania przeprowadzone w latach 2012 i 2014 zostały zrealizowane według tej samej metodologii. Badanie podzielono na dwa etapy. W pierwszym – sprawdzono, które spośród 122 krakowskich szkół podstawowych posiadających własne strony www, udostępniają na swoich stronach internetowych informacje na temat istnienia biblioteki szkolnej, w drugim – strony bibliotek szkolnych zaklasyfikowano do jednej z dwóch kategorii: strony wizytówki – zawierające jedynie podstawowe informacje na temat biblioteki, rozmieszczone w obrębie jednej podstrony oraz rozbudowane – złożone z przynajmniej dwóch podstron. W odniesieniu do obu kategorii stron, analizie jakościowej poddano zakres i rodzaj występowania elementów wspierających rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci, analizie ilościowej – częstość ich występowania na stronach badanych bibliotek. Pod uwagę brano – wytypowane w oparciu o analizę literatury przedmiotu – elementy mogące potencjalnie korzystnie wpływać na rozwój zainteresowań czytelniczych dzieci, takie jak:

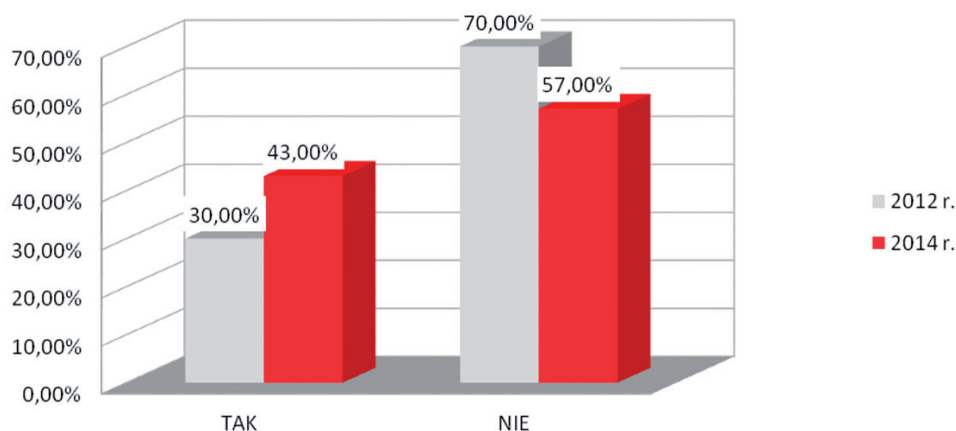
- aktualności, informacje o bieżących działaniach biblioteki,
- wykazy nowych nabytków,
- recenzje i zestawienia polecanych książek,
- informacje o nowościach wydawniczych,
- informacje o akcjach promujących czytanie,
- wykazy linków do polecanych zasobów sieciowych,
- multimedia,
- gry dydaktyczne,
- aktywizujące elementy Web 2.0 itp.

Rezultaty badań z lat 2012 i 2014 poddano analizie porównawczej, co umożliwiło pokazanie dynamiki zmian w stopniu wykorzystywania stron www jako narzędzi aktywizujących czytelnictwo dzieci.

Strony internetowe bibliotek szkolnych

W świetle przeprowadzonych badań można stwierdzić, że w 2014 r. – w stosunku do roku 2012 – zwiększyła się z 30% do 43% liczba szkół informujących za pośrednictwem swoich stron www o działaniu bibliotek szkolnych (Wykres 1).

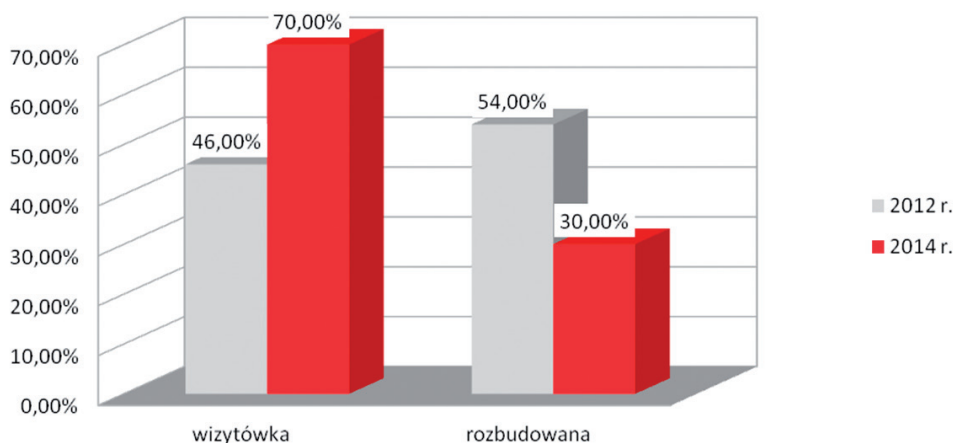
Wykres 1. Biblioteki krakowskich szkół podstawowych posiadające strony www – porównanie wyników badań z lat 2012 i 2014



Źródło: oprac. własne, 12.05.2014.

Równocześnie zmniejszyła się widocznie, z 54% do 30%, liczba rozbudowanych portali bibliotecznych, na rzecz prostych stron wizytówek (Wykres 2).

Wykres 2. Rodzaje stron internetowych bibliotek krakowskich szkół podstawowych



Źródło: oprac. własne, 12.05.2014.

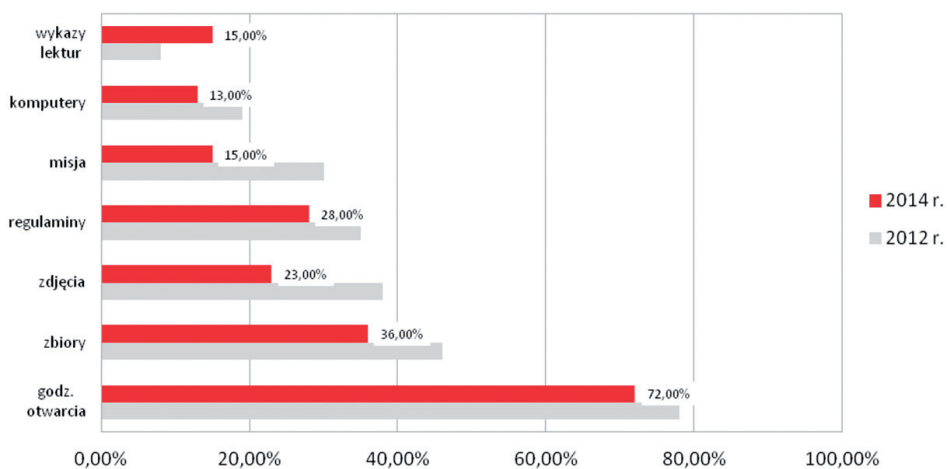
W 2012 r. do najczęściej udostępnianych za pośrednictwem bibliotecznych stron www danych należały informacje o godzinach otwarcia biblioteki (78%) oraz profilu gromadzonych zbiorów (46%). Często publikowano także zdjęcia

z organizowanych w bibliotece imprez (38%), regulaminy korzystania ze zbiorów (35%) oraz informacje o misji i działaniach biblioteki (30%). Rzadziej informowano o udostępnianiu przez bibliotekę stanowisk komputerowych (19%) oraz zamieszczano zestawienia obowiązujących uczniów podręczników i lektur (8%) (Wykres 3).

W 2014 r. nadal najczęściej udostępniane były podstawowe informacje o godzinach otwarcia (72%) i gromadzonych zbiorach (32%) oraz regulaminy (28%) i zdjęcia (23%). Wyraźnie częściej udostępniano jednak informacje o obowiązujących uczniów lekturach i podręcznikach (15%). Zdecydowanie rzadziej informowano natomiast o misji i zadaniach bibliotek (15%) (Wykres 3).

Podsumowując, można zauważyć, że w 2014 r. odsetek bibliotek udostępniających poszczególne typy informacji zmniejszył się – w stosunku do roku 2012 – w obrębie wszystkich analizowanych kategorii, z wyjątkiem obszaru udostępniania informacji o lekturach i podręcznikach. Taka tendencja może wskazywać na postępujące zacieśnianie współpracy między biblioteką a nauczycielami poszczególnych przedmiotów.

Wykres 3. Standardowe elementy na stronach bibliotek krakowskich szkół podstawowych – porównanie wyników badań z lat 2012 i 2014



Źródło: oprac. własne, 12.05.2014.

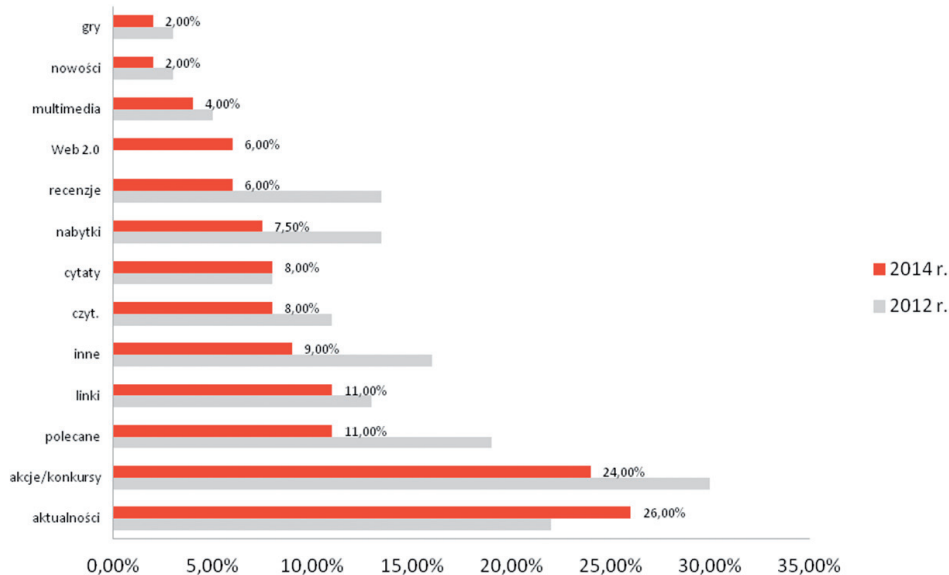
Strony internetowe jako narzędzie wspierające rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci

Pośród wytypowanych elementów mogących potencjalnie korzystnie wpływać na aktywizację czytelniczą dzieci, w 2012 r. najczęściej udostępniane były

informacje o akcjach i konkursach związanych z czytaniem (30%). Na kolejnych miejscach znalazły się aktualności z życia biblioteki (22%), spisy polecanych książek (19%) oraz szeroka kategoria „inne”, w skład której wchodziły zróżnicowane elementy, takie jak ciekawostki, rady dla rodziców czy przysłowia związane z książką (16%). Stosunkowo często pojawiały się także informacje o nowych nabytkach (13,5%), recenzje (13,5%), linki do polecanych zasobów sieciowych (13,5%) oraz statystyki dotyczące czytelnictwa uczniów (11%). Rzadziej udostępniane były cytaty o książkach (8%), multimedia (5%), informacje o nowościach wydawniczych (3%) i gry (3%). W 2012 r. na stronie żadnej z analizowanych stron bibliotecznych nie znaleziono elementów Web 2.0 (0%) (Wykres 4).

W 2014 r. zmieniły się nieco proporcje udostępnianych informacji. Najczęściej dzielono się informacjami o bieżących działaniach bibliotek (26%), na drugim miejscu znalazły się informacje o konkursach i akcjach promujących czytanie (24%), na trzecim i czwartym miejscu – podobnie jak w roku 2012 – znalazły się kolejno zestawienia polecanych książek (11%) i kategoria „inne” (9%). Dalej, statystyki czytelnictwa (8%), cytaty (8%), informacje o nowych nabytkach (7,5%), recenzje (6%) oraz – co warte odnotowania – elementy Web 2.0 (6%). Rzadko udostępniano multimedia (4%), informacje o nowościach wydawniczych (2%) oraz gry (2%) (Wykres 4).

Wykres 4. Elementy wspierające rozwijanie zainteresowań czytelniczych na stronach www bibliotek krakowskich szkół podstawowych – porównanie wyników badań z lat 2012 i 2014



Źródło: oprac. własne, 12.05.2014.

Zestawienie wskaźników procentowych z lat 2012 i 2014 pokazuje, że w przypadku elementów aktywizujących, podobnie jak w przypadku standardowych elementów stron, odsetek bibliotek udostępniających poszczególne kategorie informacji generalnie zmniejszył się w roku 2014. Wyjątkiem są dwie kategorie: aktualności, które udostępnia o 4% więcej bibliotek i elementy Web 2.0, które w 2012 r. nie były w ogóle reprezentowane, a w 2014 były obecne na 6% spośród analizowanych stron bibliotecznych (Wykres 4).

Wnioski

Przeprowadzone badania porównawcze pozwoliły na zrealizowanie zakładanych celów. W wyniku dokonanych analiz udało się zidentyfikować elementy najczęściej występujące na stronach www bibliotek szkolnych, wytypować elementy stron www, których obecność może potencjalnie wspierać rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci oraz określić częstości ich występowania na stronach bibliotek szkolnych. Udało się również wskazać obszary wykorzystania witryn bibliotecznych, które w latach 2012–2014 uległy największym przeobrażeniom oraz sformułować prognozy dotyczące potencjału dalszego wykorzystania bibliotecznych stron www jako elementów aktywizujących czytelnictwo dzieci i młodzieży.

Przeprowadzone badania pozwoliły stwierdzić, że strony bibliotek szkolnych nie są postrzegane jako istotny element promocji szkoły. Chociaż zwiększył się odsetek szkół informujących za pośrednictwem swoich stron www o istnieniu biblioteki szkolnej (z 30% do 43%), to jednak duża część spośród analizowanych stron bibliotek (70%) ma charakter prostych wizytówek, dających jedynie niewielki wgląd w sposób działania biblioteki i jej istotną rolę w procesie edukacji szkolnej.

Na uwagę zasługuje fakt, że duży odsetek szkół, które nie informują o działaniu biblioteki lub czynią to w sposób bardzo oszczędny, informuje jednocześnie o szczegółach działania świetlicy szkolnej, gabinetu pedagoga, chóru szkolnego, gazetki czy działających w szkole kół zainteresowań. Zdarza się również, choć na szczęście rzadko, że informacje o działaniu biblioteki są zamieszczane na stronie szkoły nie w zakładce „oferta edukacyjna”, ale w sekcji „administracja”, razem z informacją o szatni i stołówce, a więc podmiotami, które choć istotne, pełnią jednak zdecydowanie inne funkcje niż biblioteka.

Zestawienie wyników badań z lat 2012 i 2014 pokazuje, że zarówno w przypadku standardowych elementów bibliotecznych stron www, jak i elementów aktywizujących, odsetek bibliotek udostępniających poszczególne kategorie informacji generalnie zmniejszył się w roku 2014. Wyjątek stanowią jedynie dwie kategorie: aktualności, które udostępnia o 4% więcej bibliotek niż w roku 2012 oraz elementy Web 2.0, które w 2012 r. nie były w ogóle obecne na stronach krakowskich bibliotek szkół podstawowych, a w 2014 można je było znaleźć na

6% spośród analizowanych stron. Warstwa wizualna większości witryn bibliotek szkolnych jest nadal bardzo uboga, tak pod względem projektów graficznych, jak i funkcjonalnych, co może zniechęcać uczniów do korzystania z nich i przyczyniać się do formowania niekorzystnego wizerunku biblioteki. Pozytywnym elementem zaobserwowanym w 2014 r. jest pojawienie się na stronach bibliotek szkolnych elementów o charakterze społecznościowym, najczęściej w formie linków do profili bibliotek w serwisach społecznościowych typu Facebook czy Twitter. Może to sugerować, że biblioteki szkolne pomimo trudnej sytuacji, próbują uatrakcyjnić swoje strony www o elementy lubiane przez dzieci i młodzież.

Podsumowując wyniki przeprowadzonych badań można stwierdzić, że potencjał stron internetowych bibliotek szkolnych, jako narzędzi mogących korzystnie stymulować procesy aktywizacji czytelniczej, nie jest jeszcze w pełni wykorzystywany. Konieczne wydaje się przede wszystkim stałe propagowanie informacji o misji i zadaniach bibliotek szkolnych wśród kierownictwa szkół, dążenie do poprawy jakości wizualnej i technicznej witryn bibliotecznych oraz stałe uzupełnianie ich struktury o atrakcyjne elementy multimedialne i społecznościowe.

Bibliografia

- Antczak M., Brzuska-Kępa A., Walczak-Niewiadomska A. (red.) (2013a), *Media a czytelnicy. Studia o komunikacji i uczestnictwie kulturowym młodego pokolenia*, Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN 978-83-7525-990-2
- Antczak M., Brzuska-Kępa A., Walczak-Niewiadomska A. (red.) (2013b), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku: szkice bibliologiczne*, Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN 978-83-7969-027-5
- Baluch A. (2003), *Od ludus do agora: rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Kraków, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, ISBN 83-7271-225-5
- Bautsz-Sontag A. (2013), *Literatura w terapii dzieci*, Katowice, Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek, ISBN 978-83-60743-81-2
- Chruścińska J., Kubisz E. (red.) (2002), *Dziecko, rodzina, biblioteka: materiały z konferencji ogólnopolskiej*, Zielona Góra, 18-19 września 2001 r., Warszawa, CEBID, ISBN 83-88581-04-X
- Chruścińska J., Kubisz E. (red.) (2000), *Walory edukacyjne literatury dziecięcej: ogólnopolskie seminarium organizatorów czytelnictwa dziecięcego*, Białystok, 11-13 maja 1999, Warszawa, CUKB, ISBN 83-909574-7-7
- Izdebska J. (2007), *Dziecko w świecie mediów elektronicznych: teoria, badania, edukacja medialna*, Białystok, Wydaw. Uniwersyteckie Trans Humana, ISBN 978-83-89190-94-9

- Izdebska J., Sosnowski T. (red.) (2005), *Dziecko i media elektroniczne: nowy wymiar dzieciństwa. T. 2, Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa*, Białystok, Trans Humana, ISBN 83-89190-59-1
- Jaszczyszyn E. (2010), *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześciolatek*, Białystok, Trans Humana – Wydaw. Uniwersyteckie, ISBN 978-83-61209-43-0
- Kondracka M. (2009), *Wykorzystanie technologii informacyjnych w nauce czytania i pisanie dzieci w młodszej wieku szkolnym przez nauczycieli wybranych szkół podstawowych – raport z badań* [w:] Kobyłarek A. (red. nauk.), *Wspólnota i różnica: interdyscyplinarne studia, analizy i rozprawy*, Toruń, Wydaw. Adam Marszałek, s. 262-272
- Kozak S. (2011), *Patologie komunikowania w Internecie: zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Warszawa, Difin, ISBN 978-83-7641-388-4
- Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zając M. (red.) (2006), *Książka dziecięca 1990-2005: konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej: praca zbiorowa*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 83-89316-62-5
- Lewandowicz-Nosal G. (red.) (2009), *Internet w bibliotece dla dzieci i młodzieży*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 978-83-61464-14-3
- Łaba A. (2011), *Zastosowanie biblioterapii w kształtowaniu zachowań przystosowawczych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*, Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ISBN 978-83-7784-047-4
- Maciąg K. (2006), *Miejsce bibliotek publicznych w systemie edukacji*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 83-7009-454-6
- Molicka M. (2002), *Bajkoterapia: o lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań, Media Rodzina, ISBN 83-7278-041-2
- Okrasa M. (2011), *Biblioterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą* [w:] Wosik-Kawala D., Zubrzycka-Maciąg T. (red. nauk.), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 207-226
- Papuzińska J., Leszczyński G. (red.) (2002), *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia: praca zbiorowa*, Warszawa, CEBID, ISBN 83-88581-06-6
- Papuzińska J., Walczewska-Klimczak G. (red.) (2004), *Animacja czytelnictwa dziecięcego: koncepcje, doświadczenia, postulaty: praca zbiorowa*, Płock, Książnica Płocka im. W. Broniewskiego, Płockie Stowarzyszenie Przyjaciół Książki i Bibliotek, ISBN 83-88028-27-8
- Sapa R. (2005), *Benchmarking w doskonaleniu serwisów WWW bibliotek akademickich*, Kraków, Wydaw. UJ, ISBN 83-233-1963-4
- Szczupał B. (2009), *O literaturze dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością: recepcja, edukacja, terapia, wsparcie, twórczość*, Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa, ISBN 978-83-7151-862-1
- Szeliga K. (2008), *Bajkoterapia czyli Jak w Guziolkiem tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka*

w wieku przedszkolnym: ogólnopolski Konkurs Literacki pt. Razem z Guziolkiem piszemy bajki 2007/2008, Kraków, Impuls, ISBN 978-83-7587-114-2

Truskolaska J. (2007), *Wychować miłośnika książki czyli Czytelnictwo i okolice*, Tychy, Maternus Media, ISBN 978-83-89701-35-0

Ungeheuer-Gołąb A. (2011), *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą: podręcznik*, Warszawa, Rzeszów, Wydaw. SBP, Uniwersytet Rzeszowski, ISBN 978-83-61464-92-1

Zajac M. (2002), *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*, Warszawa, Biblioteka Analiz, ISBN 83-89143-03-8

Abstrakt

Przedmiotem artykułu są sposoby wykorzystania stron www jako narzędzi stymulujących rozwój zainteresowań czytelniczych dzieci. Głównym celem było porównanie wyników badań przeprowadzonych w 2012 r. z analogicznymi badaniami przeprowadzonymi w 2014 r. Analizie jakościowej poddano zakres i rodzaj występowania na stronach www bibliotek krakowskich szkół podstawowych elementów wspierających proces aktywizacji czytelniczej dzieci. W badaniu pod uwagę wzięto: informacje o bieżącej ofercie biblioteki, wykazy nowych nabytków, informacje o nowościach wydawniczych, recenzje, zestawienia polecanych książek, informacje o akcjach promujących czytanie, wykazy linków do polecanych zasobów sieciowych, multimedia, gry dydaktyczne, aktywizujące elementy Web 2.0 itp. Analizie ilościowej poddano częstość występowania tych elementów na stronach bibliotek. Wykorzystane metody badawcze to: sondaż diagnostyczny i analiza porównawcza. W rezultacie przeprowadzonych badań sformułowano wnioski dotyczące dynamiki zmian w zakresie i sposobach wykorzystywania potencjału stron internetowych jako narzędzi wspierających rozwój zainteresowań czytelniczych.

Abstract

The paper discusses a problem of Internet websites' role in stimulating development of children's reading interests. The main objective of the study was to compare the results of the research carried out in 2012, with similar projects conducted in 2014. Cracow primary school libraries' websites were analyzed qualitatively to discover the extent and type of elements supporting the process of activating reading among children. The analysis included: information about the current library offerings, listings of new acquisitions, publishing news, reviews, the lists of recommended books, information about reading promotion actions, lists of recommended links to web resources, multimedia, educational games, activating elements of Web 2.0, etc. Frequency of occurrence of these elements on the surveyed websites was analyzed quantitatively. As a result, conclusions regarding dynamics of changes in the scope and ways of using libraries websites as potential tools for supporting development of children's interests in reading were formulated.

II część

**Kultura czytelnicza nastolatków
w świetle badań**

Teenagers' reading culture
based on the research

Zofia Zasacka, dr

Biblioteka Narodowa

Pracownia Badań Czytelnictwa w Instytucie Książki i Czytelnictwa

Instytut Badań Edukacyjnych

Pracownia Języka Polskiego

zofiazasacka@wp.pl

Książki na papierze i ekranie w życiu codziennym nastolatków

Print and on-screen books' reading in the adolescents' daily life

Zofia Zasacka – absolwentka Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego (1982), doktor nauk społecznych w zakresie socjologii na Wydziale Filozofii i Socjologii UW (2001). Pracuje jako adiunkt w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej w Pracowni Badań Czytelnictwa oraz w Instytucie Badań Edukacyjnych w Pracowni Języka Polskiego. Zajmuje się socjologią kultury i socjologią młodzieży oraz edukacji, interesują ją kultura i literatura popularna, socjologia codzienności, przemiany we współczesnych stylach życia i formach uczestnictwa w kulturze, szczególnie pod wpływem Internetu i nowych mediów, miejsce w nich na praktyki czytelnicze, zwłaszcza w środowiskach młodzieżowych.



Wybrane publikacje:

- *Wyobrażenia ojczyzny i oblicza patriotyzmu w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły podstawowej w latach 1945-1990* [Homeland representation and patriotism aspect in Polish language textbooks for elementary school in the years 1945-1990], 2000
- *Nastoletni czytelnicy* [Adolescent readers], 2008
- *Wiedza o kulturze z elementami wiedzy o społeczeństwie. Poradnik metodyczny do nauki* [Cultural knowledge with the elements of knowledge about society. Methodological guide], 1994
- *Organizacja zakupu nowości książkowych, zbiorów audiowizualnych oraz dokumentów elektronicznych w bibliotekach publicznych. Raport z badań* [Organization of new books, audiovisual collections and electronic documents purchase in public libraries. Research report], 2012, [współred.]
- *Nastolatki i książki – od czytania codziennego do unikania* [Teens and books – from daily reading to avoiding], „Edukacja”, 2012, nr 2 (118).

Zofia Zasacka – PhD, sociologist, assistant professor, researcher in the Book and Readership Institute, National Library of Poland, and in the Educational Research Institute. Her research examines youth reading practices and their social and family context; subjects of professional interests include: sociology of culture, sociology of youth, sociology of education, popular literature, popular culture, cultural canon, adolescent literacy, media literacy.

Autorka artykułu wykorzystuje analizy wyników badania czytelnictwa dzieci i młodzieży¹, którego podstawowym celem była ocena społecznego zasięgu książki wśród uczniów kończących szkołę podstawową i gimnazjum, obserwacja biografii czytelniczych oraz praktykowanych sposobów czytania nastolatków. Badanie miało szereg celów szczegółowych, m.in. określenie przebiegu biografii czytelniczej dziewcząt i chłopców w różnych środowiskach społecznych; rozpoznanie oczekiwań i potrzeb nastoletnich czytelników związanych z lekturą książkową, odbywaną w ramach obowiązku szkolnego i poza nim; wskazanie czynników decydujących o czerpaniu satysfakcji z lektury, odczuwanych motywacji czytelniczych; określenie różnic w sposobach czytania spontanicznego i szkolnego. Wyróżniono wspólny obszar doświadczeń lekturowych oraz różnic ujawniających się w aktywności, preferencjach i kompetencjach czytelniczych dwunastolatków i piętnastolatków. Badanie składało się z dwóch etapów: jakościowego i ilościowego i zostało przeprowadzone wśród uczniów kończących dwa etapy edukacji: szkołę podstawową i gimnazjum. Ilościowe badanie stanowi trzecią edycję badania czytelnictwa piętnastolatków i pozwala na śledzenie trendów w postawach czytelniczych młodzieży.

Na jakościowym etapie badania przeprowadzono 48 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI): 24 z uczniami VI klasy szkoły podstawowej oraz 24 z uczniami III klasy gimnazjum, które zostały zrealizowane w grudniu 2012 i styczniu 2013 r. Proporcje według płci wyniosły 50% na 50% na każdym z dwóch poziomów edukacyjnych. W badaniu uczestniczyli uczniowie czytający książki wywodzący się z różnych środowisk społeczno-kulturowych: uczęszczający do małych wiejskich szkół, szkół z małych miasteczek i do szkół w wielkim milionowym mieście.

Badanie ilościowe polegało na realizacji ankiety audytoryjnej wśród uczniów jednego wylosowanego oddziału VI klasy ze szkoły podstawowej i III klasy gimnazjalnej. Prowadzone było w terminie od 4 do 29 listopada 2013 r. Badaniem zostali objęci uczniowie 202 szkół w całej Polsce, w tym 100 szkół podstawowych oraz 102 szkół gimnazjalnych. W badaniu uczestniczyło łącznie 3 537 uczniów, w tym 1 721 uczniów szkół podstawowych oraz 1 816 uczniów gimnazjów. Wszystkie odsetki odpowiedzi otrzymane na ilościowym etapie badania uwzględniają wagi

¹ Badanie czytelnictwa dzieci i młodzieży zostało zrealizowane w ramach projektu pt. „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”. Jest to projekt systemowy, realizowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.1.1. Tworzenie warunków i narzędzi do monitorowania, ewaluacji i badań systemu oświaty. Celem głównym projektu jest wzmocnienie systemu edukacji w zakresie badań edukacyjnych oraz zwiększenie wykorzystywania wyników badań naukowych w polityce i praktyce edukacyjnej oraz w zarządzaniu oświatą. Projekt zrealizowany został we współpracy Instytutu Badań Edukacyjnych z Biblioteką Narodową (Zasacka Z. 2014).

analityczne i należy je traktować jako reprezentatywne dla populacji uczniów szóstych klas szkół podstawowych oraz trzecich klas gimnazjów.

Do artykułu zostały wybrane dwa aspekty kultury czytelniczej nastolatków. Pierwszy to miejsce czytania książek wśród innych zajęć w budzecie czasu wolnego. Drugi dotyczy jednego z elementów uczestnictwa nastoletnich czytelników w społecznym obiegu książki – sposobów pozyskiwania czytanych książek.

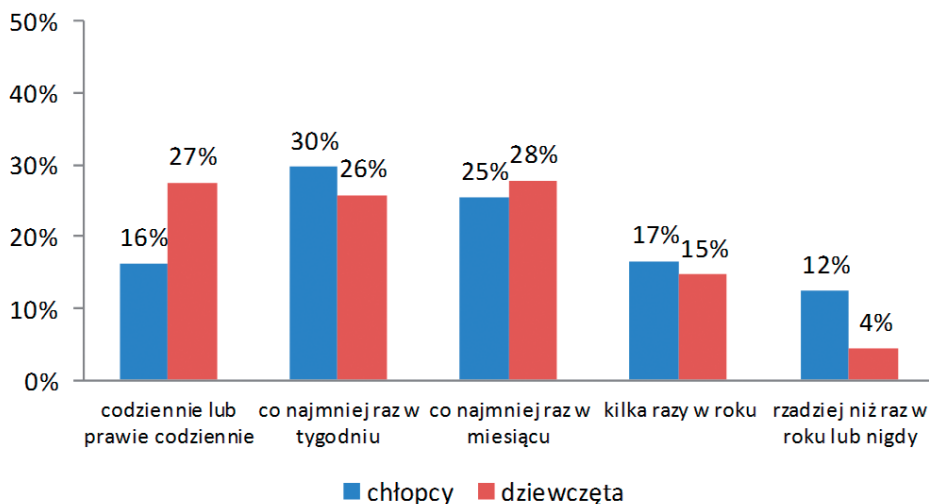
Czytanie książek w codzienności dwunastolatków

Czytanie książek jako praktyka czasu wolnego jest to dla jednej części uczniów zajęcie mające swoje stałe miejsce w ich codzienności, a dla drugiej – odbywane przypadkowo i sporadycznie. Czytelnicy systematyczni (deklarujący czytanie co najmniej raz w tygodniu) stanowią 48% ogółu badanych dwunastolatków – a co piąty czyta codziennie. Jednak takich, którzy przyznają się do sięgania po książkę najwyżej kilka razy w roku jest 23%, w tym nieczytających w ogóle jest aż 8%. Praktyki czytelnicze w czasie wolnym najsilniej różnicuje płeć uczniów szkoły podstawowej: przewaga dziewcząt jest największa wśród codziennych czytelników: jest ich 27%, wśród chłopców – tylko 16% (Zasacka Z. 2014).

Analiza odpowiedzi z ilościowego etapu badania dostarczyła informacji o częstotliwości wykonywania szeregu czynności w czasie wolnym uczniów i wykazała, że praktyka codziennej lektury podlega silnemu zróżnicowaniu środowiskowemu. Jest najliczniej obecna wśród nastolatków z wielkich miast (mających powyżej pół miliona mieszkańców) i mających rodziców posiadających wyższe wykształcenie. Aż 30% mieszkających tam dzieci, których rodzice mieli wyższe wykształcenie, wskazało, że codziennie czyta książki. Na codzienne i systematyczne czytanie najmocniejszy wpływ ma kapitał kulturowy rodziny pochodzenia wyrażany poprzez liczbę posiadanych książek. Odsetek czytelników systematycznych (czytających co najmniej raz w tygodniu) a zwłaszcza codziennych, rośnie wraz z zasobnością domowych i osobistych księgozbiorów dzieci. Wśród uczniów, którzy mają więcej niż 20 książek traktowanych jako własne, jest aż 42% czytelników deklarujących, że codziennie czytają książki. Natomiast wśród tych, którzy czytają najwyżej kilka razy w roku, dominują chłopcy – 28% (w tym 12% nieczytających), a tylko 18% dziewczynek deklaruje, że czyta najwyżej kilka razy do roku, a w ogóle nieczytających jest zaledwie 4%. Najwięcej nieczytających chłopców znajdujemy w szkołach wiejskich i w małych miasteczkach.

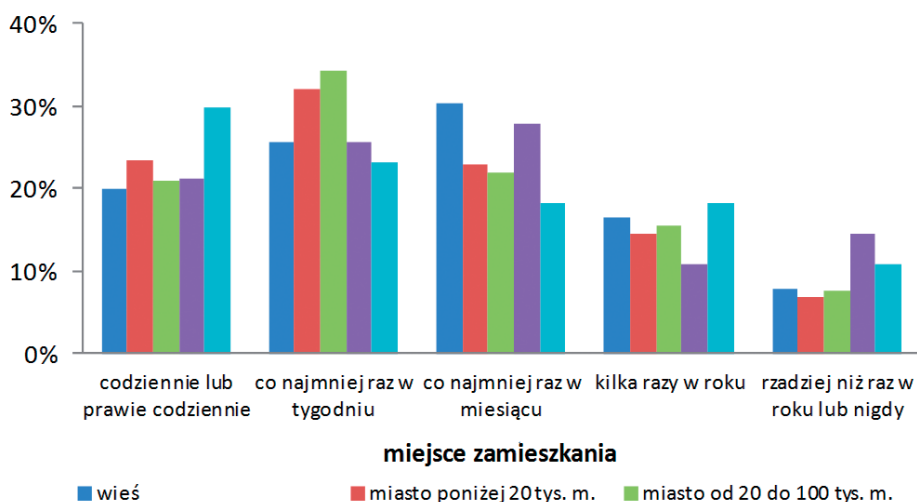
Analiza wywiadów z uczniami (na jakościowym etapie badania) potwierdza różnice między miejskim i wiejskim dziecięcym stylem życia. Dzieci miejskie mają więcej możliwości spędzania wolnego czasu w bardziej urozmaicony sposób, więcej zajęć dodatkowych, ale też różnych form uczestnictwa w kulturze. Oto odpowiedź zmienna dla wielkomiejskiego ucznia:

Wykres 1. Częstotliwość czytania książek w czasie wolnym przez uczniów szkoły podstawowej z podziałem na płeć, N=1695



Źródło: oprac. własne na podst. IBE, 20.06.2014.

Wykres 2. Miejsce zamieszkania uczniów szkoły podstawowej a częstotliwość czytania przez nich książek w czasie wolnym z podziałem na typ miejscowości zamieszkania, N=1695



Źródło: oprac. własne na podst. IBE, 20.06.2014.

Mam mało czasu wolnego, gimnastyka artystyczna, dużo zajęć dodatkowych do późna, angielski (P23-6B18-1).

Dzieci mieszkające na wsi więcej czasu spędzają poza domem, „na dworze”, często rower jest największą atrakcją. Mają znacznie mniej zajęć dodatkowych, pomimo obowiązków domowych, pozostaje więcej niezagospodarowanego czasu. Wówczas, jeśli mają wyrobiony nawyk i potrzebę sięgania po książkę w tym czasie – dużo czytają. Oto przykład odpowiedzi dziewczynki mieszkającej na wsi z rodziny o niskim statusie:

Najchętniej, jak wracam ze szkoły to najpierw muszę zajść do moich kochanych zwierząt – królików, bo mam aż ich 30. Trochę się trzeba przy nich nachodzić. Później, jak wracam to na komputer i pocztę sprawdzam i takie tam różne rzeczy. A później lekcje odrabiam i zawsze wieczorem ze 2 godzinki na czytanie książki. Jak nie przeczytam to nie zasnę nigdy (P31-6A13-1).

Czytanie książek ma silną konkurencję innych zajęć i rzadko z nimi wygrywa. Analiza deklaracji uczniowskich w ankietach wskazuje, że powszechnym zajęciem jest oglądanie telewizji i spędzanie czasu przed komputerem. Jednak dla wielu nastoletnich czytelników czytanie ma swoje stałe miejsce w harmonogramie dnia. Zazwyczaj na jego końcu, po wszystkich innych obowiązkach i przyjemnościach. Oto typowe odpowiedzi:

Jeżeli nie ma żadnych trudnych tematów do nauczenia się to codziennie czytam wieczorami, a jeżeli tak to zamiast czytać to się uczę (P14-6A16-1).

Czytanie to odprężenie, gry komputerowe nudzą, odstresowanie; relaks, odpoczynek po szkole (P24-6C03-1).

Praktyki codziennego czy też systematycznego czytania zmieniają się np. w odniesieniu do pory roku. Miesiące wakacyjne różnicują uczniów ze względu na miejsce zamieszkania. Uczniowie z rodzin rolniczych ograniczają czas poświęcony czytaniu na rzecz pomocy bliskim w gospodarstwie, uczniowie z dużego czy mniejszych miast mogą wykorzystywać wakacje do zintensyfikowania praktyk czytelniczych.

Jeśli nastolatek jest przyzwyczajony do sięgania po książkę, to w wolnej lub „pustej” chwili potrafi w ten sposób uciec od nudy. Co więcej, pośrednio czytanie staje się sposobem na polepszenie nastroju, który może ulegać obniżeniu w związku z trwaniem w beczynnności.

Czytanie to dobry sposób na nudę, zwłaszcza komiksy (P236B190).

Takie zabicie czasu czasami, mogę poczytać, jak mnie zaciekawi to miło spędzę czas (P23-6C04-0).

[...] gry komputerowe ciekawsze, książki są nieatrakcyjne, książki kiedy w TV nie ma, komputer zajęty, jest ciemno, jestem chora (P23-61318).

W wywiadach z uczniami z wiejskich szkół podstawowych zauważalny jest odczuwany prestiż książki. Można zaobserwować nadal obecne elementy wiejskiego sposobu czytania (Wolff K. 1988, 1991; Zasacka Z. 2008), w którym książka należy do wartości uznawanych (choć niekoniecznie realizowanych) i odświętnych.

Czytanie książek w codzienności gimnazjalistów

Piętnastolatkwie są już znacznie samodzielniejsi i aktywniejsi niż ich młodsi koledzy ze szkoły podstawowej. Koniec gimnazjum to dla uczniów z dużymi aspiracjami edukacyjnymi okres intensywnej nauki, także przygotowań do egzaminów na koniec szkoły, coraz większej liczby zajęć dodatkowych, szczególnie dla mieszkańców wielkich miast i z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym. Oto przykład odpowiedzi ilustrującej ten stan:

Nazywam się X i w wolnym czasie lubię czytać, uczyć się języków obcych i poznawać kulturę innych krajów. Lubię podróżować i poznawać nowe rzeczy. Ale nie zawsze mam na to czas, szczególnie teraz, w trzeciej klasie. Dosłownie codziennie w tygodniu mam jakieś zajęcia i nie mam na nic czasu. Nawet z czytaniem jest coraz gorzej, ponieważ przychodzę do domu, uczę się, jest godzina 22, ciężko znaleźć czas (G39-3D16-1).

Gimnazjaliści narzekają na brak czasu, często na zmęczenie. Nawet tym, którzy mają nawyk czytania, brakuje czasu na to zajęcie, oto charakterystyczna wypowiedź:

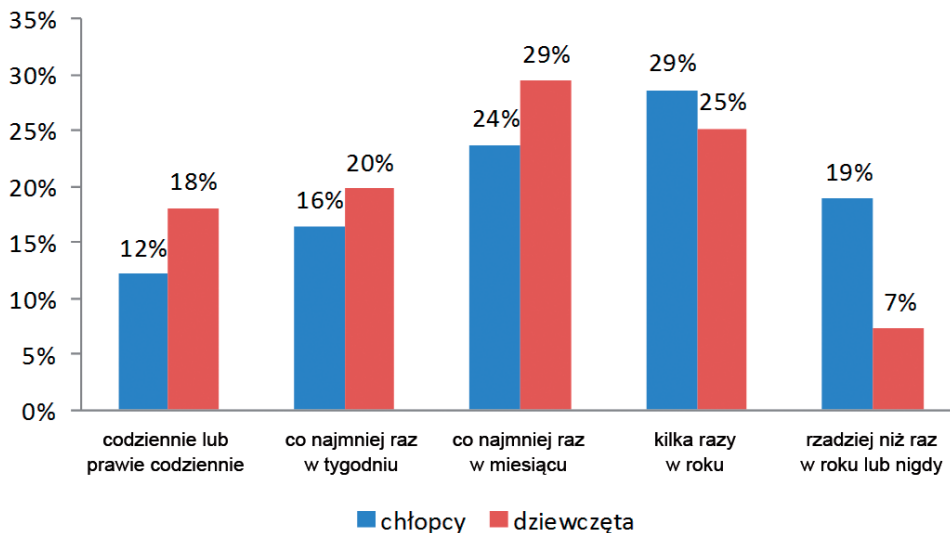
Nie mam dużo czasu. Jak jadę tramwajem, nie mam nic innego do roboty, więc czytam. Ale głównie czytam z zamyśleniem. Jest to ciekawe (G39-3F26-0).

Piętnastolatkwie, w porównaniu z młodszymi kolegami, mają coraz bardziej urozmaicone i zróżnicowane sposoby spędzania wolnego czasu, które dowodzą silniejszego wpływu środowiska społecznego, w którym mieszkają, zróżnicowanych możliwości, jakich dostarcza rodzina pochodzenia i lokalna oferta instytucjonalna. Wskazują na to analizy wywiadów udzielanych przez gimnazjalistów.

Podobna grupa gimnazjalistów deklarowała dwa odmienne sposoby czytania – jeden, gdy czytanie książek (zarówno z ekranu, jak i w wersji drukowanej na papierze) miało swoje stałe miejsce w ciągu dnia oraz drugi, przeciwny, gdy było ono praktycznie nieobecne w czasie wolnym. Z jednej strony co trzeci uczeń sięga po książki co najmniej raz w tygodniu (w tym 15% deklaruje, że robi to codziennie), natomiast aż 40% w ogóle albo najwyżej kilka razy w roku czyta książki.

Lektura książek to zajęcie atrakcyjne raczej dla dziewcząt: wśród codziennych czytelników jest ich 18%, a 12% chłopców, wśród czytających co najmniej raz w tygodniu – 38%, gdy takich chłopców jest o 10 punktów procentowych mniej. Jednak najbardziej znaczące jest to, że aż 19% chłopców przyznało się, że w ogóle nie sięga po książki w czasie wolnym (takich dziewcząt było tylko 7%).

Wykres 3. Częstotliwość czytania w czasie wolnym a płeć gimnazjalistów N=1809



Źródło: oprac. własne na podst. IBE, 20.06.2014.

Czytanie książek należy do tych zajęć czasu wolnego młodzieży, na który oddziałuje wpływ środowiska rodzinnego: wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców rośnie częstotliwość wybierania książkowej lektury i odwrotnie – wśród dzieci rodziców z podstawowym i zasadniczym zawodowym wykształceniem wzrasta odsetek nieczytających książek. Jednak różnica w aktywności czytelniczej między płaciami zmienia się, jeśli uwzględnimy kapitał kulturowy rodziców. Czytelniczki codzienne lub systematyczne (czytające co najmniej raz w tygodniu) najwyraźniej przeważają nad chłopcami tylko wówczas, jeśli wywodzą się z rodzin o zasadniczym zawodowym wykształceniu. W sytuacji, kiedy rodzice mają wyższe wykształcenie, zaczyna maleć dystans między płaciami: jeśli ojciec ma takie wykształcenie, to czytających co najmniej raz w tygodniu jest 49% dziewcząt, a chłopców – 47%; a jeśli matka – to 38% chłopców i 45% dziewcząt. Różnica w codziennym czytaniu między dziewczętami i chłopcami znika w domach, w których kolekcjonuje się książki. Nastolatki obojga płci najczęściej czytają książki: 58% to systema-

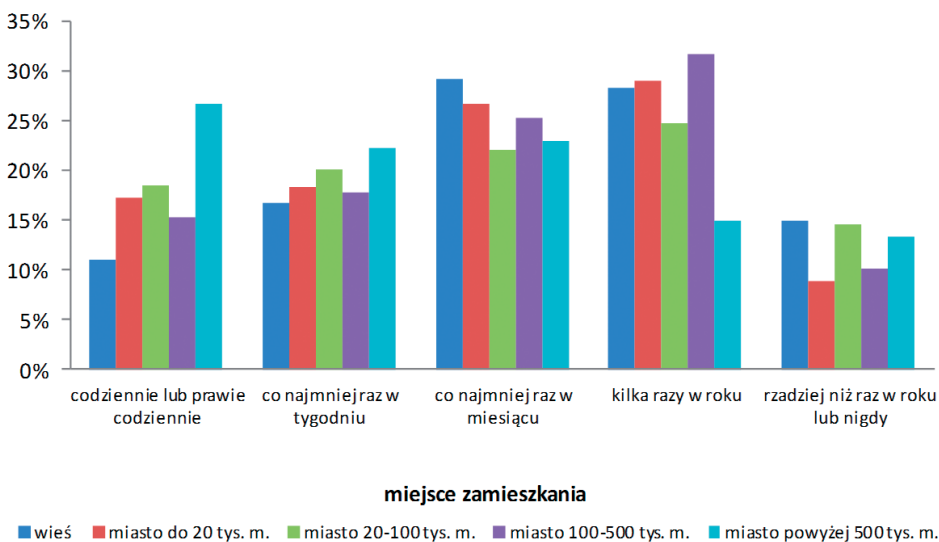
tyczni czytelnicy, w tym co trzeci czyta codziennie (!), jeśli wywodzą się z domów, gdzie domowe księgozbiory liczą co najmniej 200 książek.

Najmniej nieczytających chłopców znajdujemy w rodzinach z wyższym wykształceniem: 15% synów ojców mających takie wykształcenie. Najwięcej zaś nieczytających książek w czasie wolnym znajdujemy wśród chłopców, których rodzice mają zasadnicze zawodowe wykształcenie – aż 59%, w tym środowisku nieczytających dziewcząt było o 20 punktów procentowych mniej.

Podobna asymetria ma miejsce w odniesieniu do miejsca zamieszkania i lokalizacji szkoły gimnazjalistów. Najwięcej codziennych czytelników książek wywodzi się ze środowisk miejskich, a zwłaszcza wielkomiejskich – aż co czwarty, najmniej ze środowisk wiejskich – tylko co dziesiąty. Gimnazjalistów deklarujących czytanie najwyżej kilka razy w roku jest najmniej w wielkich miastach powyżej pół miliona mieszkańców – 28% (w tym 35% chłopców i tylko 15% dziewcząt), ale najwięcej – aż 43% – wśród mieszkańców wsi (w tym co drugi chłopiec i 37% dziewcząt).

Z analizy wywiadów z gimnazjalistami wynika, że zmniejsza się, w porównaniu z wcześniejszym okresem ich życia, częstotliwość codziennego sięgania po książkę, między innymi z uwagi na zwiększenie ilości czasu poświęcanego nauce i przygotowaniom do egzaminu gimnazjalnego. Podkreślają często, że mają dużo szkolnych obowiązków, przez co mniej czytają, niż wcześniej:

Wykres 4. Częstotliwość czytania książek w czasie wolnym a miejsce zamieszkania gimnazjalistów, N=1809



Źródło: oprac. własne na podst. IBE, 20.06.2014.

Lubię też czytać, ale ostatnio mi czasu czasami brakuje, więc czytam tylko w wolne dni, bo muszę się uczyć i jeszcze jeździć na treningi. No lubię czytać raczej fantastykę i takie rzeczy albo no nie wiem, lektury jakoś mnie się nie podobają (G39-3D21-0).

W szkole podstawowej miałam na to więcej czasu po prostu, dlatego czytałam bardzo dużo. Potrafiłam przeczytać naprawdę kilkanaście książek miesięcznie siedząc non stop przeczytać w trzy dni jedną książkę. A teraz nie mam na to czasu głównie, zwłaszcza przez gimnazjum, że jest tutaj dużo więcej pracy na pewno. No i nie starcza mi czasu na to (G38-3A2501).

Gimnazjaliści czytelnicy, jak wskazuje analiza wywiadów z nimi, posiadają bardziej wyrobione postawy czytelnicze niż uczniowie szkoły podstawowej. Objawia się to już utrwalonymi nawykami oraz zdecydowanymi preferencjami lekturowymi. Są tacy, dla których czytanie to niezbywalny element dnia. Oto przykłady stylu życia codziennych czytelników, którzy mimo wielu, czasami bardzo atrakcyjnych, zajęć zawsze znajdują czas na czytanie książek:

No, ale teraz to tak 3 razy w tygodniu, tak mniej więcej. Siadam do czytania... ale jak na przykład mam książkę, wiem, że mam czas, to potrafię wiele godzin czytać, od rana do wieczora, z przerwami na obiad i odpoczynek dla oczu. W wakacje miałam tak, że naprawdę całe dni siedziałam. Potrafiłam kilka tygodni siedzieć i czytać (G39-3F10-1).

Dużo czasu nie mam (nauczyciele za dużo zadają co jest niezgodne z konstytucją), więc albo jeżdżę na koniu albo dużo czytam, strasznie dużo czytam, jak mam czas wolny. Komputer trochę tylko, ale raczej tylko obejrzę jakiś film (G39-3F26-0).

Praktyki czytelnicze gimnazjalistów, podobnie jak uczniów szkoły podstawowej, ulegają rutynie. Piętnastolatki sięgają po książkę najczęściej pod koniec dnia, w domu, u siebie, kiedy już nic lekturze nie przeszkadza. Oto charakterystyczny przykład:

To znaczy, ja czytam głównie przed snem w łóżku. To jest najwygodniejsza pozycja i chyba jedyna, w której czytam książki, jakoś innej sobie nie znalazłam. Wszędzie jest albo niewygodnie, albo głośno, albo ktoś wchodzi obok (G38-3B19-0).

Z rozmów z gimnazjalistami wynika, że ci, którzy są codziennymi i systematycznymi czytelnikami, czytają niezależnie od liczby zajęć obowiązkowych i ilości wolnego czasu. O podjęciu lektury decyduje to, czy jest ona atrakcyjna. Jeśli lektura jest dla niego bardzo interesująca, to uczeń potrafi na nią znaleźć czas.

W weekend potrafię usiąść i przeczytać 300-stronicową książkę w parę godzin (G39-3D16-1).

Kiedy książka jest bardzo ciekawa, wciągająca, czytanie potrafi konkurować nawet z głównymi przeciwnikami: komputerem i telewizją, np.

Jeżeli jest tak naprawdę, naprawdę ciekawa, to trzy razy muszę ją czytać i kończyć. Czasem jest tak, że czytam, żeby zabić nudę. Po kilka, kilkadziesiąt stron, tak, żeby nie przeczytać od razu całej (G38-3A02-0).

Tak, jak jest dobra książka, to można wszystko odrzucić i czytać książkę. Może, jak jest ciekawa książka, tzn. by mi np. ktoś podrzucił książkę, super taką, która jest naprawdę super. No to na pewno bym ją przeczytał, komputer bym na później odstawił i bym ją przeczytał (G02-3B20-0).

Poszukując środowiskowych różnicowań w sposobach spędzania wolnego czasu, widoczne są kontrasty. Można wyodrębnić wielkomiejski styl życia gimnazjalistów z rodzin o wyższym wykształceniu, w którym jest nadmiar dodatkowych edukacyjnych i sportowych zajęć oraz wiejski lub małomiasteczkowy, gdzie często pozostaje jazda na rowerze i spotkania z kolegami. Czas na czytanie książek znajdują częściej dziewczęta i nastolatki ze środowisk wielkomiejskich. Jednak ci, którzy mają wyrobiony nawyk sięgania po książkę w czasie wolnym, niezależnie od ich otoczenia, jeśli napotykają atrakcyjną dla nich lekturę, rezygnują na jej korzyść z innych form rozrywki.

Sposoby pozyskiwania książek nastoletnich czytelników

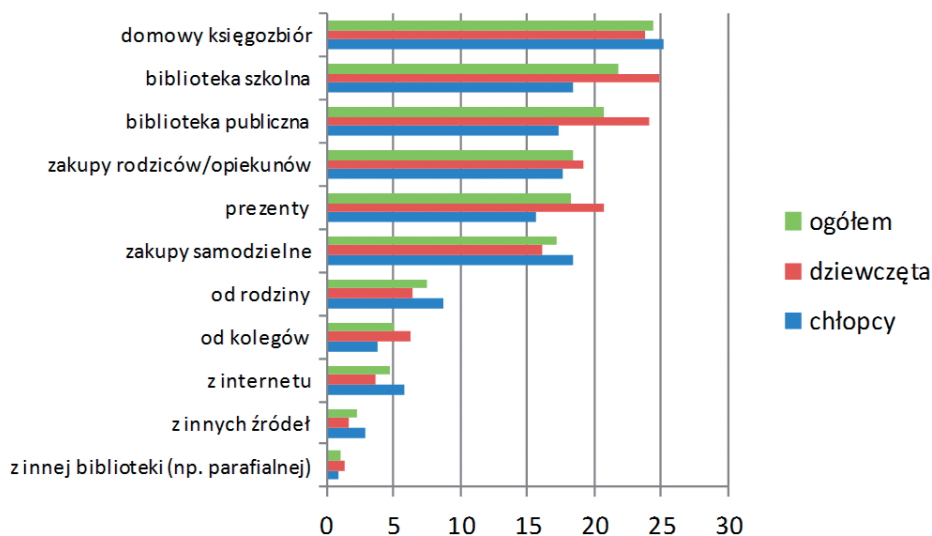
Sposoby pozyskiwania książek stosowane przez nastoletnich czytelników można podzielić na te, które polegają na bezpośredniej społecznej relacji i te, które są zapośredniczone przez instytucje. Do pierwszych należą sytuacje pożyczania i otrzymywania książek od różnych osób. Do instytucjonalnych źródeł książek należą przede wszystkim biblioteki. Wypożyczenia biblioteczne posiadają swój wymiar społeczny, np. rozmowa z bibliotekarką i jej rady, spotkanie z innymi użytkownikami biblioteki. Zakup książek odbywa się w księgarni (ale też w supermarkecie i innych miejscach), gdzie można książki przeglądać, obserwować wyłożone nowości i rozmawiać z księgarzem. Książki można kupować także poprzez Internet, wykorzystując na przykład wirtualną księgarnię zawierającą recenzję, rekomendacje i opisy książek. Każdemu z tych źródeł towarzyszą inne okoliczności zdobywania informacji o tym, czy warto daną książkę czytać. Przyjrzyjmy się, jak badani uczniowie zaopatrywali się w czytane książki i z jaką częstotliwością korzystali z poszczególnych źródeł książek.

Należy wymienić cztery najważniejsze dla dwunastoletnich czytelników źródła książek czytanych w czasie wolnym: domowe księgozbiory, wypożyczenia z biblioteki szkolnej i publicznej oraz zakupy (Wykres 5).

Co czwarty dwunastolatek czerpał swoje lektury przede wszystkim z domowych księgozbiorów. Ten sposób pozyskiwania książek nie podzielił dziewcząt i chłopców. Natomiast wiadomo, że zasobność domowych bibliotek jest bardzo zróżnicowana. W 40% domów badanych dwunastolatek znajdowały się ubogie księgozbiory zawierające najwyżej 50 woluminów. Należały one przede wszystkim do wiejskich gospodarstw domowych (47%), a tylko do 17% wielkomiejskich. Oto przykład odpowiedzi chłopca ze szkoły w wielkim mieście i z rodziny o wyższym wykształceniu:

Z biblioteki tylko lektury, właściwie bo... Z biblioteki właściwie czasami nie mam po co korzystać, bo w domu mam wielki zbiór. Wielu książek, których nie przeczytałem (P41-6B21-0).

Wykres 5. Źródła książek czytanych w czasie wolnym przez uczniów szkoły podstawowej z podziałem na płeć (w procentach) (N= 1320, chłopcy n=636, dziewczęta n=684)



Źródło: oprac. własne na podst. IBE, 20.06.2014.

Podobne znaczenie dla dwunastoletnich czytelników miały biblioteki szkolne (korzystało z nich 22%) i biblioteki publiczne (korzystało z nich 21%). Tym razem płeć miała znaczenie w wyborze bibliotek: dziewczęta częściej (o 7 punktów procentowych) wypożyczyły stamtąd swoje ostatnio czytane książki w czasie wolnym. Obydwa typy bibliotek były bardziej atrakcyjne dla czytelniczek niż czytelników. Uczniowie szkoły podstawowej przyznawali w wywiadach, że czasami

książki z biblioteki publicznej wypożyczają dla nich rodzice, przede wszystkim matki, zdarzają się też wspólne odwiedziny w bibliotece.

Następne źródło pod względem częstotliwości wykorzystania to zakupy – 19% czytelników czytało książki niedawno zakupione przez rodziców – okazuje się, że rodzice podobnie często kupowali książki chłopcom i dziewczynkom. Dwunastolatki okazały się bardzo samodzielni w dokonywaniu książkowych zakupów i tu różnice między płciami nie były istotne. Jak na to wskazują uczniowskie wypowiedzi w wywiadach, na zakupy do księgarni często wybierali się w towarzystwie rodzeństwa, koleżanki albo kogoś z rodziny. Najpopularniejszy był Empik, i to nie tylko w wielkim mieście, również był odwiedzany wirtualnie, oto przykładowa odpowiedź:

Głównie w Empiku sam kupuję. Z babcią. Babcia często jeździ do X, tam jest Empik. A, że w weekendy jestem u babci, to z nią jeżdżę i kupuję (P41-6B21-0).

Następna w kolejności grupa czytelników – 18% – dostała czytane książki w prezencie. Tym razem dziewczynki dostały nieco więcej książkowych prezentów, albo częściej je czytały – ich przewaga nad chłopcami wyniosła 5 punktów procentowych.

Tylko 8% dwunastoletnich czytelników pożyczyło książki od dalszej rodziny, a jeszcze mniej, zaledwie – 5% od kolegów i koleżanek. Potwierdzają taką tendencję sami uczniowie w udzielonych wywiadach, twierdząc, że rzadko wymieniają się książkami między sobą, znacznie częściej korzystają z bibliotek.

Internet jako źródło czytanych lektur to dla dwunastolatek jeszcze marginalne rozwiązanie. Zaledwie 6% czytelników, nieco więcej chłopców, ściągnęło z sieci czytane teksty książkowe czytane poza obowiązkami szkolnymi. Tylko nieliczne, pojedyncze osoby, najczęściej z wielkiego miasta, wykorzystują świadomie biblioteki elektroniczne, np. portal wolnelektury.pl. Pozostali nie potrafili opisać swojej drogi poszukiwań lektur w Internecie, najwyżej pamiętają stronę chomikuj.pl. Jeszcze mniej, tylko 2% czytających lektury szkolne, pozyskało je w Internecie. Uczniowie szukają tam raczej streszczeń i omówień. Częściej (12% czytelników) wykorzystywali informacje potrzebne do wyboru czytanej książki znajduwane online, np.:

A poszukujesz jakichś książek w Internecie? – Tak, często np. wchodzę na stronę internetową Empiku i patrzę na spis książek (P41-6B21-0).

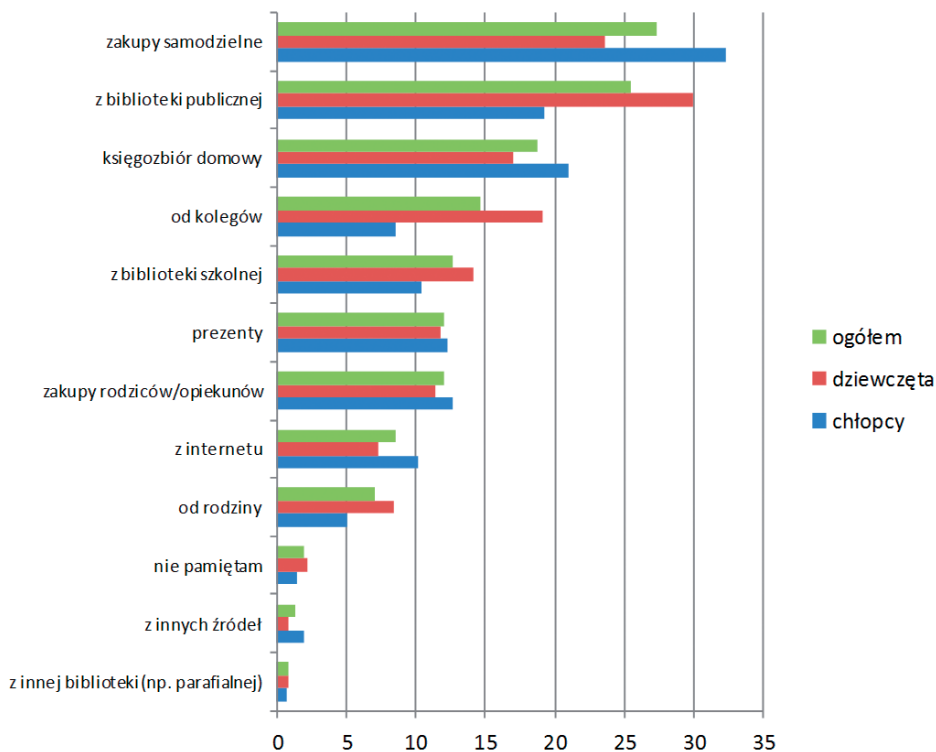
Jeśli dziewczynki chętniej same przeglądają książki w bibliotekach i księgarniach, to chłopcy nieco częściej wyszukują je w sieci.

Sposoby pozyskiwania lektur szkolnych są znacznie mniej zróżnicowane. W tym celu dwunastolatki korzystają przede wszystkim z bibliotek szkolnych – 60% uczniów czytających lektury szkolne tam je znalazło, tylko 17% – w biblio-

tekach publicznych, a 9% – w domowym księgozbiore. Pozostałe źródła lektur szkolnych mają już niewielki zasięg.

Gimnazjaliści mają dwa najważniejsze źródła dostępu do książek czytanych z własnego wyboru, poza szkolnymi obowiązkami: samodzielne zakupy i biblioteki publiczne.

Wykres 6. Sposoby pozyskiwania książek czytanych w czasie wolnym przez gimnazjalistów z podziałem na płeć (w procentach) (N=1129)



Źródło: oprac. własne na podst. IBE, 20.06.2014.

Piętnastolatki, znacznie samodzielniejsi od młodszych kolegów, posiadają zapewne własne kieszonkowe i są swobodniejsi w poruszaniu się poza domem; sami najczęściej zaopatrują się w to, co chcą czytać. Biorąc jeszcze pod uwagę książki kupowane im przez rodziców – aż 12% czytało właśnie takie – to kupowanie książek stanowi dla nich najważniejszy sposób pozyskiwania czytanych lektur. W samodzielnych zakupach chłopcy są aktywniejsi od koleżanek: ich przewaga wyniosła 8 punktów procentowych. Jest to dla nich zdecydowanie najważniejszy sposób zdobywania książek, następny to domowe księgozbiory.

Wyraźne są różnice środowiskowe w wykorzystaniu poszczególnych źródeł książek, znacznie wyraźniejsze niż u dwunastolatków. Kupowanie książek silnie zależy od miejsca zamieszkania i kapitału kulturowego rodziców. Największy dystans dostrzegamy między nastolatkami mieszkającymi na wsi (tylko 17% z nich kupiło sobie czytane w czasie wolnym książki) a młodzieżą wielkomiejską (aż 47%). Oto przykładowa odpowiedź gimnazjalisty mieszkającego w wielkim mieście:

Dowolna księgarnia. Najbardziej lubię w Empiku, bo jest najszybciej. I tylko, żeby zaoszczędzić na czasie (G38-3A25-1).

Jednak, nawet w wielkim mieście, gdzie nie ma problemu z zakupem książek, pojawia się inna przeszkoda, środki finansowe, oto przykład wypowiedzi czytelniczki z domu miłośników czytania:

No, jak jestem z rodzicami w księgarni, ale to jest ciężko, bo jak wchodzimy całą rodziną to tam siedzimy, i siedzimy, a wychodzimy bez niczego. Najpierw, ja chcę kupić to i to, i wszyscy chodzą ze stosem książek. Później stwierdzamy, nie, to za drogie będzie, nie kupujemy niczego (G39-3F10-1).

Cechy społeczno-demograficzne uczniów najmocniej różnicują, obok zakupów, korzystanie z bibliotek. Szczególnie znaczenie ma tu miejsce zamieszkania i lokalizacji szkoły: gimnazjaliści wiejscy i z małych miasteczek najczęściej czerpią lektury czasu wolnego z bibliotek publicznych. Jednak największe dysproporcje odnotowano wśród nastoletnich czytelników pożyczających książki czytane poza obowiązkami szkolnymi z bibliotek szkolnych: 17% gimnazjalistów czytających w czasie wolnym z wiejskiej szkoły i tylko 4% ze szkoły wielkomiejskiej.

Biblioteki publiczne stanowią dla gimnazjalistek pierwsze pod względem ważności źródło zdobywania lektur czasu wolnego. Przewaga dziewcząt nad chłopcami w częstotliwości wypożyczania z bibliotek publicznych jest tutaj największa – sięgnęła 11 punktów procentowych: co czwarty piętnastoletni czytelnik skorzystał z biblioteki publicznej, ale tylko 19% chłopców i aż 30% dziewcząt. Dziewczęta z małych miast to grupa najaktywniej korzystająca z tego typu bibliotek. Oto charakterystyczna wypowiedź z wywiadu czytelniczki z takiej miejscowości:

To znaczy do księgarni rzadko kiedy chodzę. Zazwyczaj z biblioteki teraz wypożyczam. Publicznej. Niedaleko mam bibliotekę pedagogiczną jeszcze. Tam też różne takie ciekawe książki są (G01-3B23-1).

Uczniowie, którzy chcą nadążyć za modami czytelniczymi – często nie mogą liczyć na biblioteki. W wywiadach nastoletni czytelnicy wyrażali opinie o nieatrakcyjnych księgozbiorach w bibliotekach, zwłaszcza szkolnych. Wskazywali na

niewystarczającą ofertę nowości, małe zróżnicowanie tematyczne księgozbiorów, szczególnie w małych miastach i na wsiach. Oto znamienna odpowiedź dziewczynki z wiejskiej szkoły:

[Wypożyczam] w gminie, bo tutaj [w bibliotece szkolnej] to nie są książki ciekawe. Stare i nieciekawe [...]. Takie książki, które mają może po 50 lat. To już są starocie... To zachęca, jak jest książka nowa i bardziej chce się czytać... Tutaj takie stare rzeczy, odrzuca to (G06-3A08-1).

Poniższe wypowiedzi wskazują m. in. jak chęć poznania modnej nowości, takiej jak ostatnio poczytny cykl Igrzyska śmierci Joan Collins, motywują uczniów do zakupu:

[...] Kiedy właśnie był ten skok na wampiry, fantasy, to zaczęłam kupować książki, masowo je czytać i powstała z tego ładna kolekcja. Seria „Gone” Michaela Granta, czy „Zmierzch” Stephanie Meyer, czy seria „Jutro”, „Naznaczona” i dalsze części tego. Te książki bardzo mi się podobały. Przeczytałam 5 części. Głównie to nasza biblioteka zorganizowała konkurs czytelniczy o wampirach, kupiłam te książki, przeczytałam, spodobały mi się, ale jednak coś zaczęło się psuć w środku tych książek (G39-3D16-1).

Tak jak mówiłem, od niedawna zaczęłam sobie kupować. Te „Igrzyska śmierci”, całą trylogię kupiłem, tam trzy tomy były. „Grę o tron” chciałem sobie kupić teraz (G01-3B06-0).

Domowe księgozbiory to źródło 19% gimnazjalnych czytelników, nieco częściej chłopięcych. Pożyczanie książek od rówieśników to dziewczęcy sposób pozyskiwania lektur. Dziewczynki natomiast nieco częściej (przewaga 5 punktów procentowych) wypożyczały książki czytane w czasie wolnym i z bibliotek szkolnych – 14% czytelniczek, a tylko co dziesiąty czytelnik.

[Z Biblioteki] szkolnej. Bo tam, gdzie ja mieszkam jakoś, przynajmniej w mojej najbliższej okolicy nie ma biblioteki, żebym mogła sobie podejść tam pieszo. Musiałabym jechać tramwajem. – Tu jest wygodniej? – Tak. Przychodzę do szkoły i wypożyczam. Aczkolwiek z biblioteki szkolnej, to głównie lektury (G38-3A25-1).

Gimnazjaliści często muszą otrzymywać książki w prezencie – bowiem aż 12% czytelników czytało je ostatnio. Płeć czytelników nie ma tu znaczenia.

Gimnazjalne sposoby pozyskiwania lektur szkolnych, podobnie jak u młodszych kolegów, są znacznie mniej zróżnicowane i jest ich mniej: są to przede wszystkim biblioteki szkolne. Większość – 58% czerpie je właśnie stamtąd, tylko 14% – z bibliotek publicznych, co dziesiąty – z domowego księgozbioru, pozostałe źródła mają znikome znaczenie. Chociaż biblioteki szkolne są pierwszym

źródłem lektur szkolnych dla wielu uczniów, ich zasoby są niewystarczające, oto wypowiedź gimnazjalisty decydującego się na ich zakup:

Nie, nie zdarza mi się. Jak mam lekturę to bardziej kupić, niż tam, bo wydać te kilkadziesiąt złotych, a chodzić i się męczyć, bo jest w klasie 30 osób, a książek jest 3. Wie pani tak się wymieniać to lepiej pójść i kupić (G02-3B20-0).

Mimo że sieć mogłaby być lekarstwem na niewystarczające zbiory biblioteczne, uczniowie rzadko z niej korzystają. Jest to źródło pozyskiwania lektur szkolnych tylko dla 6% gimnazjalistów, ale dwukrotnie częściej młodzieży wielkomińskiej niż mieszkającej na wsi, chłopców niż dziewcząt. Oto charakterystyczna odpowiedź uczennicy uczęszczającej do szkoły w wielkim mieście:

[...] to jest tak jak nie mogę dostać, albo po prostu nie za bardzo mi się chce jechać po książkę. To też wolę poszukać najpierw, czy nie ma jej udostępnionej na wolnych lekturach. I następnie, no po prostu przeczytać na tablecie. I tak większość lektur, bo po prostu zapominam wypożyczyć, bądź nie mam czasu po nie pojechać, bądź nie chce mi się za bardzo (G38-3A25-1).

Podsumowanie

Prezentowane w artykule wyniki badania ilustrują tylko wybrane aspekty kultury czytelniczej dzieci i młodzieży. Wskazują jednak na najważniejsze różnicujące ją czynniki i społeczno-demograficzne uwarunkowania.

Czytanie książek ma ustalone miejsce wśród innych zajęć czasu wolnego licznej grupy dzieci i młodzieży, jednak częściej w codzienności dziewcząt niż chłopców. Prawie co drugi dwunastolatek to systematyczny, czytający co najmniej raz w tygodniu czytelnik, ale starszy o trzy lata gimnazjalista – tylko co trzeci. Czytanie książek jest atrakcyjną praktyką, mogącą nawet konkurować ze sportem, grami komputerowymi i telewizją, jeśli uczeń wcześniej jest „oswojony” z tym zajęciem i traktuje je jako oczywistą formę spędzania czasu. Jednak podstawowym powodem sięgnięcia po książkę przez nastolatka jest jej atrakcyjność: interesująca dla niego treść bądź forma.

Wraz z wiekiem uczniów spada ich aktywność czytelnicza w czasie wolnym – aż 40% gimnazjalistów deklaruje, że czyta książki najwyżej kilka razy w roku.

Nastolatki, dla których czytanie to codzienna i oczywista praktyka, to częściej mieszkańcy miast niż wsi, a szczególnie wielkich, co najmniej półmilionowych miast, dzieci osób z wyższym wykształceniem oraz samodzielni kolekcjonerzy książek bądź posiadający w domu rodzinnym bogaty księgozbiór. Warto podkreślić, że w rodzinach o najwyższym kapitale kulturowym znika różnica między dziewczętami i chłopcami w częstotliwości czytania książek w czasie wolnym.

Tacy uczniowie, nawet jeśli są bardzo zajęci nauką czy różnymi zajęciami dodatkowymi, znajdują czas na lekturę, która jest dla nich interesująca. Są też i tacy codzienni czytelnicy, dla których czytanie to atrakcyjne zajęcie, gdyż w konkurencji zostaje tylko wyjście na podwórko albo szklany ekran – telewizora lub komputera. Takie osoby łatwiej znajdziemy na wsi i w małym miasteczku.

Starsi uczniowie mają bardziej urozmaicone sposoby pozyskiwania czytanych książek poza obowiązkami szkolnymi niż ich młodszy o trzy lata koledzy. Przede wszystkim częściej je sami kupują i częściej pożyczają je od kolegów. Jednak wymiana książek z rówieśnikami to praktyka głównie piętnastoletnich czytelniczek. Dla nich społeczny wymiar czytania ma znacznie większe znaczenie niż dla chłopców i młodszych koleżanek.

Biblioteki publiczne stanowią dla gimnazjalistek pierwsze pod względem ważności źródło zdobywania lektur czasu wolnego, są szczególnie istotne dla dziewcząt z małych miasteczek.

Największe różnice odnotowano wśród nastoletnich czytelników pożyczających książki czytane poza obowiązkami szkolnymi z bibliotek szkolnych. Najmniej urozmaicone sposoby pozyskiwania lektur pozaszkolnych mają chłopcy z wiejskich szkół; to oni najczęściej czerpią je z bibliotek szkolnych, najrzadziej kupują książki i wypożyczają z bibliotek publicznych. Należy podkreślić, że to wśród nich najwięcej jest nieczytelników. Z kolei czytelnicy wielkomiejscy, wśród których najwięcej jest systematycznych czytelników, posiadają najbardziej zróżnicowane sposoby pozyskiwania książek czytanych w czasie wolnym, najczęściej je kupują, ale też potrafią znaleźć interesującą ich książkę w bibliotece, przede wszystkim publicznej. Jednak biblioteki szkolne to dla nich przede wszystkim źródło lektur szkolnych.

Biblioteki szkolne są podstawowym źródłem lektur szkolnych dla polskich uczniów. Zasoby tych bibliotek są także jednym z najważniejszych czynników decydujących o wyborze tekstów do pracy na lekcjach języka polskiego (Bordzół P., Zasacka Z. 2014, s. 165).

Księgozbiory szkolne jako najbardziej dostępne dla uczniów miejsca pozyskiwania lektur, powinny mieć w swojej ofercie książki wykraczające poza ścisły kanon szkolny, atrakcyjne nowości czytelnicze i bliskie uczniowskiemu potrzebom czytelniczemu publikacje. Taka propozycja mogłaby zachęcić do czytania uczniów ze szkół w środowiskach społecznych, gdzie inne źródła książek są mniej urozmaicone oraz chłopców mniej aktywnych czytelniczo.

Internet jako sposób pozyskiwania tekstów książkowych czytanych przez uczniów ze szkół podstawowych stanowi margines, poszerza swój zasięg dopiero wśród gimnazjalistów, częściej wśród chłopców i mieszkańców wielkich miast. Biblioteki elektroniczne są wykorzystywane przez nastolatki w minimalnym zakresie – jest to źródło lektur oczekujące promocji i upowszechnienia.

Bibliografia

- Bordzół P., Zasacka Z. (2014), *Nauczyciele języka polskiego [w:] Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 161-184
- Wolff K. (1988), *Książka w życiu i kulturze współczesnej młodzieży wiejskiej*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 83-7009-017-6
- Wolff K. (1991), *Książka wśród młodzieży wiejskiej. W dziesięć lat później*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 83-7009-065-6
- Zasacka Z. (2008), *Nastoletni czytelnicy*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 978-83-7009-696-0
- Zasacka Z. (2014), *Badanie czytelnictwa dzieci i młodzieży. Raport końcowy*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych (wersja online w opracowaniu)

Abstrakt

Celem autorki artykułu jest opis wspólnego obszaru doświadczeń lekturowych oraz dystansów ujawniających się w aktywności, preferencjach, motywacjach czytelniczych współczesnych dwunastolatków i piętnastolatków. Zostały udzielone odpowiedzi na pytania: jakie miejsce w życiu codziennym nastolatków zajmuje lektura książkowa, jakie są wzory inicjacji czytelniczej w różnych środowiskach społecznych, jakiego typu literatura jest obecnie najchętniej czytana przez polskie dzieci i młodzież? Przedstawiono wspólne i odrębne sposoby czytania książek przynależące do uczniów na różnym etapie dorastania, ze szczególnym uwzględnieniem taktyk czytelniczych: czytania książek drukowanych na papierze i na ekranie. W tekście wykorzystano wybrane wyniki badania czytelnictwa dzieci i młodzieży zrealizowanego w 2013 r., składającego się z dwóch etapów: badania jakościowego (48 wywiadów indywidualnych IDI) oraz ogólnopolskiego badania sondażowego, którym zostali objęci uczniowie z szóstych klas szkoły podstawowej oraz trzecich klas gimnazjalnych; łącznie 3 537 uczniów z 202 szkół w całej Polsce.

Abstract

The aim of this paper is presentation of common reading experience and distances in the activities, preferences and reading motivations of twelve and fifteen year olds. Author tries to answer the questions: what is the place of reading books in teens' everyday life, what are the patterns of reading initiations in Polish families, what kind of literature is the most popular among Polish young readers? Shared and diverse habits of reading books belonging to students on different stage of adolescence will be demonstrated, particularly the strategies in reading paper books and reading on screen. The paper will be based on outcome of research of children and adolescents readership conducted in 2013, consisting of two stages: quantitative research (48 IDI) and national survey of students from sixth classes of primary schools and third classes of lower secondary school: total 3 537 pupils from 202 schools in Poland.

Mariola Antczak, dr hab. prof. Uł

Uniwersytet Łódzki

Katedra Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej

marant@uni.lodz.pl

Kultura czytelnicza piątoklasistów szkół łódzkich w świetle badań własnych

Reading culture of the 5th grade students from Łódź primary schools

Mariola Grażyna Antczak – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie bibliologii i informatologii (2012), od 2013 profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Obszar zainteresowań: biblioteki szkolne, praca dydaktyczna nauczycieli bibliotekarzy, information literacy, marketing biblioteczny, społeczeństwo informacyjne, zarządzanie informacją, kultura czytelnicza dzieci i młodzieży. Autorka publikacji zwartych oraz artykułów opublikowanych w czasopismach naukowych i fachowych oraz pracach zbiorowych. Ogółem jej dorobek liczy ponad 60 publikacji.



Wybrane publikacje:

- *Rola bibliotek i bibliotekarzy szkolnych w edukacji społeczeństwa informacyjnego na tle przeobrażeń oświatowych w Polsce w latach 1989-2007* [The role of libraries and librarians in information society education against educational transformation in Poland in the years 1989-2007], 2010
- *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne* [Reader's culture of children and youth of the beginning of the 21st century. Bibliological essays], 2013, [współred. nauk.]
- *Media a czytelnicy. Studia o popularyzacji czytelnictwa i uczestnictwie kulturowym młodego pokolenia* [Media and readers studies of popularization of reading and cultural participation of the young generation], 2013, [współred. nauk.]
- *A comparison of selected aspects of Finnish and Polish public libraries* [Porównanie wybranych elementów fińskich i polskich bibliotek publicznych] "Folia Scandinavica Poznaniensia", 2014, vol. 16, s.114-130.

Mariola Grażyna Antczak – LIS MA University of Łódź (1994), PhD in humanities, speciality of informatology and bibliography (2012), professor at the University of Łódź since 2013; author of many research and professional publications.

W artykule zaprezentowano i omówiono wyniki badań dotyczące kultury czytelniczej uczniów klas piątych szkół podstawowych w Łodzi. Termin realizacji przedsięwzięcia przypadł na rok szk. 2012/13. Poddani badaniom uczniowie wypowiadali się m.in. na temat swojego stosunku do czytania, preferencji czytelniczych, źródeł pozyskiwania książek, wielkości i struktury księgozbiorów domowych, ale również udziału rodziców i innych osób w kształtowaniu ich kultury czytelniczej. Ponadto autorkę interesowały priorytety młodzieży w zakresie form spędzania wolnego czasu z uwzględnieniem czytania oraz jej aktywność czytelnicza. Te same pytania, w nieco zmienionej formie, zostały zadane dzieciom i ich rodzicom.

Dodatkowy walor zebranego materiału stanowiła możliwość porównania wyników z otrzymanymi rok wcześniej (rok. szk. 2011/12) na mniejszej próbie badawczej. Opisano je w odrębnym artykule (Antczak M., Rybka A. 2013). Wyniki badań mogą posłużyć jako punkt wyjścia do opracowania szczegółowej strategii postępowania nauczycieli bibliotekarzy dotyczącej współpracy z rodzicami w zakresie kształtowania poszczególnych elementów kultury czytelniczej jedenasto- i dwunastolatków.

Tekst zawiera część metodologiczną dotyczącą przeprowadzonych badań, prezentację i omówienie wyników oraz wnioski. Dołączono do niego również tabelę zbiorczą, w której zawarto dane z lat 2011/12 i 2012/13. Dzięki niej Czytelnik może zapoznać się z kwestionariuszem ankiety (pytania zamieszczono w pierwszej kolumnie od lewej). Całość lektury ułatwiają wykresy graficznie ilustrujące omawiane zagadnienia.

Część I. Wprowadzenie w problematykę i metodologia badań

Ponieważ szczegółowe rozważania nad rozwojem zakresu pojęcia *kultura czytelnicza* autorka przeprowadziła już w pierwszej publikacji dotyczącej sprawozdania z badań pilotażowych (Tamże, s. 41-44), tutaj ograniczono się do niezbędnych informacji. Projektując badania, *kulturę czytelniczą* rozumiano jako *system dyspozycji motywacyjnych i instrumentalnych oraz wynikających z nich zachowań czytelniczych, umożliwiających człowiekowi wykorzystanie przekazów piśmienniczych w samorealizacji* (Andrzejewska J. 1988).

Zainteresowanie badaczy kulturą czytelniczą osób w różnym wieku zawsze było duże. Do tej pory opublikowano liczne opracowania o charakterze teoretycznym, ale także takie, w których autorzy prezentowali i omawiali wyniki przeprowadzanych badań. Projektując niniejsze, nie bez przyczyny skoncentrowano się na młodzieży w wieku jedenastu i dwunastu lat. Wybór wiązał się ze specyfiką wieku, w którym znajdują się uczniowie klas piątych w Polsce. Są oni w okresie przejściowym, pomiędzy młodszym wiekiem szkolnym a wiekiem dorastania.

Aby nakreślić mechanizmy wyboru jedenasto- i dwunastolatków jako tych, na których autorka skupiła zainteresowanie, rozważania rozpoczęto prezentacją podziału na okresy w rozwoju psychicznym dziecka.

Jedną ze sztandarowych prac w zakresie psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży jest, od wielu lat wznawiana, publikacja pod redakcją Marii Żebrowskiej (1986). W pracy odnajdujemy szczegółową charakterystykę procesów psychicznych dzieci na wszystkich etapach rozwoju (Tamże, s. 16). Jej autorka przedstawiła swój podział na okresy w rozwoju psychicznym dziecka (Tab. 1).

Tabela 1. Okresy w rozwoju psychicznym dziecka wg Marii Żebrowskiej

Niemowlęctwo	pierwszy rok życia
Wiek poniemowlęcy	od 1 do 3 lat
Wiek przedszkolny	od 3 do 7 lat
Młodszy wiek szkolny	od 7 do 11-12 lat
Wiek dorastania	od 12-13 do 17-18 lat

Źródło: oprac. własne na podst. Żebrowska M. (red.) 1986, s. 186.

Jedenasto- i dwunastolatkowie są w okresie przejściowym. Wkraczają w wiek dorastania, co ma ogromny wpływ na ich decyzje, wybory, także czytelnicze. Oprócz dojrzewania fizjologicznego, następuje też dorastanie społeczne, emocjonalne, kulturowe oraz rozwój umysłowy. Szybkie tempo przeobrażeń, które następuje wtedy u młodego człowieka, wymaga dużej plastyczności w postępowaniu z nim i umiejętnego doboru metod wychowawczych.

Udowodniono naukowo, że pojawiający się wtedy kryzys autorytetu rodziców jest bardzo silny, a jest to rezultat wzrostu krytycyzmu na tle rozwoju sprawności umysłowych w tym okresie. Rodzice są często porównywani do innych ludzi, bywa, że wzory odnajduje się w literaturze. Młodociani tracą zaufanie do rodziców, zaczynają mieć własne tajemnice, a ingerencje w sprawy osobiste przyjmują niechętnie, a nawet z objawami protestu i buntu (Tamże, s. 727).

Dziecko spędza coraz mniej czasu z rodzicami, a coraz więcej z rówieśnikami, którzy mogą nawet przejąć kontrolę nad nim. Jednostka może uzyskać od grupy gratyfikację w zakresie takich potrzeb jak: przynależność i bezpieczeństwo. Ponadto, grupa dostarcza pewnych wzorów postępowania, przekazuje informacje o preferowanych wartościach, a także staje się źródłem kar i nagród zewnętrznych. Dla nastolatków rówieśnicy są najważniejszym źródłem wsparcia społecznego (Levitt M. J. [et al.] 2005, p. 398-420). Zmiany w zakresie kontaktów z rówieśnikami przejawiają się w cechach i formach tych relacji, a także znaczeniu, jakie dziecko im przypisuje (Kołodziejczyk A. 2011, s. 246). Jednym z aspektów relacji rówieśni-

czych jest popularność dziecka w grupie. Wykazano, jak podaje Rudolf Schaffer, że akceptacja grupy ma znaczący wpływ na psychikę jednostki i poziom psychicznego przystosowania dziecka w przyszłości (Schaffer R. H. 2005; por. też: Kołodziejczyk A. 2011, s. 246). To wszystko sprawia, że i w kwestii kształtowania kultury czytelniczej w tym okresie nie można pominąć znaczenia rówieśników. Z punktu widzenia bibliologa ciekawe jest czy i na ile rodzice wciąż mają wpływ na życie nastolatka, na jego wybory lekturowe i inne elementy kultury czytelniczej.

Ponieważ na temat specyfiki tego wieku, powołując się na obszerną literaturę przedmiotu, pisano w poprzednim artykule dotyczącym kultury czytelniczej jedenasto- i dwunastolatków (Antczak M., Rybka A. 2013), w niniejszym – większą uwagę poświęcono omówieniu wyników badań.

Metodologia badań

Formułując problemy badawcze w zakresie kultury czytelniczej wybranej grupy badawczej zastanawiano się między innymi, jak duży procent piątoklasistów lubi czytać, jak często to robią, jakie są ich zainteresowania czytelnicze, z kim rozmawiają o przeczytanych książkach, jak duże są ich własne księgozbiory, jakie książki w nich gromadzą i jak lubią spędzać wolny czas. Odpowiedzi na te i inne pytania (szczegółowy wykaz w omówieniu kwestionariusza ankiety) postanowiono uzyskać na podstawie badań sondażowych. Celem podjętych działań było także porównanie wypowiedzi poddanych badaniom nastolatków na temat ich kultury czytelniczej z wiedzą ich rodziców. Zastanawiano się, ze względu na specyficzny okres młodszych respondentów, czy odpowiedzi na te same pytania obu grup ankietowanych będą spójne, a jeśli nie, to w jakich obszarach odnotowane zostaną największe różnice.

Ciekawym uzupełnieniem omówienia uzyskanych danych na temat kultury czytelniczej piątoklasistów było porównanie ich z wynikami badań przeprowadzonych w roku szk. 2011/12.

Główne cele, które przyświecały podjętej pracy badawczej to:

- a) poznawczy: ustalenie skali oraz opis poddanych badaniom elementów kultury czytelniczej piątoklasistów w Łodzi;
- b) porównawczy: porównanie stanu kultury czytelniczej łódzkich piątoklasistów do wiedzy ich rodziców na ten temat; ocena skali zarejestrowanych różnic;
- c) porównawczy: porównanie stanu kultury czytelniczej piątoklasistów na podstawie danych zebranych w dwóch kolejnych latach szkolnych: 2011/12 i 2012/13;
- d) praktyczno-wdrożeniowy: wykorzystanie zdobytej wiedzy jako punktu wyjściowego do opracowania strategii postępowania dotyczącej współpracy z rodzicami w zakresie kształtowania poszczególnych elementów kultury czytelniczej jedenasto- i dwunastolatków.

Plany badawcze zdeterminowały metody badań. Do realizacji wyznaczonych celów wybrano badania ankietowe, ankietę audytoryjną.

Jak wspomniano, w badaniach wykorzystano również metodę porównawczą. Opracowano, ułatwiające jej realizację narzędzie badawcze, dzięki któremu stało się możliwe usystematyzowanie wniosków. Omówiono je w rozdziale *Planowana interpretacja uzyskanych wyników badań*.

Konstruowanie kwestionariuszy ankiet

Sformułowane problemy badawcze znalazły odzwierciedlenie w ostatecznej konstrukcji kwestionariuszy ankiet, skierowanych do uczniów i rodziców. Przygotowano formularze dla obu grup, w których zadano takie same pytania, chociaż w nieco zmienionej formie, dopasowanej do adresata.

Kwestionariusz dla obu grup respondentów rozpoczęto wstępem, który miał przybliżyć im cel badania. Umieszczono ponadto metryczkę, w której respondent podawał wiek i płeć. W przypadku uczniów zdecydowano się niestandardowo na ankiety imienne. Po konsultacji z psychologiem uznano, że uwiarygodni to deklaracje uczniów. Zapewne dzieciom łatwiej wypowiadać się pozytywnie na swój temat, kiedy wiedzą, że nikt nie może tych informacji potwierdzić. W przypadku podania nazwiska przez ucznia istniała możliwość, że nauczyciel zweryfikuje zawarte w odpowiedziach dane. Pytania nie dotyczyły sfer intymnych, nie były w żaden sposób krępujące, stąd podanie nazwiska ankietowanego uznano za nie wpływające negatywnie na udzielenie prawdziwych informacji, a wręcz przeciwnie – mobilizująco. Uwiarygodnienie odpowiedzi było głównym celem podjęcia decyzji o rezygnacji z ankiet anonimowych w przypadku nastolatków. Podanie nazwiska miało na celu jedynie podniesienie wiarygodności odpowiedzi i uwzględniło aspekt psychologiczny, informacji tej nie wykorzystywano w żaden inny sposób. Nauczyciele nie mieli wglądu w zebrane materiały. Dla rodziców ankietę uczyniono anonimową.

Zasadnicza część kwestionariusza ankiety, zarówno dla uczniów, jak i dla ich rodziców, składała się z 15 pytań, zamkniętych, półotwartych i otwartych. Ich celem było, zgodnie z przyjętą jako podstawa definicją kultury czytelnicej, uzyskanie odpowiedzi w zakresie systemu dyspozycji motywacyjnych i instrumentalnych oraz wynikających z nich zachowań czytelniczych piątoklasistów (por. Andrzejewska J. 1988, s. 311-314).

Pytanie 1 – zamknięte, dotyczyło określenia przez uczniów stosunku do czytania. W kolejnym – 2, uczniowie podsumowywali, czy czytają inne książki niż lektury szkolne. Pozytywna odpowiedź wiązała się z koniecznością wyboru ulubionej literatury: pięknej lub popularnonaukowej. Respondent mógł uściślić, jaki dokładnie typ książek preferuje: przygodowe, historyczne, komiksy, fantasy,

horror, science fiction, obyczajowe, wiersze, komiksy. Chcąc rozszerzyć wachlarz możliwości i stworzyć alternatywę dla tych, którzy nie preferują literatury pięknej albo też niewyłącznie, postanowiono zaproponować młodzieży do wyboru książki popularnonaukowe. W przypadku tej literatury proszono uczniów o wskazanie tematyki czytanych publikacji. W kafeterii odpowiedzi wymieniono poszczególne kategorie w sposób, z naukowego punktu widzenia, dosyć nieuporządkowany, mieszając typy piśmiennictwa i gatunki literackie, a nawet formy zapisu tekstu. Zabieg ten podyktowany był grupą nastoletnich respondentów i ich wiedzą z zakresu literatury. Celowo zatem nie wymieniono na przykład fantastyki jako dziedziny literatury, a jej szczegółowe gatunki: fantasy, horrory i science fiction. Młodzież często stosuje zamiennie terminy fantasy i fantastyka, ale też uważa, że fantastyka to co innego niż horror. W przypadku poezji zastąpiono ją wierszami, które działają bardziej pogładowo na umysł nastolatka. Do końca zastanawiano się nad grupą książek obyczajowych, ponieważ istniało prawdopodobieństwo, że młodzież nie będzie kojarzyć właściwie tego terminu. Zastąpienie nazwy gatunku powieść społeczno-obyczajowa nie było jednak łatwe ani też jednoznaczne. Powieści o życiu mogły nie kojarzyć się dobrze nastolatkom, a powieści z wątkiem miłym zawężyłyby tę grupę i brzmiały nieprofesjonalnie. Ostatecznie zdecydowano się na książki obyczajowe. W propozycji wyborów umieszczono ponadto książki przygodowe i historyczne. Komiksy, które nie stanowiły oddzielnego gatunku, zostały wyróżnione ze względu na specyficzną formę.

Pytanie 3 odnosiło się do źródeł pochodzenia książek, które uczeń czytał. W kafeterii odpowiedzi umieszczono: księgozbiór domowy, bibliotekę, kolegów i/lub koleżanki, własne lub czynione przez innych zakupy. Kolejne pytanie – 4 – dotyczyło posiadania swojego własnego księgozbioru. Jeśli ankietowany odpowiedział „tak”, to określał jego wielkość, w przedziałach: 0 – 10, 11 – 50, następnie 51 – 100, ponad 200 książek. Respondenci mieli także możliwość wypowiedzenia się jakich publikacji w domowych księżnicach jest najwięcej: popularnonaukowych, literatury pięknej, innych niż lektury, lektur. Tu również uwzględniono warianty „trudno ocenić” oraz „nie wiem”.

Aby dowiedzieć się, czy książka przegrywa z innymi formami spędzania czasu wolnego, opracowano pytanie 5. Zaproponowano nastolatkom do wyboru te najbardziej popularne: gry ruchowe, zabawy na świeżym powietrzu, sport, gry planszowe, spotkania towarzyskie z kolegami i/lub koleżankami, komputer oraz oczywiście czytanie.

Autorkę badań w sposób szczególny interesowały motywami czytania nastolatków. Zaproponowano odpowiedzi do wyboru: rozrywka, poszerzenie własnej wiedzy, chęć pobycia z bohaterami książek w innym świecie, przymus.

Chcąc przyjrzeć się możliwie jak najdokładniej zainteresowaniom czytelnictwem ankietowanych, zapytano ich również, czy czytają czasopisma. Pytaniem mającym

do pewnego stopnia charakter weryfikującego (wyrażony na początku pozytywny stosunek do czytania), było pytanie 8. To w nim uczeń odpowiadał, czy czytał jakąś książkę w ciągu ostatniego miesiąca. Jeśli odpowiedź była pozytywna – należało podać jej tytuł, autora lub napisać krótkie streszczenie.

W świat książki najczęściej wprowadza dziecko rodzina: mama, babcia, ale też tata czy dziadek. Te pierwsze kontakty młodego człowieka z literaturą mają niebagatelny wpływ na jego stosunek w dalszym życiu do czytania i kształtowanie jego zainteresowań i zamiłowań czytelniczych. W pytaniu 9 uczeń miał za zadanie odpowiedzieć, czy czytano mu, kiedy sam jeszcze tego nie potrafił. Z oczywistych względów w kafeterii odpowiedzi uwzględniono również, że nie muszą tego pamiętać. Dodatkową, cenną wskazówką, była odpowiedź na pytanie, kto czytał dziecku.

Pytanie 10 miało na celu uzyskanie informacji o tym, czy rodzice zachęcali swoje dzieci do czytania i jeśli tak, to jakimi sposobami. Zachęta mogła się wyrażać poprzez: kupowanie książek, namawianie do korzystania z biblioteki, zachęcanie do czytania słownie, nagradzanie za czytanie. Uczniowie mogli odpowiedzieć także, że rodzice: przymuszają, karzą za nieczytanie, krzyczą.

W kolejnym pytaniu – 11 zapytano, czy respondent po przeczytaniu fascynującej książki dzieli się wrażeniami, a jeśli tak, to z kim: z rodzicami lub opiekunami, z kolegami i koleżankami, z nauczycielami, z dziadkami lub z innymi osobami. Chciano dowiedzieć się także, czy w domu ucznia rozmawia się o książkach. Ponieważ konwersacje mogły się odbywać nie tylko między rodzicami a dziećmi, ale również między samymi dorosłymi, czego świadkiem mógł być nastolatek, albo też między rodzeństwem, zaproponowano różne warianty odpowiedzi.

Dawniej książkę częściej kupowano w prezencie. Pytanie 13 miało na celu orientację, czy uczniowie uważają, że książka to dla nich dobry upominek, czy woleliby inny. Podobnie rzecz się miała z prowadzeniem dzienniczka lektur. Jeszcze w XX w. w szkołach, szczególnie podstawowych, była to dość popularna forma pracy z tekstem, wykorzystywana przez nauczycieli polonistów. Obecnie rzadko nauczyciele wymagają od uczniów prowadzenia dzienniczka przeczytanych książek, niekoniecznie lektur szkolnych. Zadanie tego pytania respondentom miało potwierdzić lub obalić spostrzeżenia poczynione podczas dość przypadkowych wywiadów z uczniami i nauczycielami.

Ostatnie, 15 pytanie, dotyczyło tego, czy rodzice lub opiekunowie pytali nastolatka o aktualnie czytaną lekturę, czy też może mówi im o tym sam. Zapytano o to, aby ustalić, na ile rodzice czy opiekunowie interesują się czytelnictwem lektur obowiązkowych przez dzieci.

Jest oczywiście jeszcze wiele elementów wchodzących w skład kultury czytelniczej, które pomogłyby uzupełnić jej obraz. Przy konstruowaniu formularza ankiety sugerowano się jednak wiekiem respondentów (w przypadku uczniów) i ich

ograniczoną cierpliwością do wypełniania długiej ankiety. Dotyczyło to również niechętnych do wypełniania druków rodziców. Podjęto zatem decyzję o skróceniu ankiety do minimum. Ostateczny wygląd i konstrukcję kwestionariusza można prześledzić w dołączonym do artykułu załączniku.

Planowana interpretacja uzyskanych wyników badań

Zanim przystąpiono do badań, opracowano system późniejszego klasyfikowania danych. Przyjęto następujący sposób interpretacji wyników: gdy różnica między wypowiedziami rodziców i uczniów będzie wynosiła do 10% – uznano, że zostanie odnotowana jako nieznacząca i w interpretacji wyników badań wiedza rodziców w badanym obszarze będzie określana jako w wysokim stopniu odzwierciedlająca deklaracje dzieci. Wraz ze wzrostem odnotowanych różnic w wypowiedziach, interpretacja będzie następująca: między 11 a 20% – różnica umiarkowana, między 21 a 30% – różnica świadcząca o wysokim stopniu braku jednolitości w odpowiedziach, między 31 a 40% – uznano, że różnica w bardzo wysokim stopniu świadcząca o braku kompatybilności odpowiedzi rodziców z odpowiedziami ich dzieci. Różnicę powyżej 41% uznano za alarmującą. Przyjętą interpretację można prześledzić na sporządzonej do tego celu tabeli (Zał., Tab. Z.2).

Jak wspomniano, ze względu na ograniczone ramy artykułu, omówiono jedynie wybrane zagadnienia dotyczące kultury czytelniczej jedenasto- i dwunastolatków. W dołączonej do artykułu tabeli zbiorczej (Tamże), dla ułatwienia analizy danych, kolorem zielonym zawsze oznaczano pola zawierające informacje o uczniach, kolorem fioletowym – o ich rodzicach. W ostatnich dwóch kolumnach tabeli podano różnice we wskaźnikach procentowych rodziców i dzieci oraz przyporządkowano punktację według ustalonych wcześniej reguł (Tamże) odzwierciedlającą skalę przyjętej oceny. Jak można zauważyć, barwy przechodzą od białego – symbolizującego nieistotne i dopuszczalne różnice, po czerwień – będącą symbolem sytuacji ocenionej jako alarmująca (por. 2 kolumny z prawej strony Tab. Z.1, Zał.). Kolor czerwony świadczy o dużej rozbieżności w wypowiedziach rodziców i dzieci, a co za tym idzie – daje sygnał, że wiedza wielu poddanych badaniom dorosłych, w danym obszarze tematycznym, na temat ich potomstwa, jest niesatysfakcjonująca. Dzięki wprowadzeniu kolorów można łatwo i szybko zorientować się, ile różnic odnotowano w wypowiedziach obu grup respondentów i jak zostały one ocenione.

Część II. Prezentacja i omówienie wyników badań

Ankiety przeprowadzono dzięki współpracy nawiązanej z nauczycielami bibliotekarzami ze szkół podstawowych w Łodzi. Badania zaplanowano na grudzień 2012 r. i styczeń 2013 r. Pomoc w badaniach zaoferowano w Łódzkim Centrum

Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego (ŁCDNiKP). Rozsyłaniem i zbieraniem kwestionariuszy zajęły się panie Bogusława Walenta i Czesława Siewierska z Ośrodka Nowoczesnych Technologii Informacyjnych – Pracowni Promocji Czytelnictwa i Bibliotek Szkolnych, konsultantki i doradczynie metodyczne edukacji czytelniczej i medialnej. W roku szk. 2012/13 w mieście funkcjonowały 84 szkoły podstawowe (por. *Placówki edukacyjne...* [online]). Udział w badaniach był dobrowolny i zależał od deklaracji pracujących w nich nauczycieli bibliotekarzy oraz od zgody dyrekcji na przeprowadzenie ankiety. Apel o udział w badaniach kierowany był do wszystkich szkół podstawowych Łodzi, akces do badań zadeklarowała jedna piąta. Próbę można zatem uznać za reprezentatywną. Zebrano 444 wypełnione kwestionariusze ankiet od uczniów i tyleż samo od ich rodziców z 18 szkół¹. Z autorką współpracowało 19 nauczycieli bibliotekarzy². Dla porównania próba badawcza w badaniach sondażowych przeprowadzonych rok wcześniej wyniosła 91 piątoklasistów i 89 rodziców.

Stosunek procentowy dziewcząt i chłopców, którzy wzięli udział w ankiecie był zbliżony, z nieznaczną przewagą chłopców: 56%. Wśród rodziców dominowały panie, w stosunku 81 do 19%.

Stosunek piątoklasistów do czytania

Powszechna opinia, że nastolatki czytać nie lubią i robią to raczej z przymusu, nie doczekała się, w świetle przeprowadzonych badań wśród jedenasto- i dwunastolatków, potwierdzenia. Piątoklasiści w większości mieli pozytywny stosunek do czytania: lubiło czytać 86% (w tym 46% dookreśliło, że „czasami”). Uzyskany wskaźnik procentowy był identyczny z rokiem 2011/12, w którym przeprowadzono badania sondażowe na dużo mniejszej próbie badawczej. Różnica dotyczyła zdecydowanie lubiących czytać: wówczas taki stosunek do lektury zadeklarowało 38%, w badaniach z roku 2012/13 – 45%, a zatem wskaźnik procentowy mających zdecydowanie pozytywny stosunek do czytania wzrósł o 7%.

W badaniach prezentowanych przez Zofię Zasacką, przeprowadzonych w 2010 r. wśród piętnastolatków na terenie całej Polski, jedynie 46% gimnazjalistów zadeklarowało pozytywny stosunek do czytania, w tym 63% dziewcząt i 30% chłopców (2013, s. 101). Jeżeli weźmiemy pod uwagę wyniki gimnazjalistów z dużych miast (powyżej 500 tys. mieszkańców) wskaźnik wzrośnie do 53%.

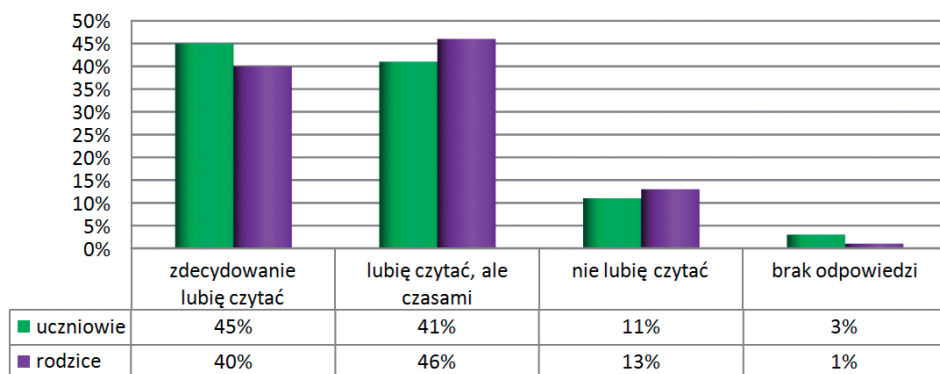
¹ SP: 6, 11, 30, 34, 42, 55, 65, 67, 79, 113, 120, 141, 160, 162, 169, 173, 175, 206.

² Podziękowania należą się nauczycielom bibliotekarzom (w porządku alfabetycznym): Bożenie Cielewskiej, Małgorzacie Chylińskiej, Iwonie Gliszczyńskiej, Joannie Grabarczyk, Krystynie Janik, Beacie Klimczak, Magdalenie Kuczkowskiej, Zdzisławie Matuszewskiej, Danieli Mądrawskiej, Małgorzacie Mirowskiej, Annie Pawlak, Ewie Petrus, Bogusławie Staszewskiej, Beacie Styrzyńskiej, Elżbiecie Śmiałkowskiej, Beacie Tarczyńskiej, Magdalenie Wawrzyniak, Barbarze Zajcewej, Annie Załuskiej.

Wziąwszy pod uwagę strukturę grupy respondentów w badaniach autorki (nieznaczna przewaga chłopców) należy uznać, że wskaźnik jest zdecydowanie bardzo wysoki. Porównując wyniki badań autorki z prezentowanymi przez Zasacką, należy zaobserwować słabnące z wiekiem zainteresowanie czytaniem wśród nastolatków. Do potencjalnych przyczyn należałoby zaliczyć, zdaniem autorki: nadmiar innych obowiązków wynikających ze zmiany szkoły na gimnazjum (obszerniejsze prace domowe), większe zainteresowanie komputerem i innymi mediami jako źródłami przekazywania informacji i kontaktów społecznych, brak aktywności nauczycieli na polu wskazywania interesującej literatury. Wszystkie potencjalne przyczyny zaistniałego stanu rzeczy wymagają dodatkowych badań.

Wiedza rodziców na temat stosunku do czytania potomstwa okazała się bardzo duża. Różnice w wypowiedziach uczniów i rodziców w obu okresach badawczych były poniżej istotności. Świadczy to bardzo pozytywnie o osobach, od których zainteresowania tym, co robią czy lubią ich dzieci, zależy bardzo wiele. Wyniki można prześledzić na prezentowanym wykresie 1³.

Wykres 1. Stosunek do czytania piątoklasistów: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

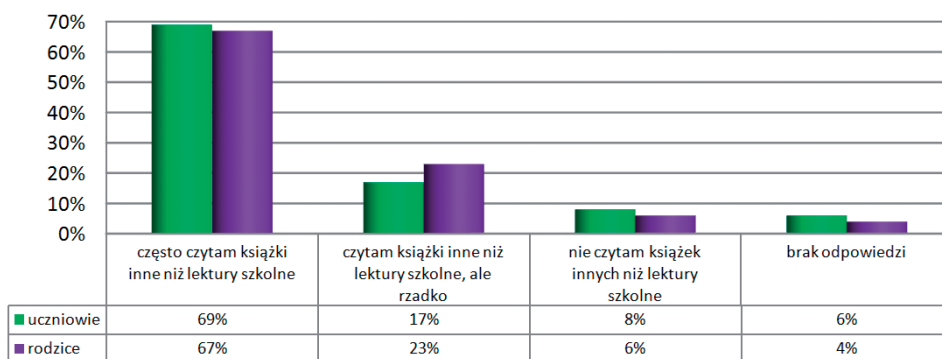
Wnioski: Zarejestrowane wskaźniki nie potwierdziły powszechnej opinii, że piątoklasiści nie lubią czytać. Zdecydowana większość respondentów wyraziła pozytywne nastawienie do czytania i sytuacja w stosunku do wyników badań z roku wcześniejszego nie uległa zmianie. Wiedza rodziców w wysokim stopniu odzwierciedlała deklaracje dzieci.

³ Opracowane wykresy dotyczą roku szk. 2012/13.

Zainteresowania czytelnicze piątoklasistów

Prawie 90% uczniów (Wykres 2), którzy zadeklarowali, że czytają książki inne niż lektury szkolne, zapytano wprost: jakie?

Wykres 2. Czytanie przez piątoklasistów książek innych niż lektury szkolne: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

Rodzice doskonale orientowali się, że ich dzieci najbardziej lubią czytać książki przygodowe (58% uczniów i tyleż samo rodziców) i komiksy (35% uczniów i 33% rodziców) (Wykres 3). Umiarkowaną natomiast wiedzę wykazali w zakresie wyborów dzieci dotyczących literatury fantasy (41%) oraz horrorów (26%), przy deklaracji których zabrakło odpowiednio 11% i aż 20% głosów rodziców. Jedna czwarta ankietowanych piątoklasistów preferowała książki popularnonaukowe, co potwierdzili ich rodzice. Książkami wybieranymi znacznie rzadziej w ramach dodatkowej lektury były dla nastolatków książki historyczne (13%), obyczajowe (11%) i poezja (8%). Tutaj skala różnic w odpowiedziach rodziców za każdym razem mieściła się w granicach błędu.

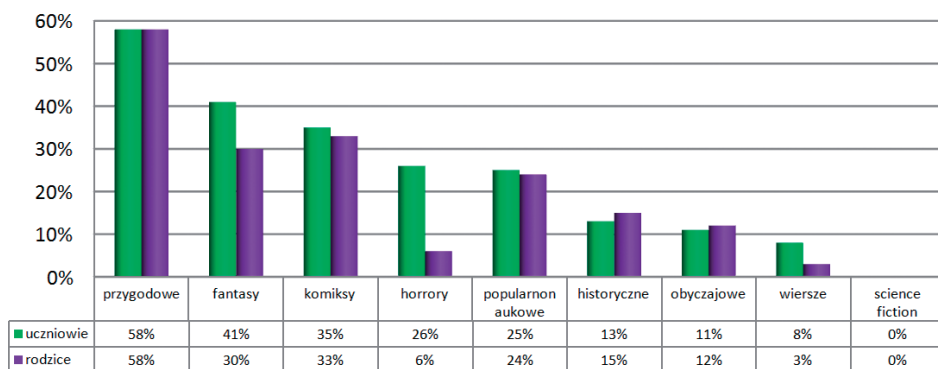
Porównując deklaracje młodzieży w wieku jedenastu i dwunastu lat do wskaźników omówionych w publikacji Zasackiej dotyczących nieco starszej młodzieży (piętnastoletniej), przez Marię Żebrowską zaliczonej już jednak do „młodzieży w wieku dorastania”, można zauważyć znaczne podobieństwa w upodobaniach czytelniczych obu grup nastolatków. Różnice, o których należy wspomnieć, dotyczą wyborów literatury przygodowej, którą zaznaczyło w badaniach prezentowanych przez Zasacką o 31% mniej młodych respondentów, i popularnonaukowej – o 14% mniej (2013, s. 103-108). Różnice w pozostałych wskaźnikach nie wychodziły poza 10%⁴.

⁴ W badaniach prezentowanych przez Zasacką nie wszystkie typy literatury wymienione przez autorkę miały odzwierciedlenie. U Zasackiej w kafeterii propozycji odpowiedzi znalazły się: fantastyka, przy-

Można zauważyć, że wątki wzajemnej przyjaźni i miłości młodych, tak interesujące dla nastolatków w tym wieku, zostały przeniesione do literatury fantasy i horrorów dla młodzieży (najczęściej wampiriad, chociaż nie tylko) i tym można byłoby uzasadnić brak zainteresowania, szczególnie dziewcząt, książkami obyczajowymi. Jest jednak jeszcze drugie wytłumaczenie, równie prawdopodobne. W większości młodzież nie orientuje się, co kryje się pod nazwą „obyczajowe”. Potwierdza się to podczas corocznych praktyk, które prowadzi autorka ze studentami. Uczniowie zapytani o charakterystykę książek obyczajowych, zazwyczaj słyszą to słowo po raz pierwszy i ze zdumieniem przyznają (dziewczęta), że tak scharakteryzowane książki lubią.

Zarejestrowane wskaźniki procentowe dotyczące preferencji czytelniczych piątoklasistów w zasadzie nie różniły się od deklaracji uczniów z roku szk. 2011/12. Najwyższą różnicę odnotowano w wyborach książek popularnonaukowych, wskaźnik wzrósł z 14 na 25%. Na rynku książki jest coraz więcej interesujących, pięknie wydanych i ciekawie opracowanych dobrych książek popularnonaukowych dla dzieci i młodzieży. W czasach PRL-u nie było ich w sprzedaży. Książki te stanowią doskonałą alternatywę dla chłopców, nie zawsze lubiących czytać beletrystykę (Karlskov-Skyggebjerg A. 2013). Oczywiście interesuje się nimi również płeć piękna.

Wykres 3. Typy książek preferowane przez piątoklasistów: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



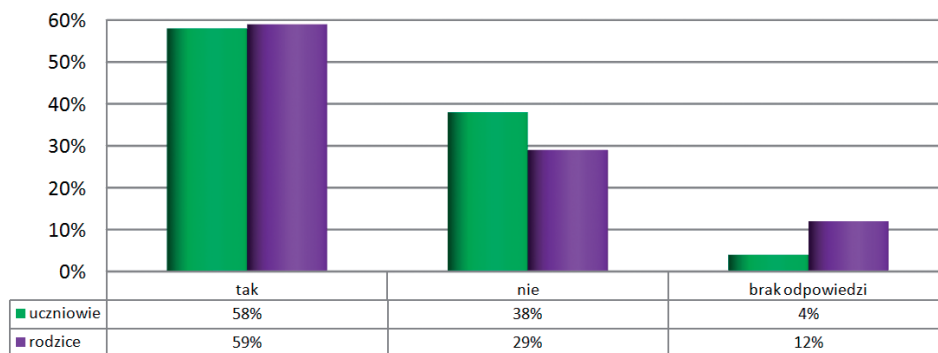
Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

W oddzielnym pytaniu, aby uzupełnić obraz zainteresowań czytelniczych nastolatków, zapytano ich o czytanie czasopism. Odpowiedź twierdzącą zarejestrowano

godowe, młodzieżowe, romanse, obyczajowe, kryminalne, historyczne, wojenne, popularnonaukowe, hobbyistyczne, literatura faktu, biografie, komediowe, inne.

u 58% ankietowanych uczniów i odnotowano tutaj spadek w stosunku do roku poprzedniego o 11%. Odpowiedzi potwierdzili rodzice. Szczegółowe dane zostały zobrazowane na wykresie 4.

Wykres 4. Czytanie czasopism przez piątoklasistów: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



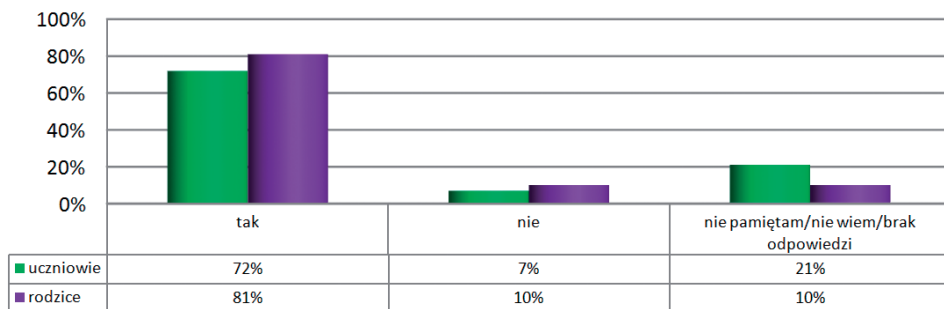
Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

Wnioski: Zdecydowana większość piątoklasistów czytała poza lekturami szkolnymi inne książki. Najczęściej wybierali książki przygodowe, fantasy. Około jedna trzecia z nich nastawiała się na komiksy i horrory. Jedna czwarta – preferowała książki popularnonaukowe. Rodzice najczęściej orientowali się w upodobaniach dzieci, umiarkowaną wiedzę mieli natomiast w zakresie ich preferencji dotyczących przede wszystkim horrorów, ale również książek fantasy. Prawie 6 na 10 piątoklasistów czytało czasopisma, co potwierdzili ich rodzice. Otrzymane wskaźniki w stosunku do roku wcześniejszego były bardzo zbliżone.

Aktywność czytelnicza piątoklasistów

Pytanie o przeczytanie przez nastolatka książki w ciągu ostatniego miesiąca miało podwójny cel: po pierwsze planowano uzyskać informacje co do jego aktywności czytelniczej, po drugie – zweryfikować, czy uczeń, który zadeklarował, że lubi czytać – czyta. Prawie trzech na czterech respondentów zadeklarowało, że czytało w ciągu ostatniego miesiąca. Potwierdziło to o 9% więcej rodziców (Wykres 5), co kwalifikuje tę różnicę jako nieznaczącą. W stosunku do badań z roku wcześniejszego odnotowano wzrost twierdzących deklaracji piątoklasistów o 10%.

Wykres 5. Deklaracja przeczytania przez piątoklasistów książki w ciągu ostatniego miesiąca: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

Wnioski: W świetle wskaźnika dotyczącego pozytywnego stosunku do czytania (86%) okazało się, że większość deklarujących go uczniów rzeczywiście czytało w ciągu ostatniego miesiąca. Wskaźnik w stosunku do roku poprzedniego był zbliżony. Rodzice potwierdzili deklaracje potomstwa.

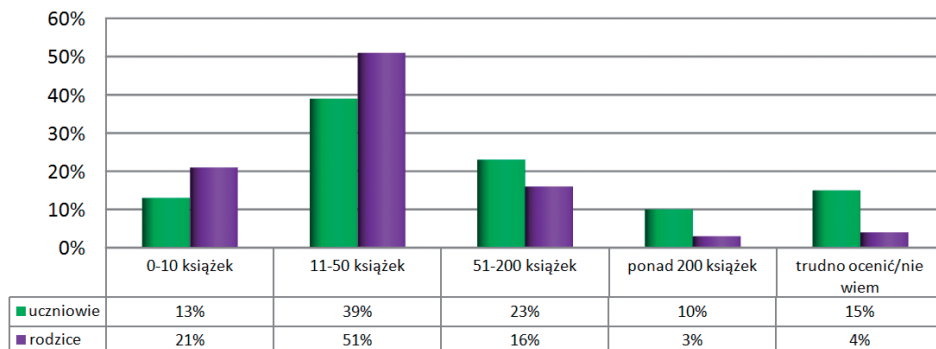
Źródła pozyskiwania książek do czytania przez piątoklasistów

Poszukując książki do czytania nastolatki coraz częściej sięgają do księgozbiorów domowych lub do udostępnianych darmowo przez Internet – ich wersji elektronicznych, tzw. e-booków. Autorkę badań interesowało, czy i w jakim procencie ankietowani to potwierdzą. Zapytano wprost o księgozbiory domowe, czy są w ich posiadaniu, na co twierdząco odpowiedziała większość (88%). Wskaźnik był niższy w stosunku do roku poprzedniego o 10%. Negatywną odpowiedź zarejestrowano zatem w przypadku 12% uczniów. Wypowiedzi piątoklasistów potwierdzili ich rodzice. Różnica wskaźników procentowych obu grup respondentów wyniosła 3%, a zatem mieściła się w granicach przyjętej tolerancji.

Księgozbiory prywatne liczyły najczęściej od 11 do 50 książek, co potwierdziło 39% respondentów dziecięcych, ponad 200 publikacji zadeklarował co dziesiąty uczeń (Wykres 6).

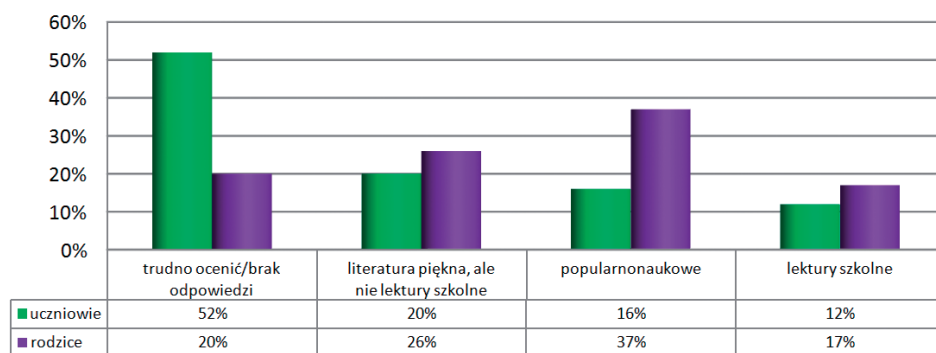
Zeznania rodziców i ich dzieci były najczęściej zbieżne, chociaż występowały umiarkowane różnice w zakresie deklaracji zarówno w liczebności księgozbioru, jak i jego strukturze. Dzieci częściej niż rodzice próbowały konkretnie odpowiedzieć na zadawane pytania o strukturę księgozbioru, co piąty rodzic stwierdzał natomiast, że trudno to ocenić. Największa dysproporcja dotyczyła oceny wielkości księgozbiorów popularnonaukowych: 16% uczniów zadeklarowało przewagę takowego i aż 37% rodziców. Rodzice nie mieli natomiast problemu przy ocenie

Wykres 6. Wielkość prywatnych księgozbiorów piątoklasistów: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

Wykres 7. Dominujący profil prywatnych księgozbiorów piątoklasistów: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

wielkości domowych zbiorów i zaledwie 4% nie udzieliło odpowiedzi. Tutaj większy problem mieli piątoklasiści, których 15% postawiło się w podobnej sytuacji (Wykres 7).

Posiadać w domu własny księgozbiór to jednak nie to samo, co z niego korzystać; 39% respondentów wybrało taką możliwość pozyskiwania książek, co potwierdzili wszyscy ich rodzice, ale również wielu tych, których dzieci takiej deklaracji nie złożyły. W sumie odpowiedzi dotyczącej korzystania przez uczniów z księgozbiorów domowych zaznaczyło 58%, a zatem różnica w wypowiedziach obu grup ankietowanych wyniosła 19% co, w świetle przyjętej skali, pozwoliło

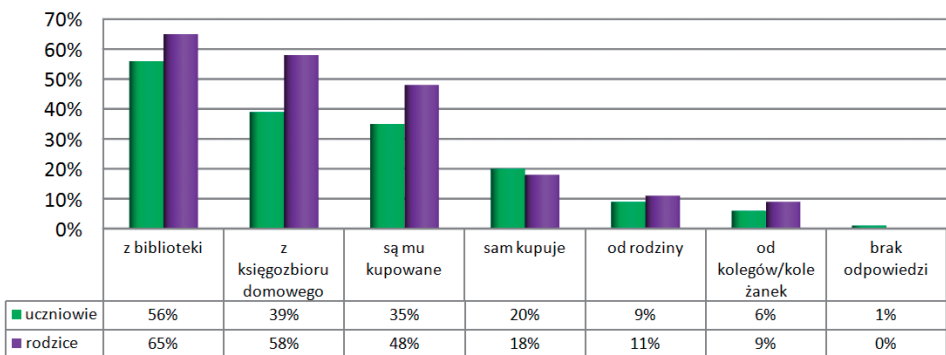
na stwierdzenie, że wiedza rodziców w umiarkowanym stopniu odzwierciedlała deklaracje uczniów (Wykres 8).

Rodzice byli również przekonani, że ich dzieci, nieco częściej niż to miało miejsce w rzeczywistości, korzystały z bibliotek. Trochę ponad połowa dorosłych potwierdziła taki stan rzeczy – 65%, i 56% młodszych respondentów. Zarejestrowana, dziewięcioprocentowa różnica mieściła się w granicach błędu i świadczyła o wysokiej kompatybilności odpowiedzi obu grup badawczych (Wykres 8).

Warto tutaj wspomnieć o badaniach przeprowadzonych rok wcześniej przez autorkę. Wskaźniki różniły się. O ile w roku szk. 2011/12 najczęściej jako źródło pozyskiwania książek typowano księgozbiór domowy (46%) i w drugiej kolejności bibliotekę (39%), o tyle w rok później, na podstawie badań dużo większej próby badawczej, sytuacja się odwróciła. Na plan pierwszy wysunęła się biblioteka, co potwierdziło wspomniane 56% respondentów (17% więcej), natomiast księgozbiory prywatne wybrało 39% ankietowanych (7% mniej).

W świetle przeprowadzonych badań wśród nieco starszej młodzieży – gimnazjalistów, Zasacka podaje również, opisując ich preferencje w pozyskiwaniu książek do czytania, biblioteki (2011, s. 170-171): szkolną (80%) i publiczną (64%). Księgozbiór domowy uplasował się w badaniach Zasackiej na trzecim miejscu (60%). Na samym końcu młodzież wymieniała pożyczanie książek od rodziny (29%) i od kolegów, czy kupowanie (odpowiednio: 41 i 47%).

Wykres 8. Źródła pozyskiwania książek wykorzystywane przez piątoklasistów: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

Porównując badania autorki z dwóch kolejnych lat należy odnotować, że zmniejszył się wskaźnik nastolatków deklarujących samodzielne zakupy potrzebnych im książek. W stosunku do roku wcześniejszego samodzielne zakupy książek zadeklarowało mniej ankietowanych – 20, a nie 32%. Zmniejszyła się natomiast

w sposób znaczący różnica wypowiedzi rodziców w stosunku do wypowiedzi potomstwa, dotyczących zakupu książek dzieciom przez dorosłych – z 41 do zaledwie 7%. W roku szk. 2012/13 – 35% nastolatków stwierdziło, że książki są im kupowane i tym samym ten sposób pozyskiwania publikacji wysunął się na trzecie miejsce po bibliotece i księgozbiorze domowym.

Ze względu na specyficzny wiek poddanej badaniom młodszej grupy, w którym wzrasta znaczenie kolegów i koleżanek i to oni zaczynają być autorytetami, postanowiono sprawdzić, czy pożyczają sobie nawzajem książki. Spodziewano się nieco wyższych wskaźników. Zachowanie nastolatków często jest determinowane przez normy grupowe, stopień integracji jej członków itp. (Łapińska R., Żebrowska M. 1986, s. 739-740). Okazało się jednak, że respondenci najrzadziej wykorzystują taką formę pozyskiwania książek. Od kolegów i/lub koleżanek i od rodziny pożyczają zaledwie 6-9%. Sytuacja ta nie zmieniła się w stosunku do wcześniejszego roku. Świadomość rodziców co do skali zjawiska była bardzo wysoka.

Wnioski: Piątoklasiści najczęściej pozyskiwali książki z bibliotek. Drugim popularnym źródłem był księgozbiór domowy, a następnie zakup: w pierwszej kolejności przez dorosłych, w drugiej – przez siebie. Zdecydowana większość piątoklasistów posiadała w domu własny księgozbiór liczący najczęściej 11-50 książek, ponad 200 zadeklarował co dziesiąty uczeń. Wiedza rodziców w stopniu wysokim lub umiarkowanym odzwierciedlała deklaracje nastolatków. Wyjątek stanowiły odpowiedzi rodziców dotyczące przewagi w księgozbiorach książek popularnonaukowych, które oceniono jako w wysokim stopniu niekompatybilne z deklaracjami potomstwa.

Odnotowano różnice w wypowiedziach z dwóch kolejnych lat badań w zakresie wykorzystania biblioteki jako źródła pozyskiwania książek. Wskaźnik zwiększył się w stopniu umiarkowanym. Pozostałe wskaźniki uległy nieistotnym wahaniom.

Czytanie na tle innych form spędzania czasu wolnego przez piątoklasistów

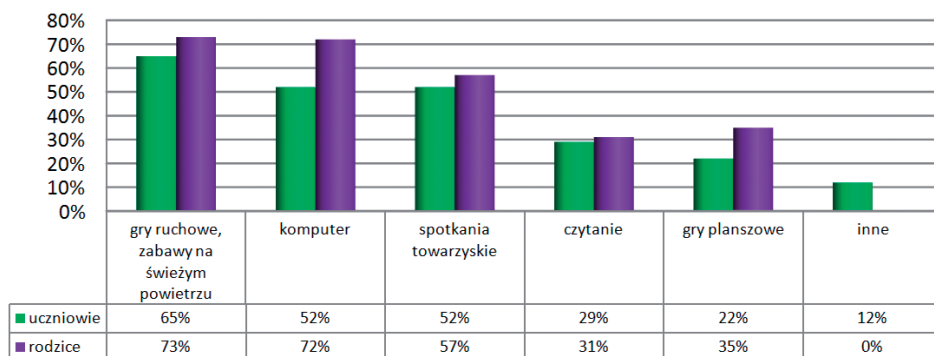
Obserwując młodzież można dojść do wniosku, że czytanie dla większości z nich nie jest najbardziej lubianą formą spędzania wolnego czasu. Badania potwierdziły, że młodzi woleli Internet, gdzie mogli uczestniczyć w życiu wielu portali społecznościowych, komunikować się, grać w dostępne gry komputerowe itd. (por. m.in. Zajac M. 1997, s. 91). Postanowiono sprawdzić, na ile komputer wygrywa z tradycyjną książką u piątoklasisty.

Trochę częściej niż co drugi nastolatek deklarował spędzanie wolnego czasu przy komputerze (52%). Prawdopodobnie to upodobanie będzie rość z wiekiem. Z badań Zasackiej z 2009 r. przeprowadzonych wśród gimnazjalistów wynikało, że podobną deklarację złożyło 94% nastolatków w wieku gimnazjalnym (2011, s. 160).

W badaniach autorki komputery nie były jednak najczęściej preferowaną formą przez grupę badawczą. Częściej młodzież deklarowała wybór gier ruchowych i zabaw na świeżym powietrzu lub sportu – 65%. Ten sam wskaźnik co komputery uzyskały spotkania towarzyskie z kolegami lub koleżankami. Nieco rzadziej niż co trzeci ankietowany wybierał jako ulubioną formę spędzania wolnego czasu czytanie (29%) i jest to aż o 11% więcej niż w roku 2011/12. Z czytaniem w opinii dzieci przegrały gry planszowe – 22% (Wykres 9).

Trudno powiedzieć, czy w przypadku wyboru komputerów szersi byli nastolatki czy ich rodzice. Różnice sięgnęły 20%, czyli o jedną piątą więcej rodziców niż piątoklasistów potwierdziło wybór komputera przez dziecko jako metody spędzania wolnego czasu. Rozbieżność można tłumaczyć dwutorowo: albo dzieci nie były do końca szczerze, albo też co piąty rodzic nie znał preferencji swojego syna lub córki. Ciekawe, że w badaniach z wcześniejszego roku aż 86% uczniów wybrało komputer i mniej, bo 80% rodziców. Różnicę 34% zakwalifikowano jako znaczącą.

Wykres 9. Formy spędzania wolnego czasu preferowane przez piątoklasistów: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

Wnioski: Ulubioną formą spędzania wolnego czasu przez piątoklasistów były gry ruchowe, zabawy na świeżym powietrzu i sport. Na drugim miejscu ankietowani wymieniali komputery na równi ze spotkaniami towarzyskimi z kolegami i/lub koleżankami, te formy wybierał trochę częściej niż co drugi respondent. Czytanie preferował nieco rzadziej niż co trzeci piątoklasista.

Wiedza rodziców na temat preferencji form spędzania wolnego czasu w wysokim stopniu odzwierciedlała deklaracje dzieci; wyjątki stanowiły tematy gier planszowych i komputerów, w których sklasyfikowano ją jako umiarkowaną. Warto zauważyć, że w stosunku do badań przeprowadzonych rok wcześniej wskaźnik

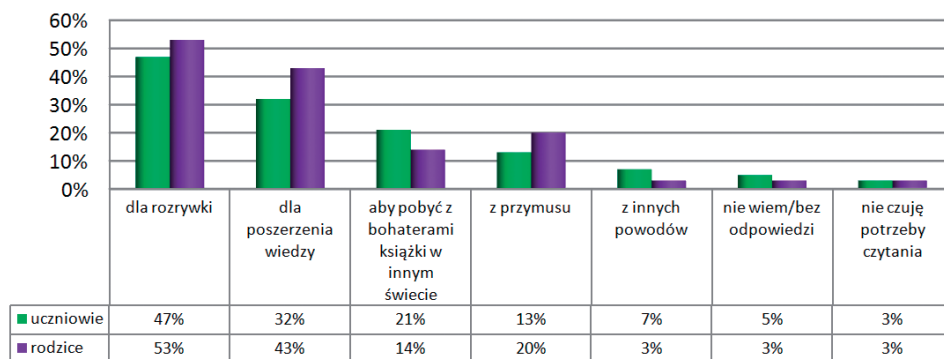
procentowy deklaracji uczniów odnoszący się do wyboru komputera zmniejszył się aż o 34%. Interpretacja tego faktu może być różna i wymaga dodatkowych badań.

Motywy czytania piątoklasistów

Powodów, dla których młode pokolenie sięga po lekturę może być wiele. Wśród najbardziej oczekiwanych wymienia się najczęściej rozrywkę, relaks, chęć poszerzenia wiedzy, poszukiwanie odpowiedzi na interesujące pytania, możliwość przeniesienia się z bohaterami do innego świata. Elżbieta Wnuk-Lipińska wymieniła potrzeby estetyczne, wzorów zachowań, utożsamiania się z bohaterami, informacji o świecie zewnętrznym, kompensacji, rozrywki czy akceptacji społecznej (Truskolaska J. 2007, s. 65). Zofia Zasacka, analizując wypowiedzi gimnazjalistów zauważyła, że uzasadnienia motywów ich czytania można podzielić na dwie grupy: jedną, w której zwraca się uwagę na sposób pisania (prosty, jasny, zrozumiały język, szybko i lekko się czyta), druga grupa argumentów odnosi się do treści (książka powinna być interesująca, ciekawa, wciągająca, traktująca o ważnych sprawach) (Zasacka Z. 2011, s. 168-170). Autorka wyróżniła trzy grupy wartości lektury: hedonistyczne, etyczno-moralne i edukacyjno-poznawcze. Niektóre z nich wymieniono w kwestionariuszu ankiety.

Z zebranych danych można było wywnioskować, że dominującym powodem sięgania po książkę była rozrywka – 47% i zaraz potem chęć poszerzenia swojej wiedzy – 32%. Trzecim powodem była potrzeba pobycia z bohaterami książek w innym świecie, co wybierał nieco częściej niż co piąty ankietowany. W stosunku do roku poprzedniego wskaźniki uległy dość istotnym wahaniom. W przypadku

Wykres 10. Powody, dla których piątoklasiści czytają: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

deklaracji rozrywki wskaźnik zmniejszył się o 20%, natomiast chęci czytania dla poszerzenia swojej wiedzy o 11% (Wykres 10).

Przy okazji pytania o powody lektury postanowiono dodać deklarację „z przymusu”. Wskaźnik w stosunku do roku poprzedniego nie uległ zmianie i utrzymał się na poziomie 13%. Pytanie miało charakter weryfikujący. Wynik porównano ze wskaźnikiem uczniów nie lubiących czytać – 11%. Otrzymane rezultaty potwierdziły wiarygodność odpowiedzi.

Wnioski: Najczęstszym motywem czytania piątoklasistów była rozrywka, który to powód zadeklarowała prawie połowa respondentów. Kolejne motywy to chęć poszerzenia wiedzy i potrzeba pobycia z bohaterami książek w innym świecie. Wiedza rodziców w zakresie motywów czytania potomstwa prawie we wszystkich przypadkach w wysokim stopniu odzwierciedlała wypowiedzi dzieci, w umiarkowanym natomiast w jednym, dotyczącym motywu czytania: chęć poszerzenia wiedzy.

Wskaźniki z roku szk. 2012/13 nie różniły się w sposób znaczący od tych z roku wcześniejszego, jedyna istotna różnica dotyczyła deklaracji czytania dla pobycia z bohaterami książek i tutaj wskaźnik zmniejszył się na poziomie umiarkowanym.

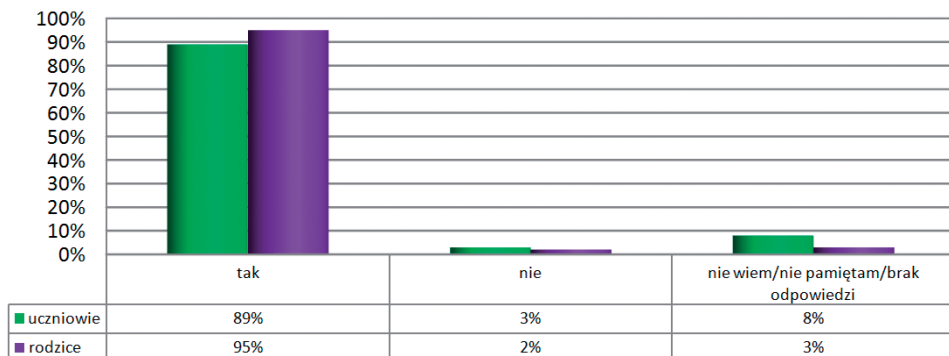
Rodzice i ich rola w kulturze czytelniczej piątoklasistów

Jednym ze szczegółowych celów badań było ustalenie, na ile rodzice partycypują w rozwoju kultury czytelniczej potomstwa. Inicjację czytelniczą powinno zaczynać się jak najwcześniej i temu służą pierwsze kontakty dziecka ze słowem drukowanym za pośrednictwem rodzica. Zdawano sobie sprawę, że uczeń w wieku jedenastu czy dwunastu lat może nie pamiętać, czy ktoś czytał mu w dzieciństwie. W kafeterii odpowiedzi zaproponowano zatem opcję „brak odpowiedzi”. Okazało się, że nie było takich respondentów wielu, zaledwie 8%. Zdecydowana większość odpowiedziała, że czytano im, kiedy jeszcze sami nie potrafili (89%), a potwierdziło taki fakt więcej, bo 95% ich rodziców. Różnica między wskaźnikami z kolejnych lat badań okazała się nieistotna, sięgająca zaledwie 3%. Można było zatem uznać, że większość poddanych badaniom przeszła pozytywnie inicjację czytelniczą w dzieciństwie (Wykres 11).

Zachęta do czytania jest bardzo ważnym elementem w rozwoju kultury czytelniczej młodych. Takie zachowania u rodziców dostrzegło prawie trzy czwarte dziecięcych respondentów (72%), czyli o 21% mniej niż w świetle badań z roku poprzedniego. Więcej rodziców (84%) niż uczniów potwierdziło fakt zachęcania do czytania. Różnica sięgnęła zatem 12% (Wykres 12).

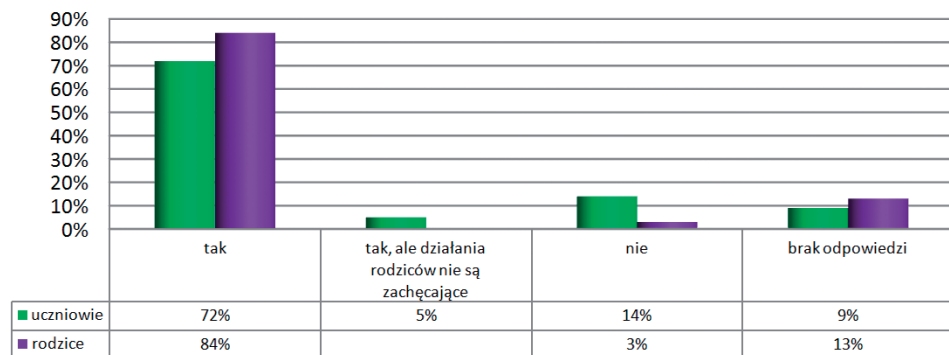
Rodzice w różny sposób motywują swoje potomstwo do czytania. Najczęściej kupują książki, które uważają, że mogą je zaciekać. Taką odpowiedź dało 54% uczniów, co potwierdziło o 13% więcej rodziców. W drugiej kolejności znalazła się słowna zachęta do czytania, której doświadczyła jedna czwarta młodszych an-

Wykres 11. Piątoklasiści, którym czytano w dzieciństwie: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

Wykres 12. Zachęcanie do czytania piątoklasistów przez rodziców: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



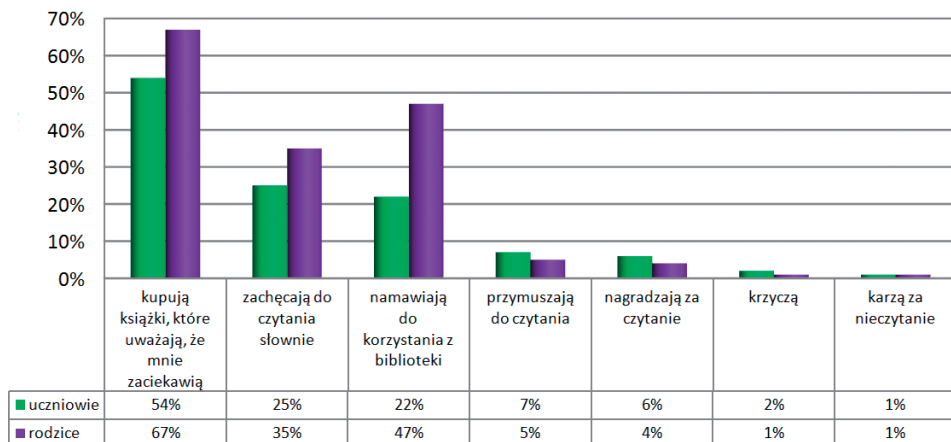
Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

kietowanych, a potwierdziło ten fakt 35% starszych. Jako trzeci sposób motywacji wymieniano namawianie do korzystania z biblioteki – tak działo się w nieco częściej niż jednej piątej przypadków (22%), co potwierdziło znacznie więcej – prawie połowa rodziców (Wykres 13). Różnica 25% w odpowiedziach klasyfikuje ją jako wysoką. W stosunku do roku poprzedniego wzrosła o 6%.

W kafeterii odpowiedzi do pytania o stosowaną przez rodziców motywację znalazły się również te o zabarwieniu pejoratywnym, np. rodzice: przymuszają, krzyczą, karzą. Zdarzało się, że je również wybierali respondenci, a nawet przyznawali się do tego rodzice. Wskaźniki nie były jednak wysokie, poniżej 7% deklarujących przymus jako formę zachęty przez rodziców. Kara i krzyk to metody stosowa-

ne wobec 1-2% ankietowanych. Rodzice również rzadko nagradzali za czytanie. Działo się tak zaledwie u 6% piątoklasistów, co potwierdziło jeszcze mniej, bo 4% ich rodziców (Wykres 13).

Wykres 13. Sposoby motywacji do czytania stosowane przez rodziców piątoklasistów: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców

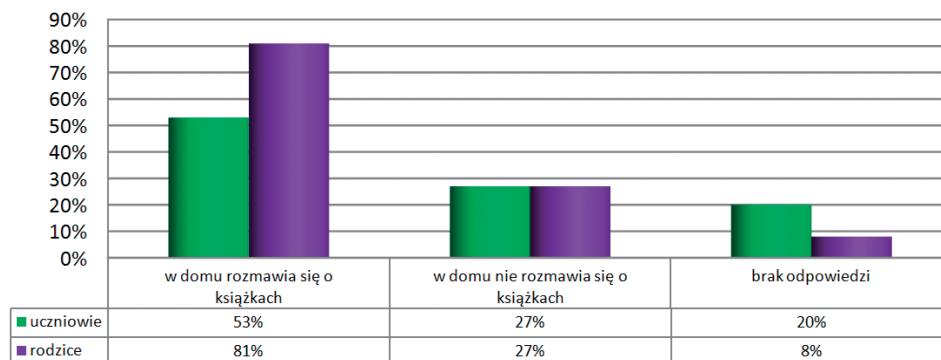


Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

Czy w domach poddanych badaniom piątoklasistów rozmawiało się o książkach? Nie sposób wymagać od dzieci czytania, przekonując o płynących z tego procesu wartościach, podczas gdy samemu pozostaje się na lekturę obojętnym. Nie tylko rozmowa o książkach z nastolatkiem, ale również dorosłych między sobą, której świadkiem jest dziecko, może być czynnikiem wspierającym i pośrednio zachęcać je do lektury. O tym, że książka może stać się płaszczyzną kontaktu międzypokoleniowego, napisała Justyna Truskolaska (2007, s. 71-72). W książkach można niekiedy, jak w zwierciadle, ujrzeć problemy własnych dzieci, lecz także swoje potknięcia i błędy [...] (Tamże). Autorka podkreśliła, że wspólna lektura czy wymiana refleksji po przeczytaniu książki to doskonałe źródło informacji dla rodziców o przemyśleniach nastolatka, poznanie jego problemów. Dla dziecka natomiast to świadectwo zainteresowania rodziców nim samym, okazja do bycia partnerem dorosłego w rozmowie, niebagatelny czynnik w budowaniu poczucia własnej wartości.

W ponad połowie domów ankietowanych rozmawiało się o książkach (53%). O wiele częściej potwierdzało to starsze pokolenie – 81%. Różnicę sięgającą 28% oceniono jako dużą. Najczęściej z dziećmi rozmawiali dorośli, co potwierdziło 67% uczniów z grupy deklarującej rozmowy w domach. Piątoklasiści potwierdzali

Wykres 14. Rozmowy o książkach w domu: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców

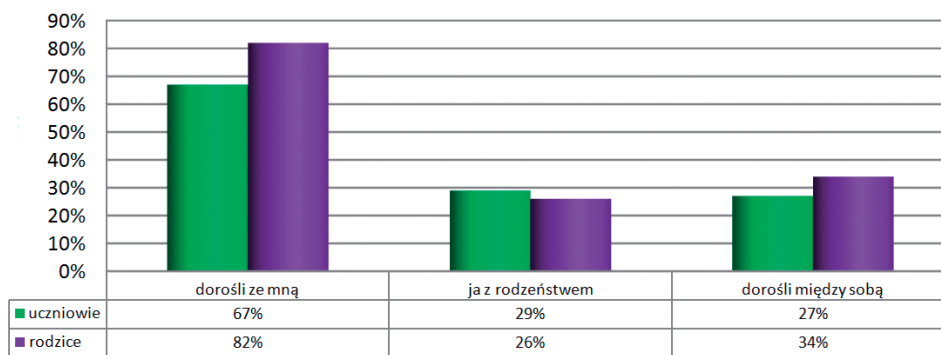


Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

również, że rodzice rozmawiali między sobą – 27%, prawdopodobnie nie zauważyło tego 7% nastolatków, których rodzice zadeklarowali taką odpowiedź. Częściej niż co czwarty respondent stwierdzał wprost, że w jego domu nie rozmawiało się o książkach, co potwierdzili ich rodzice. W obu przypadkach odnotowano wskaźnik 27%. Warto tutaj wspomnieć, że nie udzieliło odpowiedzi na tak zadane pytanie 20% uczniów i 8% ich rodziców (Wykres 14).

Większość rodziców nastolatków (93%) uważała, że ich córka albo syn wciąż dzieli się z nimi refleksjami po lekturze, nie potwierdziło tego zaledwie 9% młodszych respondentów, co można uznać za wynik satysfakcjonujący i w świetle przyjętej skali – różnicę w odpowiedziach za nie znaczącą (Wykres 15). Wskaźnik

Wykres 15. Kto z kim rozmawia o książkach w domu: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



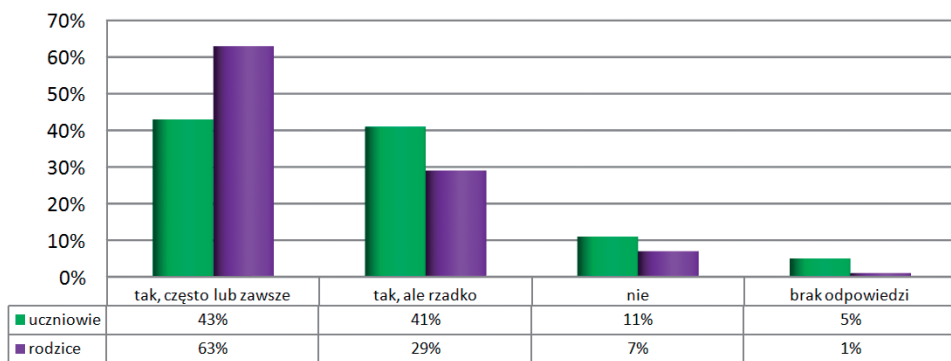
Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

procentowy piątoklasistów, którzy zadeklarowali fakt dzielenia się refleksjami po lekturze z rodzicami wzrósł w stosunku do poprzedniego roku aż o 20%, zmalała też, chociaż w sposób nieznaczny, różnica w wypowiedziach uczniów i ich rodziców z 12 do wspomnianych 9%.

Autorzy badań nad relacją przywiązania w okresie późnego dzieciństwa, opublikowanych w 2011 r. w czasopiśmie „Development and Psychopathology”, podkreślali, że dla dziecka w młodszym wieku szkolnym coraz większe znaczenie ma nie tyle fizyczna obecność rodzica, co jego wsparcie i psychiczna dostępność w stresującej sytuacji (Kerns K. A., Siener S., Brumariu L. E. 2011, p. 593-604). Poczucie bezpieczeństwa w kontaktach z rodzicami wpływa na efektywne formowanie się relacji z rówieśnikami, budowanie poczucia własnej wartości i rozwój kompetencji społecznych (Booth-Laforce C. [et al.] 2006 [online], p. 309-325). Dlatego też rozmowa dziecka z rodzicem, do której pretekst może stanowić czytana lektura, jest tak ważna. To gwarancja prawidłowego rozwoju i budowania relacji społecznych młodego człowieka również „na zewnątrz” rodziny.

O lekturach omawianych w szkole rozmawiało ze swoimi podopiecznymi 84% ankietowanych rodziców, w tym około połowy zawsze lub często (Wykres 16). Można byłoby stwierdzić, że wskaźnik ten niemalże nie uległ wahaniom w stosunku do poprzedniego roku (83%), gdyby nie fakt znaczących różnic w proporcjach zadeklarowanej grupy. W roku szk. 2011/12 wskaźnik uczniów, którzy stwierdzili, iż rodzice zawsze lub często ich pytają o omawianą w szkole lekturę wyniósł 71% w stosunku do 12% deklarujących rzadkość takiej czynności. Inaczej uważali w roku szk. 2012/13 rodzice uczniów, którzy w 65% potwierdzili, że pytają młodzież często lub zawsze. Odnotowana różnica 20% klasyfikuje wiedzę rodziców w omawianym zakresie jako umiarkowaną. Zważywszy jednak na fakt

Wykres 16. Piątoklasiści, którzy są pytani przez rodziców o przeczytaną lekturę: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

chęci pozytywnego odbioru rodziców można uznać, że wielu z nich celowo wybrało odpowiedź stawiającą w korzystniejszym świetle, zatem odnotowana różnica niekoniecznie musiała być związana z niewiedzą rodziców.

Wnioski: W pytaniach dotyczących wpływu rodziców na poszczególne elementy kultury czytelniczej uczniów częściej niż zwykle odnotowywano różnice w wypowiedziach obu grup badawczych, w tym zawsze wyższy wskaźnik procentowy należał do grupy rodziców. Najwyższa dysproporcja w odpowiedziach wiązała się z zachęcaniem przez rodziców do korzystania z biblioteki – co czwarty rodzic, deklarując tak ową zachętę ze swojej strony, nie otrzymał potwierdzenia ze strony swojego potomka. Podobnie duża różnica w wypowiedziach została odnotowana w przypadku potwierdzenia rozmów w domach o książkach i tutaj prawie co trzeci rodzic, który zadeklarował taki fakt, nie dostał potwierdzenia od ucznia. Umiarkowane różnice w wypowiedziach odnotowano w zakresie: potwierdzenia faktu zachęcania do czytania przez rodziców (różnica 12%), kupowania książek, które rodzice uważają za ciekawe (różnica 13%), rozmów dorosłych z dzieckiem na temat przeczytanej lektury (15%), pytania o aktualnie omawianą lekturę w szkole (różnica 20%). W tej specyficznej grupie pytań trudno jednoznacznie wskazać na umiarkowaną bądź dużą niewiedzę rodziców w omawianych zagadnieniach. O wiele bardziej prawdopodobnym uzasadnieniem jest znajdująca psychologiczne potwierdzenie teza o chęci pozytywnego wypadnięcia rodziców przed autorem badań i w swoich oczach.

Większość młodych respondentów potwierdziła, że rodzice czytali im w dzieciństwie, a w wieku szkolnym – zachęcali do czytania, rozmawiali z nimi o książkach i pytali o aktualnie omawianą lekturę.

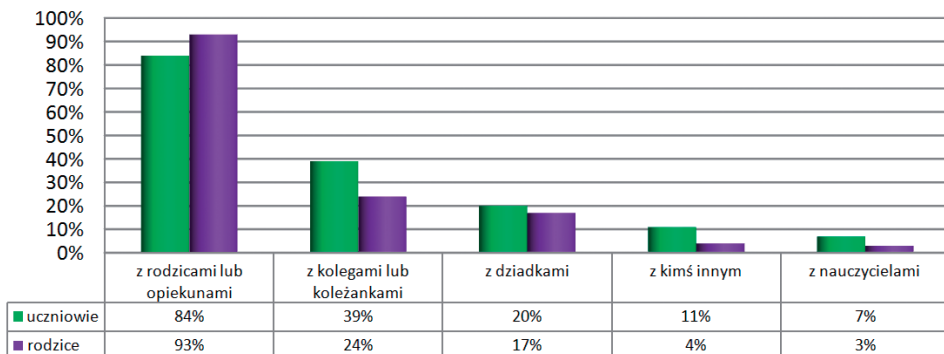
W wynikach z obydwu lat uzyskano nie zawsze podobne wskaźniki. Do wyróżnionych z racji większych dysproporcji należały: zachęta do czytania przez rodziców – spadek o 21%, dzielenie się wrażeniami po odbytej lekturze – wzrost o 20%, rozmowa na temat przeczytanych książek z rodzicami – wzrost o 26% i częsta rozmowa na temat aktualnie omawianej lektury w szkole – spadek o 28%.

Rówieśnicy i ich rola w kulturze czytelniczej piątoklasistów

U nastolatków, jak wielokrotnie wspomniano, dużą konkurencję dla rodziców stanowią zaczynają rówieśnicy. W świetle uzyskanych danych około 40% ankietowanych potwierdziło, że odbywało rozmowy na temat przeczytanych książek z kolegami lub koleżankami (Wykres 17); tyleż samo w świetle badań z roku wcześniejszego. Około 30% wymieniało refleksje z rodzeństwem, co stanowiło 16% więcej w stosunku do wyników z roku szk. 2011/12 (Wykres 15).

Rodzice ankietowanych zdecydowanie mieli większą wiedzę o tym, co się dzieje w domu niż w kontaktach z rówieśnikami.

Wykres 17. Osoby, z którymi piątoklasiści dzielą się wrażeniami po przeczytaniu książki: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

Wnioski: Około jednej trzeciej piątoklasistów rozmawiała na temat przeczytanych książek z rówieśnikami, z kolegami, koleżankami lub/i z rodzeństwem. W stosunku do badań przeprowadzonych rok wcześniej wskaźniki procentowe nie zmieniły się w sposób znaczący oprócz dotyczącego rozmów z rodzeństwem, który wzrósł umiarkowanie. Odnotowano różnicę w wypowiedziach rodziców i ich dzieci w przypadku rozmów uczniów z kolegami i/lub koleżankami, interpretując ją jako umiarkowaną wiedzę rodziców w omawianym zakresie.

Nauczyciele, dziadkowie i ich rola w kulturze czytelniczej piątoklasistów

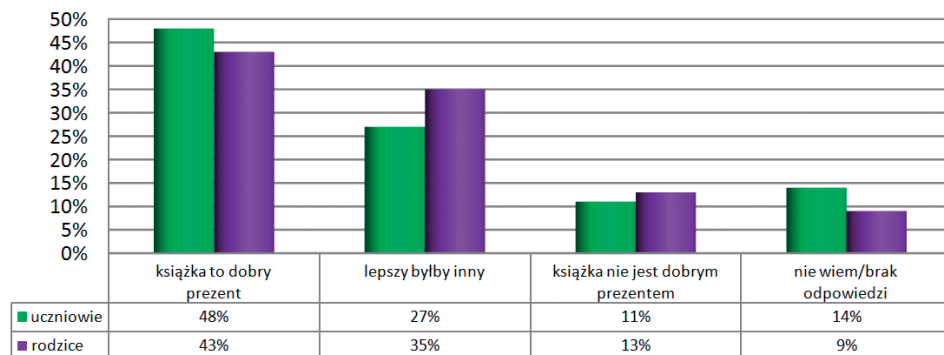
Niestety młodzież tylko w kilku przypadkach zadeklarowała, że partnerami do rozmów o lekturze są ich nauczyciele – 7%, co stanowiło nieznaczny wzrost w stosunku do roku ubiegłego o 3%. Rodzice tylko w 3% potwierdzili tę deklarację. Jeżeli chodzi o dzielenie się refleksjami po odbytej lekturze wnucząt z dziadkami, to czyni tak co piąty ankietowany, co stanowi 6% więcej niż w roku poprzednim. Rodzice w 17% potwierdzili oświadczenia dzieci (Wykres 17).

Wnioski: Dziadkowie i nauczyciele nie należą do uprzywilejowanej grupy, jeżeli chodzi o dzielenie się refleksjami po przeczytanej książce przez piątoklasistów. Niemniej jednak dziadków na słuchaczy uczniowie wybierają niemal trzykrotnie częściej niż nauczycieli. Wskaźniki z obu lat okazały się zbliżone i nie odnotowano znaczących różnic w tej kwestii. Rodzice wykazali się wysoką wiedzą w podjętym zakresie tematycznym.

Książka jako prezent dla piątoklasisty

Jak wielu przedstawicieli młodego pokolenia uważa, że książka to dla nich dobry upominek? Może lepszy byłby inny? W dobie społeczeństwa sieciowego wydaje się, że książka budzi coraz mniejsze zainteresowanie u młodzieży. A jednak, po zalaniu naszego rynku chińskimi zabawkami, książka zaczęła przeżywać swój renesans i częściej bywa wybierana na upominki. Prawie co drugi nastolatek stwierdzał, że chciałby otrzymać taki prezent. Zdecydowanie na „nie” było 11% uczniów (Wykres 18). Wskaźniki były niemal identyczne z uzyskanym w roku 2011/12. O wyborach uczniów wiedziało 43% rodziców, a zatem odnotowanej różnicy nie można było uznać za znaczącą.

Wykres 18. Książka jako prezent zdaniem piątoklasistów: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

Wnioski: Książka to dla około połowy piątoklasistów dobry prezent, z czego zdawali sobie sprawę ich rodzice. Wskaźniki w stosunku do roku poprzedniego nie uległy znaczącym zmianom.

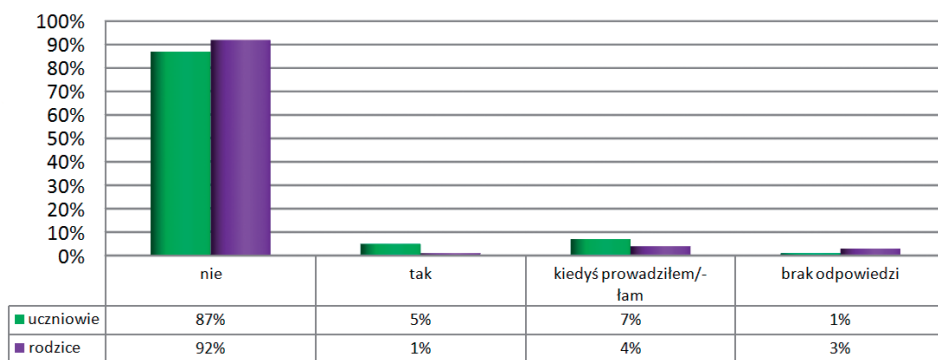
Dzienniki z przeczytanych książek

Prowadzenie dzienniczków z przeczytanych lektur szkolnych, ale i dodatkowej literatury tzw. uzupełniającej, to dobra praktyka z czasów PRL-u. Wówczas każdy uczeń posiadał zeszyt, w który wpisywał najważniejsze dane bibliograficzne przeczytanej książki: autora, tytuł, ilustratora, miejsce wydania, wydawnictwo, rok wydania oraz krótki opis wydarzeń. Czasami informacje były opatrzone ilustracją, wykonaną własnoręcznie przez właściciela zeszytu. Obecnie ta forma pracy

z książką, szczególnie w klasach starszych szkoły podstawowej, zniknęła niemalże zupełnie. Tak wynikało ze wstępnej orientacji autorki w temacie. Rozmowy z nauczycielami w szkołach pozwoliły stwierdzić, że dzienniczki lektur nie są często praktykowane. Nie spodziewano się zatem, iż ankietowana młodzież potwierdzi ich prowadzenie.

Okazało się, w świetle zgromadzonych danych, że 5% uczniów zadeklarowało prowadzenie takich dzienniczków, dodatkowo 7% stwierdziło, że kiedyś takowy miało. Podobnej odpowiedzi udzielili uczniowie rok wcześniej. Rodzice badanych uczniów doskonale się w tym temacie orientowali (Wykres 19).

Wykres 19. Piątoklasiści, którzy prowadzą dziennik przeczytanych lektur: porównanie wypowiedzi uczniów i ich rodziców



Źródło: oprac. własne, 22.06.2014.

Jako ciekawostkę można nadmienić, iż po lekturze artykułu będącego relacją z badań sondażowych w roku 2011/12 (Antczak M., Rybka A. 2013) do autorki zgłosiła się jedna z łódzkich nauczycielek bibliotekarek z inicjatywą zainspirowania nauczycieli przedmiotowych klas trzecich do powrotu do metody opracowywania takich dzienniczków. Pomysł spotkał się z dobrym przyjęciem i po kilku miesiącach efekty pracy uczniów znalazły się w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego do wglądu. Prace podziwiała autorka wspólnie ze studentami, przyszłymi nauczycielami bibliotekarzami⁵.

⁵ Z listu do mgr Bogusławy Staszewskiej – inicjatorce pomysłu, z dn. 10.06.2014 r.: *Szanowna Pani Bogusławo oraz Dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 120 w Łodzi. W imieniu swoim oraz studentów Katedry Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego chciałabym Pani i Uczniom Szkoły Podstawowej nr 120 w Łodzi serdecznie pogratulować efektów pracy włożonej w przygotowanie zeszytów lektur. Jednocześnie dziękuję osobom, które wspierały całą akcję i zachęcały dzieci do pracy: Paniom Wandzie Fibakiewicz, Katarzynie Jankowskiej, Anecie Skrzypińskiej-Mordziak. Jest nam bardzo miło, że Ucznio-*

Wnioski: Większość piątoklasistów nie prowadziła dzienniczków z przeczytanych lektur i wskaźniki w stosunku do roku poprzedniego nie uległy znaczącym zmianom. W sytuacji doskonale orientują się rodzice.

Wiedza rodziców na temat kultury czytelniczej potomstwa: podsumowanie

Ankietowanym zadano 15 pytań głównych, z których część składała się z pytań szczegółowych, jak chociażby w przypadku pytania 2, w którym respondent oprócz deklaracji, czy czyta książki, dookreślał – jakie. Takich pytań było znacznie więcej (Zał.). Gdy zliczono wszystkie możliwości udzielenia odpowiedzi, dało to wynik 76⁶. Wśród nich postanowiono wyłonić te, dla których różnice we wskaźnikach obu grup respondentów: uczniów i ich rodziców, były znaczące (sięgały powyżej 10%, za co, w zależności od wielkości różnicy, przyznawano 2-8 pkt. (Zał.).

Aby zobrazować skalę odnotowanych różnic w odpowiedziach dwóch grup respondentów opracowano specjalną tabelę (2), w której podano: w lewej kolumnie – uzyskaną różnicę punktową w odpowiedziach dzieci i dorosłych, w środkowej – liczbę odpowiedzi z daną punktacją i w prawej – wskaźnik procentowy odnotowanych odpowiedzi w stosunku do wszystkich.

W świetle uzyskanych wyników można uznać, że **zdecydowana większość rodziców miała doskonałą orientację w zakresie kultury czytelniczej swojego potomstwa**; wskaźnik procentowy odpowiedzi, w których odnotowano niewielką bądź żadną różnicę wyniósł 76% (Zał., Tab. Z.1, kol. 5 i 6, wiersze oznaczone kolorem białym). Różnicę ocenioną jako umiarkowaną uzyskano w przypadku 20% odpowiedzi (Tamże, wiersze oznaczone kolorem żółtym). Niewątpliwie pozytywnym wynikiem był całkowity brak odpowiedzi, w których różnica między wynikami piątoklasistów i ich rodziców byłaby odnotowana jako bardzo duża, a nawet alarmująca (powyżej 30%) (Tamże, wiersze oznaczone kolorem czerwonym). Największą różnicę odnotowano w przypadku pytania dotyczącego rozmów o książkach w domach, co potwierdziło 53% uczniów i aż o 28% więcej rodziców (Tamże, pyt. 12, ten i pozostałe wiersze oznaczone kolorem pomarańczowym).

wie zechcieli pokazać nam rezultaty swojego wysiłku i zaangażowania w projekt dotyczący opracowania zeszytów lektur. Oglądaliśmy wielokrotnie Wasze dzieła, podziwialiśmy, przypatrywaliśmy się szczegółom, które uwzględniliście na załączonych rysunkach. Ilustracje są przepiękne, a notatki przemyślane. Widać, że włożyliście w to zadanie dużo serca. Dla przyszłych nauczycieli bibliotekarzy to cenna obserwacja. [...] Na zakończenie pozdrawiam Was serdecznie, pozdrawiają również moi studenci. Dziękujemy jeszcze raz, że mogliśmy podziwiać, tak rzadkie w tych czasach, zeszyty lektur. Dbajcie o nie i przekażcie za parę lat swoim dzieciom. Z wyrazami szacunku, prof. UE dr hab. Mariola Antczak.

⁶ Bez uwzględniania opcji: brak odpowiedzi – zaznaczonych w tabeli w odpowiednich wierszach kolorem szarym.

Tabela 2. Odnotowane różnice w skali wszystkich odpowiedzi

Odnotowane różnice w wypowiedziach piątoklasistów i ich rodziców w punktach	Liczba odpowiedzi z odnotowaną różnicą wg lewej kolumny (bez uwzględnienia opcji: brak odpowiedzi), N=76	Wskaźnik procentowy w stosunku do wszystkich odpowiedzi N=76=100%
0-1 pkt/niewielka różnica	58	76%
2-3 pkt/umiarkowana różnica	15	20%
4-5 pkt/ duża różnica	3	4%
6-7 pkt/bardzo duża różnica	0	0%
8 pkt/różnica alarmująca	0	0%

Źródło: oprac. własne, 24.06.2014; por. Zał.

Wiarygodność badań, czyli porównanie wskaźników z kolejnych lat 2011/12 i 2012/13

Drugi ważny wniosek z badań dotyczył porównania wyników z kolejnych lat: roku szk. 2011/12 i 2012/13. Ponieważ badania z roku wcześniejszego były prowadzone na znacznie mniejszej grupie badawczej (ponad czterokrotnie) traktowano ją jako grupę kontrolną. Wskaźniki uzyskane w roku 2012/13 okazały się bardzo zbliżone do tych z roku wcześniejszego, w niektórych przypadkach odnotowano jedynie umiarkowane różnice. Taki stan rzeczy dał **potwierdzenie wiarygodności badań**.

Kultura czytelnicza jedenasto- i dwunastolatków w świetle wyników badań – wnioski końcowe

Na podstawie najwyższych wskaźników uzyskanych w świetle zadanych pytań wyłonił się obraz kultury czytelniczej przeciętnego piątoklasisty z dużego miasta (wyniki uogólnione).

Piątoklasista lubi czytać, a do lektury wybiera najczęściej książki przygodowe i literaturę fantasy. Publikacje pozyskuje z biblioteki lub – nieco rzadziej – z księgozbioru domowego; w nim najczęściej znajduje się 11-50 książek w większości z literatury pięknej. Wbrew pozorom w czasie wolnym wybiera gry i zabawy na świeżym powietrzu oraz sport, komputer spychając na drugie miejsce i traktując go na równi ze spotkaniami towarzyskimi. Czytanie jako formę spędzania wolnego czasu wybierze jeden na trzech. Piątoklasista najczęściej czyta dla rozrywki, ale również z chęci poszerzenia swojej wiedzy, nie stroniąc także od czasopism.

Jego inicjacja czytelnicza przebiegała prawidłowo, rodzice czytali mu w dzieciństwie, a w okresie późniejszym – zachęcali do czytania, najczęściej kupując ciekawe książki, ale też, choć dwukrotnie rzadziej – zachęcając do czytania słownie. Jedenasto- czy dwunastolatek wciąż rozmawia z rodzicami o przeczytanych książkach, dwukrotnie rzadziej w stosunku do rodziców czyni to z koleżankami i/lub kolegami. Większość rodziców wciąż ma wpływ na kształtowanie kultury czytelniczej potomka w omawianym wieku. Co drugi uczeń klasy piątej ucieszyłby się z prezentu w postaci książki. Niestety uczeń klasy piątej nie praktykuje metody prowadzenia dzienniczka z przeczytanych lektur.

Podsumowanie

W artykule zostały przedstawione i omówione najważniejsze rezultaty z przeprowadzonych wśród piątoklasistów szkół łódzkich badań. Zamierzone cele zostały osiągnięte. Obraz kultury czytelniczej jedenasto- i dwunastolatków ocenić należy jako pozytywny. Okres przejściowy między młodszym wiekiem szkolnym a wiekiem dorastania cechuje wciąż znaczący wpływ rodziców na wychowanie, w tym kulturę czytelniczą nastolatków, co więcej – ich wiedza na ten temat jest bardzo duża. Wnioski z badań stanowią podstawę do opracowania szczegółowych strategii postępowania w kwestii współpracy nauczycieli bibliotekarzy z rodzicami jedenasto- i dwunastolatków w zakresie oddziaływania na poszczególne elementy kultury czytelniczej nastolatków i tym samym zaproszenia rodziców do uczestnictwa w różnego rodzaju przedsięwzięciach temu służących.

Bibliografia

- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, ISBN 83-233-1553-1
- Andrzejewska J. (1988), *Definicje pojęć w badaniach czytelnictwa*, „Roczniki Biblioteczne”, z. 1, s. 311-314
- Andrzejewska J. (1989), *Kultura czytelnicza jednostki jako program edukacji czytelniczej i przedmiot badań*, „Studia o Książce”, t. 18, s. 23-63
- Antczak M., Rybka A. (2013), *Wybrane elementy kultury czytelniczej polskich dwunastolatków i brytyjskich jedenastolatków: analiza porównawcza badań prowadzonych w Łodzi i nepalskim Katmandu* [w:] Antczak M. [i in.] (red. nauk.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku: szkice bibliologiczne*, Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 41-94
- Booth-Laforce C. [et al.] (2006), *Attachment, self-worth and peer-group functioning in middle childhood* [online], „Attachment & Human Development”, vol. 8,

- issue 4, p. 309-325, [access: 05.02.2014], available in the Internet: <<http://dx.doi.org/10.1080/14616730601048209>>
- Furtyk J. (1996), *Miejsce książki w życiu dzieci i młodzieży*, „Poradnik Bibliotekarza”, nr 4, s. 5
- Chłopkiewicz M. (1980), *Osobowości dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, ISBN 83-02-00047-7
- Indrisano Ch. (1995), *Literacy development*, “Journal of Education”, vol. 177, no. 1, p. 63-83
- Karlskov-Skyggebjerg A. (2013), *Non-fiction as a part of children's literature* [Literatura popularnonaukowa jako część oferty wydawniczej skierowanej do dzieci] [w:] Antczak M. [i in.] (red. nauk.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku: szkice bibliologiczne*, Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 137-144
- Kerns K. A., Siener S., Brumariu L. E. (2011), *Mother-child relationships, family context, and child characteristics as predictors of anxiety symptoms in middle childhood*, “Development and Psychopathology”, vol. 23, no. 2, p. 593-604
- Kołodziejczyk A. (2011), *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny* [w:] Trempała J. (red.), *Psychologia rozwojowa człowieka*, Warszawa, Wydaw. Naukowe PWN, s. 234-258
- Levitt M. J. [et al.] (2005), *Patterns of social support in the middle childhood to early adolescent transition: Implications for adjustment*, “Social Development”, vol. 14, issue 3, p. 398-420
- Łapińska R., Żebrowska M. (1986), *Wiek dorastania* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa, PWN, s. 664-798
- Oleszkiewicz A., Seneko A. (2011), *Dorastanie* [w:] Trempała J. (red.), *Psychologia rozwojowa człowieka*, Warszawa, Wydaw. Naukowe PWN, s. 259-286
- Placówki edukacyjne – wykaz* [w:] *Urząd Miasta Łodzi* [online], [dostęp: 12.02.2013], dostępny w Internecie: <http://www.uml.lodz.pl/miasto/edukacja/placowki_edukacyjne/>
- Schaffer H. R. (2005), *Psychologia dziecka*, Warszawa, Wydaw. Naukowe PWN, ISBN 83-01-14534-X
- Strauss G., Wolff K., Wierny S. (2008), *Czytanie, kupowanie, surfowanie. Społeczny zasięg książki w Polsce*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 978-83-7009-617-5
- Trempała J. (red. nauk.) (2011), *Psychologia rozwojowa człowieka*, Warszawa, Wydaw. Naukowe PWN, ISBN 978-83-01-16394-5
- Truskolaska J. (2007), *Wychować miłośnika książki czyli czytelnictwo i okolice*, Tychy, „Maternus Media”, ISBN 978-83-89701-0
- Wnuk-Lipiński E. i E. (1975), *Problematyka kształtowania się potrzeb czytelnicych*, Warszawa, Biblioteka Narodowa

- Zasacka Z. (2011), *Nastoletni czytelnicy – wspólnota symboliczna i społeczne dystanse* [w:] Żbikowska-Migoń A. (red.), *Czytanie. Czytelnictwo. Czytelnik*, Wrocław, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 159-174
- Zasacka Z. (2009), *Nastoletni czytelnicy – podobieństwa i dystanse. Raport z badań czytelnictwa gimnazjalistów Elbląga i powiatu elbląskiego*, Elbląg, Wyd. CD, ISBN 978-83-61282-08-2
- Zasacka Z. (2013), *Nastolatki i ich przyjemności czytania książek* [w:] Antczak M. [i in.] (red. nauk.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku: szkice bibliologiczne*, Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 95-115
- Zajac M. (1997), *Czytelnicy „oporni”, „niechętni”, „nieczytelnicy”* [w:] Zybert E. B. (red.) *Książka w działalności terapeutycznej*, Warszawa, Wydaw. SBP, s. 89-97
- Zieliński A. Z. (1988), *Spółeczny zasięg książki w Polsce*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 83-7009-048-6
- Żebrowska M. (1986), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa, PWN, ISBN 83-01-02761-4

Tabela Z.1. Wyniki badań kultury czytelniczej piątoklasistów szkół łódzkich z roku szk. 2012/13 i 2011/12: porównanie wskaźników odpowiedzi uczniów i ich rodziców z oceną skali różnicy [w nawiasach kwadratowych podano wyniki badań z roku szk. 2011/12]

Pytania dla uczniów	Odpowiedzi	A	B	B-A	OCENA RÓŻNICY
Pytania dla rodziców		UCZNIOWIE N=444=100% [N=91=100%]	RODZICE N=444=100% [N=89=100%]	RÓŻNICA we wskaźnikach procentowych rodziców i dzieci	PUNKTY Skala różnicy we wskaźnikach procentowych rodziców i dzieci ⁷
-1-	-2-	-3-	-4-	-5-	-6-
1. Czy lubisz czytać?	• zdecydowanie tak	45%[38%]	40%[41%]	-5%[3%]	0
1. Czy Pani/-a dziecko lubi czytać?	• tak, czasami	41%[48%]	46%[48%]	5%[0%]	0
	• nie	11%[9%]	13%[11%]	2%[3%]	0
	• brak odpowiedzi	3%[6%]	1% [0%]	-2%[-6%]	0[1]
2. Czy czytasz książki inne niż lektury szkolne?	• tak, często	69%[46%]	67%[41%]	-2%[-5%]	0
	• tak, ale rzadko	17%[38%]	23%[52%]	6%[14%]	1[2]
2. Czy Pani/-a dziecko czyta książki inne niż lektury szkolne?	Jakie?				
	• przygodowe	58%[57%]	58%[56%]	0%[-1%]	0
	• historyczne	13%[11%]	15%[7%]	2%[-4%]	0
	• fantasy	41%[48%]	30%[28%]	-11%[-20%]	2[3]
	• horrory	26%[22%]	6%[3%]	-20%[-19%]	3
	• science fiction	0%[0%]	0%[0%]	0%[0%]	0
	• obyczajowe	11%[10%]	12%[18%]	1%[8%]	0[1]
	• wiersze	6%[6%]	1%[1%]	-5%[-5%]	0
	• komiksy	35%[34%]	33%[30%]	-2%[-4%]	0
	• popularnonaukowe	25%[14%]	24%[21%]	-1%[7%]	0[1]
	• nie	8%[7%]	6%[7%]	-2%[0%]	0
• brak odpowiedzi	6%[10%]	4%[0%]	-2%[-10%]	0[1]	
3. Skąd pochodzą książki, które czytasz?	• z księgozbioru domowego	39%[46%]	58%[61%]	19%[15%]	3[2]
	• z biblioteki	56%[39%]	65%[51%]	9%[12%]	1[2]
3. Skąd pochodzą książki, które dziecko czyta?	• pożyczam od kolegów/koleżanek	6%[10%]	9%[10%]	3%[0%]	0
	• pożyczam od rodziny	9%[9%]	11%[8%]	2%[-1%]	0
	• sam kupuję	20%[32%]	18%[27%]	-2%[-5%]	0
	• są mi kupowane	35%[32%]	48%[73%]	7%[41%]	1[8]!
	• brak odpowiedzi	1%[0%]	0%[0%]	-1%[0%]	0

⁷ W nawiasach wstawiono punkty tylko w tym przypadku, gdy uległy one zmianie. W pozostałych przypadkach przyznano tę samą punktację.

Wykrzykniki postawiono w miejscach, w których różnica była większa niż 1 pkt i jednocześnie zmieniła się jej ocena (na lepszą lub gorszą) – symbolizowana wejściem w inny kolor.

Pytania dla uczniów	Odpowiedzi	A	B	B-A	OCENA RÓŻNICY
Pytania dla rodziców		UCZNIOWIE N=444=100% [N=91=100%]	RODZICE N=444=100% [N=89=100%]	RÓŻNICA we wskaźnikach procentowych rodziców i dzieci	PUNKTY Skala różnicy we wskaźnikach procentowych rodziców i dzieci
-1-	-2-	-3-	-4-	-5-	-6-
4. Czy masz w domu swój własny księgozbiór?	<ul style="list-style-type: none"> tak 	88%[98%]	91%[100%]	3%[2%]	0
	Jak duży?				
4. Czy dziecko ma w domu swój własny księgozbiór?	0-10 książek	13%[11%]	21%[20%]	8%[9%]	1
	11-50 książek	39%[41%]	51%[46%]	12%[5%]	2[0]!
	51-200 książek	23%[26%]	16%[21%]	-7%[-5%]	1[0]
	ponad 200 książek	10%[10%]	3%[4%]	-7%[-6%]	1
	brak odpowiedzi	15%[10%]	4%[9%]	-11%[-1%]	2[0]!
	Jakich jest więcej?				
	popularno-naukowych	16%[15%]	37%[13%]	21%[-2%]	4[0]!
	z literatury pięknej, innej niż lektury	20%[23%]	26%[18%]	6%[-6%]	1[0]
	lektur	12%[12%]	17%[14%]	5%[2%]	0
	brak odpowiedzi	52%[42%]	20%[37%]	-32%[-5%]	6[0]!
	• nie	12%[2%]	9%[0%]	-3%[-2%]	0
5. Jakie formy spędzania wolnego czasu lubisz?	• gry ruchowe, zabawy na świeżym powietrzu, sport	65%[60%]	73%[61%]	8%[1%]	1[0]
5. Jakie formy spędzania wolnego czasu lubi Pani/-a dziecko?	• gry planszowe	22%[14%]	35%[24%]	13%[10%]	2[1]
	• czytanie	29%[18%]	31%[27%]	2%[9%]	0[1]
	• spotkania towarzyskie z kolegami/koleżankami	52%[50%]	57%[51%]	5%[1%]	0
	• komputer	52%[86%]	72%[80%]	20%[-6%]	3[1]!
6. Z jakich powodów czytasz?	• dla rozrywki	47%[44%]	53%[48%]	6%[4%]	1[0]
	• dla poszerzenia swojej wiedzy	32%[29%]	43%[32%]	11%[3%]	2[0]!
6. Z jakich powodów Pani/-a dziecko czyta?	• z przymusu	13%[13%]	20%[27%]	7%[14%]	1[2]
	• aby pobyć z bohaterami książki w innym świecie	21%[32%]	14%[30%]	-7%[-2%]	1[0]
	• z innych	7%[4%]	3%[3%]	-4%[-1%]	0
	• z żadnych, nie czuję potrzeby czytania	3%[3%]	3%[1%]	0%[-2%]	0
	• brak odpowiedzi	5%[0%]	3%[0%]	-2%[0%]	0
7. Czy czytasz czasopisma?	• tak	58%[69%]	59%[74%]	1%[5%]	0
7. Czy Pani/-a dziecko czyta czasopisma?	• nie	38%[31%]	29%[21%]	-9%[-10%]	1
	• brak odpowiedzi	4%[3%]	12%[4%]	8%[1%]	1[0]
8. Czy czytales/-łaś jakąś książkę w ciągu ostatniego miesiąca?	• tak	72%[62%]	81%[84%]	9%[22%]	1[4]!
	• nie	7%[14%]	10%[7%]	3%[-7%]	0[1]
8. Czy Pani/-a dziecko czytało jakąś książkę w ciągu ostatniego miesiąca?	• brak odpowiedzi	21%[23%]	10%[8%]	-11%[-15%]	2
9. Czy czytano Ci, kiedy jeszcze sam/-a nie potrafiłeś/-łaś czytać?	• tak	89%[86%]	95%[100%]	6%[14%]	1[2]
	• nie	3%[1%]	2%[0%]	-1%[-1%]	0
9. Czy Pani/-a dziecku czytano, kiedy jeszcze samo nie potrafiło czytać?	• brak odpowiedzi	8%[13%]	3%[0%]	-5%[-13%]	0[2]!

Pytania dla uczniów	Odpowiedzi	A	B	B-A	OCENA RÓŻNICY
Pytania dla rodziców		UCZNIOWIE N=444=100% [N=91=100%]	RODZICE N=444=100% [N=89=100%]	RÓŻNICA we wskaźnikach procentowych rodziców i dzieci	PUNKTY Skala różnicy we wskaźnikach procentowych rodziców i dzieci
-1-	-2-	-3-	-4-	-5-	-6-
10. Czy rodzice zachęcają cię do czytania?	• tak	72%[93%]	84%[89%]	12%[-4%]	2[0]!
	• kupują książki, które uważają za mogące zaciekawić	54%[51%]	67%[63%]	13%[12%]	2
10. Czy Pani i/lub Pan zachęca dziecko do czytania?, a jeśli tak, to w jaki sposób	• namawiają do korzystania z biblioteki	22%[19%]	47%[38%]	25%[19%]	4[3]
	• zachęcają do czytania słownie	25%[30%]	35%[45%]	10%[15%]	1[2]
	• nagradzają za czytanie	6%[10%]	4%[0%]	-2%[-10%]	0[1]
	• przymuszają	7%[11%]	5%[0%]	-2%[-11%]	0[2]!
	• karzą za nieczytanie	1%[0%]	1%[0%]	0%[0%]	0
	• krzyczą	2%[0%]	1%[0%]	-1%[0%]	0
11. Czy po przeczytaniu fascynującej Cię książki dzielis się wrażeniami?	• tak	77%[79%]	82%[82%]	5%[3%]	0
	• z rodzicami lub opiekunami	84%[64%]	93%[76%]	9%[12%]	1[2]
11. Czy po przeczytaniu fascynującej książki Pani/-a dziecko dzieli się wrażeniami?	• z kolegami lub koleżankami	39%[40%]	24%[23%]	-15%[-17%]	2[3]
	• z nauczycielem	7%[4%]	3%[4%]	-4%[0%]	0
	• z dziadkami	20%[14%]	17%[21%]	-3%[7%]	0[1]
	• z kimś innym	11%[6%]	4%[3%]	-7%[-3%]	1[0]
	• nie	18%[21%]	9%[13%]	-8%[-8%]	1
	• brak odpowiedzi	5%[0%]	9%[4%]	4%[4%]	0
12. Czy w Twoim domu rozmawia się o książkach?	• tak	53%[61%]	81%[87%]	28%[26%]	5
	• dorośli między sobą	27%[17%]	34%[32%]	7%[15%]	1[2]
12. Czy w Pani/-a domu rozmawia się o książkach?	• dorośli ze mną	67%[41%]	82%[80%]	15%[39%]	2[7]!
	• ja z rodzeństwem	29%[13%]	26%[18%]	-3%[5%]	0
	• nie	27%[27%]	27%[10%]	0%[-17%]	0[3]!
	• brak odpowiedzi	20%[12%]	8%[3%]	-12%[-9%]	2[1]
13. Czy książka to dla Ciebie dobry prezent?	• tak	48%[49%]	43%[55%]	-5%[6%]	0[1]
	• nie	11%[9%]	13%[6%]	2%[-3%]	0
13. Czy Pani/-a dziecko uważałoby, że książka to dla niego dobry prezent?	• lepszy byłby inny	27%[43%]	35%[40%]	8%[-3%]	1[0]
	• brak odpowiedzi	14%[0%]	9%[0%]	-5%[0%]	0
14. Czy prowadzisz dziennik przeczytanych książek?	• tak	5%[4%]	1%[1%]	-4%[-3%]	0
	• nie	87%[89%]	92%[96%]	5%[7%]	0[1]
14. Czy Pani/-a dziecko prowadzi dziennik przeczytanych książek?	• kiedyś prowadziłem/-łam	7%[6%]	4%[3%]	-3%[-3%]	0
	• brak odpowiedzi	1%[1%]	3%[0%]	2%[0%]	0
15. Czy rodzice (opiekunowie) pytają Cię o omawianą aktualnie lekturę?	• tak, często lub zawsze	43%[71%]	63%[83%]	20%[12%]	3[2]
	• tak, ale rzadko	41%[12%]	29%[17%]	-12%[5%]	2[0]!
15. Czy pyta Pan/-i dziecko o omawianą aktualnie lekturę?	• nie	11%[11%]	7%[0%]	-4%[-11%]	0[2]!
	• brak odpowiedzi	5%[6%]	1%[0%]	-4%[-6%]	0[1]

Uwaga! Wartości podano jako liczby bezwzględne. Minus wskazuje na fakt, że wyższy wskaźnik procentowy przynależał do grupy badawczej uczniów w stosunku do grupy rodziców.

Źródło: oprac. własne, 21.03.2014.

Tabela Z.2. Przyjęta skala odnotowanych różnic w odpowiedziach uczniów i ich rodziców oraz sposób interpretacji uzyskanych wyników

Różnice procentowe między odpowiedziami rodziców i dzieci	Liczba punktów im wyższa liczba punktów – tym większa niezgodność w odpowiedziach	Przyjęta interpretacja
0-5% różnica niewielka lub żadna I stopnia	0 pkt	wiedza rodziców w wysokim stopniu odzwierciedla deklaracje dzieci
6-10% różnica niewielka II stopnia	1 pkt	wiedza rodziców w wysokim stopniu odzwierciedla deklaracje dzieci
11-15% różnica umiarkowana I stopnia	2 pkt	wiedza rodziców w umiarkowanym stopniu odzwierciedla deklaracje dzieci
16-20% różnica umiarkowana II stopnia	3 pkt	wiedza rodziców w umiarkowanym stopniu odzwierciedla deklaracje dzieci
21-25% różnica duża I stopnia	4 pkt	wiedza rodziców w wysokim stopniu nie odzwierciedla deklaracji dzieci
26-30% różnica duża II stopnia	5 pkt	wiedza rodziców w wysokim stopniu nie odzwierciedla deklaracji dzieci
31-35% różnica bardzo duża I stopnia	6 pkt	wiedza rodziców w bardzo wysokim stopniu nie odzwierciedla deklaracji dzieci
36-40% różnica bardzo duża II stopnia	7 pkt	wiedza rodziców w bardzo wysokim stopniu nie odzwierciedla deklaracji dzieci
41-45% różnica bardzo duża III stopnia	8pkt	przyjęta interpretacja: wiedza rodziców w alarmująco wysokim stopniu nie odzwierciedla deklaracji dzieci

Źródło: oprac. własne, na podst. Antczak M., Rybka A. (2013), 21.03.2014.

Abstrakt

W artykule zaprezentowano i omówiono wyniki badań autorki przeprowadzonych w roku szk. 2012/13, dotyczące kultury czytelniczej piątoklasistów szkół łódzkich. Poddani badaniom ankietowym uczniowie wypowiadali się m.in. na temat: swojego stosunku do czytania, zainteresowań czytelniczych, księgozbiorów domowych, ale również udziału rodziców i innych osób w kształtowaniu ich kultury czytelniczej. Te same pytania, w nieco zmienionej formie, zostały zadane dzieciom i ich rodzicom.

Celem przedsięwzięcia było poznanie i opisanie kultury czytelniczej wybranej grupy wiekowej nastolatków, porównanie deklaracji uczniów z wiedzą rodziców na temat kultury czytelniczej potomstwa oraz ocena skali zarejestrowanych różnic.

Wyniki zostały porównane z analogicznymi, przeprowadzonymi w roku szk. 2011/12 na mniejszej próbie badawczej.

Abstract

The survey aimed at description and verification of the reading culture of the group of teenagers (11 and 12 years old Łódź inhabitants), including evaluation of its scale, and comparison of opinions expressed by the youth and their parents.

Both the students and their parents (although in slightly different form) were asked to present their opinions about: attitudes towards reading, reading preferences, their private book collections, as well as the role of parents and other people in shaping their reading habits.

Dominik Borowski, mgr
Uniwersytet Jagielloński
dominik-b-89@o2.pl

Czytają czy nie? O preferencjach czytelniczych krakowskich nastolatków

*Do they read or not?
Reading preferences of Cracow teenagers*

Dominik Borowski – magister filologii polskiej i zarządzania, doktorant w Ośrodku Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Jego zainteresowania badawcze obejmują najnowszą prozę, szczególnie skierowaną do młodzieży, czytelnictwo nastolatków i proces komunikacji międzyludzkiej.



Wybrane publikacje:

- *Podróż jako metafora doświadczenia świata – wokół „Podróży Teo” C. Clément* [Travel as a metaphor for the experience of the world – around „Le Voyage de Théo”], 2012
- *O przyjaźni między mężczyznami w świetle powieści „Do następnych mistrzostw” Eshkol Nevo* [The friendship between men in the light of the novel „World Cup Wishes” of Eshkol Nevo], 2013
- *Narkotyczne ucztę i ich konsekwencje na podstawie wybranych powieści młodzieżowych*, [Narcotic feasts and their consequences on the basis of selected youth novels, 2014
- *Wpływ reklamy na współczesną polską frazeologię na podstawie czasopisma „Polityka” (2010/2011) – zarys problematyki* [The impact of advertising on contemporary Polish phraseology based on the journal „Politics” (2010/2011) – an outline of the issues], 2014.

Dominik Borowski – MA in Polish studies and management, PhD student at the Centre for Research of Children and Youth Literature, Faculty of Polish Studies, Jagiellonian University in Cracow. His research interests include the latest prose, particularly aimed at young people, readership of teenagers and the process of interpersonal communication.

Wprowadzenie: o czytelnictwie współczesnych nastolatków

Celem autora artykułu jest przybliżenie charakterystyki preferencji czytelnicych gimnazjalistów z Krakowa. Otwiera go przedstawienie najważniejszych tendencji w czytelnictwie młodzieży. Następnie omówiona została metodologia przeprowadzanych badań ze zwróceniem szczególnej uwagi na narzędzie badawcze, jakim była ankieta. Kolejną część stanowi prezentacja pozyskanych danych, którą zamykają sformułowane na ich podstawie wnioski.

Pojęciem czytelnictwa określa się *całokształt procesów społecznych i interakcji zachodzących między książką a czytelnikiem* (Tylicka B., Leszczyński G. 2002, s. 76). Znajduje się ono w polu zainteresowań różnych dyscyplin naukowych, jak chociażby bibliologii, socjologii, psychologii czy literaturoznawstwa. To też wyjaśnia zróżnicowanie zagadnień badawczych z nim związanych, które stają się przedmiotem naukowych rozważań. Z jednej strony badacze koncentrują się na ogólnej charakterystyce odbiorców tekstów piśmienniczych na tle całego społeczeństwa, z drugiej zaś – na analizie praktyk komunikacyjnych na linii czytelnik – książka (Kostecki J. 2011, s. 16-20).

Za szczególnie interesujące uznać należy czytelnictwo dzieci i młodzieży, ponieważ w dzisiejszych czasach coraz częściej mówi się o jego kryzysie. Na ten temat powstało kilka prac, które starały się przedstawić aktualne tendencje w czytaniu wskazanej grupy. Omawiano w nich m.in. zainteresowania lekturowe, przyczyny czytania, uwarunkowania społeczne komunikacji czytelniczej itp. Dla potrzeb niniejszej pracy przywołano wyłącznie wnioski dotyczące czytelnictwa gimnazjalistów.

Z wyników jednych z najbardziej aktualnych badań przeprowadzonych wśród elbląskich uczniów gimnazjum (Zasacka Z. 2010, s. 3) wynika, że tylko 28% respondentów deklaruje, że czytanie książek stanowi element ich życia codziennego. W tej grupie plasuje się więcej dziewcząt niż chłopców. Odwrotne proporcje zaobserwowano wśród gimnazjalistów, którzy nie biorą udziału w komunikacji czytelniczej (ich odsetek wynosi 12% wszystkich respondentów). Warto jeszcze zauważyć, że dość wysoki poziom osiągnął wskaźnik badanych, dla których czytanie książek wynikało z własnego wyboru – 65%. Aktywność czytelniczą można opisywać w również w świetle czynników społeczno-demograficznych, jak m.in. miejsce zamieszkania czy wykształcenie rodziców. Zaobserwowano, że czytają przede wszystkim dzieci, których opiekunowie posiadają dyplom studiów wyższych, a także te, które mieszkają w miastach (Tań 2011a, s. 16-17).

Dotychczasowe badania pozwalają stwierdzić, że o wyborze czytania jako formy spędzania czasu decyduje kilka przyczyn. Niewątpliwie spora grupa nastolatków sięga po książkę, gdyż chce dzięki niej uzyskać odpowiedzi na pytania egzystencjalne i dotyczące ich codzienności. Inni natomiast traktują lekturę jako

źródło wiedzy, które pozwala im rozwijać indywidualne zainteresowania. Wśród motywacji czytelniczej wskazuje się również wpływ rodziny, który przyczyniał się do poszerzenia zbioru czytanych tekstów o literaturę piękną czy książki popularnonaukowe (Taż 2007, s. 1-2). Należy w tym miejscu podkreślić jeszcze, że wielokrotnie czytanie bywa traktowane jako rozrywka (Skonieczna T. 2007, s. 15). Takie zróżnicowanie przyczyn podejmowania aktywności czytelniczej świadczy o heterogeniczności ról, jakie może pełnić lektura w życiu nastolatków. Potwierdzają to wyniki badań poświęconych m.in. wartościom, jakie młodzi ludzie przypisują książkom. Wskazują oni na wartości: hedonistyczne, etyczno-moralne i edukacyjno-poznawcze (Zasacka Z. 2011b, s. 168-169).

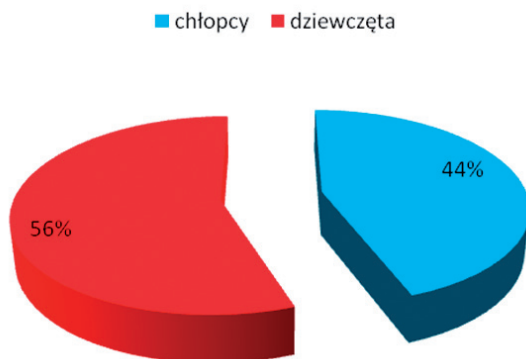
Najciekawsze jednak wydają się dane dotyczące preferencji czytelniczych nastolatków. Wedle badań przeprowadzonych przez Anitę Has-Tokarz (2006) największą popularnością cieszy się literatura podróźnicza i przygodowa. Młodzież dość często sięga po książki autorstwa Juliusza Verne, Daniela Defoe, Jacka Londona, Zbigniewa Nienackiego czy Hanny Ożogowskiej. Drugą grupę preferowanej literatury tworzą fantasy i horrory. Respondenci wielokrotnie wskazywali m.in. twórczość Johna R. R. Tolkiena (trylogia *Władca Pierścieni*) i Joanne K. Rowling (cykl o Harrym Potterze), a także Toma B. Stone'a (*Dom przy cmentarzu*, *Szkoła przy cmentarzu*), Meg Cabot (*Pośredniczka*), czy Gillian Cross (*Demoniczny Dyrektor*). Na trzecim miejscu uplasowała się literatura o tematyce sportowej. Wśród niej znalazły się biografie znanych sportowców oraz książki poświęcone poszczególnym sportom. Wyróżniono jeszcze grupę czytelników tekstów literackich o miłości. Badania pokazały, że chętnie czytane są chociażby następujące pozycje: *Pamiętnik księżniczki* Meg Cabot, *Mala księżniczka* Frances E. Burnett, *Jeźdźcjada* Małgorzaty Musierowicz itp. W kręgu preferencji czytelniczych nastolatków znalazły się jeszcze lektury szkolne. Najczęściej wskazywano *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza, *Ten obcy* Ireny Jurgielewiczowej czy *Marcin Kozera* Marii Dąbrowskiej. Warto w tym miejscu podkreślić, że inne prowadzone badania przynoszą podobne rezultaty. Jednakże wskazują one jeszcze jedną grupę tekstów chętnie czytanych. Tworzą ją książki poświęcone tematyce obyczajowej, która wiąże się z codziennością i problemami ich odbiorców (Gajownik S. 2008). Zalicza się tutaj zazwyczaj literaturę o narkotykach (np. Barbara Rosiek *Pamiętnik narkomanki*) czy kłopotach rodzinnych (Heidi Hassenmüller *Dobranoc słonko*).

Czytelnictwo młodzieży staje się tematem wielu badań i prac naukowych, w których próbuje się je scharakteryzować. Przedmiotem zainteresowania jest zarówno wpływ czynników społeczno-demograficznych na czytanie książek przez młodych ludzi, jak i ich indywidualne preferencje lekturowe. Można przypuszczać, że wiele przemian pojawia się w drugim obszarze badań. W związku z tym w tym artykule omówione zostaną zainteresowania czytelnicze współczesnych nastolatków.

Metodologia badań

W badaniach udział wzięło 72 uczniów z losowo wybranych krakowskich szkół gimnazjalnych (Gimnazjum nr 1, Gimnazjum nr 25, Gimnazjum nr 32). W grupie znalazło się 40 dziewcząt i 32 chłopców – co zobrazowano na wykresie 1. Byli to trzecioklasiści (15-16 lat), którzy mieli za sobą egzamin gimnazjalny i znajdowali się na etapie wyboru szkoły ponadgimnazjalnej. Badania przeprowadzono w maju 2014 r.

Wykres 1. Respondenci według płci



Źródło: oprac. własne, 10.06.2014.

Do badania preferencji czytelniczych krakowskich nastolatków wykorzystana została ankieta (zob. Załącznik). Składała się ona z ośmiu zapytań, wśród których znalazły się zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte. Dzięki temu możliwe było pozyskanie danych ilościowych i jakościowych o aktualnych zainteresowaniach czytelniczych. Pierwsze pytanie miało na celu zgromadzenie informacji o dominujących formach spędzania wolnego czasu i miejscu czytania wśród nich. Kolejne pozwoliło ustalić poziom aktywności czytelniczej respondentów. Celem pytania trzeciego było zebranie danych o motywacji, jaka kieruje młodymi ludźmi, którzy poświęcają czas na czytanie. Następne miało charakter kontrolny. Zapytanie o tytuły i autorów trzech ostatnio przeczytanych książek dało możliwość częściowej weryfikacji podawanych wcześniej odpowiedzi, szczególnie dotyczących poziomu czytelniczego. Założono, że uczestnicy badania, którzy czytają dużo tekstów literackich, nie będą mieli problemu z ich przywołaniem. Celem kolejnych pytań było pozyskanie danych jakościowych o ulubionych książkach, autorach i tematyce, a także o pozycjach ocenianych przez respondentów negatywnie. Ogromne znaczenie miały tutaj uzasadnienia podawanych odpowiedzi, które z jednej strony

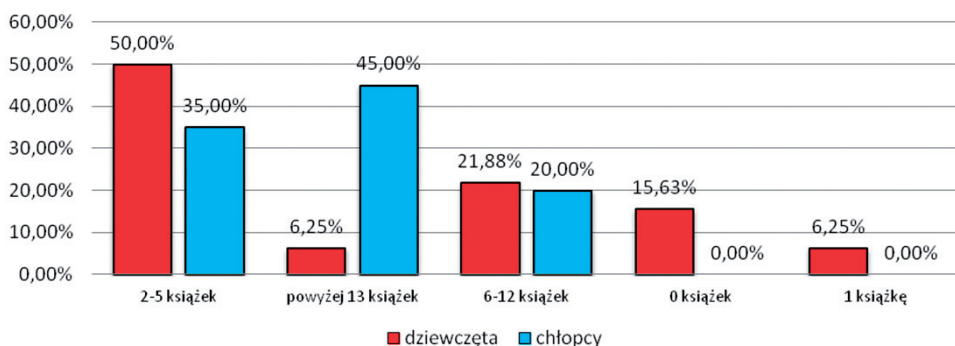
świadczyły o znajomości poszczególnych książek, jak i o gustach gimnazjalistów. Ankietę zamykała metryczka, której zadanie stanowiło pozyskanie danych socjo-demograficznych o badanej populacji. Dzięki temu możliwe było wskazanie zależności pomiędzy wybranymi kategoriami a aktywnością czytelniczą.

Preferencje czytelnicze nastolatków na przykładzie gimnazjalistów z Krakowa

Badani gimnazjaliści wykazują zróżnicowane sposoby spędzania wolnego czasu. Najczęściej wskazywanym zajęciem jest słuchanie muzyki, co podało aż 83,3% respondentów. Dużym zainteresowaniem cieszą się również: korzystanie z komputera (81,9%), spotkania ze znajomymi (79,2%) i uprawianie sportu (58,3%). Czytanie książek znajduje się dopiero na piątym miejscu, ponieważ jako zajęcie w wolnym czasie wskazało je 52,8% gimnazjalistów. W tej grupie dominują dziewczęta – 62,48%. Można zatem stwierdzić, że ta czynność uznawana niejednokrotnie za elitarną osiągnęła wysoki wynik. Świadczy to o istnieniu grupy, dla której czytanie stanowi istotny element życia codziennego. Nieco niższy wynik uzyskało oglądanie telewizji, które wskazało 38,9% badanych. W odpowiedziach pojawiło się jeszcze wiele indywidualnych odpowiedzi, które odzwierciedlają osobiste zainteresowania respondentów. Wśród wymienianych zajęć znalazły się m.in. rysowanie (4,2%), gotowanie (2,8%), własna twórczość literacka (2,8%), imprezowanie (1,4%), modelarstwo (1,4%), czy zajmowanie się zwierzętami (1,4%). Należy w tym miejscu podkreślić, że nie zauważono żadnej zależności pomiędzy sposobem spędzania wolnego czasu a wykształceniem rodziców czy dochodem rodziny.

W miarę wysoki wynik czytania na tle alternatywnych form spędzania wolnego czasu tłumaczy dane dotyczące aktywności czytelnictwa. Jest on mierzony na podstawie liczby książek przeczytanych w ciągu jednego roku. W świetle przeprowadzonych badań aż 93,1% respondentów podejmuje się aktywności czytelniczej, a tylko 6,9% w ogóle nie czyta. Trzeba tutaj zauważyć, że odsetek nieczytających stanowią wyłącznie chłopcy, których chociażby jedno z rodziców ma wyższe wykształcenie. W grupie, która podejmuje się czytania, 40,3% osób swoją aktywność czytelniczą zakwalifikowało w przedziale od 2 do 5 tekstów rocznie. 26,4% respondentów przyznało, że czyta powyżej 13 książek w ciągu roku. Co ciekawe, występuje znacząca dysproporcja pomiędzy dziewczętami i chłopcami, która kształtuje się następująco: 89% – 11%. Intensywność czytania w przedziale od 6 do 12 tekstów zadeklarowało 23,6% badanych. Niniejsze dane zaprezentowano na wykresie 2. Niewątpliwie poziom czytelnictwa respondentów jest dość wysoki. Taki wynik może tłumaczyć fakt, że w dużej mierze czytanie książek wynika ze szkolnego obowiązku. Poza tym istnieje grupa czytelników podejmujących się lektury z własnej woli, co znacząco wyjaśnia wysokie wartości intensywności czytelniczej.

Wykres 2. Aktywność czytelnicza gimnazjalistów mierzona liczbą przeczytanych książek w ciągu roku



Źródło: oprac. własne, 10.06.2014.

W tym miejscu warto przyjrzeć się motywacji, jaka kieruje badanymi nastolatkami, którzy poświęcają czas na czytanie książek. Przede wszystkim lektura stanowi dla nich formę rozrywki, co potwierdziło 63,9% respondentów. Można zatem wnioskować, że młodzi ludzie nastawieni są na zaspokajanie potrzeb ludycznych, co sprowadza ich zainteresowania czytelnicze do literatury popularnej. Około 1/3 badanych (31,9%) czytanie książek traktuje jako źródło zdobywania wiedzy z różnych dziedzin. Lektura pełni w tym przypadku funkcję użytkową, ma bowiem dostarczyć poszukiwanych przez odbiorcę informacji. Podobną wartość (27,8%) uzyskało podejmowanie aktywności czytelniczej z powodu szkolnego obowiązku. W związku z tym przypuszczać można, że pozostali gimnazjaliści podejmują się czytania z własnej chęci i robią to dla przyjemności. Poza tym mają oni świadomość miejsca, jakie książka zajmuje w kulturze. Potwierdzają to wszystko indywidualne motywy czytelnicze wskazywane przez nastolatków. Wśród nich znajdują się chociażby następujące: czytanie pozwala zapomnieć o problemach, poszerza zasób słownictwa, pomaga się odprężyć, książki rozwijają zainteresowania, są dziedzictwem narodowym, stanowią temat do rozmów.

Niewątpliwie motywacja czytelnicza sugeruje obszary literatury, których lektury podejmuje się badana populacja. Znajduje to odzwierciedlenie w liście ulubionych książek krakowskich nastolatków (Tabela 1). Dominują tutaj przede wszystkim teksty zaliczane do literatury popularnej, choć pojawiają się też sporadycznie utwory z klasyki literackiej, będące niekiedy lekturami szkolnymi. Interesujące wydają się uzasadnienia podania konkretnych pozycji. Trzeba w tym miejscu zauważyć, że swoimi opiniami najchętniej dzieliły się dziewczęta, chłopcy zaś podawali wyłącznie tytuły i autorów bez żadnego komentarza.

Przedstawione zostaną uzasadnienia wybranych pozycji spośród tych, które były najczęściej wskazywane. *Harry Potter* J. K. Rowling cieszy się zainteresowaniem ze względu na interesującą fabułę i bohaterów, a także styl pisarski. Warto przywołać tutaj dwie rozbudowane opinie respondentów: *W tej książce czytamy o przyjaźni, lojalności, poświęceniu, prawdziwej miłości, stracie bliskich – ważne wartości i bo zawsze chciałam żyć w świecie magii, najbardziej podobają mi się latające przedmioty*. Z jednej strony czytelnicy zwracają uwagę na walory formalne i problematykę, z drugiej zaś – w książce poszukują spełnienia własnych potrzeb. Zupełnie inaczej komentowany jest wybór *Igrzysk śmierci* S. Collins. Badani podają zazwyczaj przymiotniki określające ich zdaniem tę powieść: *genialna, świetna powieść postapokaliptyczna, niezwykła* itp. Na uwagę zasługują jeszcze uzasadnienia dotyczące wyboru tekstów literackich należących do lektur szkolnych. Przykładem może być tutaj chociażby *Mały książę* A. de Sainta-Exupéry’ego, którego jeden z badanych szesnastolateków komentuje następująco: *ładny morał, ładnie napisana*. Istotną wartość ma zatem problematyka baśni i prawdopodobnie jej styl. Oprócz wyszczególnionych pozycji respondenci wskazali jeszcze 143 tytuły ulubionych książek. W większości były to pojedyncze głosy, co świadczy o bardzo zróżnicowanym czytelnictwie krakowskich nastolatek. Można jednak wskazać pewną prawidłowość pomiędzy wskazywanym gatunkiem a płcią badanego. I tak dziewczęta najchętniej czytają romanse, a chłopcy przede wszystkim utwory fantastyczne.

Tabela 1. Książki wskazywane przez gimnazjalistów jako ulubione

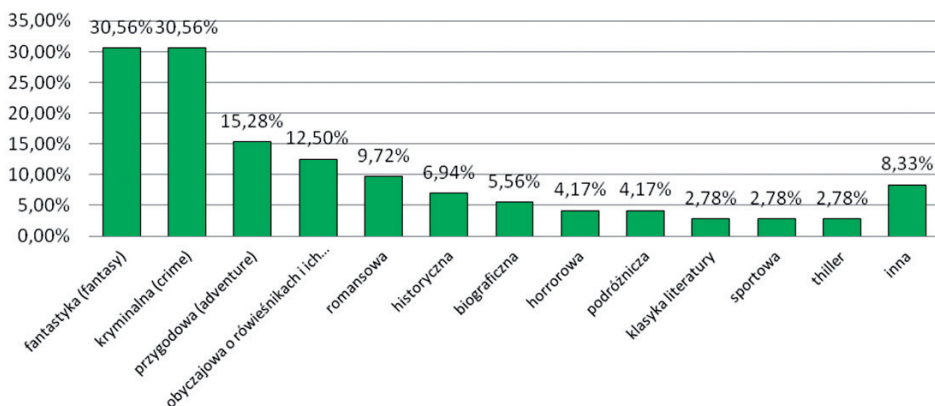
Tytuł i autor utworu	Liczba respondentów	Procent respondentów
<i>Harry Potter</i> – Joanne K. Rowling	15	20,8%
<i>Igrzyska śmierci</i> – Suzanne Collins	9	12,5%
<i>Gra o tron</i> – George R. R. Martin	5	6,9%
<i>Niezdolna</i> – Veronica Roth	4	5,6%
seria <i>Pretty Little Liars</i> – Sara Shepard	4	5,6%
<i>Zwiadowcy</i> – John Flanagan	4	5,6%
<i>Kamienie na szaniec</i> – Aleksander Kamiński	3	4,2%
<i>Mały Książę</i> – Antoine de Saint-Exupéry	3	4,2%
<i>Metro 2033</i> – Dmitry Glukhovskiy	3	4,2%
<i>Miasto kości</i> – Cassandra Clare	3	4,2%
<i>Romeo i Julia</i> – Wiliam Szekspir	3	4,2%
seria <i>CHERUB</i> – Robert Muchamore	3	4,2%
<i>Trzy metry nad niebem</i> – Federico Moccia	3	4,2%
<i>Wiedźmin</i> – Andrzej Sapkowski	3	4,2%

Źródło: oprac. własne, 10.06.2014.

Wśród ulubionych autorów podawanych najczęściej znaleźli się: J. K. Rowling (19,4%), G. R. R. Martin (8,3%), N. Sparks (8,3%), S. Collins (6,9%) i S. King (6,9%). Pokazuje to, że preferowani są twórcy obcojęzyczni. Najprawdopodobniej wynika to z dominacji kulturowej języka angielskiego na świecie. Na uwagę zasługuje jeszcze fakt, że aż 30,6% respondentów stwierdziło, że nie ma ulubionych autorów. Taka odpowiedź może świadczyć o nieprzywiązywaniu uwagi do nazwiska twórcy i zainteresowaniem się wyłącznie treścią książki.

Przedstawione dotychczas wyniki potwierdzają zgromadzone dane dotyczące tematyki, która interesuje badanych (Wykres 3). Dominują tutaj dwa obszary tematyczne: literatura fantastyczna (fantasy, science fiction) i literatura kryminalna. Każdy z nich wskazało po 30,56% badanych nastolatków. Co ciekawe, fantastyka podoba się takiej samej liczbie chłopców, jak i dziewcząt. Zupełnie inaczej układają się proporcje w przypadku literatury kryminalnej, przybierając odpowiednio następujące wartości 14% – 86%. Na drugim miejscu plasuje się tematyka przygodowa, którą wskazało 15,3% badanych gimnazjalistów. Dalej znalazła się literatura poświęcona problematyce obyczajowej, w szczególności sprawom dotyczącym nastolatków. Zainteresowanie tą tematyką zadeklarowało 12,5% respondentów, wśród których dominowały dziewczęta. Warto jeszcze zauważyć, że popularnością cieszy się literatura romansowa. Wybrało ją 9,7% badanych, którymi były wyłącznie dziewczęta. Sporadycznie wymieniano ponadto m.in. następującą tematykę: historyczna (6,9%), biograficzna (5,6%), podróżnicza (4,2%), klasyka literatury (2,8%).

Wykres 3. Tematyka literatury preferowana przez gimnazjalistów



Źródło: oprac. własne, 10.06.2014.

Istotny element preferencji czytelniczych respondentów stanowią książki, autorzy, gatunki i tematyka, których nie lubią oni czytać. W tej grupie przodują teksty literackie będące lekturami szkolnymi (wymieniano tutaj m.in. następujące

tytuły: *Krzyżacy*, *Kamizelka*, *Ania z Zielonego Wzgórza*, *Antygona*, *Quo vadis*, *Pan Tadeusz*, poezja), które wskazało 24 respondentów (33,3%). Swoją decyzję uzasadniali faktem, że wspomniane teksty literackie są im narzucane do czytania, co odbiera przyjemność tej czynności. Poza tym oceniają je jako nudne i odbiegające od problemów znanej im rzeczywistości. Co ciekawe, na drugim miejscu sytuuje się literatura fantastyczna (wskazywana wcześniej przez dużą grupę jako ulubiona), której nie lubi 18,1% badanych. Głównym powodem takiej oceny jest przełamywanie realistycznej konwencji literackiej. 11,1% badanych gimnazjalistów nie lubi książek historycznych, co wynika z obecności archaizmów, braku zainteresowania przeszłością i stylem pisarskim (szczególnie nie przypada do gustu nastolatkom twórczość Henryka Sienkiewicza). Trzeba w tym miejscu podkreślić, że w sporej liczbie ankiet pytanie o utwory i autorów nielubianych nie pojawiła się żadna odpowiedź. Trudno to jednoznacznie zinterpretować. Brak wpisu może oznaczać, że nie ma takich książek i twórców, których respondent nie lubi. Z drugiej jednak strony puste pole odpowiedzi może wynikać z braku chęci podzielenia się własnymi refleksjami czy pragnieniami jak najszybszego wypełnienia kwestionariusza.

Wnioski końcowe

Pozyskane w wyniku badań dane pozwalają stwierdzić, że krakowscy gimnazjaliści cechują się bardzo wysokim poziomem aktywności czytelniczej, który determinuje szkolny obowiązek czytania i własne zamiłowanie do lektury. Wynika ona przede wszystkim z chęci zaspokojenia własnych potrzeb ludycznych i poznawczych. Zainteresowania czytelnicze respondentów koncentrują się wokół literatury popularnej (fantastycznej, kryminalnej, przygodowej) i twórców zagranicznych. Polskie teksty literackie były wskazywane sporadycznie, co może sugerować brak wiedzy o krajowej ofercie wydawniczej dla młodzieży. W uzasadnieniach swoich wyborów młodzież zwraca uwagę na różne aspekty czytanych utworów, takie jak chociażby: fabuła, problematyka, styl czy indywidualne potrzeby. Wśród książek, których krakowscy nastolatki nie lubią czytać, dominują lektury szkolne, a w tej grupie najczęściej wskazuje się literaturę historyczną. Trzeba tutaj jeszcze zauważyć, że w pozyskanych danych nie zaobserwowano żadnych zależności pomiędzy wykształceniem ojca, matki, dochodem rodzinnym i ilością wolnego czasu a preferencjami czytelniczymi respondentów.

Wysoki poziom aktywności czytelniczej świadczy o tym, że czytanie książek nie jest zagrożone przez inne formy spędzania czasu. Problem stanowi jednak to, co czytają respondenci. Ich zainteresowania lekturowe ograniczają się do prostej w odbiorze literatury popularnej, tłumaczonej głównie z języka angielskiego. Zupełnie pomijana jest polska literatura zarówno ta z obiegu wysokoartystycznego, jak i popularnego. W związku z tym wskazane wydaje się promowanie wśród młodzieży w szczególności tego obszaru literackiego.

Załącznik. Kwestionariusz ankiety dotyczący preferencji czytelniczych krakowskich gimnazjalistów

Drogi uczniu!

Przed Tobą znajduje się ankieta poświęcona Twoim zainteresowaniom lekturowym. Jej wypełnienie zajmie Ci ok. 20 minut. Przeczytaj uważnie wszystkie pytania i udziel na nie odpowiedzi. Największą wartość mają Twoje własne odpowiedzi i refleksje na poruszany temat.

1. Spośród wymienionych zajęć wskaż te, którymi chętnie zajmujesz się w wolnym czasie. Możesz też dopisać własne propozycje.

- sport
- oglądanie telewizji
- słuchanie muzyki
- czytanie książek
- korzystanie z komputera
- spotkania ze znajomymi
-

2. Ile książek czytasz w ciągu roku? Podkreśl wybraną odpowiedź

- nie czytam książek
- 1 książkę
- 2-5 książek
- 6-12 książek
- powyżej 13 książek

3. Dlaczego czytasz książki?

- pozwalają na zdobycie nowej wiedzy
- stanowią rozrywkę
- pomagają zrozumieć osobiste problemy
- czytanie jest szkolnym obowiązkiem
-

4. Podaj tytuły i autorów trzech ostatnio przeczytanych książek

-
-
-

5. Wymień tytuły swoich ulubionych książek (maksymalnie 6) i uzasadnij swój wybór

Tytuł książki	Uzasadnienie wyboru

6. Podaj nazwiska swoich ulubionych autorów (maksymalnie 4)

-
-
-
-

7. Jaka tematyka literatury najbardziej Cię interesuje? Dlaczego?

-
-
-

8. Jakich książek i autorów nie lubisz czytać? Dlaczego?

Tytuł / Autor / Gatunek	Uzasadnienie

Metryczka

Wiek:

Płeć: kobieta / mężczyzna

Miejsce zamieszkania: miasto / wieś

Wykształcenie ojca: podstawowe / zawodowe / średnie / wyższe

Wykształcenie matki: podstawowe / zawodowe / średnie / wyższe

Dochód rodziny: niski / średni / wysoki

Średnia ilość czasu wolnego każdego dnia: godzin(y)

Bibliografia

- Gajownik S. (2008), *O wyborach czytelniczych gimnazjalistów*, „Guliwer”, nr 1, s. 113-119
- Has-Tokarz A. (2006), *Czytelnictwo współczesnych nastolatków (opinie, obserwacje, badania)* [w:]: Myrdzik B., Latoch-Zielińska M. (red.), *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, Lublin, Wydaw. UMCS, s. 169-180
- Kostecki J. (2011), *Czytelnictwo jako przedmiot refleksji naukowej* [w:]: Żbikowska-Migoń A. (red.), *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*, Wrocław, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 11-23
- Skonieczna T. (2007), *Co czytają uczniowie gimnazjum?*, „Poradnik Bibliotekarza”, nr 6, s. 12-16
- Tylicka B., Leszczyński G. (2002), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, ISBN 83-04-04606-7
- Zasacka Z. (2007), *Nastoletni czytelnicy*, „Biblioteka w Szkole”, nr 6, s. 1-3
- Zasacka Z. (2010), *Doświadczenia czytelnicze gimnazjalistów*, „Poradnik Bibliotekarza”, nr 1, s. 3-7
- Zasacka Z. (2011a), *Czytelnictwo młodzieży*, „Bibliotekarz”, nr 1, s. 13-20
- Zasacka Z. (2011b), *Nastoletni czytelnicy – wspólnota symboliczna i społeczne dystanse* [w:]: Żbikowska-Migoń A. (red.), *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*, Wrocław, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 160-174

Abstrakt

Celem autora artykułu jest scharakteryzowanie preferencji czytelniczych krakowskich nastolatków. Pracę otwiera przywołanie najważniejszych tendencji współczesnego czytelnictwa młodzieży (m.in. korzystanie z publikacji elektronicznych, preferowanie innych form spędzania wolnego czasu, moda na nieczytanie itp.). Następnie przedstawiono metodologię badań przeprowadzonych wśród wybranych krakowskich nastolatków. Całość zamykają refleksje na temat aktualnych tendencji w czytelnictwie nastolatków.

Abstract

The aim of the article is to characterize the reading preferences of Cracow teenagers. The work opens with the recall of key trends of contemporary youth readership (eg. use of electronic publications, preferring other forms of leisure, fashion not-to-read, etc.). Then the methodology of the survey conducted among selected Cracow teenagers is described. Reflections on current trends in readership teens can be found at the last part of the text.

Ekaterina Russkikh, PhD candidate
Vyatka State University of Humanities
katya-russ@mail.ru

Romantic fiction today: supply and demand

Literatura romantyczna dzisiaj: podaż i popyt

Ekaterina Russkikh – PhD candidate at the Vyatka State University of Humanities (Kirov, Russian Federation). The main topic of scientific research is identification of pragmatic and esthetic means of influencing youth literature.



Selected publications:

- *Youth books today: influencing factors* [Książki dla młodzieży dzisiaj: czynniki wpływu] [in:] *Publishing in Russia and abroad: history, current status, problems and prospects: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference of Young Scientists on the Day of Russian Science February 19* [Publikowanie w Rosji i za granicą: historia, stan obecny, problemy i perspektywy], 2013
- *Multi-genre contemporary youth books* [Multirodzajowe współczesne książki dla młodzieży] [in:] *World literature for and about children: Materials XVIII All-Russian Scientific and Practical Conference* [Światowa literatura dla i o dzieciach], 2013
- *Internal factors impact the book: On the pragmatics of publication* [Wewnętrzne czynniki wpływające na książkę: o pragmatyce publikacji] [in:] *Humanitarian challenges of modern information society* [Wyzwania humanitarne nowoczesnego społeczeństwa informacyjnego], 2013.

Ekaterina Russkikh – doktorantka w Państwowym Uniwersytecie Humanistycznym w Kirowie (Rosja). Głównym tematem jej naukowych badań jest identyfikacja pragmatycznych i estetycznych środków wpływających na literaturę dla młodzieży.

Young adults – particular group of people that comes from the children's age and prepares to step into adulthood. Young people are most receptive to new knowledge, have not yet well-established beliefs and worldview (see for example: Lyubimov A. 2014). Therefore, it is important to lay-in consciousness forming moral personality, moral, inward and esthetic values. Otherwise, the tendency of “latent spirituality” among young people will reduce the cultural and spiritual level of the whole society. This trend is described as “a situation where young men and women are not even aware of the possibility of spiritual life and the existence of moral laws, or have this very vague idea and live by the principle of <here and now>, focusing on their actual needs and desires” (Morozova E. 2011).

We studied a group of readers aged 15-17 years – usually high school students or university students, students of colleges and technical schools. Education is their primary aim. Educational environment, writes Morozova, is an important factor in the development of spiritual maturity of youth (2011).

Strelkova examines the modernization of the modern Russian school, which results in a reduced number of hours of literature lessons. *Lowering the teaching of literature [...] related to the overall project of modernization of education, with the reduction and simplification of school lessons in mathematics, physics, chemistry, biology, [...] Russian history [...]* (2004, p. 170-171). Reduction of hours of basic subjects is being compensated by adding extra hours of new disciplines – informatics, for example. At the same time, it appears that reading pupils absorb new information much quicker and fuller than their non-reading peers. Thus, the optimization of the learning system can adversely affect the level of education in general. The information, which was read in childhood *is often the main information luggage a person carries throughout his later life* (Muzhikova E. 2013, p. 16). Turns out that the observed decline of culture and spirituality in the youth environment, and society in general is caused by the crisis of education.

To improve crisis of reading among students, it is necessary to compensate for the reduction of literature lessons by increase in extracurricular reading.

Nowadays students spend their out-of-school time online. With the advent of the Internet, grows entertainment. Nevertheless, besides computer games and virtual communication, development of new technologies involves the performance of educational and cultural functions and familiarizing the user with reading the literature. The latter function is performed by the literary sites and online book-sellers.

In order to identify the most popular genres and quality of the offer, we checked following well-known Russian literary sites and online literature shops: lit-portal.ru, livelib.ru, knigozavr.ru, kniga.ru, Labirint.ru, biblio-globus.ru. During the work it was found that the current domestic sites offer a choice of literature on demand. However, a special section for young people is quite rare. As on the

shelves in the bookstore and the library, and on specialized literary sites, most frequently used literature selection is aimed at adult or children audience. Literature for youth one needs to choose from thematic sections. Most often it is science fiction, fantasy, mystery and adventure. Most of the best-selling, both foreign and domestic prose, are also suitable for young reader – usually a fantastic and mystical novels. The most popular Russian authors, whose work is aimed at the youth audience – in fiction: Lukyanenko, Nikitin, Krapivin, brothers Strugatskie, Pelevin. Popular among young people are works by Akunin whose style is folk-history, as well as books by authoresses Murashova, Rubina, Aromshtam, Ulitskaya, with their attention to the personal character.

What unites the works of these different authors? First of all – unsightly reality surrounding the heroes and transformation of this reality into the world of fantasy. Unique for this type of literature is the omnipresent conflict arising between the reality, and individual's world of imaginary truths. In such disunity of the two realities manifests itself the principle of dualism, which is fundamental feature of romantic esthetic.

In order to identify common features of modern romantic literature, we introduce the definition of romance. According to explanatory dictionary of the Russian language, *romanticism – trend in the literature and art of the first quarter of the XIX century, characterized by an idealization of the past, isolation from reality, the cult of personal and humane* (Ozhegov S. 1953). Works of the Romantic era glorified events of the past centuries, valor, justice, and other high-quality characters, their physical strength and beauty. Examples of romantic works are tales by Grimm Brothers, Byron, Lermontov.

Let's consider the modern reader's necessity of a romantic prose. Online Fundamental Library defines the characteristic of early romanticism as *fiction, blurred images, the neglect of verisimilitude, the idealization of heroes and heroines in the spirit of the late conditional chivalry, the action in the indefinite past or vaguely distant countries, addicted to the mysterious and magical* (2014 [online]). The characteristic of romanticism is the opposition to the fantastic, imaginary component to the life's realities. Thus, despite the fact that era of romanticism had finished in the XIX century, romantic component in the literature is one of the most important aesthetic factors for today's youth.

But the presence of a fantasy world is not a condition implying that all works for young people should be written exclusively in the genre of science fiction or fantasy. Juvenile literature exists in a variety of genres, and promotes the formation of multi-genre literary preferences. What qualities, beside fantasy and fiction are the ones of romantic movement, that today's young reader can identify with?

Kudryashov in his thesis contrasted romantic values of mass culture, active participation in the consciousness of modern man. A comparison reveals the roman-

tic culture of individual personal values, fight against evil, a sense of the inexhaustible possibilities of being. Values of mass culture call for the correspondence to the ideals of mass protest and inconsistencies common system life for the sake of pleasure and satisfaction of consumer interests (2013, p. 40-41).

Sobkin and Burelomova at the study of the literary preferences of high school students say that young man questioned the common values on which he was guided in his childhood. High school students have the desire for self-realization, self-determination, a rethinking of values. *Thus there is a kind of transition from the passive position of the object receiving the ready knowledge, to the position of active sensing, analyzing stakeholder* (2012, p. 50).

Desire for individualization, in opposition to the society makes clear product having romantic elements for modern youth. The understandable of desire, the dive into the inner world of the work are the reasons for the popularity of works of fiction as well as the lyrical content of the young.

The novel *Knights of forty islands* by Lukyanenko compares the boys growing up with an interactive game. Battle, victory, injury, betrayal, passionate infatuation, though occur on an unknown planet and masked militant swords and castles, but are a reflection of the common problems and experiences of adolescents and young adults 15-17 years old. It is no accident and split – “photocopying” characters. Being a romantic, in love with the mood, especially in adolescence, people live in two realities: their real life with its immediate problems and their hidden life.

Contrary preceded classicism, romanticism different elevation descriptions, rich imagery, light and even “childish” attitude to life issues. In novels and stories by V. Krapivin young heroes dream of adventures at sea and the battle for truth and even fly: by the carpet, the poplar shirt, the blue flamingo. By these romantic motives the Krapivin’s stories retain fabulousness, despite life’s challenges and ordeals.

Fictional world helps heroes to survive the terrible reality. The sad story *Happy* by Ulitskaya is about married couple who tragically lost their son. But people are happy of their memories of this short, five-year idyll. Protagonist of the story *Class correction* by Murashova – cerebral palsy school children Jura Malkov has a fantastic gift to fall into a fantastic world where the boy can run faster than anyone.

The juxtaposition of the main characters of the gray everyday life is a principle of any romantic work. High order of human soul, nobility and courage confront philistine thought and dull realities. In this confrontation, the two dissociation does take *dualism* somehow reflected in any romantic works. Romantic writers experiencing turmoil of modern life, looking for ways to escape from reality and at the same time to understand it. The disappointment of the ordinary sense pushes the romantics to endure events in an idealized country. This fantasy world clearly or completely unnoticed strokes prescribed in any romantic work elevates

the romantics on the prose of life, liberating the diversity of their identities. Undeniable contribution to the development of romantic prose of the spiritual and cultural level of the whole society as well as young people – the creator of the future society.

References

- Kudryashov S. (2013), *Counter culture as a radical transformation of the romantic myth: the dissertation of cultural studies*, St. Petersburg, [PhD dissertation]
- Lyubimov A. (2014), *State and youth: mutual social obligations*, "Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts", no. 1, p. 28-33
- Morozova E. (2011), *Psychological mechanisms of formation of the individual maturity of the younger generation by means of the educational environment* [online], "Psychological Science and Education", no. 3, [access: 08.08.2014], available in the Internet: <http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47072.shtml>
- Muzhikova E. (2013), *Freedom of choice should be!*, "Biblio-field", no. 6, p. 16
Online Fundamental Library. Romanticism [online], [access: 04.09.2014], available in the Internet: <<http://feb-web.ru/FEB/LITENC/ENCYCLOP/lea/lea-0171.htm>>
- Ozhegov S. (1953), *Russian dictionary*, Moscow, State Publishing House of Foreign and Russian dictionaries
- Sobkin V., Burelomova A. (2012), *Value orientations of the modern teenager*, "Sociology of Education. Proceedings on the Sociology of Education", vol. 16, issue 28, p. 47-73
- Strelkova I. (2004), *Passions on*, "Our Contemporary Classics", no. 6, p. 170-182

Abstract

The article focuses on culture and moral problems of the youth. The hypothesis of a romantic component and «dualism system» at the books for young readers as a necessary attractive element is discussed. The author concludes that the romantic component of the inner world of a literature creation is close and interesting for modern young readers.

Abstrakt

Autorka artykułu zajęła się kulturą i problemami moralnymi wśród młodzieży. Analizuje hipotezę składnika romantycznego i „systemu dualnego” w książkach dla młodych czytelników jako niezbędnego elementu uatrakcyjniającego przekaz. Autorka dochodzi do wniosku, iż romantyczny składnik wewnętrznego świata w kreowaniu literatury jest bliski i interesujący dla współczesnej młodzieży.

III część

**Zachęcić do czytania: o sposobach
na rozbudzanie zainteresowań
czytelniczych nastolatków**

Encourage reading: about the ways
to stimulate the interest
of teenagers' reading

Maja Chacińska, dr
Uniwersytet Gdański
Katedra Skandynawistyki
maja.chacinska@ug.edu.pl

Szwedzkie i norweskie dzieci w świecie książki. Wspieranie czytelnictwa – inicjatywy państwowe i oddolne

*Swedish and Norwegian children in the world
of books. Governmental and nongovernmental
reading projects*

Maja Chacińska – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Skandynawistyki i Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Gdańskim. Obroniła doktorat z politologii na Wydziale Nauk Społecznych UG. Obecnie w swojej pracy dydaktycznej i naukowej zajmuje się mediami w krajach skandynawskich. Prowadzi wykłady, które obejmują historię i analizę mediów, komunikację społeczną oraz ćwiczenia z języka szwedzkiego i przekładu tekstów użytkowych. Zainteresowania naukowe: historia prasy i mediów, czytelnictwo prasy i książek, systemy medialne, media elektroniczne i edukacyjna rola mediów publicznych w krajach skandynawskich.



Wybrane publikacje:

- *Constructing a Nordic community in the Polish press – past and present* [Tworzenie skandynawskiej społeczności w polskiej prasie – przeszłość i teraźniejszość] [in:] Harvard J. i Stadius P. (red.), *Communicating the North. Media structures and images in the making of the Nordic region*, 2013, [współaut.]
- *Równouprawienie, prawa kobiet i feminizm w krajach nordyckich na łamach „Gazety Wyborczej” w latach 1989-2010* [Gender equality, women’s rights and feminism in the Nordic countries in „Gazeta Wyborcza” in the years 1989-2010] [w:] Chacińska M., Musiał K. (red.), *Nowocześni i postępowi? Cywilizacyjny wymiar Skandynawii z polskiej perspektywy*, 2013.

Maja Chacińska – PhD, assistant professor at the Scandinavian Studies Department, Gdańsk University. PhD in political science at the Social Science Faculty, Gdańsk University. At present she deals with broad aspects of mass media in Scandinavian countries in her lectures and research. Her lectures include mass media history, media analysis, communication theories, as well as Swedish language and translation. Her research involves press history, media history, book and press readership, electronic media, media systems and educational role of Scandinavian public-service media.

Wstęp

Kraje skandynawskie to kraje bogate w wartościową literaturę dziecięcą, która jest bardzo popularna zarówno na rynkach krajowych, jak i za granicą. Wystarczy wymienić takie nazwiska jak Astrid Lindgren, czy współcześnie: Szwedzi Karl Martin Widmark i Helena Willis (autorzy serii o Lasse i Mai) lub Norweg Jo Nesbø. Wskaźnik czytelnictwa książek jest w Szwecji i Norwegii także wysoki. Wynika to z dużego zaangażowania państwa we wspieranie finansowe inicjatyw mających na celu zwiększenie czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży, również oddolnych, wynikających z dużego zaangażowania obywateli w problemy kraju. Celem autorki artykułu jest przedstawienie najciekawszych projektów wspierających czytelnictwo książek, obejmujących dzieci, młodzież i rodziców małych dzieci w Szwecji i Norwegii, a także prezentacja, jak dobre programy rządowe wspierają ciekawe inicjatywy organizacji pozarządowych.

Uwarunkowania historyczne i kulturowe

Egalitaryzm społeczeństw skandynawskich, historycznie wysoka pozycja chłopów i protestantyzm znacząco wpłynęły na wczesne upowszechnienie się piśmienności wśród najniższych warstw społecznych, a co za tym idzie – również na czytelnictwo prasy i książek. W krajach skandynawskich piśmienność była powszechna już w połowie XVIII wieku. W Szwecji nauczanie czytania i pisania odbywało się w domach pod kontrolą kościoła, tymczasem w Danii-Norwegii¹ wprowadzono obowiązek szkolny (Guttormsson L. 2012). Twórca szwedzkich opracowań statystycznych Carl af Forsell w 1833 r. stwierdził, że najwyżej 1 na 1 000 szwedzkich chłopów nie potrafi czytać i pisać. Było to związane z zarządzeniem króla szwedzkiego Karola XI z 1689 r., wprowadzającym obowiązek znajomości Biblii (za: Johansson E. 1977, s. 2). Trzeba jednak podkreślić, że według badań skandynawskich umiejętność pisania przyszła później niż umiejętność czytania (Bastiansen H. F., Dahl H. G. 2008, s. 87).

Szwedzki historyk Egil Johansson opisywał kampanię na rzecz nauki czytania i pisania, przeprowadzoną w Szwecji pod koniec XVII i na początku XVIII wieku. Brak tych umiejętności powodował ciężkie konsekwencje, ponieważ osoby, które nie zdały dorocznego egzaminu z czytania i pisania nie mogły przyjmować komunii i zawierać małżeństw (1977, s. 2). Duńska badaczka Charlotte Appel, badająca piśmienność i rynek wydawniczy w Danii w XVII wieku, stwierdziła, że i tam od połowy XVII wieku dzieci, również na wsi, uczono pisać i czytać, w celu uczenia się na pamięć katechizmu (2001, s. 110). W Szwecji w XVII wieku publikowano również pierwsze podręczniki do nauki czytania i pisania.

¹ Dania i Norwegia tworzyły unię realną w latach 1660-1814.

Johansson podaje wyniki badań piśmienności dla Europy w latach 1850-1970, stworzone na podstawie statystyk i spisów ludności z tego okresu. W roku 1850 w krajach nordyckich ponad 80% mieszkańców umiało pisać i czytać, tymczasem we Francji było to 50%, w Polsce ok. 20-30%, a w Portugalii tylko 10-20% (1977, s. 18-23).

Historyk norweski Jostein Fet w książce *Lesende bønder, Litterær kultur i norske allmugesamfunn før 1840* (*Czytający chłopci, kultura literacka w norweskiej społeczności wiejskiej przed 1840 rokiem*) (1995) opisał swoje badania piśmienności społeczeństwa norweskiego w XVIII i XIX wieku, m.in. poprzez analizę ponad 16 tysięcy protokołów spadkowych pod kątem posiadania przez zmarłych książek. W ponad 14 tysiącach przypadków w protokołach była mowa o posiadaniu książek. Przed badaniami Feta i Appel istniało przekonanie, że Dania-Norwegia pod koniec XVII i na początku XVIII wieku była zapóźniona pod względem piśmienności w stosunku do Szwecji, Finlandii i Islandii. Tymczasem Fet opisuje spisy parafian, które w XVIII wieku przeprowadzali księża protestanci. Z jednego z nich wynikało na przykład, że na 255 parafian powyżej siódmego roku życia 56,1% umiało czytać dobrze, a jedynie 2,3% w ogóle nie potrafiło czytać. Fet stwierdza, że jeżeli w protokołach spadkowych znajdował książkę u jakiejś rodziny, można było być pewnym, że przynajmniej jedna osoba w rodzinie umiała czytać, ponieważ chłopcy byli ubodzy i nie stać ich było na kupowanie książek dla ozdoby domostwa. Liczba książek, którą posiadali chłopcy według spisów majątków podwoiła się w okresie obejmującym badanie (1690-1840) (za: Bastiansen H. F., Dahl H. G. 2008, s. 86).

W 1730 r. norweskie ruchy pietystyczne wprowadziły naukę czytania katechizmu. Wcześniej dzieci uczyły się katechizmu na pamięć, natomiast od tego momentu dzieci miały umieć czytać głośno fragmenty katechizmu i Biblii. Najważniejszym dokumentem prawnym w Norwegii, który przyczynił się do rozprzestrzeniania się umiejętności czytania i pisania było rozporządzenie z 1739 r. Wprowadzało ono obowiązek uczęszczania do szkoły wszystkich dzieci wiejskich od 7 roku życia (Byberg L. 2008). Niemniej islandzki historyk Loftur Guttormsson dowodzi na podstawie badań Feta, że powszechna piśmienność istniała już przed rozporządzeniem, bo od połowy XVII wieku, a wprowadzenie powszechnej szkoły jedynie ją utwierdziło i zinstytucjonalizowało formy nauczania (2012, s. 27-30).

W związku ze wzrostem piśmienności wzrastała też działalność wydawnicza. Produkcja książek religijnych podwoiła się w Danii-Norwegii w latach 1725-1749 w stosunku do poprzedzających je 25 lat. Policzone na przykład, że w latach pięćdziesiątych XVIII wieku w norweskiej gminie Haram 96,6% gospodarstw (rybacy i rolnicy) posiadało książki. Czytano w tym okresie przede wszystkim książki religijne i tak zwane książki ludowe, które były przeróbkami średniowiecznych fran-

cuskich i włoskich opowieści rycerskich, przygodowych, romantycznych, ale też legendy, bajki i książki podróżnicze (Bastiansen H. F., Dahl H. G. 2008, s. 88).

Czytelnictwo w Szwecji i Norwegii

Opisany w poprzednim podrozdziale wysoki stopień piśmienności w Szwecji i Norwegii sprawił, że od momentu umasowienia się mediów drukowanych, prasy i książki, cieszyły się one dużą popularnością. Czytelnictwo prasy drukowanej spada na całym świecie, niemniej w Skandynawii jest ciągle na wysokim poziomie, jednym z wyższych na świecie. W 2013 r. 70% Norwegów czytało przynajmniej jedną gazetę w dniu powszednim (Futsæter K. A. 2013, s. 3). W Szwecji w 2012 r. gazety codzienne (nietabloidowe) czytało w przeciętnym dniu 69% populacji² (de Vries T. (red.) 2013, s. 32).

Czytelnictwo książek w Norwegii i Szwecji jest również na wysokim poziomie. Raporty na ten temat są regularnie publikowane zarówno przez główne urzędy statystyczne obu krajów, jak i przez agendy rządowe, działające na przykład przy Ministerstwach Kultury, jak i przez naukowców (na przykład Nordyckie Centrum Badań nad Mediami i Komunikacją Nordicom, działające na Uniwersytecie w Göteborgu). Nie zawsze jednak badane są te same wartości. W Szwecji bada się kontakt z książką w przeciętnym dniu, tygodniu oraz w całym roku. W Norwegii przeważają badania dotyczące kontaktu z książką w przeciętnym dniu i liczby minut poświęconych na czytanie książek w ciągu dnia. W niektórych latach wykonuje się również badania dotyczące kontaktu z książką w ciągu roku.

W Norwegii w 2013 r. w przeciętnym dniu 25% populacji czytało książki. W przypadku książek to kobiety i dziewczynki czytają najczęściej (*Medienorge*, 2014). W grupie wiekowej 9-15 lat 34% chłopców i 40% dziewczynek czytało książkę w przeciętnym dniu (Vaage O. F. 2013, s. 30). W Szwecji czytelnictwo w przeciętnym dniu jest wyższe niż w Norwegii, bo wyniosło w 2012 r. 34%. Najczęstszy kontakt z książką miały dzieci, czytelnictwo w grupie wiekowej 9-14 lat wyniosło 58% (*Mediebarometer* 2012, 2013).

Aż 82% Szwedów deklaruje przynajmniej jednokrotny kontakt z książką w ciągu roku (*Kulturanalys* 2014, s. 27), a według Eurobarometru na lata 2012/2013 aż 90% (*Special Eurobarometer* 399, 2013). W Norwegii w latach 2010-2012 aż 96% ankietowanych twierdziło, że przeczytało jedną lub więcej książek rocznie (*Medieåret* 2010-2011, 2012, s. 28).

² Dane na rok 2013 nie były dostępne w momencie pisania artykułu.

Projekty wspierające czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży

W Szwecji i w Norwegii zarówno odpowiednie agendy rządowe, jak i organizacje pozarządowe realizują projekty na rzecz wspierania czytelnictwa. Oba kraje są przykładem bardzo dobrze ukształtowanego społeczeństwa obywatelskiego, wywodzącego się jeszcze z przełomu XIX i XX wieku, okresu powstawania i intensywnej działalności tzw. ruchów ludowych (szw. *folkrörelser*, nor. *folkebevegelser*). Były to oddolne ruchy społeczne o różnym charakterze, mające na celu zmianę społeczną w konkretnej dziedzinie. Organizacje te zajmowały się również samodoskonaleniem swoich członków. Współcześnie instytucje te zajmują się samokształceniem i edukacją dla dorosłych. Skandynawowie szczytą się liczbą stowarzyszeń, związków i kółek samokształceniowych, które wyrosły właśnie z ruchów ludowych. Mają one różną strukturę w poszczególnych państwach skandynawskich, więc trudno jest porównywać je liczbowo. W Szwecji istnieją 374 organizacje, które zrzeszają 280 000 małych kółek samokształceniowych z różnych dziedzin (*Läsandets kultur* 2012, s. 120-122). W Norwegii struktura jest nieco inna, ponieważ tego typu organizacji zarejestrowanych jest 35, ale każda z nich może zrzeszać nawet 600 kółek i związków (*Regjeringen*). Są wśród nich organizacje wspierające czytelnictwo.

Skandynawowie są dumni z tej działalności i tego typu organizacje mają duże możliwości pozyskiwania różnego rodzaju środków rządowych i ministerialnych. Dlatego też należy podkreślić, że wszelkie działania czytelnicze są wynikiem współpracy: pomysły i inicjatywy oddolne są finansowo wspierane przez państwo. Trudno jest więc podzielić jednoznacznie projekty na rządowe i pozarządowe, często wiele podmiotów rządowych czy regionalnych i organizacji niezależnych współpracuje ze sobą. Projektów czytelniczych organizowanych przez agendy państwowe oraz organizacje pozarządowe jest bardzo dużo, dlatego w tej części artykułu przedstawiono jedynie kilka najciekawszych.

Inicjatywy, które nie są projektami bezpośrednio skierowanymi do dzieci, ale mają wpływ na ceny książek i w związku z tym pośrednio na czytelnictwo to kwestie odpowiednich regulacji podatkowych, na przykład podatku VAT na książki. W Norwegii od 1969 r. książki i gazety nie są obłożone podatkiem VAT. Uzasadnieniem dla takiego rozwiązania była chęć wspierania piśmiennictwa i rynku norweskojęzycznego: „nie należy nakładać dodatkowych opłat na książki i gazety w tak niewielkiej społeczności językowej jak norweska” (Øterholm A., Andreassen T. [et al.] 2009)³.

W Szwecji podatek VAT na książki do roku 2002 wynosił aż 25%. Zdecydowano się na obniżenie go do 6% w celu zwiększenia czytelnictwa książek. Powołano

³ Ustawę znowelizowano w 2009 r.

również specjalną komisję, która miała śledzić wpływ tej zmiany na ceny i sprzedaż książek w Szwecji (*Bokpriskommissionens delrapport I...* 2002, s. 3).

Norwegia

Norweskie Ministerstwo Kultury, podobnie jak szwedzkie, ogłasza programy i dysponuje środkami na propagowanie czytelnictwa. W 2013 r. opracowano strategię wspierania czytelnictwa, której główną grupą docelową są dzieci i młodzież. Tylko w tym roku przeznaczono na ten cel prawie 3 miliony koron norweskich, z czego ponad milion dla organizacji pozarządowych na projekty czytelnicze. Ponadto norweska Biblioteka Narodowa dysponuje środkami rządu kilkunastu milionów na projekty realizowane przez biblioteki (*Det Norske Forfatterforening* [online]).

Ze środków tych korzysta m. in. działająca od 1997 r. organizacja pozarządowa Fundacja Czytaj! (Foreningen Les!), której celem jest propagowanie czytania we wszystkich grupach społecznych. Priorytetową grupą docelową organizacji jest jednak młodzież w wieku 13-19 lat.

W związku z ogólnie wysokim czytelnictwem książek projekty skandynawskie często są skierowane do grup, które według badań czytają mniej. W organizacjach wspierających czytelnictwo zauważono potrzebę propagowania czytania wśród młodzieży uprawiającej sporty. Fundacja Czytaj! we współpracy z bibliotekami i amatorskimi piłkarskimi drużynami sportowymi i przy wsparciu Ministerstwa Kultury zorganizowała projekt „Hat trick”. Projekt ma na celu zachęcanie młodych piłkarzy do czytania oraz wspieranie bibliotekarzy w roli pośrednika między młodymi sportowcami a literaturą. W wywiadzie prasowym lider projektu Ole Ivar Burås Storø mówi m.in.:

Przenosimy przekaz o literaturze z biblioteki na boisko, aby spotkać się z młodzieżą piłkarską tam, gdzie spędza ona wolny czas. Drużyny, które włączają się w projekt otrzymują, między innymi, własną torbę książek i bibliotekarza. [...] Jeżeli my dorośli chcemy, aby dla dzieci i młodzieży czytanie było radością, musimy pokazywać, że my sami lubimy to robić. Dla młodych ludzi piłkarze są często idolami, dlatego ważne jest, aby promować tych, którzy czytają. W Anglii, na przykład, w każdej drużynie z Premier League jest przynajmniej dwóch zawodników, którzy pomagają w działaniach wspierających czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży (Foreningen Les! 2014 [online]).

Innym projektem fundacji jest przyznawanie co roku nagrody za najlepszą książkę młodzieżową⁴. Organizacja wybiera z siedmiu województw po jednej klasie 9 szkoły

⁴ Nagroda o nazwie Uprisen, „U” od słowa „ungdom” oznaczającego „młodzież”, „pris” oznacza „nagrodę”.

podstawowej⁵ i klasy te stanowią jury nagrody. Jury czyta 5 książek nominowanych przez organizację Fundacja Czytaj! Klasy dyskutują na ich temat w swoim gronie, po czym reprezentanci klas spotykają się, aby wybrać książkę roku. Nagroda jest wręczana na dorocznym Norweskim Festiwalu Literatury (*Foreningen Les!* [online]).

Inną grupą, do której skierowane są projekty czytelnicze, są chłopcy. W 1998 r. w czasopiśmie popularnonaukowym wydawanym przez norweski Główny Urząd Statystyczny przedstawiono alarmujące dane, dotyczące czytania wśród chłopców. Na podstawie badań urzędu autorka artykułu stwierdza, że od lat 80. chłopcy norwescy czytają dużo mniej niż dziewczynki, a norwescy 14-latkowie czytają najmniej w całej Skandynawii (Rudlang H. 1998, s. 29). W publikacji z 2007 r. *När pojkar läser och skriver (Gdy chłopcy czytają i piszą)* szwedzka badaczka Gunilla Molloy dowodzi, że brak zainteresowania chłopców książkami nie jest winą szkoły, ale kontekstu wynikającego z kulturowych ról społecznych. Molloy stwierdza między innymi: *Każdy chłopiec, który nie czyta literatury pięknej, ma nieczytającego tatę i dziadka* (Bolla... 2013 [online]). Inną kwestią według Molloy jest konstruowanie przez chłopców „męskiego zachowania” w opozycji do „zachowania kobiecego”, a ponieważ dziewczynki czytają literaturę piękną chłopcy uważają, że jest to zajęcie niemęskie (Tamże 2013 [online]).

Badania naukowe były inspiracją m.in. dla projektu realizowanego przez kilka instytucji kulturalnych i edukacyjnych (szkoła podstawowa, biblioteka, gminny wydział kultury) w norweskiej niewielkiej gminie Ørland (5 000 mieszkańców) w latach 2000-2002 o nazwie „Mądrzy chłopcy czytają”. Projekt nie jest nowy, ale warto o nim wspomnieć, ponieważ obejmował on niewielką gminę, był realizowany właściwie ze środków własnych zaangażowanych instytucji, ale był przykładem dla innych gmin i opisywano go w głównym dzienniku norweskim. Celem inicjatywy było zwiększenie czytelnictwa wśród chłopców w wieku 11-16 lat. Projekt sfinansowano ze środków biblioteki gminnej oraz z datków od sponsorów. W ramach projektu przeprowadzono w 2001 r. ankietę w miejscowej szkole podstawowej. Dzieci zapytano, czy w momencie badania czytają książkę. 63% dziewczynek i 38% chłopców odpowiedziało pozytywnie.

Przeprowadzono zmiany w bibliotece, na przykład ekspozycję książek dla chłopców zmieniono tak, aby oddawała ona bardziej perspektywę odbiorcy. Wykorzystano tutaj badania brytyjskie, dotyczące preferencji gatunków literackich różnych grup. Ponadto wydrukowano profesjonalne plakaty, które przy pomocy gry słów, ironii i humoru zachęcały do czytania (na przykład „Lepiej być molem książkowym niż ślimakiem”). Dystrybucja plakatów w gminie była bezpłatna, ale sprzedawano je również gminom w całej Norwegii, zdobywając w ten sposób fundusze (Haugen M. 2003 [online]).

⁵ Odpowiednik trzeciej klasy gimnazjum.

Innym działaniem projektu był konkurs czytelniczy w lokalnej szkole dla najwięcej czytających uczniów i najwięcej czytającej klasy. Klasa, która wygrała, przeczytała w sumie 152 książki. Jeszcze przed wdrażaniem projektu jeden z pracowników biblioteki 1-3 razy w miesiącu odwiedzał klasy szkolne, prezentując ciekawe książki. W wyniku projektu zmieniono sposób prezentacji. Uznano, że w przypadku chłopców nieskuteczne są próby przekonania ich, że czytanie jest czymś dobrym czy ciekawym, ale raczej należy ich przekonać do konkretnych tytułów z gatunków lubianych przez chłopców i przedstawiających świat z ich perspektywy. Projekt został również opisany w jednym z największych dzienników norweskich „Dagbladet” („Dagbladet” [online]).

Jednym z wniosków z raportu projektu było, aby w przyszłości:

[...] *nie realizować projektów czytelniczych dla konkretnej płci, ale w ogólnych działaniach propagujących czytanie w szkołach i bibliotekach tworzyć zintegrowaną, niewidoczną perspektywę chłopięcą. Dbać o to, aby biblioteki publiczne i szkolne miały odpowiedni wybór książek z gatunków, które interesują chłopców: książki na temat samochodów, przyrody, techniki, komiksy, fantasy, historie wojenne* (Haugen M. 2003 [online]).

Również dzisiaj Norwegowie dostrzegają problem mniej czytających chłopców. Powstają na ten temat prace dyplomowe i publikacje książkowe. Przykładem jest norweska publikacja docenta Kåre Kverndokken *Gutter og lesing (Chłopcy i czytanie)*. Organizowane są również konferencje. W 2013 r. ponad 200 nauczycieli, bibliotekarzy i przedstawicieli wydawców z całej Norwegii spotkało się, aby przedyskutować i znaleźć rozwiązanie dla kwestii czytelnictwa właśnie wśród chłopców (Krømke K. 2013 [online]).

Szwecja

Inicjatywą rządową, która ma bezpośrednio na celu zwiększenie poziomu czytelnictwa wśród dzieci jest stworzenie w Szwecji stanowiska Ambasadora Czytania. Ambasador jest powoływany od 2011 r., a jego zadaniem jest „stymulowanie chęci do czytania i zwiększanie świadomości o tym, jak ważna jest literatura dla dzieci i młodzieży” (*Läs Ambassadören...* 2014 [online]). Ambasador jest powoływany na 2 lata w drodze konkursu. Komisja konkursowa składa się z reprezentantów literatury i branży bibliotecznej. Wybór Ambasadora jest obwarowany wieloma kryteriami. Osoba ta powinna być uznanym czynnym pisarzem lub ilustratorem książek dla dzieci i młodzieży, angażować się w kwestie propagowania czytelnictwa, posiadać umiejętność komunikowania się zarówno z dziećmi, jak i rodzicami oraz musi umieć i lubić występować publicznie (Tamże).

Obecna Ambasadorka Johanna Lindbäck jest pisarką książek dla dzieci i blogerką. Jej działalność polega m.in. na publikacji artykułów propagujących czytanie w najważniejszych gazetach codziennych i czasopismach, spotkaniach m.in. z czytelnikami i bibliotekarzami oraz prowadzenie strony internetowej o charakterze bloga (Tamże).

Szwedzi, podobnie jak Norwegowie, dostrzegli potrzebę propagowania czytania wśród dzieci trenujących sporty. Działająca przy Ministerstwie Kultury szwedzka Rada Kultury dysponuje środkami na wspieranie projektów czytelniczych i w roku 2014 priorytetem jest współpraca z organizacjami sportowymi. Organizacje i kluby, w których trenuje młodzież mają wspólnie z gminami i bibliotekami wdrażać projekty wspierające czytelnictwo wśród tych dzieci. Na stronach Rady Kultury zdefiniowano cele projektu:

Ta długofalowa inicjatywa ma inspirować, tworzyć kontakty i uwypuklać potrzebę czytania w czasie wolnym w środowisku sportowym. Jej celem jest przyciągnięcie zarówno chłopców jak i dziewczynki do czytania i słuchania literatury we wszelkich jej formach (Kulturradet [online]).

Mimo podkreślenia, że inicjatywa ma na celu propagowanie czytania wśród dzieci obu płci jest to jednak projekt w dużej mierze skierowany do chłopców. Rada Kultury zaznacza, że chodzi tu o równość w kwestii czytania książek i części środków, o które można się ubiegać, pochodzi z funduszy równościowych Ministerstwa Edukacji.

Rada Kultury wskazuje również dobrego partnera współpracy przy realizacji projektów z tych środków. W Szwecji istnieje organizacja pozarządowa „SISU idrottsutbildarna”, zajmująca się edukacją wśród sportowców i wydająca książki edukacyjne oraz o tematyce sportowej. Mottem organizacji jest hasło „Bez wiedzy talent nie wystarczy”. Organizacja zrzesza wspomniane kółka samokształceniowe w całym kraju, które według Rady Kultury mogą być dobrym partnerem do współpracy dla bibliotek przy realizacji projektów czytelniczych (SISU [online], Kulturradet [online]).

W ramach funduszy biblioteki mogą również pozyskać środki na zakup książek dotyczących sportu lub takich, które przyciągną dzieci trenujące do czytania. Ponadto środki mogą być wykorzystane jako wynagrodzenia dla bibliotekarzy przygotowujących prezentacje książek w klubach i organizacjach sportowych. Rada wydała również broszurę z pomysłami na projekty wspierania czytelnictwa dla trenerów sportowych (Kulturradet [online]). Do momentu oddania artykułu do publikacji przyznano środki od 80 do 200 tysięcy SEK na realizację sześciu projektów we współpracy z klubami sportowymi (Tamże).

Innym ciekawym projektem szwedzkiego Ministerstwa Kultury, prowadzonym przez Radę Kultury, jest witryna Biblioteka Dzieci. Jest to strona dla dzieci i osób pracujących z dziećmi. Nie wypożycza ona ani nie sprzedaje książek, ale można w niej wypożyczyć audiobooki (*Barnensbibliotek* [online]). Witryna jest bardzo atrakcyjna pod względem graficznym i ma bardzo dużo ciekawych propozycji dla dzieci i młodzieży. Zawiera na przykład dźwiękowe wersje bajek w różnych językach (np. szwedzki, fiński, arabski), krótkie filmowe wywiady z pisarzami, filmy dotyczące projektów czytelniczych, a także gry, krzyżówki i rebusy związane z książkami i czytaniem. Uznano również, że samodzielne pisanie zachęca do czytania książek i odwrotnie. Na witrynie można więc znaleźć porady i informacje dla dzieci, które same chcą zacząć pisać książki. Bardzo ciekawy jest również wirtualny Katalog Książek dla Dzieci, którego wersję papierową ministerstwo dystrybuuje w bibliotekach.

Szwedzi również dostrzegają potrzebę wspierania czytelnictwa wśród chłopców. Opierając się na cytowanych już badaniach Gunilli Malloy jedna z organizacji pozarządowych, Edukacyjny Związek Robotników ABF – w jednym z województw szwedzkich w 2012 r. rozpoczęła realizację projektu „Most czytelniczy” (*Läsbyggnad*), który miał na celu „zmianę stosunku chłopców i mężczyzn do czytania i literatury” (*Läsbyggnad 2012, 2013, s. 4*). Działania projektu realizowano we współpracy z biblioteką wojewódzką i bibliotekami publicznymi. Do działań tych należały: zapraszanie pisarzy-mężczyzn⁶ do szkół i klubów sportowych, organizowanie tygodni pod hasłem „Poczytaj mi tato” i zakładanie klubów książki dla chłopców. Zorganizowano również serię spotkań ze znanym raperem szwedzkim Petter, który opowiadał o tym, jak przezwyciężył problemy z czytaniem i pisanem. Inne bardzo ciekawe spotkanie z pisarzem miało miejsce na torze dla deskorolkarzy. Pisarz i ilustrator, a także pierwszy szwedzki Ambasador Czytania Johan Unenge najpierw dołączył do młodych chłopców na deskorolkach, a później przedstawił krótki wykład o czytaniu i rozdał darmowe egzemplarze swojej książki (*Läsbyggnad 2012, 2013, s. 4-12*).

Z rządowych środków przeznaczonych na wspieranie czytelnictwa korzysta inna szwedzka organizacja pozarządowa Ruch Czytelnictwa (*Läsrörelsen*). Jest to ruch promujący czytanie małym dzieciom. W momencie pisania artykułu organizacja realizowała pięć projektów. Jednym z nich, który funkcjonuje już od 12 lat, jest program „Książka Happy Meal” („Bok Happy Meal”) we współpracy z restauracjami McDonald’s, w których organizowane są „tygodnie czytania”, a darmowe książki dołączane są do menu dla dzieci.

Inny ciekawy projekt tej organizacji to „Nowi Szwedzi”, w którym wspieranie czytelnictwa i czytania małym dzieciom ma być narzędziem integracji i nauki ję-

⁶ Na przykład Arkan Asaad, Niklas Krog, Mattias Alkberg.

zyka dla imigrantów. Jednym z działań projektu było słuchanie dźwiękowej wersji książki Astrid Lindgren *Mio mój Mio* w 42 zerówkach (6-latki) w 12 gminach szwedzkich, w których jest najwięcej rodzin imigranckich. Książka była specjalnie przygotowana do projektu, czytała ją sama autorka. Każde dziecko otrzymało też tego audiobooka na własność. Osoby dorosłe, które miały brać udział w projekcie, nauczyciele przedszkolni i zaproszeni pedagodzy, uważali początkowo, że książka jest zbyt trudna zarówno pod względem językowym, jak i tematycznym. Przekonano ich jednak, pokazując ciekawe metody wykorzystania jednocześnie dźwięku, obrazu i tekstu. Jedna z nauczycielek skomentowała tę kwestię po zakończeniu tej części projektu:

Sądziliśmy, że ta książka będzie zbyt trudna dla naszych 6-latków. Język jest trudny i bardzo poetycki, a opowieść o walce między dobrem a złem może mieć silne oddziaływanie emocjonalne. [...] Nie mieliśmy racji!! Język jest trudny, a treść silnie oddziaływająca i dzięki temu nie tylko dzieci i my nauczyciele byliśmy zafascynowani tą opowieścią, ale również rodzeństwo dzieci i rodzice, którzy słuchali książki w domu (Läsrörelsen [online]).

Według prowadzących, praca nad tą książką miała wpływ na naukę języka szwedzkiego nie tylko dzieci biorących udział w projekcie, ale również ich rodzin. Jedna z ekspertek językowych w projekcie stwierdziła: „Im słabsze językowo dziecko, tym wyraźniej było widać pozytywne efekty. Nauczyciele byli zadziwieni!” (Tamże).

Zakończenie

Jak stwierdzono na początku niniejszego artykułu, inicjatyw wspierających czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży w Szwecji i Norwegii jest bardzo dużo i trudno jest wybrać te najciekawsze. Każda instytucja i organizacja związana z książkami i czytaniem organizuje swoje projekty. Oprócz opisanych działań gmin i bibliotek popularyzującą czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży w Norwegii zajmuje się na przykład Norweski Instytut Książki Dziecięcej, Norweski Związek Pisarzy, Narodowe Centrum Czytelnictwa. W Szwecji są to takie organizacje jak Instytut Książki Dziecięcej, Ministerstwo Opowiadania, czy Szwedzka Akademia Książki Dziecięcej. Jeszcze raz trzeba podkreślić, że organizacje pozarządowe mają w Szwecji i Norwegii duże możliwości uzyskania dotacji państwowych na projekty czytelnicze, co jest wynikiem priorytetowego traktowania kwestii czytelnictwa przez skandynawskie ministerstwa kultury.

Bibliografia

- Läs Ambassadören för ungas läslust* [Ambasador Czytania] [online], [dostęp: 19.04.2013], dostępny w Internecie: <<http://www.läsambassadören.se/om-läsambassadören/>>
- Appel Ch. (2001), *Läsning of Bogmarked i 1600-tallets Danmark*, København, Det kongelige Bibliotek og Museum Tusulanums Forlag, ISBN 978-87-7289-652-6
- Bastiansen H. G., Dahl H. F. (2008), *Norsk mediehistorie*, Oslo, Universitetsforlaget, ISBN 82-15-00325-7
- Barnensbibliotek* [*Biblioteka Dzieci*] [online], [dostęp: 26.03.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.barnensbibliotek.se/Hem/OmBarnensbibliotek/tabid/214/Default.aspx>>
- Bokpriskommissionens delrapport I. Det skall vara blilligt att köpa böcker och tidskrifter* (2002), Statens offentliga utredningar
- Byberg L. (2008), *Leseferdighet og skolevesen 1740-1830. Pietister, „potetprester” og ett ungt norsk Storting*, „Heimen”, t. 45, s. 329-340
- „Dagbladet” [online], [dostęp: 26.03.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.dagbladet.no/kultur/2000/07/10/210876.html>>
- Foreningen les!* [online], [dostęp: 30.12.2014], dostępny w Internecie: <<http://foreningenles.no/>>
- Futsæter K. A. (2013), *66% leser papiraviser daglig. Avislesing 2012/2013*, TNS Gallup, s. 3-4
- Guttormsson L. (2012), *Udviklingen af lese- og skriveferdighed i Norden 1650–1850. Historiografiske funderinger* [w:] Edlund A-C. (red.), *Att läsa och att skriva. Två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800-2000*, Umeå universitet & Kungl. Skytteanska Samfundet, s. 19-37
- Hallin C. D., Mancini P. (2007), *Systemy medialne. Trzy modele mediów i polityki w ujęciu porównawczym*, Kraków, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, ISBN 978-83-233-2208-2
- Haugen M. (2003), *La gutta lese i fred! Rapport fra projekt „Smarte gutter leser”* [online], Ørland folkebibliotek, [dostęp: 30.04.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.orlandkultursenter.no/sitepageview.aspx?articleID=1411>>
- Johansson E. (1977), *The history of literacy in Sweden. In comparison with some other countries* [online], „Educational Reports”, nr 12, [dostęp: 30.01.2015], dostępny w Internecie: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:580289/FULLTEXT01.pdf>>
- Krømke K. (2013), *Vi få gutta til å lese mer* [online], [dostęp: 26.04.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.nrk.no/vestfold/vil-fa-gutta-til-a-lese-mer-1.11015526>>

- Kulturanalys 2014*, Stockholm, Myndigheten för kulturanalys, ISBN 978-91-87046-12-4 [online], [dostęp: 23.01.2015], dostępny w Internecie: <<http://www.kulturanalys.se/wp-content/uploads/2014/02/Kulturanalys-2014.pdf>>
- Läsandets kultur* (2012), Stockholm, Slutbetänkande av Litteraturutredningen. SOU 2012:65, ISBN 978-91-38-23798-4 [online], [dostęp: 23.01.2015], dostępny w Internecie: <<http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/02/57/65903c80.pdf>>
- Läsbyggen 2012. Ett samarbete mellan bibliotek och ABF i Västernorrland. Rapport* (2013), ABF, Länsbiblioteket Västernorrland [online], [dostęp: 23.01.2015], dostępny w Internecie: <<http://www.ylb.se/projekt/LasbyggenSlutrapport.pdf>>
- Läsrörelsen „De nya svenskarna”* [online], [dostęp: 19.05.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.lasrorelsen.nu/aktuellt/pagaende-projekt/de-nya-svenskarna/>>
- Läsrörelsen* [online], [dostęp: 19.05.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.lasrorelsen.nu>>
- Medieåret 2010-2011. Medieutvikling i Norge: fakta och trender* (2012), Bergen, Medienorge, ISBN 978-82-8033-034-5 [online], [dostęp: 23.01.2015], dostępny w Internecie: <<http://medienorge.uib.no/files/publikasjoner/Medie%C3%A5ret%202010-2011-WEB.pdf>>
- Mediebarometer 2012. En första översikt Barn och unga* (2013), Göteborg, Nordicom [online], [dostęp: 14.02.2014], dostępny w Internecie: <http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/Dokument/Mediefakta/Mediebarometern/Internetbarometern/mbar12_barn_och_unga_201.pdf>
- Medienorge* (2014) [online], [dostęp: 25.04.2014], dostępny w Internecie: <<http://medienorge.uib.no/statistikk/medium/boker/142>>
- Molloy G. (2013), *Pojkar läser bara om män också laser* [online], „Dagens Nyheter”, 19.05.2013, [dostęp: 25.04.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.dn.se/kultur-noje/kulturdebatt/pojkar-laser-bara-om-man-ocksa-laser/>>
- Det Norske Forfatterforening [Norweski Związek Pisarzy]* [online], [dostęp: 12.04.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.forfatterforeningen.no/artikkel/vil-fremje-lesing-og-leselyst#.U1vMV7whAnQ>>
- Oterholm A., Andreassen T. [et al.] (2009), *Moms tvinger fram definisjon av bøker* [online], [dostęp 25.04.2013], dostępny w Internecie: <<http://www.forfatterforeningen.no/fra-lederen/moms-tvinger-fra-m-definisjon-av-boker#.U1qXNLwhAnQ>>
- Bolla. Barn- om ungdomskultur [Portal Kultura Dzieci i Młodzieży]* (2013) [online], [dostęp: 19.05.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.bolla.se/nyheter/nyhetsarkiv/podd/>>
- Kulturradet [Rada Kultury]* [online], [dostęp: 19.05.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.kulturradet.se/sv/Lasframjande/Idrott/Lasframjande-i-samverkan-med-idrottsrorelsen/>>

- Rudlang H. (1998), *Bøker – mest for jenter*, „Smafunnsspeilet”, nr 4
Regjeringen [Rząd norweski] [online], [dostęp: 11.03.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2007/NOU-2007-11/13.html?id=480550>>
- SISU [online], [dostęp: 26.04.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.sisu-idrottsbocker.se/>>
- Special Eurobarometer 399, Cultural Access and Participation* (2013), European Commission, s. 5
- Svensk Dagspress 2012. Fakta om marknad och medier* (2012), Tidningsutgivarna [online], [dostęp: 23.01.2015], dostępny w Internecie: <http://www.mediekompass.se/arkiv/images/stories/Dokument/Statistik/TU_Svensk_Dagspress_2012.pdf>
- Vaage O. F. (2013), *Norsk mediebarometer 2012* [online], Oslo-Kongsvinger, Statistisk sentralbyrå, ISBN 978-82-537-8633-9, [dostęp: 23.01.2015], dostępny w Internecie: <http://medienorge.uib.no/files/Eksterne_pub/Norsk-mediebarometer-2012.pdf>
- Vries T. de (red.) (2013), *Medieutveckling 2013* [online], Stockholm, Myndigheten för Radio och TV, ISBN 978-91-980489-2-6, [dostęp: 13.03.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.radioochtv.se/documents/publikationer/medieutveckling%202013%20webb.pdf>>

Abstrakt

Kraje skandynawskie to kraje bogate w dobrą literaturę dziecięcą, która jest bardzo popularna zarówno na rynkach krajowych, jak i za granicą. Wystarczy wymienić takie nazwiska jak Astrid Lindgren, czy współcześnie, autorzy serii o Lasse i Mai, Szwedzi Karl Martin Widmark i Helena Willis, lub Norweg Jo Nesbø. Skandynawia to również region o historycznie wysokiej piśmienności. W Szwecji siedemnastowieczna kampania króla na rzecz piśmienności oraz czytania Biblii i literatury religijnej sprawiła, że w XIX wieku 80% ludności szwedzkiej potrafiło czytać i pisać (podobnie było w całej Skandynawii, dla porównania w Polsce ok. 20-30%). Wysoka piśmienność w tym okresie przełożyła się na wysokie czytelnictwo prasy drukowanej w czasach współczesnych. Czytelnictwo książek jest w Szwecji i Norwegii także stosunkowo wysokie. Wynika to z dużego zaangażowania państwa we wspieranie finansowe projektów, mających na celu zwiększenie czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży oraz wielu projektów oddolnych wynikających z dużego zaangażowania obywateli w problemy kraju. Celem autorki jest przedstawienie najciekawszych projektów czytelniczych dla dzieci, młodzieży i rodziców małych dzieci w Szwecji i Norwegii, na przykład działalności mianowanego przez szwedzkie Ministerstwo Kultury Ambasadora Czytania, czy projektu wspierania czytelnictwa wśród dzieci uprawiających sporty w Norwegii.

Abstract

Scandinavian children literature is very extensive and popular both within these countries and abroad. Among the most well-known authors or titles one can mention Astrid Lindgren or contemporary Swedish authors of the series about Lasse and Maja, Karl Martin Widmark and Helena Willis, or Norwegian Jo Nesbø. Scandinavia has a long history of high level of literacy. In the result of the Swedish king's campaign for literacy and reading of the Bible and religious literature in the seventeenth century, 80% of the Swedes could write and read in the nineteenth century (the literacy level was similar in the whole region, for comparison in Poland it was 20-30%). High literacy indicator can be observed in high press reading indicators nowadays. Book readership is also relatively high in Sweden and Norway. It is a result of the state's financial support for projects aiming at increased readership among children and youth, as well as many civic projects resulting from the citizens' engagement in the countries' problems.

The purpose of this text is to discuss examples of the most interesting reading project for children, youth and parents of small children in Sweden and Norway, for example the Swedish Reading Ambassador nominated by the Ministry of Culture or reading promotion among children who train sports in Norway.

Dorota Grabowska, dr

Uniwersytet Warszawski

Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych

d.grabowska@uw.edu.pl

Rola bibliotek w kształtowaniu postaw czytelniczych – wybrane problemy

The libraries' role in reading habits development – selected issues

Dorota Grabowska – pracuje w Zakładzie Bibliotekoznawstwa IINiSB UW. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół problematyki związanej z organizacją i działalnością bibliotek publicznych i szkolnych. Szczególnie interesują ją formy i metody pracy z użytkownikami w bibliotece. Od 2013 r. jest sekretarzem „Przeglądu Bibliotecznego”. Od 2003 r. również „Poradnika Bibliotekarza”, wchodzi w skład zespołu redakcyjnego serii <Biblioteczka Poradnika Bibliotekarza>.



Wybrane publikacje:

- *Projekt jako metoda godna polecenia dla bibliotekarzy* [The project as a method recommendable for the librarians] [w:] *Książka. Biblioteka. Informacja* [Book. Library. Information], 2008
- *Biblioteki szkolne w międzynarodowych wytycznych i aktach prawnych* [School libraries in international guidelines and acts], „Poradnik Bibliotekarza”, 2009, nr 11
- *Najmłodszy czytelnicy w bibliotece: wybrane formy pracy* [The youngest readers in a library: selected work methods] [w:] Antczak M. [i in.] (red. nauk.) *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku: szkice bibliologiczne* [Reading culture of children and youth at the beginning of the 21st century: bibliological essays], 2013
- *Formy i metody pracy z młodzieżą* [Forms and methods of work with youth] [w:] *Czas przemian – czas wyzwań: rola bibliotek i ośrodków informacji w procesie kształtowania kompetencji współczesnego człowieka* [Time of changes – time of challenges: the role of the libraries and information centers in the process of shaping modern man's competences], 2014.

Dorota Grabowska – PhD, works in the Institute of Information and Book Studies, University of Warsaw. Her research interests are focused on organization and activities of public and school libraries, in particular forms and methods of working with library users. Since 2003 she is a secretary of the “Poradnik Bibliotekarza” monthly, and a member of editorial team of its Series; since 2014 an assistant editor of the “Przegląd Biblioteczny” quarterly.

Bez umiejętności czytania nie jest możliwe funkcjonowanie we współczesnym świecie. Dzięki niemu zdobywamy i uzupełniamy wiadomości. Podstawowa umiejętność współczesnego człowieka to umiejętność uczenia się. Rozwijanie się nauki w zawrotnym tempie powoduje, że w XXI w. nauka trwa przez całe życie. Dzięki Internetowi mamy dostęp do nieograniczonych zasobów informacji (Dzierzowska I. 2004, s. 6). W międzynarodowych wytycznych dotyczących bibliotek publicznych podkreślono, że:

[...] czytanie, pisanie należą do podstawowych warunków koniecznych do bycia aktywnym członkiem społeczeństwa. Czytanie i pisanie są także umiejętnościami nieodzownymi do korzystania z nowych systemów komunikacyjnych (*Działalność bibliotek publicznych...* 2002, s. 49).

Powodów, dla których czytanie należy uznać za niezbędną umiejętność, można przedstawić wiele. Z drugiej strony badania czytelnictwa wskazują na jego spadek. Przynajmniej jednokrotny kontakt z jakąkolwiek książką (włączono do tej kategorii także albumy, poradniki, encyklopedie, słowniki, a także książki w formie elektronicznej) w ciągu roku zadeklarowało nieco ponad 39% Polaków. 60,8% stanowili nieczytający w ogóle (*Społeczny zasięg książki...*, s. 1). Należy więc się zastanowić, co można zrobić, by zmotywować do czytania, a tym samym ułatwić funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Celem rozważań jest zwrócenie uwagi na znaczenie motywacji czytelniczej w procesie lekturowym. Przeanalizowane zostaną publikacje związane z czytelnictwem i motywowaniem, dostępne badania czytelnicze oraz dokumenty dotyczące działalności bibliotek. Zjawiska czytelnicze omówione zostaną z perspektywy psychologicznej i dotyczyć będą przede wszystkim dzieci, bo w tym momencie życia motywowanie przynosi najlepsze i najtrwalsze rezultaty. Podjęta zostanie próba ukazania roli biblioteki w motywowaniu do czytania oraz przybliżone wybrane działania realizowane w bibliotekach mające wpływ na kształtowanie postaw czytelniczych. Mimo malejącego czytelnictwa, a właściwie właśnie dlatego, warto podejmować działania, które kształtują postawy czytelnicze.

Motywacje, postawy i zachowania

Przypuszczalne przyczyny zachowania dość często formułowane są w kategoriach motywów (Zimbardo P. G., Ruch F. L. 1997, s. 312). Określenie powodów działania (również dlaczego ktoś czyta, a ktoś inny tego nie robi?) wymaga zastanowienia się nad przyczynami takiego zachowania, a także nad motywami. Motywy mogą wywodzić się z popędów biologicznych, rozwijać się w wyniku społecznych doświadczeń i społecznych potrzeb, a jeszcze inne z namiętności, gniewu, chęci zemsty itp. (Tamże).

Wincenty Okoń określił motyw jako swoisty stan organizmu pobudzający jednostkę do działania, które ma zaspokoić jakąś potrzebę (1998, s. 245). Wy różnił motywację wewnętrzną (zainteresowanie lub zamiłowanie do czegoś) oraz zewnętrzną (stwarzanie zachęty do działania, które jest w jakiś sposób nagradzane). Jeżeli zrozumiemy motywację, istnieje szansa, że będziemy mogli przewidzieć zachowania, a może i sterować nimi. Może będziemy mogli kształtować zainteresowania czytelnicze i wpływać na nie? Zrozumienie zachowania opiera się na zrozumieniu motywacji. Jak stwierdzili Philip G. Zimbardo i Floyd L. Ruch:

[...] nikt nigdy «nie widział» motywacji, podobnie jak nikt nigdy nie «widział» uczenia się. Tym, co w rzeczywistości widzimy, dzięki systematycznej obserwacji sytuacji, bodźców i reakcji, są zmiany w zachowaniu (Zimbardo P. G., Ruch F. L. 1997, s. 313).

Zachowania czytelnicze stanowią konsekwencję określonych postaw czytelnicy, które z kolei tworzą się w rezultacie odpowiedniej motywacji (zewnętrznej i wewnętrznej), zrodzonej przez potrzeby, autonakazy bądź nakazy zewnętrzne (Wojciechowski J. 2000, s. 119). W edukacji motywacja oznacza powody, dla których uczniowie podejmują naukę (Covington M. V., Teel K. M. 2004, s. 104). W czytelnictwie będą to więc powody, dla których ludzie czytają.

Rola przyjemności w motywowaniu do czytania

Klasyfikacji motywów związanych z czytaniem dokonał m.in. Józef Pieter w opracowaniu *Czytanie i lektura*:

1. *Przyjemność samej czynności czytania;*
2. *Związane z osobistymi zainteresowaniami czytelnika;*
3. *Chęć uzupełnienia bądź pogłębienia wiedzy osobistej z treścią lektury;*
4. *Chęć wyrwania się z nudy lub zapobieżenia jej;*
5. *Chęć oderwania się od przykrych bodźców lub sytuacji środowiska;*
6. *Wpływ informatorów bądź recenzentów lektury;*
7. *Wpływ atrakcyjnej szaty zewnętrznej* (1967, s. 126).

Rolę przyjemności w motywacji do czytania potwierdzili w swoich badaniach John T. Guthrie i Allan Wigfield (2000). Dowodzą, że jedynie czytanie, które dostarcza przyjemności, może być alternatywą dla innych rozrywek w czasie wolnym. Do zbliżonych wniosków dochodzi Zofia Zasacka (2013, s. 112), która dodatkowo stwierdza, że nastolatki czerpią przyjemność z czytania na dwa sposoby, z czytania dla rozrywki i dla walorów poznawczych. Często są one nierozłączne. Rozrywki dostarcza czytanie utworów, których akcja jest żywa i atrakcyjna, z suspensem, napięciem, w scenerii fantastycznej przyrody. Przyjemność czytania

z walorów poznawczych lektury jest inna u dziewcząt i inna u chłopców. Dziewczęta czerpią przyjemność poznając trudne problemy, rozwiązania w sytuacjach patologicznych, szczególnie tych dotyczących osób znajdujących się w podobnym wieku, chłopcy wybierają teksty dokumentujące przeszłość oraz publikacje dostarczające informacji związanych z ich zainteresowaniami. Widoczny jest również silny wpływ kultury popularnej, zglobalizowanego rynku książki wspierane przez ekranizacje filmowe. Lektury szkolne stanowią zaś margines książek lubianych wśród gimnazjalistów.

Wielu badaczy podkreśla znaczenie motywacji wewnętrznej, która wpływa na zaangażowanie w czytanie (Tamże, s. 97). Wiąże się z nią: większa aktywność czytelnicza, wytrwałość w pokonywaniu trudności w czytaniu, przyjemność czerpana z niego oraz przypisywanie mu znaczenia wynikającego z przekonania, że jest ono wartościowe. Z. Zasacka podkreśla, że:

Uczniowie posiadający motywację wewnętrzną do czytania potrafią przezwyciężyć trudności w postępach w nauce wynikające z pochodzenia z rodzin o najniższych dochodach i poziomie wykształcenia, rekompensują braki kapitału kulturowego w środowisku, z którego się wywodzą (Zasacka Z. 2013, s. 97).

Znaczenie motywacji wewnętrznej przy czytaniu książek, lektur szkolnych, czasopism i komiksów podkreśliła również Maria Węglińska (1999, s. 76-79). Z przeprowadzonych przez nią badań wynika, że dzieci w młodszym wieku szkolnym przy czytaniu książek kierują się przede wszystkim ćwiczeniem umiejętności czytania, zainteresowaniem wiedzą, czytaniem jako celem samym w sobie. Motywy przy czytaniu lektur szkolnych to głównie czytanie jako cel sam w sobie, zainteresowanie wiedzą, pragnieniem wrażeń, przeżyć. Czytają czasopisma, ponieważ interesują się wiedzą, rozrywkami umysłowymi, czytaniem jako celem samym w sobie. Motywy czytania komiksów to przede wszystkim czytanie jako cel sam w sobie, zainteresowanie humorem, zainteresowanie fantastyką. Wyraźnie podkreślono, że w tej grupie wiekowej dominuje motywacja wewnętrzna.

Czytanie motywowane zewnętrznymi jest bardziej instrumentalne, wymaga nacisków. Określa je nagroda za dobrze zrealizowane zadanie, pochwała (Brophy J. 2010). Należy dążyć do zintegrowania obu typów motywacji, w praktyce oznacza to, że należy przede wszystkim rozbudzić przyjemność czytania, a wtedy zachęta będzie bardziej skuteczna.

Inicjacja czytelnicza

Rozbudzanie przyjemności czytania jest ściśle związane z pierwszymi kontaktami dziecka z książką, największy wpływ mają na nią rodzice, ważna jest rola przedszkola, szkoły i znacząca powinna być również rola biblioteki.

Rola rodziców

Według Richarda Arendes (1996, s. 136) występuje ścisła zależność pomiędzy metodami wychowawczymi rodziców i poziomem motywacji dzieci. Dzieci, których rodzice zachęcali je do działania i nagradzali za pomyślne rezultaty takiego postępowania mają większą potrzebę osiągnięć i chętniej podejmują ryzyko. Dzieci rodziców nadopiekuńczych lub bardzo surowych mają niską potrzebę osiągnięć, trudno zmotywować je do działania. Ważna rola rodziców podkreślana jest również przez zwolenników podejścia poznawczego w psychologii (Tavris C., Wade C. 1999, s. 321-336). Zwracają uwagę na to, że rodzice mogą nauczyć się pewnych umiejętności wychowawczych. Warto przytoczyć przykład eksperymentu, w trakcie którego podczas godzinnych ćwiczeń nauczono trzydziestu rodziców, aby podczas czytania dzieciom książeczek stawiali im szersze pytania, tzw. otwarte (np. „Co robi kotek?”), a nie oczekiwali tylko pokazywania przedmiotów na obrazku albo jednorazowych odpowiedzi (np. „Czy kotek śpi?”). Rodzice nauczyli się też uzupełniać dziecięce odpowiedzi, proponując alternatywne wersje, poprawiając niewłaściwe sformułowania i udzielając wielu pochwał. Rodzice z grupy kontrolnej czytali swoim dzieciom równie często, lecz nie udzielono im przedtem żadnych wskazówek. Pod koniec próby, która trwała tylko miesiąc, dzieci z grupy eksperymentalnej wyprzedzały o osiem i pół miesiąca dzieci z grupy kontrolnej pod względem umiejętności wypowiadania się oraz o sześć miesięcy pod względem zasobu słownictwa.

Rola opiekunów nie kończy się wraz z pójściem dziecka do szkoły co ukazuje m.in. Daniel Pennac w eseju *Jak powieść*:

Pozwoliliśmy, by ten entuzjazm nas zaślepił? Uznaliśmy, że wystarczy, by dziecko rozkoszowało się słowami, a zapanuje również nad książkami? Sądziliśmy, że nauka czytania przychodzi sama z siebie, tak jak nauka chodzenia czy mówienia – że to jeszcze jeden przywilej naszego gatunku, krótko mówiąc? Cokolwiek to sprawiło, w tym właśnie momencie postanowiliśmy zakończyć wieczorne seanse czytania. Był już teraz „duży”, umiał czytać sam, samodzielnie przemierzał krainę znaków... I mógł dać nam wreszcie nasz kwadrans wolnego (Pennac D. 2007, s. 44).

Pennac radzi, co powinni zrobić rodzice (opiekunowie), by nie zniechęcić dziecka, zanim zasmakuje ono w lekturze. W jaki sposób przekazać przyjemność czytania, zarazić nią, bez przymusu i strachu. Przyznaje czytelnikowi dziesięć praw: do nieczytania, do przeskakiwania stron, do nieskończenia książki, do czytania jeszcze raz, do czytania byle czego, do bovaryzmu, do czytania byle gdzie, do czytania na wrywki, do milczenia (Tamże, s. 147-172).

Rola przedszkola i szkoły

Tradycyjnie miejscem wprowadzania książki w życie dziecka było przedszkole, a potem szkoła i ich zadaniem było zarówno kształtowanie umiejętności czytania, jak i trening czytelniczy oraz kształtowanie kultury literackiej przez wprowadzenie do procesu edukacji wybranych tekstów literackich, egzekwowanie lektury oraz pożądanej interpretacji dzieła i rozpoznawania kodów lekturowych. Zadaniem oświaty było również niwelowanie różnic kulturowych dotyczących słowa drukowanego, a związanych ze zróżnicowaniem środowiskowym uczniów (Papuzińska J. 1992, s. 18). Ostatnie dwudziestolecie XX w. przyniosło zmianę poglądów na inicjację czytelniczą. Zmiany dotyczyły kontaktów między tekstem a odbiorcą, przesunięto nacisk w stronę emocji, zaczęto podkreślać ich znaczenie przy kontaktach z lekturą. Zadaniem szkoły w tej sytuacji jest nie tylko przekazywanie kanonu dzieł najwybitniejszych i kształtowanie kryteriów oceny tzw. literatury wysokiej, ale przede wszystkim dostarczenie instrumentów wyboru i orientacji w całej ofercie piśmienniczej, które pozwoliłoby na znalezienie lektury współbrzmiącej z psychicznymi i intelektualnymi potrzebami poszczególnych czytelników (Tamże, s. 19). Taką tendencję widać w założeniach podstawy programowej obowiązującej od 2009 r. (*Rozporządzenie...*). Dotyczy ona poszczególnych typów szkół, np. szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, zasadniczych szkół zawodowych oraz szkół policealnych. Uwzględnia również uczniów z upośledzeniem umysłowym znacznym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi. W przypadku wychowania przedszkolnego wśród ważnych umiejętności wymieniono zainteresowanie się czytaniem i pisaniami oraz gotowość do nauki czytania i pisaniami. Żeby ta umiejętność została wykształcona, dziecko musi być zaznajomione z różnorodną literaturą, żeby odkryło swoje zainteresowania, to co sprawia mu największą przyjemność. Sformułowano również przekonanie, że dziecko słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich oraz interesuje się książkami. Uczniowie nauczania zintegrowanego powinni m.in. nauczyć się sposobu zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i być przygotowani do dalszej edukacji.

W podstawie programowej osobno wydzielono umiejętności uczniów klasy I, wśród nich kształtowanie umiejętności w zakresie czytania i pisaniami, czytania i rozumienia prostych, krótkich tekstów i to, co należy podkreślić – zainteresowania książką i czytaniem (*Rozporządzenie...* 2009). W podstawie programowej założono, że uczeń kończący klasę III ma m.in. wykształconą potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci, czytania wybranych książek, wypowiedzania się na ich temat. W *Zalecanych warunkach i sposobach realizacji* znalazł się zapis, że ważnym celem edukacji polonistycznej jest rozwijanie u dzieci zamiłowania do czytelnictwa poprzez słuchanie pięknego czytania i rozmowę o przeczytanych utworach oraz korzystanie

z bibliotek (np. biblioteki szkolnej). Wśród utworów wymieniono: baśnie, bajki, legendy, opowiadania, wiersze, komiksy, zakładając, że należy kierować się realnymi umiejętnościami czytelnictwa dzieci, potrzebami wychowawczymi i edukacyjnymi.

Na drugim etapie edukacji w szkole podstawowej w klasach 4-6 podstawa programowa zakłada doskonalenie: odbioru wypowiedzi i wykorzystywania zawartych w nich informacji, analizy i interpretacji tekstów kultury oraz tworzenia wypowiedzi. W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego* (Tamże, zał. 4) wśród umiejętności znalazły się m.in. czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa. Dostrzeżono również znaczenie biblioteki szkolnej:

Realizację powyższych celów powinna wspomagać dobrze wyposażona biblioteka szkolna, dysponująca aktualnymi zbiorami, zarówno w postaci księgozbioru, jak i w postaci zasobów multimedialnych (Tamże).

Bardzo wyraźnie w podstawie programowej podkreśla się, że szkoła ma motywować do czytania i kształtować postawy czytelnicze.

Rola biblioteki

Rola biblioteki w inicjacji czytelniczej nie zaczyna się współcześnie w bibliotece szkolnej. Pierwszą biblioteką, z którą spotyka się dziecko, jest coraz częściej biblioteka publiczna, która otworzyła się na osoby nieczytające. Użytkownikami bibliotek dziecięcych coraz częściej są dzieci do 3 lat i ich rodzice (Grabowska D. 2013, s. 243). Klub Mam powstał m.in. w Oddziale dla Dzieci Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Zielonej Górze (*Klub Mam* [online]) i w Bibliotece Multimedialnej dla Dzieci ABECADŁO w Olsztynie (*Doświadczenia Miejskiej Biblioteki Publicznej w Olsztynie...* [online]), a w Miejskiej i Powiatowej Bibliotece Publicznej w Goleniowie (*Między nami Mamami* [online]) odbywają się spotkania pn. „Między nami Mamami” i działa Klub Maluszka Tygrysek (*Klub Maluszka Tygrysek* [online]). Przykłady można mnożyć. Biblioteki podjęły współpracę ze środowiskiem rodzinnym dziecka, obejmując zasięgiem najmłodsze pokolenie (Papuzińska J. 2008, s. 163). Biblioteka ma za zadanie zaktywizować środowisko dziecka i dostarczyć mu odpowiednich instrumentów działania.

W proces inicjacji czytelniczej musi być zaangażowane całe środowisko dziecka – opiekunowie, przedszkole, szkoła, biblioteka – tylko wtedy mamy szansę wychować czytelników.

W latach 2008-2009 w Instytucie Książki i Czytelnictwa przeprowadzono badania dotyczące działalności bibliotek publicznych dla dzieci (Lewandowicz-Nosal G. 2012, s. 12). Wśród najczęściej stosowanych działań realizowanych w bibliotekach znalazły się: lekcje biblioteczne, konkursy, głośne czytanie, spotkania autorskie, imprezy, pogadanki, wycieczki do biblioteki, formy plastyczne, wystawy, lato i ferie w bibliotece, dyskusje, opowiadanie baśni (porządek według częstotliwości realizowania w badanych bibliotekach) (Tamże, s. 106).

Czynności pobudzające motywację czytelniczą

Warto, żeby bibliotekarze, realizując różne formy pracy, korzystali z doświadczeń pedagogów i podczas prowadzonych działań motywowali do czytania. Martin V. Covington i Karen M. Teel w publikacji *Motywacja do nauki* wymieniają pięć czynności pobudzających motywację: zapewnienie równego dostępu do nagród, nagradzanie osiągnięć i ciekawości, nagradzanie wielu różnych umiejętności, alternatywne motywacje, oferowanie zadań angażujących uczestników (2004, s. 44-92). Za najbardziej znany i godny polecenia przykład obiektywnego sposobu oceny osiągnięć autorzy uznali system zdobywania sprawności stosowany przez harcerzy. Jeżeli chcemy nagradzać za czytanie wówczas należy doprecyzować wymagania, najlepiej na różnym poziomie (dekodowanie znaków, zrozumienie, zastosowanie itp.), określić warunki oraz oczekiwaną jakość wykonania zadania. Nagradzać należy osiągnięcia, ale przede wszystkim ciekawość. Motywacja powinna wzmacniać chęć czytania, by czytać więcej, doskonalić umiejętność i zdobywać nowe doświadczenia czytelnicze. Powody powinny mieć charakter wewnętrzny, to znaczy, że nagrodą powinno być samo czytanie np. zaspokojenie własnej ciekawości. Podobnie jest z przewyciężeniem przeciwności – sprostanie wyzwaniu wywołuje uczucie dumy, a satysfakcja z własnych osiągnięć jest nagrodą (czynnikiem wzmacniającym), która podtrzymuje chęć dalszego czytania.

Należy również podkreślić, że wewnętrzne nagrody są praktycznie niewyczerpalne – są dostępne dla wszystkich i mogą być kontrolowane przez każdego. Nagradzać warto również poprawę, ale przede wszystkim ciekawość, która może objawiać się zadawaniem pytań, znajdowaniem problemów czy wrażliwością na nieznaną, na to, co zdumiewające, niezgodne z rzeczywistością. Zadawanie pytań dotyczących np. danego tekstu stymuluje ciekawość i wywołuje większe nim zainteresowanie. Znajdowanie problemów utwierdza w przekonaniu, że każda sytuacja może dostarczyć interesujących problemów i pytań, które warto zadać, a do tego inspirują teksty. Warto również zauważyć, że nic tak nie stymuluje ciekawości jak tajemnica.

Czytanie warto obudować alternatywnymi formami ekspresji np. rysowaniem diagramów (zdolności przestrzenne), przedstawienia pantomimy (zdolności ruchowo-kinestetyczne). Dajemy wówczas szansę osobom, które nawet jeżeli gorzej

czytają, mają swoje mocne strony. Mogą zaprezentować swoje talenty, a to nastawi je pozytywnie do samego czytania. Bibliotekarze przy okazji mogą odkryć ukryte talenty. Wyróżniane są różne kategorie nagród, np. jedzenie (guma do żucia, ciasteczka, ciastko itp.), przybory papiernicze (kredki, ołówki, mazaki itp.), przywileje (wybór historyjki, czas wolny, czas w bibliotece itp.), dowody uznania (pochwały, bycie „w porządku”, uznanie) (Covington M. V., Teel K. M. 2004, s. 80). Trzeba się zorientować jakie nagrody czy motywacje mają znaczenie dla uczestników, trzeba brać pod uwagę różnice wynikające z płci, uwarunkowania podyktowane wiekiem, zainteresowaniami i poziomem rozwoju emocjonalnego. Jeśli nagrody mają wzmacniać motywacje muszą być cenione przez uczestników. Teksty dobierane, polecane do czytania powinny być zgodne z zainteresowaniami, dopasowane indywidualnie do konkretnych osób, sprzyja to motywacji i chęci dalszego czytania. Często wpływa na to osobiste zaangażowanie, które możemy osiągnąć np. poprzez teksty, które będą miały dla czytelnika znaczenie, albo np. ze względu na przeszłość (pochodzenie, więzi rodzinne, narodowość), albo prawdziwe życie.

Formy pracy bibliotekarzy zachęcające do sięgania po książkę

Ciekawych sposobów zachęcania dzieci do sięgania po książkę jest wiele: opowiadanie oparte o treść książki, głośne czytanie, wystawy książek i prac plastycznych (ilustracji), inscenizacje, improwizacje, opowiadania twórcze, zabawy twórcze i gry dydaktyczne, komponowanie swobodnych tekstów, dzienniczki lektur, prezentacje treści książki, tworzenie albumów i książek tematycznych itd. Propozycje działań zależą właściwie od pomysłowości bibliotekarzy.

Wnioski

Motywowanie, również motywowanie do czytania, zachodzi powoli i przy wielkim zaangażowaniu całego środowiska (rodziny, szkoły, biblioteki). Proces ten wymaga cierpliwości i elastyczności. Działania zainicjowane dostatecznie wcześniej mogą wpłynąć na zmianę motywacji i osiągnięć. Warto o tym pamiętać i inicjować w bibliotekach różnorodne działania, które mogą temu sprzyjać.

Bibliografia

- Arendes R. (1996), *Uczymy się nauczać*, Warszawa, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, ISBN 83-02-08576-6
- Brophy J. (2010), *Motywowanie uczniów do nauki*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa, PWN, ISBN 978-83-01-13655-0
- Covington M. V., Teel K. M. (2004), *Motywacja do nauki*, Gdańsk, Gdańskie Wydaw. Pedagogiczne, ISBN 83-89574-00-4
- Doświadczenia Miejskiej Biblioteki Publicznej w Olsztynie w zakresie obsługi najmłodszych czytelników* [online], [dostęp: 23.01.2015], dostępny w Internecie: <http://mbpol.internetdsl.pl/LAB/prezentacja_er.pdf>
- Działalność bibliotek publicznych: wytyczne IFLA/UNESCO* (2002), Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 83-87629-86-3
- Dzierzgowska I. (2004), *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Warszawa, Fraszka Edukacyjna, ISBN 83-88839-56-X
- Grabowska D. (2013), *Najmłodszy czytelnicy w bibliotece: wybrane formy pracy* [w:] Antczak M., Brzuska-Kępa A., Walczak-Niewiadomska A. (red. nauk.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku: szkice bibliologiczne*, Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 243-266
- Guthrie J. T., Wigfield A. (2000), *Engagement and motivation in reading* [w:] Kamil M. L. [et al.] (red. nauk.), *Handbook of reading research*, Vol. III, New York, Erlbaum, s. 403-422
- Klub Mam* [online], [dostęp: 29.09.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.wimbp.zgora.pl>>
- Klub Maluszka Tygrysek* [online], [dostęp: 23.01.2015], dostępny w Internecie: <<http://www.biblioteka-goleniow.pl>>
- Lewandowicz-Nosal G. (2012), *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce: raport z badań*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 978-83-7009-627-4
- Między nami Mamami* [online], [dostęp: 23.01.2015], dostępny w Internecie: <<http://www.biblioteka-goleniow.pl>>
- Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydaw. Akademickie „Żak”, ISBN 83-86770-96-1
- Papuzińska J. (2008), *Biblioteki a czytanie* [w:] Świerczyńska-Jelonek D., Leszczyński G., Zajac M. (red. nauk.), *Po potopie – dziecko, książka i biblioteka w XXI w.: diagnozy i postulaty*, Warszawa, Wydaw. SBP, s. 157-169
- Papuzińska J. (1992), *Książki, dzieci, biblioteka. Z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*, Warszawa, Fundacja „Książka dla Dziecka”, ISBN 83-900782-0-1
- Pennac D. (2007), *Jak powieść*, Warszawa, Wydaw. Literackie MUZA SA, ISBN 978-83-7495-089-3

- Pieter J. (1967), *Czytanie i lektura*, Katowice, Wydaw. „Śląsk”
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U., 2009, nr 4, poz. 17
- Społeczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.* [online], Warszawa, Biblioteka Narodowa, [dostęp: 21.06.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.bn.org.pl/document/1362741578.pdf>>
- Tavris C., Wade C. (1999), *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje. Część IV. Podejście poznawcze*, Poznań, Zys i S-ka, ISBN 83-7150-465-9
- Węglińska M. (1999), *Motywacje szkolne dzieci w młodszym wieku*, Szczecin, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, ISBN 83-7241-019-4
- Wojciechowski J. (2000), *Czytelnictwo*, Kraków, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, ISBN 83-233-1234-6
- Zasacka Z. (2013), *Nastolatki i ich przyjemności czytania książek* [w:] Antczak M., Brzuska-Kępa A., Walczak-Niewiadomska A. (red. nauk.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku: szkice bibliologiczne*, Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 95-115
- Zimbardo P. G., Ruch F. L. (1997), *Psychologia i życie*, Warszawa, Wydaw. Naukowe PWN, ISBN 83-01-04040-8

Abstrakt

Celem autorki artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie motywacji czytelniczej w procesie lekturowym. Przeanalizowane zostały publikacje związane z czytelnictwem i motywowaniem, dostępne badania czytelnicze oraz dokumenty dotyczące działalności bibliotek. Zjawiska czytelnicze omówione zostały z perspektywy psychologicznej. Podjęto próbę ukazania roli biblioteki w motywowaniu do czytania. Omówiono zarówno czynniki, które mogą temu służyć, jak i zagrożenia. Wskazano wybrane formy pracy wykorzystywane przez bibliotekarzy, mające wpływ na kształtowanie postaw czytelniczych.

Abstract

The article focuses on the importance of motivation in the reading process. The author analyses publications on readership and motivation, available studies and documents concerning the activities of libraries. Reading phenomena is be discussed from a psychological perspective. She also presents the role of the library in the reading encouragement, discusses the factors either facilitating or threatening this process. Selected activities of libraries influencing attitudes toward reading are characterized. Despite the decline in readership, or maybe just because of that, it is very important to undertake activities supporting pro-reading attitudes.

Bronisława Woźniczka-Paruzel, prof. dr hab.

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Instytut Informacji Naukowej i Bibliologii

bwp@umk.pl

Rola multimediiów w komunikacji głuchych dzieci i nastolatków oraz w ich dostępie do informacji i czytelnictwa

The role of multimedia in communication of deaf children and teenagers and in their access to information and reading

Bronisława Woźniczka-Paruzel – pracuje jako profesor w Instytucie Informacji Naukowej i Bibliologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej dorobek naukowy obejmuje ponad 100 publikacji z zakresu bibliologii. Kilkadziesiąt z nich poświęconych jest biblioterapii, bajkoterapii, czytelnictwu dzieci i praktykom czytelnictwem osób z niepełnosprawnościami, w tym głuchych od urodzenia. Ostatnio interesuje się alternatywnymi materiałami czytelnictwem dla ludzi z uszkodzonym słuchem oraz rolą multimediiów w komunikacji głuchych dzieci i nastolatków.



Wybrane publikacje:

- *Are our libraries really open to all? Access to information and new technology for people with disabilities in Poland* [Czy nasze biblioteki są rzeczywiście otwarte dla wszystkich?] [in:] *Open 2001: Knowledge, information and democracy in the Open Society: role of library and information Sector*. Proceedings of the International BOBCATSSS Symposium on Library and Information Science, Vilnius, 2001
- *Biblioterapia i czytelnictwo w środowiskach osób niepełnosprawnych* [Bibliotherapy and reading in environments of people with disabilities], 2001, [red.]
- *Biblioterapia i jej przemiany na tle rozwoju teoretycznych koncepcji światowych* [Bibliotherapy and its transformation on the background of the development of theoretical concepts of the world] [w:] Woźniczka-Paruzel B., *Biblioterapia i czytelnictwo w środowiskach osób niepełnosprawnych*, 2001.

Bronisława Woźniczka-Paruzel – works as a full professor at the Institute of Information Science and Book Studies at Nicolaus Copernicus University in Toruń. Her academic achievements are more than 100 publications in the field of bibliology. Dozens of them are dedicated bibliotherapy, fairytale-therapy, children's reading, and reading practices of persons with disabilities, including born deaf. Recently she is interested in alternative reading materials for people with hearing impairment and in the role of multimedia in communication of the deaf children and teenagers.

Wprowadzenie

Termin *multimedia* zwykle rozumiany jest jako połączenie różnych form przekazu informacji, które stanowi kombinację mediów elektronicznych: filmu, obrazów, dźwięków i tekstu, często umożliwiającą odbiór interaktywny. Chociaż termin ten doczekał się różnorodnych definicji, wydaje się, że w rozważaniach nad komunikacją ludzi głuchych od urodzenia, a zwłaszcza młodej ich generacji, całkowicie wystarczy to potoczne jego rozumienie. Pamiętać jednak należy, że tradycyjne pojmowanie multimediiów jako zbioru wielu urządzeń do przekazu treści, powoli staje się nieaktualne. Cyfrowy świat doprowadza do integracji poszczególnych mediów, co wskazuje na traktowanie multimediiów nie jako zbioru odrębnych mediów lecz jako całości. Przez multimedia można więc rozumieć zarówno tradycyjne środki – przedmioty umożliwiające różnorodny przekaz informacji, np. telewizor czy magnetowid, ale i komputer ze wszystkimi elementami składającymi się na jego multimedialność, tj. z drukarką, skanerem, kartą muzyczną, kartą graficzną, głośnikami, mikrofonem, kamerą video lub cyfrową internetową, z kartą telewizyjną, cyfrowym aparatem fotograficznym, modemem, czytnikiem płyt kompaktowych, czytnikiem dyskietek, nagrywarką, a także z dostępem do sieci. To także oprogramowanie pozwalające na poszukiwanie i odbieranie różnorodnych komunikatów oraz ich tworzenie, zapisywanie, czy przetwarzanie (*Multimedia – podstawowe pojęcia* [online]).

Mając na uwadze powyższe ustalenia stwierdzić można, że dzięki rozwojowi technologii informacyjnych, a zwłaszcza komputera z Internetem, umożliwiających zarówno wykorzystanie, jak tworzenie multimediiów, młode pokolenia niesłyszących, dla których mową macierzystą jest język migowy, wkracza w świat jeszcze do niedawna dostępny wyłącznie dla „mieszkańców świata dźwięków”, zaś młodzi ludzie z niedosłuchem czują się w tym świecie coraz pewniej, przy czym mogą przy tej okazji rozwijać mowę foniczną.

Połączenie różnych mediów w synkretyczne całości, uwzględniające specyficzne możliwości odbiorcze osób głuchych, stwarza im nowe możliwości dostępu do informacji, edukacji, kultury, sztuki i rozrywki, przełamując zarazem bariery izolacji, związane z komunikowaniem się za pomocą wizualno-przestrzennego języka migowego, a także integrując tych, którzy się nim posługują. Multimedia mogą zatem pełnić szereg niezwykle istotnych funkcji społecznych, a przy tym obecnie najważniejsze są dla dzieci i młodzieży, tj. dla tych, którzy stanowią pokolenie e-tubylców. Właśnie oni chcą oraz potrafią z nich korzystać. Do nich również adresowane są różne rodzaje form multimedialnych, które pozwalają wprowadzić ich w świat książki, czytania i czytelnictwa, zarówno w ich własnym języku, jak w języku fonicznym. Czas zatem je przedstawić, tym bardziej, że nie doczekały się one ujęć funkcjonalnych, co stanowi podstawowy cel tego artykułu. Ujęcia

te określają rolę multimediów w życiu „mieszkańców świata ciszy”, zwłaszcza ich młodej generacji. Na początek jednak nieco historii.

Adaptacje mediów dla niesłyszących w dobie przedinternetowej

Jeszcze przed rewolucją internetową, w okresie prymatu telewizji, pojawiły się próby dostosowania różnorodnych informacji do możliwości percepcyjnych osób z uszkodzonym słuchem. Znaczna część z nich przetrwała do dziś, tyle że uległy udoskonaleniu oraz szerszemu upowszechnieniu. Do najpopularniejszych należą:

- 1) standardowe nagrania z osobami mówiącymi, w których u dołu ekranu pojawia się okienko z tłumaczem języka migowego,
- 2) dolne napisy w programach telewizyjnych i emitowanych w telewizji filmach, dostępne poprzez teletekst,
- 3) filmy zawierające w napisach, oprócz dialogów, informacje o dźwiękach towarzyszących akcji, sposobie mówienia i reakcjach bohaterów, których nie widać na ekranie (tzw. deskrypcja),
- 4) nagrania przedstawiające osoby mówiące migami, z głosem lektora lub napisami (Woźniczka-Paruzel B. 2014, s. 361-362).

Oczywiście, z upływem czasu, w telewizji zaczęto emitować coraz więcej programów tłumaczonych na język migowy, do tego doszły filmy edukacyjne, upowszechniające problemy osób niesłyszących oraz seriale i krótkie filmy fabularne z niesłyszącymi aktorami, posługującymi się najczęściej językiem migowym, które dostępne są również dla słyszących dzięki napisom lub głosom lektorów. Chociaż wskazane formy adaptacji przekazów telewizyjnych i filmowych do potrzeb niesłyszących rozwijają się w dalszym ciągu, wraz z upowszechnieniem się Internetu i dostępnym dzięki niemu programom oraz technologiom, pojawiły się nowe, których rozwój w naszym kraju nastąpił przede wszystkim jako rezultat aktywności samej społeczności osób głuchych, identyfikujących się z własnym językiem i ze związaną z nim kulturą. Ich aktywność doprowadziła m.in. do prawnego usankcjonowania tego języka w *Ustawie o języku migowym i innych środkach komunikowania się* (2011). Równoległe do tego rozwijały się prace nad jego rozpowszechnieniem, w czym niebagatelną rolę odegrał słownik języka migowego, opracowany w postaci multimedialnej.

Słownik Polskiego Języka Migowego i jego odmiany

Opracowanie słownika wideo polskiego języka migowego, dostępnego również w kilku wersjach w Internecie, stało się niezwykle ważnym wydarzeniem w rozwoju komunikacji wizualno-przestrzennej, gdzie istotne są nie tylko znaki manualne, określające poszczególne słowa, litery lub liczby, ale również ruchy wykonywane

głową i tułowiem, z mimicznymi znakami wyrażającymi emocje włącznie. Słownik ten umożliwia odtwarzanie w dowolnym tempie klipów wideo z wybranymi przez użytkownika znakami języka migowego (oczywiście, wraz z ich ruchem!), klatka po klatce, w przód i wstecz, pozwala na odtwarzanie haseł na małym ekranie lub w trybie pełnoekranowym, są tu także zmieniające się zdjęcia układu dłoni, które można powiększyć oraz opisy i komentarze do każdego znaku. Można również odtworzyć i powtarzać słowa przypisane poszczególnym znakom, które odczytywane są przez lektora, grupować pojęcia we własne zestawy oraz wyszukiwać poszczególne znaki. Dodać należy, że jakość nagrań jest bardzo wysoka. Przykładowa strona SPJM widoczna jest na ilustracji 1, co pozwala zobaczyć możliwości, jakie oferuje omawiany Słownik.

II. 1. Słownik Polskiego Języka Migowego



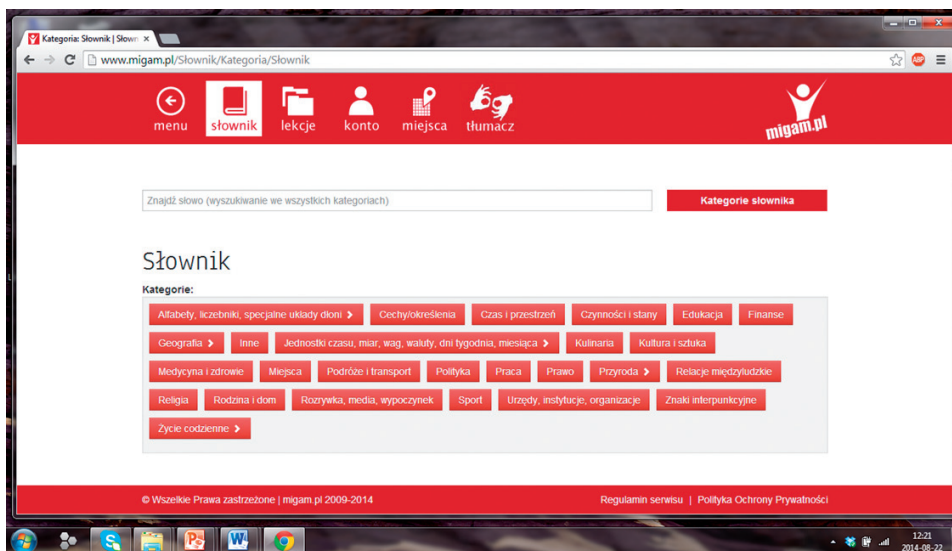
Źródło: *Słownik Polskiego Języka Migowego* [online], [dostęp: 21.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.spjm.webd.pl>>

Słownik Polskiego Języka Migowego, wydany przez Polski Związek Głuchych (PZG) w roku 2005, multimedialnie opracowany został przez Piotra Gutkowskiego przy współpracy pracowników Łódzkiego Oddziału Polskiego Związku Głuchych. Był w ciągu ostatnich lat rozwijany i udoskonalany. Jego skrócone wersje demonstracyjne są bezpłatne i dostępne po zalogowaniu się, natomiast wersje rozszerzone trzeba zakupić (*Słownik Polskiego Języka Migowego* [online]).

Język migowy można poznawać i/lub utrwać także poprzez *Komputerowy Słownik Języka Migowego* – aplikację, która dostępna jest i reklamowana w sieci pod wieloma adresami. Obejmuje ona słownik zawierający 530 filmów prezentujących znaki języka migowego oraz 4 atrakcyjne gry logopedyczne dla dzieci (np. Patrzę i mówię – wyrazy, czy Patrzę i mówię – głoski). Jego wersję demonstracyjną można pobrać m.in. z serwisu PCWorld.pl, gdzie również doczekał się krótkiego omówienia (*Komputerowy Słownik Języka Migowego* [online]).

Jest jeszcze *Słownik języka migowego on-line* opracowany przez pracowników portalu Migam.pl (o portalu – szerzej w dalszych częściach rozważań). Tutaj wystarczy stwierdzić, że jest to słownik bardzo udany, przejrzysty ułożony i świetnie pokazujący sposoby migania znaków przez sfilmowanych lektorów, czemu towarzyszy także artykulacja foniczna każdego wybranego hasła. Układ haseł, w podziale na kategorie, wskazuje ilustracja 2.

II. 2. Zrzut ekranu strony otwierającej *Słownik języka migowego* portalu Migam.pl



Źródło: *Słownik* [online], [dostęp: 20.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.migam.pl/Słownik/Kategoria/Słownik>>

Warto podkreślić, że poszczególne rodzaje i wersje słowników języka migowego służyć mogą zarówno osobom słyszącym, które chcą opanować podstawy języka migowego, jak i ludziom niesłyszącym, którzy w ten sposób uczą się znaków skodyfikowanych, poszerzając swój zasób leksykalny, a tym samym – doskonaląc swój język macierzysty. Jednocześnie, w przypadku opanowania podstaw języka fonicznego, uczonego przecież w szkołach, użytkownicy z uszkodzonym słuchem,

zwłaszcza niedosłyszący, mogą ćwiczyć artykulację wybranych znaków, ponieważ mogą powtarzać ją za lektorem. Jest to szczególnie ważne przede wszystkim dla dzieci i młodzieży, jako że młode pokolenie coraz bardziej otwiera się na świat zewnętrzny i częściej niż osoby starsze wychodzi poza hermetyczne środowisko „mieszkańców świata ciszy”.

W tym miejscu wypada dopowiedzieć, że dzieci głuche od urodzenia, a zwłaszcza te, których matka lub ojciec są niesłyszący, od najwcześniejszych miesięcy życia poznają otaczający ich świat za pomocą gestów i pozawerbalnych środków komunikacji. Uczą się języka migowego w sposób równie naturalny, jak dzieci słyszące uczą się języka fonicznego od słyszących rodziców. Język migowy, doskonalony z czasem w kontaktach z niesłyszącymi rówieśnikami i osobami dorosłymi spoza kręgu rodzinnego, staje się dla nich wyznacznikiem odmienności kulturowej, nośnikiem wartości i zasad obowiązujących w społeczności Głuchych (tak, przez duże G!), z którą się identyfikują (Sak M. 2012, s. 16).

Dzieci głuche, objęte obowiązkiem szkolnym, uczą się również fonicznego języka narodowego, na ogół w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla nich przeznaczonych. W założeniu zatem powinny być dwujęzyczne, do czego zresztą dąży się obecnie niemal na całym świecie. Problem w tym, że w polskich szkołach raczej nie mogą przyswajać mowy fonicznej oraz wiedzy za pośrednictwem macierzystego polskiego języka migowego (PJM), ponieważ nauczyciele pomocniczo posługują się tzw. językiem migowym, oficjalnie nazwanym systemem językowo-migowym (SJM), prawie w ogóle niezrozumiałym dla uczniów. SJM ma składnię i gramatykę języka polskiego, zaś jego zasób leksykalny tworzą pojęcia ideograficzne zaczerpnięte z PJM. Ponieważ język polski jest dla niesłyszących dzieci językiem obcym, a struktura gramatyczna ich macierzystego języka migowego – całkowicie inna (jest to język pozycyjny), przy braku autokontroli słuchowej nie są one w stanie opanować polskiego, także w jego formie pisanej (Woźniczka-Paruzel B. 2013, s. 161-163). Pomocne być tu mogą właśnie multimedialne słowniki PJM, ale również odpowiednie gry edukacyjne i logopedyczne, które coraz częściej dostępne są w sieci.

Multimedialne gry edukacyjne i logopedyczne

Obecnie jest ich coraz więcej, w postaci pakietów programów dostępnych w Internecie lub poprzez e-księgarnie. Bardzo interesujący jest pakiet programów do diagnozy i terapii logopedycznej firmy Young Digital Planet. W skład pakietu wchodzi różnego rodzaju programy i gry (m.in. *Logo-gry*, *Mówiące obrazki*), a także *Aplikacja logopedy*. Można pobrać darmowe wersje demonstracyjne, po wcześniejszej rejestracji poprzez zakładkę Logopedia serwisu wrocławskiej firmy Dobreprogramy.pl. Seria Logopedia od ponad dwudziestu lat wspomaga m.in. te-

rapeutów i rodziców dzieci z uszkodzonym słuchem (*Logopedia* [online]). Kształtuje kompetencje językowe dzieci w zabawny i ciekawy sposób, wprowadza do języka fonicznego, również w jego formie pisanej, co powinno ich przygotować do samodzielnego czytania oraz ułatwić im wejście do tradycyjnie utrwalonej literatury dla dzieci. Trudno byłoby przedstawić całą ofertę Logopedii, stąd też omówione zostały wyłącznie programy komputerowe *Mówiące obrazki* oraz *Alfabet. Zabawy literami i głoskami*, dostępne również w księgarniach internetowych w postaci CD.

Mówiące obrazki to program, który stanowi połączenie idei kolorowych plansz, animacji i naturalnych odgłosów otaczającego świata, tworzących razem uniwersalne narzędzie wspomagające terapię logopedyczną dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Z jego pomocą uczą się one rozróżniania dźwięków, ponieważ do każdej ilustracji przypisany jest naturalny dźwięk, dzięki czemu mali odbiorcy jednocześnie go słyszą (można znacznie wzmocnić fonię) oraz widzą źródło jego pochodzenia lub sytuację, w której powstaje (por. *Mówiące obrazki – Program komputerowy do terapii dzieci...* [online]).

II. 3. Przykładowe obrazki programu *Mówiące obrazki*, wskazujące na jego możliwości



Źródło: *Mówiące obrazki* [online], [dostęp: 20.08.2014], dostępny w Internecie: <http://www.3kropki.pl/p/4/2/0/edusensus_logopedia_mowiace_obrazki.php>

Na całość *Mówiących obrazków* składa się ponad 100 interaktywnych ilustracji i animacji. Dźwięk uruchamia się po kliknięciu ilustracji, która animuje się w zabawny sposób, co zachęca dzieci do wielokrotnego odtwarzania dźwięku i wykonywania ćwiczeń. Dodatkowo wszystkie obrazki mogą zostać wydrukowane

w wersji czarno-białej i przekazane dziecku do pokolorowania. Atutem programu są przystępnie podane informacje o narządzie słuchu, z omówieniem jego rozwoju i zaburzeń oraz możliwości jego stymulacji, czemu towarzyszą propozycje prostych ćwiczeń grafomotorycznych oraz wesołe sprawdziany na rozumienie tekstu, kierowane do dzieci umiających już czytać i pisać. Program ułatwia także opanowanie różnych pojęć językowych, m.in. stosunków przestrzennych (nauka rozumienia przyimków), antonimów, nazw kolorów, nazw instrumentów muzycznych, pojazdów, zwierząt, zjawisk przyrody. Jest to zatem również świetna pomoc dla dzieci uczących się mówić. Dodać przy tym należy, że wszystkie umiejętności nabyte przez małych użytkowników mogą zostać sprawdzone na stronach testowych zawierających ćwiczenia, które są jednocześnie doskonałym pretekstem do zabawy (kolorowanki, gry pamięciowe, łączenie w pary i inne) (por. opis: *eduSensus Logopedia. Mówiące obrazki 2.0* [online]).

Z kolei *Alfabet. Zabawy literami i głoskami. Ćwiczenia percepcji słuchowej* wprowadza w elementarny świat alfabetu (liter, głosek oraz wyrazów), uczy podstaw czytania i pisania, kształtuje gotowość do nauki czytania i pisania, pozwala ćwiczyć elementarne zdolności językowe, trenuje również znajomość pisowni. Mali użytkownicy uczą się nowych słów w sposób naturalny – najpierw poznają ich brzmienie i kojarzą je z obrazami, ćwiczą także percepcję słuchową, porównując słowa o podobnym brzmieniu. Ćwiczenia rozwijające analizator słuchowy połączone są więc z ćwiczeniami rozwijającymi analizator wzrokowy (zob. opis: *Alfabet. Zabawy literami i głoskami...* [online]).

Omawiany program wydany został na płycie CD i dostępny jest w kilku e-księgarniach. Łączy w sobie fascynującą multimedialną zabawę z nauką liter i poznawaniem alfabetu. Obejmuje 16 rozdziałów, zawierających mnóstwo ciekawych i przyjaznych dzieciom ćwiczeń. Umożliwiają one poznanie i zapamiętanie kształtu liter, słów z nich zbudowanych, ich pisownię, a także poprawną wymowę. Z kolei jego 9 podprogramów (Linia, Piłka, Poziom, Samolot, Papuga, Armata, Szum, Rybka, Tenis), zapewnia wizualne sprzężenie zwrotne pomiędzy wybranymi parametrami głosu a obrazem na ekranie komputera. Towarzyszą temu ćwiczenia rytmiki mowy, modulacji głosu i intonacji oraz redukcji zaburzeń fazy wydechowowej, przy jednoczesnej wizualizacji głosu dziecka i możliwości ujrzenia jej na ekranie monitora. Całość zachęca do wykonywania różnorodnych ćwiczeń dzięki atrakcyjnej grafice, animacjom i różnorodnym wzmocnieniom pozytywnym.

Przy omawianiu multimedii dla dzieci z niedosłuchem, warto też wspomnieć o logo-grach dla nich przeznaczonych. Można je znaleźć we wspomnianym pakiecie Logopedii, ale i w sieci (są wśród nich darmowe), inne można kupić w niektórych księgarniach. Przykładowo wymienić tu można *Logo-Gry 2.0*. Są zestawem składającym się z 26 gier, stanowiących atrakcyjny element wspomagający terapię logopedyczną dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy, ale przydatne są również dla

dzieci z autyzmem, mutyzmem i opóźnionym rozwojem umysłowym (*Logo-Gry 2.0* 2014 [online]).

Logo-gry mają charakter edukacyjno-rozrywkowy. Stymulują rozwój mowy za pomocą wielu bodźców wizualnych i dźwiękowych, pozwalają niedosłyszającym dzieciom poznać możliwości swojego głosu, bawią, a jednocześnie umożliwiają efektywną terapię, przy czym – co niezwykle istotne – dają użytkownikom poczucie sprawstwa, co zachęca je do samodzielnej aktywności, a to może wyzwalać kreatywność. Tworzone są odrębnie również dla nastolatków, w tym – na użytek szkolny, co zamienia naukę w interaktywną zabawę.

Skoro już o ćwiczeniach logopedycznych mowa, warto wspomnieć o tym, że mogą być one prowadzone także online dzięki zespołowi polskich naukowców – programistów, którzy podjęli prace badawcze nad rozpoznawaniem mowy ciągłej i wykorzystaniu tego w praktyce. Zbudowali oni SkryBota, który jest kompletnym systemem rozpoznawania i dekodowania mowy do tekstu. Na SkryBota składa się dekodery, modele akustyczne i językowe oraz zestaw narzędzi, którymi udoskonalono cały program (*Nasze rozpoznawanie mowy: SkryBot.pl* [online]). W ramach prac powstał *Toker* – pierwszy w Polsce interaktywny, multimedialny program logopedyczny, wspomagający rozwój mowy zarówno dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, jak i dorosłych z afazją, np. po udarach. Może stanowić ogromne wsparcie terapii logopedycznych w środowisku domowym, co w odniesieniu do dzieci z uszkodzonym słuchem ma ogromne znaczenie (*Platforma Toker* [online]).

W innej sytuacji niż dzieci z niedosłuchem są te, które urodziły się głuche. Wiele z nich nie jest w stanie opanować języka fonicznego, a zatem – korzystając ze standardowo wydawanych publikacji czarnodrukowych i informacji mówionej. Wyrastają na ludzi żyjących w świecie ciszy, dla których jedynym środkiem komunikacji jest język migowy. Nie znaczy to jednak, że są wyłączeni ze świata informacji i pozbawieni możliwości uczestniczenia w różnych formach życia kulturalnego, obcowania ze sztuką itp. Znowu tutaj przychodzą z pomocą multimedia, a zwłaszcza portale multimedialne, najczęściej tworzone przez ludzi głuchych lub dla nich przeznaczone. Nawiasem mówiąc, na ogół twórcami i najczęstszymi użytkownikami tych portali są ludzie młodzi.

Niesłyszący w sieci – wybrane portale – charakterystyka ogólna

Jest ich już sporo, więc nie sposób przedstawić ich wszystkich, dlatego do opisu wybrane zostały te, które wydają się najciekawsze, a zarazem nie tylko pełnią ważne funkcje informacyjne, ale również upowszechniają kulturę społeczności Głuchych (w tym – język migowy) oraz dążą do włączenia cyfrowego i społecznego ludzi z uszkodzonym analizatorem słuchu. Zacząć wypada od powstałej w 2001 r. strony www.glusi.pl.

Witryna ta początkowo miała stanowić portal społeczności niesłyszących i taką funkcję pełniła do 2006 r., kiedy została zawieszona. Po pięciu latach została wznowiona, w nowym układzie i nowej szacie graficznej. Jej twórcy tak określają jej cel:

Celem witryny jest utworzenie miejsca, w którym gromadzone będą wszelkie informacje dotyczące Głuchych i słabosłyszących. Ma to być rodzaj magazynu informacji, zarówno aktualnych, jak i archiwalnych, szczególnie dotyczących spraw dziejących się w Polsce. Respektując prawa autorskie, nie zamieszczamy pełnych kopii materiałów, a jedynie linki prowadzące do oryginalnych artykułów, audycji, reportaży, wypowiedzi w PJM. Będziemy też zamieszczać oryginalne artykuły nie publikowane wcześniej. W części strony prowadzonej w języku polskim będziemy zamieszczać transkrypcje wszelkich materiałów audiowizualnych emitowanych w radio i telewizji dotyczących Głuchych i słabosłyszących (Glusi.pl [online]).

Podkreślić należy, że zgodnie z założeniami twórców portalu, jego adresatami są zarówno osoby głuche i słabosłyszące, jak słyszące, zainteresowane problemami społeczności ludzi z uszkodzonym analizatorem słuchu, przy czym ma on spełniać wymogi dostępności dla wszystkich. Znajduje to wyraz w jego układzie, oferującym wersję tekstową w języku polskim oraz wersję w PJM i innych językach migowych (wraz z filmami opatrzonymi deskrypcją), czemu towarzyszy forum w polskim języku migowym, udokumentowane ilustracją 4.

II. 4. Strona startowa portalu Glusi.pl



Źródło: *Glusi.pl* [online], [dostęp: 20.08.2014], dostępny w Internecie :<<http://www.glusi.pl>>

Najciekawsze części omawianego portalu to te, które dostępne są w języku migowym, ponieważ tam właśnie wykorzystane zostały przekazy o charakterze multimedialnym. W części PJM zgromadzone są filmy, głównie wideo (uporządkowane kategoriami), przy czym sfilmowanym przekazom w języku migowym (PJM, czasem SJM lub w amerykańskim języku migowym (ASL)) najczęściej towarzyszą napisy w języku polskim, niekiedy słychać głos lektora. Natomiast Forum obejmuje wyłącznie nagrania osób posługujących się PJM (również podzielone na kategorie tematyczne, przy czym zdecydowana większość filmów zamieszczona została przez samych uczestników dyskusji). Dominują tutaj ludzie młodzi, należący już do e-generacji. Ciekawe jest też na Forum okienko, w którym osoby włączające się do dyskusji mogą się przedstawiać.

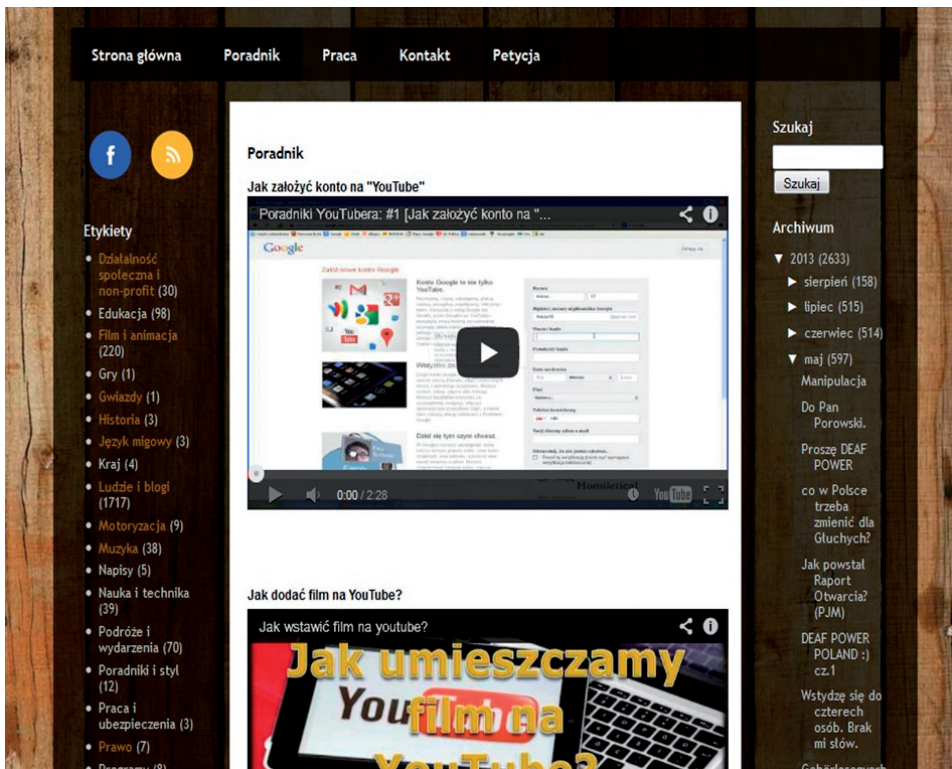
Bez wątpienia omawiany portal po ostatnich zmianach stał się bardzo funkcjonalny, dobrze służąc zarówno społeczności Głuchych, jak i osobom niedosłyszącym, dzięki wersji tekstowej zaś korzystać z niego mogą również użytkownicy słyszący, którzy nie władają językiem migowym, a są zainteresowani prywatnie bądź zawodowo „mieszkańcami świata cizy” i ich problemami.

Do ciekawych należy także serwis Glusi.com.pl, który pojawił się w roku 2011, jednakże od pewnego czasu zniknął z dotychczasowego adresu, chociaż nadal pozostała po nim informacja w You Tube: (*Zapraszamy: www.glusi.com.pl [online]*) oraz na stronie *Spolecznosc Głuchych* w portalu Facebook (*Spolecznosc Głuchych* [online]). Być może jest teraz w przebudowie lub został zawieszony, lecz mimo to warto spojrzeć na jedną z jego archiwalnych stron, wskazującą, jak bogata jest (była?) jego oferta, obejmująca m.in. szereg nagrań filmików w języku migowym, poświęconych najbardziej istotnym sprawom osób niesłyszących, filmów o charakterze instruktażowym, np. pokazującym, jak załatwiać różne sprawy w urzędach, jak założyć konto na You Tube, czy jak zamieścić na tej platformie własny film (Il. 5).

Osoby niesłyszące i słabosłyszące korzystają z możliwości, jakie daje Internet, często samodzielnie tworząc własne serwisy. Wskazuje na to witryna Organizacji Niesłyszących – Słabosłyszących Internautów (ONSI). Dynamika działania autorów tego serwisu i głębokie zaangażowanie w problematykę osób z wadą słuchu zachęcają do przeglądania jego stron.

ONSI jest inicjatywą społeczną. Tworzą ją ludzie związani z Serwisem internetowym ONSI oraz Stowarzyszeniem ONSI. Stowarzyszenie poprzez swój portal zapewnia osobom głuchym i niedosłyszącym nowoczesne możliwości komunikacyjne i dostęp do najważniejszych informacji, w tym również tych, które związane są edukacją, kulturą, sztuką i rozrywką. Publikuje on informacje ważne nie tylko dla nich, ale i dla tłumaczy języka migowego oraz wszystkich osób związanych ze społecznością Głuchych. Poprzez *Chat* daje możliwość spotkań osób niesłyszących, a także ich słyszących przyjaciół w formie dyskusji na żywo, zaś dzięki *Forum*

II. 5. Archiwalna strona portalu Glusi.com.pl

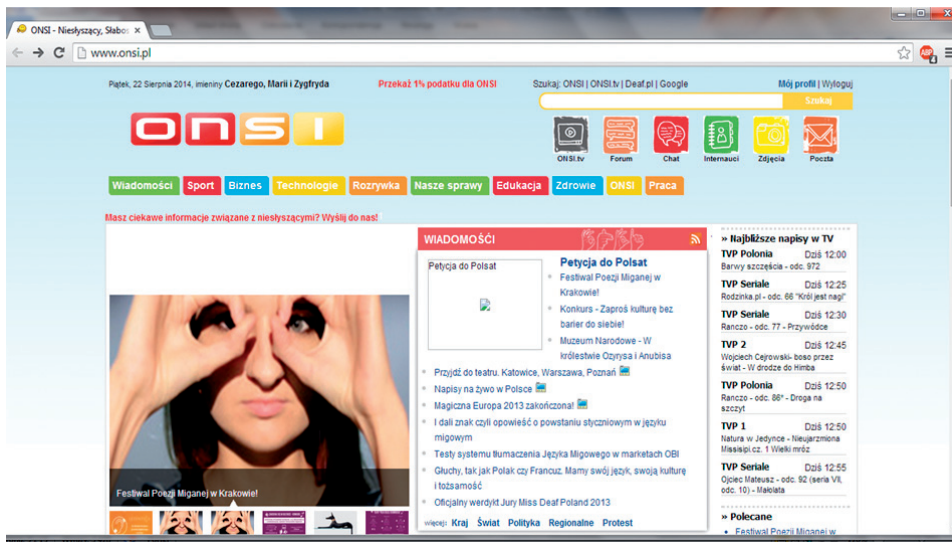


Źródło: *Glusi* [online], [dostęp: 29.12.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.glusi.com.pl>> (adres obecnie nieaktywny).

użytkownicy mogą się połączyć ze stroną *Deaf Poland*, stanowiącą ogólnopolskie *Forum dyskusyjne osób z wadą słuchu (Deaf Poland... [online])*. Ponadto, poprzez *Ogłoszenia*, użytkownicy portalu mogą załatwiać różnego rodzaju sprawy związane z życiem codziennym. Najciekawszą jednak częścią omawianego portalu jest telewizja internetowa, która codziennie, od poniedziałku do piątku, przekazuje w języku migowym najważniejsze newsy z kraju i ze świata. Ponieważ o telewizji dla niesłyszących będzie jeszcze mowa później, tutaj wystarczy stwierdzić, że ONSI przydatny może być we wszystkich sferach życia osób z uszkodzonym słuchem.

Jedną z najciekawszych inicjatyw podjętych przez osoby z uszkodzonym słuchem wspólnie ze słyszącymi, jest Spółka z o.o. Migam.pl i jej projekty. Powstała w 2010 r., podejmując prace nad systemem tłumaczeń online. W rok później jej założyciel nawiązał współpracę z Towarzystwem Osób Niesłyszących TON oraz Towarzystwem Tłumaczy i Wykładowców Języka Migowego GEST, zyskując także inwestorów zewnętrznych, co przyniosło początek prac nad omówionym

II. 6. Zrzut ekranu startowego ONSI



Źródło: *Organizacja niesłyszących...* [online], [dostęp: 22.08.2014], dostępny w Internecie: <www.onsi.pl>

już *Słownikiem Języka Migowego online*. Z czasem współpraca objęła Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON), ale i Microsoft, projekt się rozrastał i przybywało współpracowników oraz sukcesów (np. 1 miejsce dla Migam na StartUpHeros). Co istotne, zaczęły się również prace badawcze nad systemem rozpoznawania znaków języka migowego z wykorzystaniem kamer Kinect i kolejne nagrody (m.in. spółka została laureatem Aulery2013). Po wygranej Virgin Academy i innych sukcesach oraz pobytku członków w Dolinie Krzemowej, Migam.pl nawiązało kontakty zagraniczne, rozwijając swoje projekty we współpracy z USA, Indiami i Ukrainą (*Migam* [online]). Można się zatem spodziewać następnych nowości, które w dużej mierze ułatwią społeczności Głuchych zarówno życie codzienne, jak i dostęp do wszystkich profitów związanych ze światem wiedzy i informacji.

Chociaż w ostatnim okresie powstało więcej portali dla niesłyszących, aby nie nużyć, tę część wywodów należałoby zakończyć omówieniem najmłodszego. Jest to *Głuchy Świat – Portal osób głuchych i ich przyjaciół*. Stworzony został 10 stycznia 2014 r. przez Stowarzyszenie Głuchy Świat, które powstało na bazie istniejącego od 2012 r. Klubu Sportowego Niesłyszących GS KONIN (*Stowarzyszenie Głuchy Świat* [online]). Przejrzyście skonstruowany, zachęca do odwiedzin, informując o rozmaitych działaniach niesłyszących oraz aktywności na ich rzecz. Ich stronę główną prezentuje ilustracja 7.

II. 7. Zrzut ekranu strony głównej portalu Głuchy Świat



Źródło: *Stowarzyszenie Głuchy Świat* [online], [dostęp: 22.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.gluchyswiat.pl>>

Omówione tutaj portale mają ambicje ogarnięcia wszystkich sfer funkcjonowania człowieka z uszkodzonym słuchem we współczesnym świecie, poświęcając także wiele uwagi problemom dzieci i młodzieży, spotkaniom z bajkami, zajęciom z książką, szansom edukacyjnym młodego pokolenia oraz ich włączaniu cyfrowemu. Zwykle też zaopatrzone są w zakładki, obliczone na dzieci i wczesnych nastolatków. Ich rodzice mogą znaleźć tam informacje o multimedialnych przydatnych dla swoich pociech, a młodzi internauci – wyszukać te, które interesują ich najbardziej, w dostępnej im formie multimedialnej. Są jednak również programy i witryny multimedialne obliczone przede wszystkim na rozwój ich uczestnictwa w kulturze, sztuce i rozrywce, zarówno biernego – w charakterze odbiorców, jak czynnego – jako twórców.

Multimedia w kulturze, sztuce i rozrywce osób z uszkodzonym słuchem

Tę część rozważań wypadałoby zacząć od oferty kierowanej do dzieci, by później przejść do możliwości, jakie multimedia stwarzają młodzieży i dorosłym, zwłaszcza tzw. młodym dorosłym, którzy nie chcą odbiegać od słyszających rówieśników, zanurzonych w rzeczywistości cyfrowej.

Nie ma chyba wątpliwości, że dla dzieci najważniejsze są bajki i baśnie. O ich pozytywnym wpływie na nie napisano już setki prac, więc nie trzeba o tym nikogo

przekonywać. Głuche dzieci nie mają jednak do nich dostępu, ani gdy czytają je im rodzice, ani gdy oglądają je w nagraniach standardowych, w tym telewizyjnych, bo wówczas podstawą percepcji jest słyszenie i rozumienie dialogów. Dlatego też już w 1994 r. w polskiej telewizji pojawiły się *Bajki nie tylko dla dzieci głuchych*, w reżyserii Marty Boruń – wówczas nauczycielki w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci niesłyszących w Szczecinie. W rolach aktorów wystąpili uczniowie Ośrodka, grający w języku migowym (Woźniczka-Paruzel B. 2014, s. 362-363).

Cykl obejmujący początkowo 6 odcinków, zrealizowany został dla redakcji „W Świecie Ciszy”, ale w związku z dużą oglądalnością, został przeniesiony do „Redakcji dziecięcej” TVP 2. W tej redakcji powstał cykl 32 bajek, również w wersji dla dzieci słyszących, w której tekst bajki, „wymigiwanej” przez małych aktorów czyta lektor. W roku 1997 część bajek (8) została wydana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu w ramach pakietów multimedialnych Powszechnej Wiedoteki Edukacyjnej – na kasetach VHS. Były to: *Słowik*, *Król jest nagi*, *Kot w butach*, *Czerwony kapturek*, *Królowna Śnieżka*, *Księżniczka na ziarnku grochu*, *Kuma śmierć*, a zatem klasyka bajkowej literatury dziecięcej. Jednak pozostałe bajki nie doczekały się odrębnych wydań i ponownych emisji w telewizji, ale dzięki dziennikarzom „Głosu Szczecińskiego” omówione i umieszczone zostały w 2011 r. na jednej ze stron internetowego serwisu tego czasopisma (Folkman A. 2014 [online]). Można do nich dotrzeć również poprzez ich stronę na Facebooku, gdzie – sądząc po liczbie „lajków” i odsłon – do dziś cieszą małych odbiorców (*Bajki nie tylko dla dzieci głuchych* [online]).

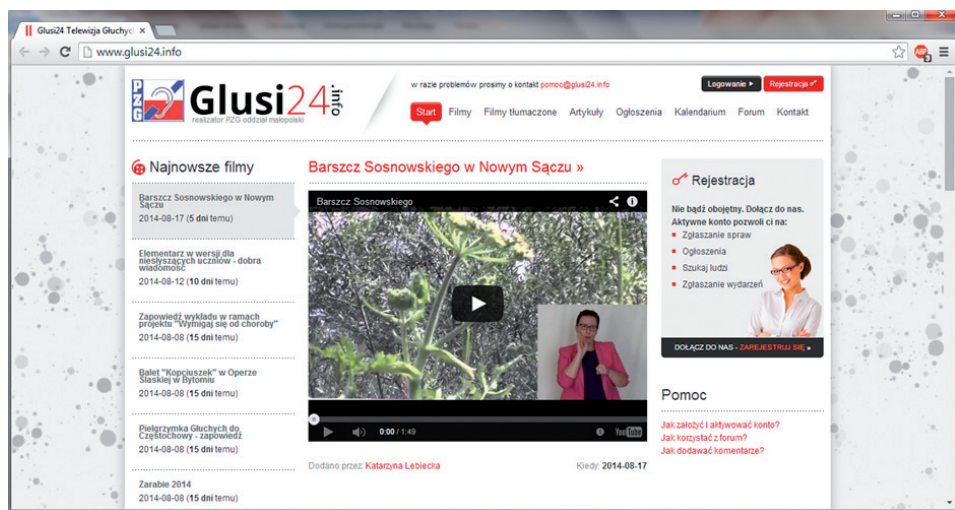
Dla młodzieży z uszkodzonym słuchem i przy jej udziale zrealizowany został w 2009 r. pierwszy w Europie serial zagrany wyłącznie w języku migowym pt. *Zobaczć ciszę*. Serial ten obejmuje 5 odcinków, z których każdy trwa 10 minut. Opowiada o losach wrażliwej nastolatki, która pomimo głuchoty marzy, aby zostać aktorką. Wrodzona inteligencja, upór i dyscyplina pomogą jej przezwyciężyć wszystkie trudności i osiągnąć upragniony cel. Jak piszą realizatorzy (producentem jest Adam Cieplak, a reżyserem Marek Brodzki, znany chociażby z realizacji „Wiedźmina”), poszczególne odcinki poruszają szereg ważnych tematów, jak np. utrudnione z powodu głuchoty kontakty z rówieśnikami, niełatwe relacje rodzinne, miłość do przypadkowo poznanego chłopaka i wreszcie dążenie do spełnienia marzeń (*Zobaczć ciszę* [online]).

Aktorzy nie używają słów, lecz posługują się językiem migowym, osoby słyszące zaś mogą śledzić akcję dzięki zamieszczonym napisom, co w środowisku nastolatek odgrywa bardzo ważną rolę integracyjną. Świadczy o tym fakt, że serial, który dostępny jest m.in. na filmowym kanale TV Głuchych w You Tube, poprzez portal stworzony specjalnie dla *Zobaczć ciszę*, obejrzało tysiące internautów, zarówno głuchych, jak słyszących, zamieszczając zarazem wiele pozytywnych komentarzy.

Zresztą do oglądania zachęca już sam zwiastun, o czym można się przekonać, wchodząc na *Zobaczyć ciszę – zapowiedź* ([online]).

W kontekście dostępu do szeroko pojmowanej kultury i sztuki oraz ich współtworzenia przez niesłyszących i słabosłyszących, na szczególną uwagę zasługują te strony internetowe, które koncentrują się na różnych formach ich aktywności w tym właśnie zakresie. Informacje o nich upowszechniane są przez wspomnianą już kilkakrotnie Telewizję Głuchych, istniejącą od lipca 2013 r., w ramach portalu Głusi 24.Info. Nie brakuje tam różnorodnych informacji w postaci nagrań osób migających je w PJM. Czasem też są to standardowe relacje filmowe w języku fonicznym, którym towarzyszy lektorski przekład na język migowy (w okienku z prawej strony ekranu), a niekiedy również napisy. Można się stąd dowiedzieć np. o edukacji najmłodszych, w tym – o elementarzu w wersji dla niesłyszących uczniów, który trafił do ich rąk w roku szkolnym 2014/15, z pewnością ułatwiając im naukę, o wydarzeniach kulturalnych, adresowanych zwłaszcza do ludzi młodych, czy akcjach podejmowanych przez społeczność Głuchych itp. Słowem: portal ten, wraz z Telewizją Głuchych, nie tylko dostarcza informacji dostosowanych do specyficznych możliwości odbiorczych docelowych adresatów, ale również zachęca ich do uczestnictwa w kulturze i/lub współtworzenia jej, oferując także rozrywkę oraz dyskusje nad różnymi problemami związanymi z ich życiem „w świecie dźwięków”, wcześniej dla nich trudno dostępnym lub niedostępnym w ogóle. Trudno zatem nie docenić tej portalowej formy multimedialnej.

II. 8. Zrzut strony portalu Głusi24.info



Źródło: *Glusi24.Info* [online], [dostęp: 23.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.glusi24.info>>

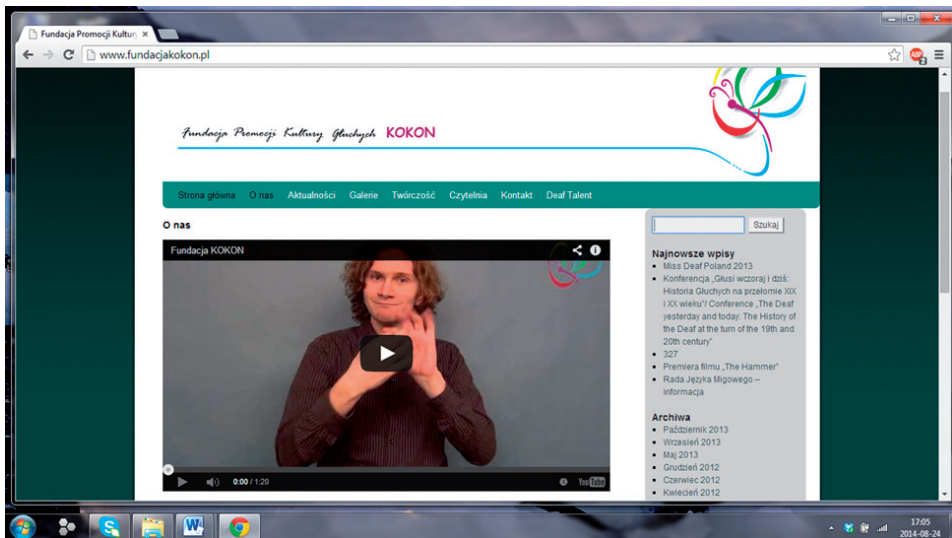
Szczególną rolę w aktywizowaniu kulturalnym ludzi niesłyszących odgrywa działająca od 2009 r. w Warszawie Fundacja Promocji Kultury Głuchych KOKON – organizacja pozarządowa, związana organizacyjnie z Instytutem Polskiego Języka Migowego. Jak czytamy na jej stronie internetowej, ma ona na celu:

[...] *promocję wszystkich zagadnień związanych z Głuchymi i ich kulturą na terenie Polski [...] powstała, by wesprzeć polską społeczność Głuchych w jej walce o status społeczny i uznanie jej praw. Uważamy, że u podstaw tej kultury leży Polski Język Migowy, używany codziennie przez ponad 100 tysięcy Polaków. Chcemy wspierać różnorodne działania kulturalne i społeczne Głuchych, prezentując społeczeństwu bogactwo naszej kultury, a przy okazji przyczyniając się do zwalczania błędnych stereotypów na jej temat (Fundacja Promocji... [online]).*

Menu witryny KOKON-u to: *Strona startowa, O nas, Galeria, Twórczość, Czytelnie, Kontakt, Deaf talent*, ale zawartość dwóch linków jest dopiero w przygotowaniu. Dokładniej: dział *Twórczość* będzie – zgodnie z zapowiedzią, obejmować filmy migane przez Głuchych, w podziałach: historia, opowiadania, poezja i piosenki. Na opracowanie czeka też dział *Czytelnie*, o którym na razie brak bliższych informacji. Można się jednak spodziewać, że po przygotowaniu tych działów, niesłyszący będą mieli okazję do szerszej prezentacji własnych dokonań w języku migowym oraz dostępu do specyficznie odbieranej literatury, która znajdzie się w *Czytelni*. Niezależnie jednak od tego, już teraz społeczność Głuchych, głównie młodych internautów, może oglądać galerię zdjęć z ważnych dla nich wydarzeń, dowiadywać się o nowościach z ich własnego środowiska i spoza niego, obserwować, która z niesłyszących dziewcząt ma szansę zostać Miss Deaf Poland oraz którzy z nich zabłysną jako osoby o wyjątkowym talencie. Mogą zatem – dzięki multimedialnym formom KOKON-u – uczestniczyć w takich formach kultury popularnej i rozrywki, w jakich uczestniczą ich słyszący rówieśnicy. Warto dodać, że np. w 2013 r. wyborom Miss Głuchych w Teatrze Palladium, współorganizowanej z ONSI, towarzyszył spektakl „Cień Historii Głuchych”, stanowiący połączenie teatru cieni ze slajdami oraz artystyczną pantomimą. Były również występy poetyckie z PJM, które trafiły także na Fanpage artystów na Facebooku (Tamże 2014 [online]).

Fundacja KOKON kierowana jest przede wszystkim do nastolatków i młodych dorosłych (starsi stosunkowo rzadko posługują się technologiami informatycznymi i skodyfikowanym PJM). Przy niej także zaistniał Klub KOKO, obliczony na niesłyszące maluchy i ich – młodych przecież – rodziców, chociaż mogą tam bywać i korzystać z bogatej oferty również dzieci słyszące. Informacje o Klubie znajdują się na jego bardzo atrakcyjnej multimedialnie witrynie (*Klub Koko* [online]), dostępnej również przez adres www.migowy.pl oraz na jego stronie „fejsbukowej” (*Koko Klub* [online]).

II. 9. Fundacja Promocji Kultury Głuchych KOKON, rzut strony



Źródło: Fundacja Promocji Kultury Głuchych KOKON [online], [dostęp: 22.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.fundajakokon.pl>>

Już dotychczasowe wywody dowiodły, że dzięki rozwojowi technologii informacyjnych, które pozwoliły na tworzenie dostępnych w sieci różnorodnych form multimedialnych, młode generacje Głuchych mogą uczestniczyć w życiu kulturalnym oraz tworzeniu własnej kultury, nie tylko popularnej, ale i kultury określanej mianem wysokiej, do czego można je przygotowywać od wczesnych lat życia. Nic więc dziwnego, że odbywają się ich spotkania z poezją – nie tylko jako dodatek do imprez typu wybory miss, ale również w postaci festiwali. Tutaj na uwagę zasługuje Festiwal poezji miganej w Krakowie, który zaistniał głównie dzięki Między Uszami – Krakowskiej Fundacji Rozwoju Edukacji niesłyszących im. Marka Mazurka. Zanim jednak przedstawiony zostanie sam festiwal, kilka zdań o Fundacji.

Jak czytamy na jej stronie internetowej, działalność Fundacji skoncentrowana jest na programach edukacyjnych dla dzieci i młodzieży niesłyszącej. Większość jej projektów ma charakter multimedialny, a pomoce edukacyjne stworzone w ramach ich projektów są udostępniane online w Internecie, za darmo na licencji Creative Commons BY. Najczęściej są to filmy z lektorem języka migowego. Fundacja tworzy także skrypty i pomoce dydaktyczne dla nauczycieli pracujących z niesłyszącymi. Efektem tych projektów są także prace plastyczne, grafiki i fotografie. Integralnym elementem każdego projektu Fundacji jest promocja kultury Głuchych (*Między Uszami* [online]).

Jedno z niezwykle ciekawych działań fundacji to *Czytanie jest fajne* – projekt związany z rozwijaniem czytelnictwa dzieci i nastolatków. Dzięki niemu niesłyszący uczniowie mogą poznać wybrane lektury z klasyki i/lub kanonu literatury dziecięcej, w nagraniach w języku migowym.

II. 10. Czytanie jest fajne!



Źródło: *Czytanie jest fajne* [online], [dostęp: 24.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.edukacjamiedzyuszami.pl/lektury/>>

Między Uszami troszczy się nie tylko o młodszych uczniów, ale przywiązuje dużą wagę do rozwijania zamiłowań literackich młodzieży i kształtowania jej wrażliwości poetyckiej. Służy temu m.in. wspomniany już wcześniej Festiwal poezji miganej. W czerwcu 2014 r. w Krakowie odbyła się jego pierwsza ogólnokrajowa edycja, w ramach projektu „Nie Bądź Głuchy na Kulturę”, realizowanego przez opisywaną fundację oraz partnera – firmę Far Beyond Business. Projekt zakłada aktywizację artystów głuchych oraz przybliżenie osobom słyszącym specyfiki języka migowego, którego najbardziej wyraźnym przykładem jest właśnie poezja migana (*Kulturagluchych.pl* [online]).

W ramach Festiwalu widzowie mieli okazję obejrzeć, poza prezentacjami poezji miganej, również różnorodne formy artystyczne przygotowane przez głuchych twórców, jak teatr, pantomima, performance, fotografia, malarstwo, grafika. Towarzystwo temu wykłady w przystępnej formie objaśniające kulturę Głuchych, ponadto – inspirujące warsztaty artystyczne, całość zaś miała zapewnione tłuma-

czenia w PJM. Nie trzeba chyba dodawać, że w Festiwalu uczestniczyli czynnie głównie młodzi artyści niesłyszący (*Festiwal Poezji Miganej...* [online]).

Wiadomo, że młodzież przepada za muzyką, a wymienianie się ulubionymi piosenkami stanowi jedną z istotnych form komunikacji pomiędzy nimi. Niesłyszący jednak, w potocznej opinii, nie mogą w żaden sposób odbierać muzyki, a także się nią cieszyć. Nic bardziej mylnego. Wprawdzie specyficzne sposoby słyszenia muzyki wymagałyby odrębnego omówienia, tutaj warto przedstawić *Warsztaty muzyczne*, które prowadzone są na *Migiem na Majka*, w ramach szczebińskiej TRAF0 – *Trafostacji sztuki* (TRAF0 [online]).

Warsztaty kierowane są głównie do młodzieży i młodych dorosłych. Jeden seans trwa 2 godziny, a liczebność grupy uczestników nie może przekraczać 8-12 osób. Organizatorzy wyjaśniają przy tym, że:

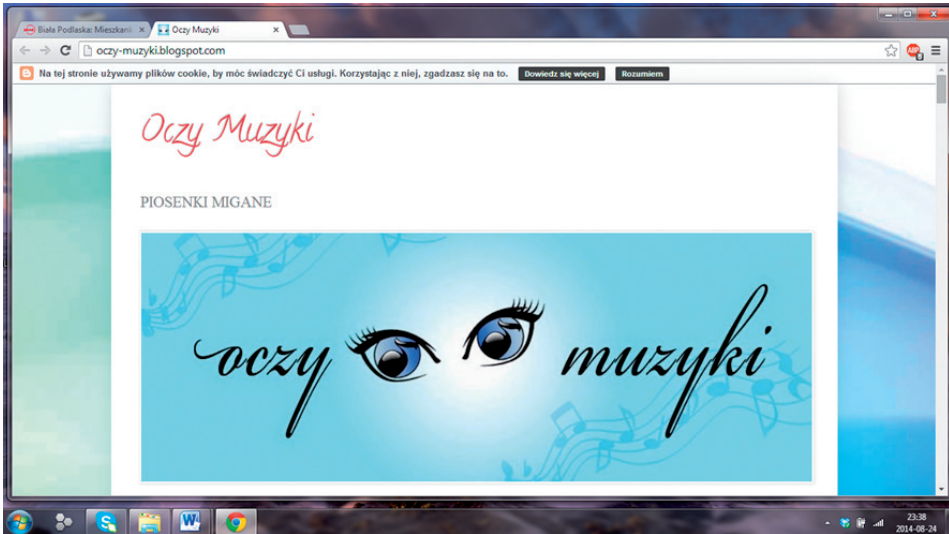
[...] *muzyka to dziedzina tak rozległa i wielowymiarowa, że potrafi uruchomić naszą wyobraźnię i emocje nie tylko poprzez zmysł słuchu, ale również za pośrednictwem całego ciała, poczucia rytmu i wspólnego transu, radości ruchu i muzykowania, które zawiera w sobie idee rytmu, pulsu, wspólnoty i medytacji. Istnieją również takie gatunki muzyczne, które są niemal w całości złożone z elementów w pełni dostępnych osobom z ubytkiem słuchu* (*Migiem na Majka* [online]).

Migiem na Majka powstał jako integracyjny projekt muzyczny, na który składają się dwa programy warsztatowe. Mają one umożliwić osobom niesłyszącym i niedosłyszącym poznanie różnych gatunków muzycznych. Składają się z kilku uzupełniających elementów: teorii muzyki, podstaw rytmiki, warsztatów muzycznych w gatunkach samby ulicznej, gamelanu i hip-hopu oraz finałowego projektu koncertowego, z wykorzystaniem choreografii, multimediiów i profesjonalnych środków scenicznych, adresowany jednocześnie do odbiorcy słyszącego i środowiska głuchych. Artystycznie ma być to komercyjny materiał nadający się na profesjonalną produkcję płytową lub trasę koncertową. Pokaz (pokazy) przygotowanego materiału mają mieć miejsce w przestrzeniach miejskich. Mogą mieć supporty albo być supportem lub stanowić niezależną formę wykonawczą. Mogą również mieć swoją kontynuację w postaci wydawnictwa DVD (Tamże).

Warsztaty na razie dopiero trwają i jeszcze nie doczekały się finału, ale bez wątpienia stanowią niezwykle ciekawy projekt, dzięki któremu młodzi ludzie z uszkodzonym słuchem mają szansę wejść w świat muzyki nie tylko jako odbiorcy, ale i jako artyści, współdziałający ze środowiskiem osób słyszących i nawiązujący z nimi kontakt na równych prawach.

Innym niezwykle ciekawym projektem, wprowadzającym młodych ludzi z niedosłuchem lub głuchotą w świat muzyki słuchanej przez ich rówieśników, są *Oczy muzyki*.

II. 11. Oczy muzyki, rzut strony



Źródło: *Oczy muzyki* [online], [dostęp: 24.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://oczy-muzyki.blogspot.com/>>

Realizacja tego projektu nie byłaby możliwa bez zaangażowania osób, które z równym powodzeniem żyją w świecie dźwięków, jak w świecie ciszy. Do nich – w tym projekcie – należy jego inicjatorka i autorka – Agnieszka Bajbak z Białej Podlaskiej. Jest ona wykładawcą i tłumaczem języka migowego. W roku 2012 zaczęła prowadzić stronę internetową *Oczy Muzyki*, na której zamieszczała utwory polskich wykonawców przetłumaczone na migi. Tak sama mówi w jednym z wywiadów:

Moi niesłyszący znajomi i studenci domagali się, abym tłumaczyła im teksty utworów [...] Na Zachodzie to jest normalne, to jest standard. Osoby niesłyszące mają 24 godziny na dobę napisy, mają tłumacza w telewizji, natomiast w Polsce traktowane jest to wybiórczo. Ktoś decyduje za nich, czego mogą słuchać, co oglądać, do jakich informacji mogą mieć dostęp. To jest w pewnym sensie łamanie ich prawa. Żyjemy przecież w państwie demokratycznym, gdzie każdy może mieć dostęp do wszystkiego, a im się ten dostęp ogranicza, dlatego postanowiłam, że będę tłumaczyła piosenki (Poczuć i zobaczyć muzykę [online]).

Niezwykle energiczna, pozyskała do współpracy wielu współczesnych polskich piosenkarzy i zespoły (Big Cyc, Czarno-Czarni, Enej, Liber, Zakopower, T. Love, Elektryczne Gitary, Stanisław Sojka, Farba, Natalia Kukulska, Manufaktura).

W pięknych teledyskach, realizowanych w ciekawych miejscach, poza nią, w charakterze osób migających słowa piosenek występują czasem jej studentki, o samym projekcie zaś nie tylko pisała prasa, ale powstały programy z udziałem Agnieszki Bajbak, gdzie w niezwykle atrakcyjny i ciekawy sposób opowiadała o swoim projekcie, ilustrując wywody fragmentami miganych piosenek. Programy te, wyemitowane w Faktach TVP oraz w TVP Sport, obejrzeć można również na YouTube, np. *Oczy Muzyki w Faktach TVP* ([online]), czy *Oczy Muzyki w magazynie „Pełnosprawni” w TVP Sport* ([online]).

Tę część rozważań wypada zakończyć stwierdzeniem wyartykułowanym przez Agnieszkę Bajbak: muzykę można zobaczyć poprzez emocje, ruch, światła czy drgania. Trudno się z tym nie zgodzić. Jednocześnie należy podkreślić, że jej wspiane działania, obliczone na specyficzne możliwości odbiorcze osób głuchych, posługujących się językiem migowym, dały im również dostęp do szeroko pojmowanej kultury muzycznej i jej współtworzenia.

Podsumowanie i wnioski

Przedstawione w artykule różnego rodzaju formy multimedialne, zanalizowane pod kątem ich przydatności w komunikacji osób z uszkodzonym analizatorem słuchu i roli, jaką mogą pełnić w różnych sferach ich życia, powstały pod wpływem rozwoju technologii informacyjnych, a zwłaszcza komputerów z właściwym oprogramowaniem i dostępem do sieci. Jest ich wiele, a spora ich część obliczona została na małych lub młodych użytkowników. Oni właśnie mogą skorzystać z nich najbardziej: zarówno wtedy, gdy są osobami niedosłyszącymi, jak głuchymi od urodzenia. Oczywiście, potrzeby każdej z tych grup są nieco inne, stąd też powstają zróżnicowane odmiany multimedii, ale nie ulega wątpliwości, że otwierają one nowe możliwości.

Dzieciom z niedosłuchem pozwalają na poznawanie i doskonalenie języka fonicznego, co ułatwia im swobodniejsze porozumiewanie się ze słyszącymi rówieśnikami, przygotowując zarazem do samodzielnego czytania i czytelnictwa, a to z kolei zwiększa ich szanse edukacyjne i dostęp do informacji pisanej oraz wprowadza w świat literatury. Natomiast młodym niesłyszącym multimedia umożliwiają rozwijanie zunifikowanego języka migowego (w czym ogromną rolę odgrywają jego słowniki), dostęp do informacji w tym języku poprzez portale multimedialne, które oferują również możliwości dyskusji na różnego rodzaju forach, przygotowują do tworzenia i korzystania z nowych technologii, a najmłodszych z nich wprowadzają w świat bajek, baśni i lektur szkolnych w ich macierzystym języku.

Nie można pominąć roli rozmaitych form multimedialnych w dostępie do kultury i sztuki, a nawet muzyki. Niwelowane są w ten sposób różnice pomiędzy słyszącymi a niesłyszącymi rówieśnikami, tym bardziej, że ci drudzy również mają

możliwość rozwijania własnej twórczości, dzielenia się nią, odnoszenia sukcesów artystycznych. Niebagatelne znaczenie mają przy tym portale tworzone przez i dla osób z uszkodzonym słuchem, które – jak już sygnalizowano – obejmują wszystkie sfery życia i upowszechniają niezwykle kulturę społeczności Głuchych, jednocześnie integrując całe środowisko.

Wydawałoby się zatem, że szanse pomiędzy „mieszkańcami świata ciszy” a słyszającymi zaczynają się wyrównywać. Jednakże tak nie jest, o czym świadczą liczne doniesienia samych Głuchych, zamieszczane na ich portalach, z których dowiadujemy się o dziesiątkach czy nawet setkach przykładów wskazujących na ich dyskryminację. Nie można również zapominać o tym, że z tych portali korzystają głównie ludzie młodzi, starsze pokolenie ani nie umie, ani nie chce po nich serfować. Ponadto, większość fundacji oraz stowarzyszeń promujących kulturę Głuchych i zabiegających o ich prawa, działa wyłącznie na terenach wielkich miast, a nowe technologie, w tym programy multimedialne, są bardzo drogie, stąd też zasięg ich oddziaływania nie jest zbyt szeroki. A zatem jest jeszcze wiele do zrobienia. Nie zmienia to faktu, że multimedia wśród e-generacji pełnią liczne, niezwykle istotne funkcje: dydaktyczne, edukacyjne, kompensacyjne i integracyjne, służąc także rozrywce oraz wyzwalaając kreatywność. Oby stale gościły wśród dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem, z których przecież wyrosną dorośli, znacznie lepiej przygotowani do życia w rzeczywistości cyfrowej oraz w świecie dźwięków.

Bibliografia

- Alfabet. Zabawy literami i głoskami. Ćwiczenia percepcji słuchowej* [online], [dostęp: 20.08.2014], dostępny w Internecie: <http://www.otostrona.pl/terapialogopedyczna/index.php?p=1_7_Multimedia>
- Bajki nie tylko dla dzieci głuchych* [w:] *Facebook* [online], [dostęp: 24.08.2014], dostępny w Internecie: <<https://pl-pl.facebook.com/bajki>>
- Czytanie jest fajne* [online], [dostęp: 24.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.edukacjamiedzyuszami.pl/lektury/>>
- Deaf Poland. Forum dyskusyjne osób z wadą słuchu* [online], [dostęp: 21.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.deaf.pl>>
- eduSensus Logopedia. Mówiące obrazki 2.0* [online], [dostęp: 21.08.2014], dostępny w Internecie: <http://www.3kropki.pl/p/4/2/0/edusensus_logopedia_mowiace_obrazki.php>
- Festiwal Poezji Miganej w Krakowie* [online], [dostęp: 24.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.mik.krakow.pl/2014/04/30/festiwal-poezji-miganey-w-krakow>>

- Folkman A. (2014), *Zobacz bajki dla dzieci, które nie słyszą* [online], [dostęp: 20.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.gs24.pl/apps/pbcs.dll/article?AID=/20110305/SZCZECIN/502397541>>
- Fundacja KOKON. *Aktualności* [online], [dostęp: 24.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.fundajakokon.pl/aktualnosci/>>
- Fundacja Promocji Kultury Głuchych KOKON [online], [dostęp: 21.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.fundacjaKOKON.pl>>
- Glusi24.info [online], [dostęp: 23.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.glusi24.info/>>
- Glusi.pl [online], [dostęp: 20.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.glusi.pl/content/o-nas>>
- Klub Koko [online], [dostęp: 20.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.klubkoko.pl>>
- Koko Klub [online], [dostęp: 20.08.2014], dostępny w Internecie: <https://www.facebook.com/KlubKoko/info?ref=page_internal>
- Komputerowy Słownik Języka Migowego [online], [dostęp: 21.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.pcworld.pl/news/76581/Komputerowy.Slownik.Jezyka.Migowego.html>>
- Kulturagłuchych.pl [online], [dostęp: 24.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.kulturagłuchych.pl/>>
- Logo-gry 2.0 [online], [dostęp: 20.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.ydp.com.pl/logo-gry-%E2%80%93-logopedyczne-gry-i-zabawy-dla-dzieci>>
- Logopedia [online], [dostęp: 21.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.dobreprogramy.pl/Logopedia,Program,Windows,11665.html>>
- Między Uszami [online], [dostęp: 24.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.miedzyuszami.pl>>
- Migam [online], [dostęp: 22.08.2014], dostępny w Internecie: <http://www.migam.pl/o_nas>
- Migiem na Majka [online], [dostęp: 24.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.trafo.org/index/site/id/160>>
- Mówiące Obrazki – Program komputerowy do terapii dzieci... [online], [dostęp: 21.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.eduksiegarnia.pl/mowiace-obrazki-program-komputerowy-terapii-...>>
- Multimedia – podstawowe pojęcia [online], [dostęp: 30.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.edukacja.edux.pl/p-803-multimedia-podstawowe-pojecia.php>>
- Nasze rozpoznawanie mowy: SkryBot.pl [online], [dostęp: 25.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://skrybot.pl/skrybot-pl-nasze-rozpoznawanie-mowy/>>
- Oczy Muzyki [online], [dostęp: 24.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://oczy-muzyki.blogspot.com/>>

- Oczy Muzyki w Faktach TVP* [online], [dostęp: 25.08.2014], dostępny w Internecie: <<https://www.youtube.com/watch?v=kUU1VkOKZHg>>
- Oczy Muzyki w magazynie „Pełnosprawni” w TVP Sport* [online], [dostęp: 25.08.2014], dostępny w Internecie: <<https://www.youtube.com/watch?v=3QT7H-jqXe-A>>
- Organizacja Niestyszających – Słabosłyszających Internautów (ONSI)* [online], [dostęp: 18.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.onsi.pl>>
- Platforma Toker* [online], [dostęp: 25.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.toker.com.pl/cwiczenia-logopedyczne-dla-dzieci/>>
- Poczuć i zobaczyć muzykę* [online], [dostęp: 24.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://podlasie24.pl//wiadomosci/biala-podlaska/poczuc-i-zobaczyc-muzyke-1049e.html>>
- Sak M. (oprac.) (2012), *Cztery kroki. Wsparcie osób niesłyszających na rynku II*, Warszawa, Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, ISBN 978-83-908631-6-2
- Słownik Polskiego Języka Migowego* [online], [dostęp: 20.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.spjm.webd.pl>>
- Spoleczność Głuchych* [w:] *Facebook* [online], [dostęp: 22.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.facebook.com/GlusiPl>>
- Stowarzyszenie Głuchy Świat* [online], [dostęp: 30.12.2014], dostępny w Internecie: <<http://gluchyswiat.pl/>>
- TRAFO* [online], [dostęp: 19.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.trafo.org/index/site/id/160>>
- Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się*, Dz. U. 2011, nr 209, poz. 1243
- Woźniczka-Paruzel B. (2014), *Komunikacja wizualno-przestrzenna osób niesłyszających a świat książki i informacji* [w:] Głowacka E., Kowalska M., Krysiński P. (red.), *Współczesne oblicza komunikacji i informacji. Problemy, badania, hipotezy*, Toruń, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 349-368
- Woźniczka-Paruzel B. (2013), *Sign Writing jako droga do aktywizacji czytelniczki dzieci niesłyszających (o nowych możliwościach języka migowego – dla bibliotekarzy* [w:] Antczak M., Brzuska-Kępa A., Walczak-Niewiadomska A. (red. nauk.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne*, Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, 2013, s. 159-180
- Zapraszamy: ww.glusi.com.pl* [online], [dostęp: 22.08.2014], dostępny w Internecie: <http://www.youtube.com/watch?v=GF428kcar_I>
- Zobaczyć ciszę* [online], [dostęp: 23.08.2014], dostępny w Internecie: <<https://www.youtube.com/channel/UC6-d08FSsqdrRjtnGoABDkw>>
- Zobaczyć ciszę – zapowiedź* [online], [dostęp: 21.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://youtu.be/S4ICTPhi7e4>>

Abstrakt

Artykuł poświęcony jest multimediom i roli, jaką obecnie odgrywają nie tylko w komunikacji, ale również w dostępie do informacji i w praktykach czytelniczych osób głuchych od urodzenia, dla których językiem macierzystym jest język migowy. Po wstępnych wyjaśnieniach dotyczących multimedii, przedstawione są te ich rodzaje, które mają szczególne znaczenie dla ludzi młodych, nazywanych „e-tubylcami” lub „e-generacją”. Zdecydowana ich większość dostępna jest dzięki rozwojowi technologii informacyjnych, a zwłaszcza Internetu. Nie bez znaczenia są również specjalne programy komputerowe, tworzone dla osób niesłyszących. Niektóre z nich pozwalają na naukę i doskonalenie języka migowego (np. komputerowy słownik języka migowego), na usprawnianie języka fonicznego (np. Logo – gry), czy przekształcanie (transkrybowanie) mowy na tekst (SkryBot). Inne ułatwiają dostęp do informacji w języku migowym, korzystanie z portali internetowych i uczestnictwo w specyficznych praktykach czytelniczych, co jest zwłaszcza istotne dla dzieci i młodzieży. Multimedia pełnią liczne funkcje: kompensacyjne, dydaktyczne, edukacyjne i integracyjne, służąc także rozrywce i wywołując kreatywność, dlatego też warte są uwagi badawczej.

Abstract

The article is dedicated to multimedia and the role they currently play not only in communication, but also in access to information and reading practice for people deaf from birth whose native language is sign language. After some introductory explanations concerning the media, those types that have particular relevance to young people called “e-natives” or “e-generation”, are presented. The vast majority of them is available thanks to the development of information technologies, especially the Internet. Special computer programs created for the people with hearing impairment are also quite significant. Some of them allow learning and improvement in sign language (e.g. computer-based sign language dictionary), improvement in phonic language (e.g. Logo-games) or converting speech to text (SkryBot). Others facilitate access to information in sign language, the use of Websites and participation in specific reading practice, which is especially important for children and adolescents. Multimedia serve numerous functions: teaching, educational, compensating, and integrative as well as those serving entertainment and liberating creativity. Therefore, they are worth paying good attention.

Urszula Lisowska-Kożuch, dr

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa
ulisowska@poczta.fm

„Zapraszamy na konkurs” – czyli formy pracy w bibliotece. Garść refleksji z doświadczeń własnych

„Welcome to the contest” – forms of library’s work.
Reflections based on the author’s experience

Urszula Lisowska-Kożuch – adiunkt w Instytucie Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Członek Polskiego Towarzystwa Bibliologicznego oraz Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego. Zainteresowania badawcze autorki koncentrują się wokół zagadnień związanych z bibliotekarstwem, czytelnictwem, metodami i formami pracy w bibliotece, biblioterapią, a także prasoznawstwem.



Wybrane publikacje:

- „*Dziennik Polski*” w latach 1945-1969. *Próba monografii* [„Polish Daily” in the years 1945-1969. An attempt to a monograph], 2010
- *Kłopoty z talentem, czyli opinie o książkach na łamach „Dziennika Polskiego” w latach 1949-1956* [Trouble with the talent, or opinions about the books in the pages of „Polish Daily” in the years 1949-1956], 2012
- *Instytucje związane z książką na łamach „Dziennika Polskiego” w latach 1945-1969* [Book institutions in the pages of the „Polish Daily” in the years 1945-1969], „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*”, 2009
- *Udział Instytutu Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa w projekcie „Aktualizacja kształcenia akademickiego bibliotekarzy pracujących w małych bibliotekach gminnych”* [The participation of the Institute of Information and Library Science in the project “Upgrading academic education of librarians working in small communal libraries”], „*Konspekt*”, 2013, [współaut.].

Urszula Lisowska-Kożuch – PhD in bibliography, lecturer at the Institute of Information and Library Science, Pedagogical University of Cracow, member of the Polish Bibliology Society and the Polish Bibliotherapy Society. The author’s research interests are related to librarianship, readership, methods and forms a library work, bibliotherapy, and press studies.

Na kształtowanie pozytywnych odczuć w stosunku do książki, rozwój czytelnictwa, a także sam stosunek użytkowników do bibliotek z pewnością ma wpływ różnorodność prowadzonych przez te placówki działań. Dokonując nawet pobieżnej analizy oferty bibliotek różnych typów w tym zakresie, nie sposób nie zauważyć, że jest ona bardzo bogata. Liczne z działań kierowane są do bardzo wdzięcznej grupy, czyli najmłodszych użytkowników, z uwzględnieniem nawet tych poniżej trzeciego roku życia, oraz ich rodziców. Wiele atrakcji proponuje się przedszkolakom i uczniom młodszych klas szkoły podstawowej, dla których bibliotekarze organizują zajęcia z elementami pedagogiki zabawy – spotkania z bajką, noc z Andersenem, warsztaty biblioterapeutyczne czy opowiadanie z wykorzystaniem techniki *kamishibai*. Nieco starsi biorą udział w konkursach, małych formach teatralnych, nocach tematycznych, np. z Harrym Potterem, spotkaniach w ramach tzw. „ferii/wakacji w bibliotece”. Zwiększa się liczba propozycji kierowanych do młodzieży i dorosłych użytkowników bibliotek, zwłaszcza publicznych, w tym osób chorych i niepełnosprawnych oraz seniorów. Bibliotekarze coraz częściej sięgają po sprawdzone w innych krajach formy promocji książki i czytelnictwa, czyli *booktalking* i *storytelling*.

Z badań przeprowadzonych przez Grażynę Lewandowicz-Nosal wynika, że w 2008 r. najczęściej organizowanymi w bibliotekach publicznych formami były lekcje biblioteczne, następnie spotkania poświęcone głośnemu czytaniu, konkursy, pogadanki/prelekcje, spotkania w ramach zajęć plastycznych, wycieczki do bibliotek, akcje „ferie/wakacje w bibliotece”. Odbyło się także sporo dyskusji nad książką, imprez, spotkań autorskich, wielokrotnie oglądano filmy (Lewandowicz-Nosal G. 2012, s. 132). Badaczka zauważyła również, że w bibliotekach nastąpiły zmiany w ofercie kierowanej do dzieci poniżej trzeciego roku życia, ponadto dość często prowadzono zajęcia parateatralne czy teatralne, z wykorzystaniem dramy oraz warsztaty biblioterapeutyczne (Tamże, s. 133). Do podobnych ustaleń doszły Barbara Budyńska i Zofia Zasacka: użytkownicy ankietowanych przez nie placówek w 2009 r. najczęściej brali udział w spotkaniach z bajką i baśnią, nocach tematycznych, konkursach czytelniczych, spotkaniach literackich i przedstawieniach. Prowadzono także liczne lekcje biblioteczne, organizowano kiermasze książek, a także imprezy współorganizowane z innymi instytucjami działającymi na terenie funkcjonowania bibliotek, związane tematycznie z regionem czy świętami lokalnej społeczności (Budyńska B., Zasacka Z. (red.) 2011, s. 127). Odbicie w praktyce znalazły więc słowa Joanny Papuzińskiej: „biblioteka może być miejscem, gdzie w sposób praktyczny i teoretyczny można zapoznać się z bogactwem tradycji kulturowych i odnaleźć ich sens” (Papuzińska J. 1992, s. 34).

Wiele w zakresie proponowanej oferty działań zależy od pomysłowości i kreatywności pracowników księżnic, od których uczą się przyszli adepci zawodu odbywający w bibliotekach praktyki zawodowe. Studenci, zwłaszcza już pracujący

w tego typu placówkach, oraz słuchacze studiów podyplomowych przy omawianiu tematów związanych z formami pracy z czytelnikiem zadają pytanie o pozycje, w których można znaleźć ciekawe przykłady, opis sprawdzonych działań, czy podpowiedzi rozwiązań pozytywnie ocenionych przez czytelników. Liczne wskazówki znajdziemy w książkach i artykułach uczonych, którzy zajmują się tematami związanymi z bibliotekami dla dzieci, metodami i formami pracy w bibliotece, animacją czytelnictwa, promocją książki dziecięcej i czytelnictwa, bądź poruszają w swoich tekstach pewne aspekty związane z interesującymi nas zagadnieniami, czyli np. u Doroty Grabowskiej (2013b, 2013a), Magdaleny Kulus (2009), Hanny Langer (2009), Grażyny Lewandowicz (1994, 2008, 2012), Joanny Papuzińskiej (1978), Bogumiły Staniów (2012, s. 180-184), Marii Świdorskiej-Wasik (1990), Aliny Wajdy (1983), Jacka Wojciechowskiego (1991, 2000), Michała Zajęca (2000). Warto również zwrócić uwagę na dwie pozycje, które ukazały się stosunkowo niedawno, bo dwa lata temu, pod redakcją Marioli Antczak, Aliny Brzuski-Kępy i Agaty Walczak-Niewiadomskiej (2013a, 2013b).

Przykłady pewnych praktycznych rozwiązań mieszczących się w zakresie form pracy z czytelnikiem znajdziemy zarówno w publikacjach naukowych (w tym wspomnianych powyżej autorów; warto także zapoznać się z publikacją *Kulturotwórcze i edukacyjne funkcje bibliotek publicznych. Teoria i praktyka* pod red. Anity Has-Tokarz i Renaty Malesy (2011), zawierającą opisy działań wybranych bibliotek publicznych), jak i w publikacjach wydanych w ramach Programu Rozwoju Bibliotek, np. *Miejsce dla młodych* (Habis A., Kozłowska B. 2010) czy *Miejsce promocji kultury* (Komarnicka K., Kozłowska B. 2010), w serii *Aktywna Biblioteka*. Ponadto liczne scenariusze zajęć, inscenizacji, montaży słowno-muzycznych zamieszczane są w czasopismach takich jak: „Poradnik Bibliotekarza”, „Guliwer” czy „Biblioteka w Szkole”. Przy organizowaniu pewnych zajęć, zwłaszcza w okresie ferii lub wakacji, można wykorzystać propozycje zawarte w podręcznikach dla animatorów (m.in. Bączek J. B. 2013). Również analiza stron internetowych bibliotek przynosi wiele cennych podpowiedzi i może przyczynić się do wzbogacenia oferty działań w zakresie pracy z książką i szerzenia czytelnictwa. Wypada zgodzić się ze zdaniem Grażyny Walczewskiej-Klimaczak, iż „współczesne doświadczenia wielu bibliotek oraz wypracowane przez nie metody działania są już tak bogate, że z pewnością mógłby powstać imponujący zakresem i różnorodnością form podręcznik metodyczny” (Walczewska-Klimaczak G. 2009, s. 343-344).

Nie jest celem autorki tekstu tworzenie spisu bibliograficznego przydatnych publikacji czy artykułów omawiających zagadnienie, bo takie tworzą często biblioteki, zwłaszcza pedagogiczne (przykładowo: Ryszkiewicz M. (wyb. i oprac.) 2013), lecz ukazanie pewnych rozwiązań wypracowanych w ciągu wielu lat współpracy z bibliotekami szkolnymi i publicznymi w ramach realizacji tematów związanych z formami pracy z czytelnikiem. W dalszej części artykułu zostaną opisane

więc pewne doświadczenia wyniesione z organizacji wystaw i konkursów czytelniczych oraz przedstawień teatralnych w wymienionych powyżej placówkach. Wymiana doświadczeń w zakresie praktycznego wykorzystywania form i metod pracy z dziećmi i młodzieżą to jeden z celów przyświecający nie tylko organizatorom III Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Kultura czytelnicza młodego pokolenia” organizowanej w Łodzi w październiku 2014 r., ale także piszącej te słowa.

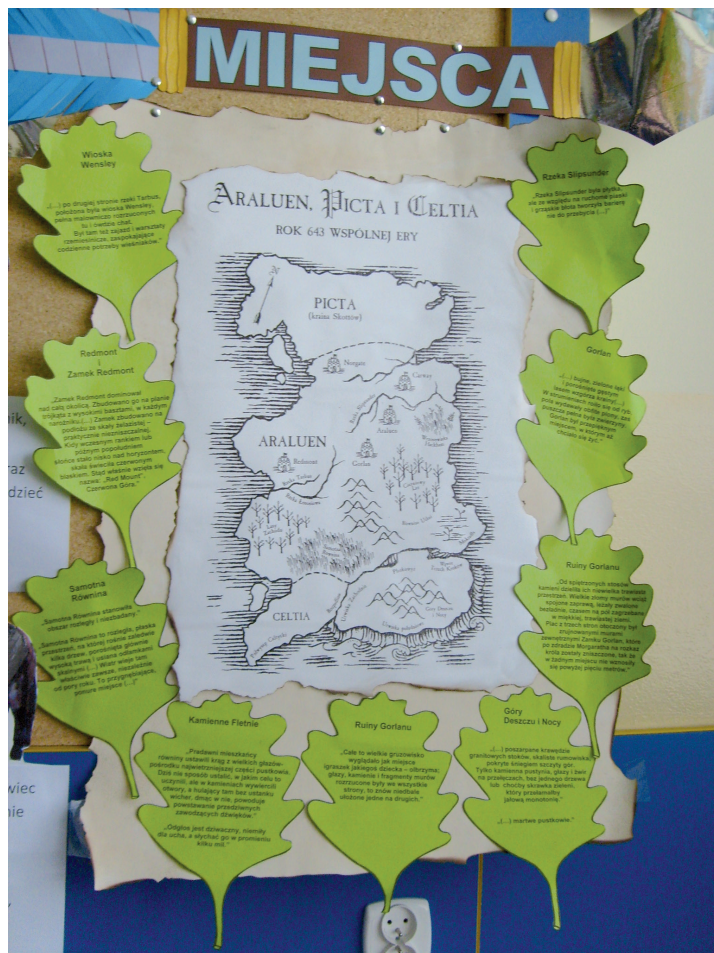
Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie od wielu lat współpracuje z bibliotekami różnych typów. Aby zbliżyć studenta do czytelnika, pozwolić na sprawdzenie teorii i jej konfrontację z praktyką, pomóc w zdobywaniu przyszłych kompetencji zawodowych, zdecydowano, że konkretne działania, przede wszystkim wystawy, konkursy, małe formy teatralne realizowane będą w wybranych księżnicach. W ciągu ostatnich 14 lat autorka tekstu zorganizowała wraz ze studentami 29 wystaw, 28 konkursów czytelniczych oraz 12 różnych przedstawień i spotkań z poezją. Najwięcej, bo 36 skierowanych było do uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej, nieco mniej, bo 24, do przedszkolaków i uczniów klas I–III szkoły podstawowej, sześciokrotnie zaproszono do udziału w nich gimnazjalistów i trzykrotnie – licealistów. W związku z udziałem Instytutu Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa UP w Krakowie w projekcie organizowanym przez Polskie Towarzystwo Bibliologiczne, Oddział Warszawski, pt. „Aktualizacja kształcenia akademickiego bibliotekarzy na potrzeby małych bibliotek gminnych”, część działań została zrealizowana w bibliotekach publicznych działających w miejscowościach i miastach liczących poniżej 20 tysięcy mieszkańców. Było to swoistego rodzaju wyzwanie, wymagało bowiem nawiązania współpracy także z nauczycielami szkół i przedszkoli funkcjonujących na terenie danych miejscowości.

Wszystkie podejmowane tematy związane z realizacją wystaw i konkursów uzgadniano z bibliotekarzami, jednak wykonanie zależało tylko od pomysłowości i kreatywności studentów. Należało dostosować się do warunków lokalowych i wykorzystać je możliwie jak najlepiej. Przy planowaniu i organizowaniu działań towarzyszyły nam słowa Joanny Papuzińskiej: „dziecko trzeba przyciągnąć do książki samą atrakcyjnością zajęć” (Papuzińska J. 1992, s. 30). Co zatem proponowaliśmy?

Zacznijmy od materiałów rozpowszechniających informacje wśród potencjalnych uczestników. Mile widziane były zaproszenia, np. kierowane do poszczególnych klas, przygotowane czasem w dość nietypowej formie, z użyciem różnych materiałów, np. filmu; ulotki, które można zabrać ze sobą do domu, zwłaszcza te wykonane w kształcie zakładki do książek, czy plakaty informujące o danym wydarzeniu trzymane przez bohaterów organizowanej formy: Smoka Wawelskiego, Czarownicy (w nawiązaniu do twórczości Doroty Terakowskiej), Koziołka Małolatka.

Przy tworzeniu scenariusza wystawy stosowano schemat proponowany przez Jacka Wojciechowskiego (1991, s. 125). W przypadku ekspozycji szczególną uwagę zwracano na jej oprawę plastyczną i czytelność: tytuł wystawy, poszczególne jej segmenty – zamieszczone informacje przedstawiane były w sposób dostosowany do możliwości odbiorczych uczniów.

Fot. 1. Fragment wystawy „Tajemniczy świat Zwiadowców”, Szkoła Podstawowa nr 153 w Krakowie, 2012



Źródło: Z archiwum autorki, data wykonania 17.04.2012.

Na zamieszczonej powyżej ilustracji widnieje mapa krainy, w której toczy się akcja Zwiadowców, cyklu książek Johna Flanagan, cieszących się wśród nastolatków wielkim powodzeniem. Tytułowi zwiadowcy w powieści posiadają odznaki

w kształcie liścia dębu – informacje o poszczególnych miejscach zamieszczono więc na kartkach stylizowanych na liście tego drzewa. Zwiadowcy byli świetnymi łucznikami – stąd pomysł zamieszczania tytułu wystawy i jej segmentów na kartonach wyciętych w kształcie strzał. Z kolei materiały przedstawiające etapy powstawania filmu zostały naklejone na kartony przypominające kadry taśmy filmowej.

Fot. 2. Wystawa „Czy znasz etapy powstawania filmów fantastycznych?”, Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 76 w Krakowie, 2013



Źródło: Z archiwum autorki, data wykonania 02.10.2013.

Prezentacja zasadniczego materiału, w zależności od dostępnego miejsca, wyglądała rozmaicie. Czasami brak osobnej czytelnicy powodował, że wystawa mogła być zorganizowana jedynie na wyznaczonej powierzchni. Wyzwanie to przyczyni-

ło się do powstania nieszablonowych pomysłów: postacie autorów przedstawiane były nie tylko w tradycyjny sposób, za pomocą biografii i fotografii, ale także np. w formie manekina danej osoby, w którego ubraniu poukrywano kartki z fragmentami biografii. Po odczytaniu znalezionej fragmentu uczniowie odkładali go z powrotem na miejsce, tak by i inni mieli okazję zapoznania się, w ten nieco niecodzienny sposób, z faktami z życia danego pisarza. W przypadku wystawy przybliżającej dzieciom historię pisma należało wejść do jaskini zbudowanej z szarego papieru, aby odnaleźć tam rysunki naskalne i przeczytać informacje na ich temat. Doskonale sprawdziło się również drzewo genealogiczne rodziny Borejzków wykonane ze styropianu oraz makieta domu Borejków. Dzieci porównywały rozmieszczenie pomieszczeń z opisami w książkach, żywiołowo reagując na nawet nieznaczące odchylenia od oryginału. Zwiedzającym podobały się także makiety Doliny Muminków czy Stumilowego Lasu. Maskotki, postacie bohaterów książek wykonane z modeliny, namalowane na kartonie czy wycięte ze styropianu wzmagają zainteresowanie wystawami, stają się równocześnie pretekstem do porównań z opisem literackim, a w konsekwencji wymiany spostrzeżeń.

Fot. 3. Wystawa „Przydałby się ktoś na przyczepkę...”, Biblioteka Publiczna w Zielonkach, 2011



Źródło: Z archiwum autorki, data wykonania 06.05.2011.

Dobrym rozwiązaniem w przypadku niewielkiej powierzchni przeznaczonej na wystawę jest zamieszczanie tekstu informacyjnego bezpośrednio na eksponatach, np. na takich, które można obracać, szafa, z której można wyjmować wieszaki z kartkami zawierającymi ciekawostki o poszczególnych tomach, przyklejony do portretu autora lub rysunku bohatera rulon, który należy rozwinąć, by odsłonił się ukryty w nim tekst. W jednej z bibliotek, na znajdującej się w czytelnicy kanapie położono kilkustronicową gazetę, w której zamieszczono różne ciekawostki związane z książkami René Gościnnego.

Fot. 4. Wystawa „Kurczę blade... Mikołajek”, Szkoła Podstawowa nr 153 w Krakowie, 2009

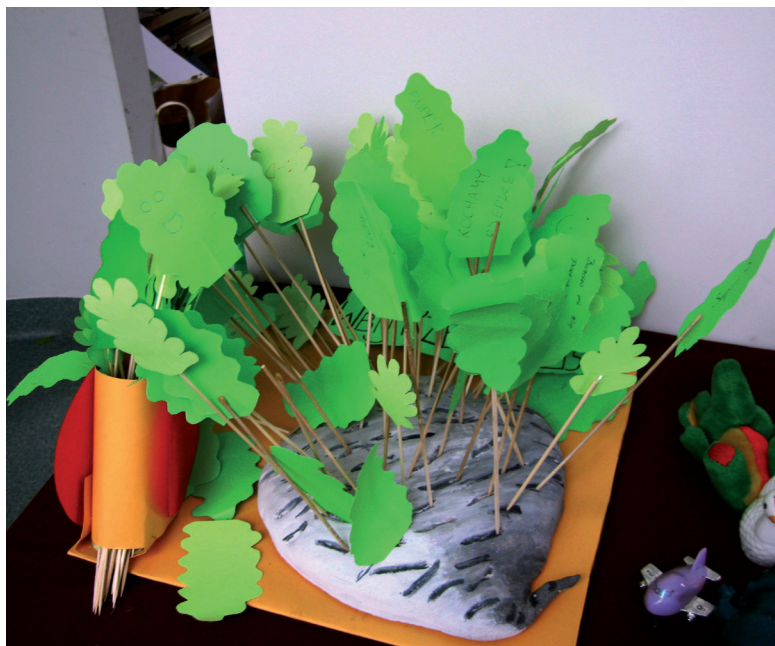


Źródło: Z archiwum autorki, data wykonania 15.12.2009.

W celu zainteresowania tematem wystawy, uczniom – mającym raczej negatywny stosunek do czytania – kilkakrotnie zaproponowano wybrane opowiadanie lub fragment książki w postaci narysowanego przez studentów komiksu. Niektóre wystawy urozmaicono poprzez przygotowanie tematycznie związanej z książką gry planszowej. Chętnych do zmagania było sporo, a rozgrywki bywały dość zacięte.

O zainteresowaniu daną wystawą świadczą wpisy w książkach czy zeszytach wpisów. Te, wykonane przez studentów, ściśle nawiązywały do tematyki danej wystawy, większość z nich wyglądem przypominała książkę-zabawkę, ale były też inne, przygotowane w zupełnie nietypowej formie, np. w kształcie rzepki.

Fot. 5. Wystawa „Przydałby się ktoś na przyczepkę...”, Biblioteka Publiczna w Zielonkach, 2011



Źródło: Z archiwum autorki, data wykonania 06.05.2011.

W podobny sposób podchodzono do konkursów: po wybraniu tematu wspólnie tworzone ich scenariusze, przyjmując, jak w poprzednim wypadku, schemat proponowany przez Jacka Wojciechowskiego (2000, s. 132). Studenci sami projektowali wszelkie wzory powiadomień, dyplomy, decydowali o formie konkursu oraz konkurencjach, w których dzieci miały wziąć udział. Nie tylko konkurencje stanowiły spore wyzwanie. Jacek Wojciechowski uważa, że konkursy literackie powinny być wyeliminowane z działań bibliotek, ponieważ ich istota *srowadza się [...] do zapamiętywania i relacjonowania informacji bibliograficznych, streszczeń fabularnych bądź drobnych szczegółów sytuacyjnych* (Wojciechowski J. 2000, s. 130-132). Istotnie, przeglądając scenariusze konkursów zamieszczane w cytowanych na początku niniejszego artykułu czasopismach, można dostrzec taką właśnie tendencję, jednakże w wielu bibliotekach organizuje się różne odmiany konkursów.

Nawet w tych *stricte* czytelniczych, sprawdzających znajomość twórczości danego autora czy też treści konkretnej książki, stopień szczegółowości pytań zawsze zależy będzie od organizatora konkursu. Zamiast pytać o drobne szczegóły, można prosić o nakreślenie sytuacji, w której doszło do wskazanego wydarzenia, poprosić o stworzenie alternatywnych rozwiązań akcji. Tego typu turnieje są dobrą okazją, by kształcić różne umiejętności, np. posługiwania się mapą, korzystania ze słowników – słowa użyte w tekście są do tego świetnym pretekstem, można ponadto wprowadzać pewne konkurencje zręcznościowe korespondujące z zakresem tematycznym dzieła. Wszystko zależy od celów, na których szczególnie zależy organizatorom konkursu. Konkursy przez nas organizowane posiadały formę rywalizacji indywidualnej lub grupowej. Te ostatnie pomagały zwłaszcza dzieciom bardziej nieśmiałym w podjęciu decyzji o wzięciu udziału w zmaganiach, ponadto wymagały wzajemnego komunikowania się, pozwalały na kształtowanie umiejętności współpracy oraz sprzyjały integracji uczestników zabawy. W każdym przypadku proponowaliśmy kilka różnorodnych konkurencji, wykorzystujących odmienne umiejętności zawodników. Była rywalizacja na planie gry planszowej, prace plastyczne, przebieranie członka grupy (lub studenta) w postać tematycznie związaną z konkursem, np. za Kubusia Puchatka, czy ubieranie manekina w strój krakowski.

Fot. 6. Konkurs „O czym plotkował Smok Wawelski?”, Wadowicka Biblioteka Publiczna, 2011



Źródło: Z archiwum autorki, data wykonania 14.06.2011.

W niektórych konkursach wprowadzano elementy inscenizacji, których finał należało dopisać lub opowiedzieć. Atrakcyjne dla uczestników były zmagania zręcznościowe: trafianie do celu, łowienie ryb na wędkę, tworzenie wieńca laurowego czy przeciąganie liny, na środku której znajdowały się kartki z zadaniami do wykonania. Dużo radości wniosły konkurencje, podczas których jeden z uczestników (mający zawiązane oczy), z pomocą podpowiedzi pozostałych członków swojej grupy, musiał dojść w wyznaczonym czasie do miejsca ukrycia rekwizytu lub też narysować na planszy drogę doprowadzającą do środka labiryntu. Szukanie drogi wyjścia z labiryntu, zaznaczanie na mapie wskazanych tras wędrówek bohaterów literackich, dopasowywanie rysunków do fragmentów tekstu, praca ze słownikiem – oto kolejne przykłady zadań, z którymi musieli zmierzyć się uczestnicy opisywanych tu zmagania.

Podczas konkursów, w których zaplanowano kilka konkurencji ważne jest, aby w przerwach pomiędzy nimi zaproponować uczestnikom i publiczności jakąś formę dodatkowej rozrywki: w naszym przypadku były to wspólne tańce, uczenie prostych sztuczek magicznych, miniwarsztaty tworzenia zwierząt z balonów. W programie konkursu „Przydałby się ktoś na przyczepkę...”, zorganizowanego w Bibliotece Publicznej w Zielonkach, znalazły się również – inscenizacja wierszy Juliana Tuwima oraz utworzenie wspólnego z przedszkolakami pociągu, który nie tylko sunął w zmiennym tempie po bibliotece, lecz nawet wyjechał na zewnątrz budynku. Uczestnicy konkursu zawsze zostają nagrodzeni, każdy z nich otrzymuje pamiątkowy dyplom, zaprojektowany i wykonany przez studentów, a zdobywcy pierwszego, drugiego i trzeciego miejsca otrzymują dyplomy, czasami pamiątkowe medale oraz nagrody rzeczowe, najczęściej książki.

Studenci do ww. działań podchodzą z wielkim zaangażowaniem. W celu odpowiedniego przygotowania, zwłaszcza młodszych, uczestników do konkursu spotykają się z nimi, organizują różnego rodzaju zabawy mające na celu zapoznanie dzieci z twórczością danego autora, czytają teksty. Liderzy, a niejednokrotnie wszyscy studenci, podczas konkursu poprzebierani są w odpowiednie stroje.

Proponowane przez studentów przedstawienia opierały się na gotowych scenariuszach bądź też powstały na potrzeby ćwiczeń. Scenariusze własne przedstawień najczęściej tworzone wspólnie, znalazł się jednak interesujący spektakl stworzony według scenariusza tylko jednej z osób. Dzieciom z przedszkola oraz uczniom klas młodszych szkoły podstawowej zaproponowano przedstawienie pt. „Zapomniane bajki”, mogące być świetnym wstępem poprzedzającym pasowanie na czytelnika biblioteki oraz pretekstem do rozważań nad rolą komputera i książki, a także przyszłością tej ostatniej.

Przedstawienia: „Bajka o Zmienionym Kapturku” i „Marta wojownikiem” także zawierały ukryte przesłania, ukazując walkę dobra ze złem, podkreślając potrzebę bycia wiernym własnym przekonaniom, zwracając uwagę na wagę prawdziwej przyjaźni. W jednym z nich nawiązano do popularnych wówczas programów typu:

Fot. 7. Konkurs „Kurczę blade... Mikołajek”, Szkoła Podstawowa nr 153 w Krakowie, 2010



Źródło: Z archiwum autorki, data wykonania 30.03.2010.

Fot. 8. Przedstawienie „Zapomniane bajki”, Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka, Filia w Nowej Hucie, 2009. Przedstawienie kierowane do uczniów klas „0” ze Szkoły Podstawowej nr 155 w Krakowie



Źródło: Z archiwum autorki, data wykonania 12.05.2009.

„Idol”, „Mam Talent”, czy „You Can Dance”. Nieco starszych uczniów zaproszono na „Dzień w Akademii” – przedstawienie oparte na motywach *Akademii Pana Kleksa* Jana Brzechwy czy „Parodie mitów greckich”. W jednej ze szkół zorganizowano wieczór poezji pod hasłem: „Dziecko i horror w poezji angielskiej”. Wykorzystano wówczas twórczość poetów brytyjskich, jak Hilaire Belloc i Alfreda Edwarda Hausmana, którzy mieli pouczyć zgromadzonych w sprawach odpowiedniego zachowania oraz ukazać opłakane efekty nieposłuszeństwa. Licealiści z kolei mieli możliwość przybliżenia sobie postaci Zbigniewa Herberta dzięki inscenizacji „Byłem chłopcem cichym i trochę sennym” (w postaci wywiadu z żoną poety).

Zdaniem piszącej te słowa, korzyści z praktycznej realizacji ćwiczeń wymagających współpracy pomiędzy różnymi instytucjami wynoszą wszyscy: dzieci, które z zainteresowaniem biorą udział w tego typu działaniach, a przy okazji zabawy rozwijają różne umiejętności, wzbogacają swoją wiedzę, kształtują pozytywne odczucia związane z książką i biblioteką; placówki, gdyż opisy prowadzonych działań pojawiające się w prasie lokalnej sprzyjają rozpowszechnieniu informacji o danej bibliotece i oferowanych przez nią usługach, a także studenci nawiązujący kontakt z młodym czytelnikiem, do którego możliwości odbiorczych dostosowują przygotowywane materiały i formę swoich działań. Podobnego zdania są studenci. W ankiecie ewaluacyjnej, opracowanej przez Polskie Towarzystwo Bibliologiczne, Oddział Warszawski, zdecydowana większość podkreśliła, że taka forma zajęć przygotowała ich do pracy w bibliotece. Za najważniejsze merytoryczne zalety ćwiczeń uznali: możliwość zweryfikowania wiedzy teoretycznej w praktyce, kształcenie umiejętności organizowania imprez, ukazanie realiów pracy, zdobycie umiejętności tworzenia scenariuszy dla różnych form wyrazu, pracę z rzeczywistym czytelnikiem (wyniki ankiety zamieszczone zostały w: Grzymała J., Ochmański M., Zając M. (red.) 2011, s. 14-71). Niebagatelny wpływ na ich odczucia, związane z praktyczną realizacją ćwiczeń, miały podziękowania składane przez dyrekcję/kierownictwo bibliotek, z którymi współpracowali, artykuły zamieszczane na stronach internetowych tych placówek czy w prasie lokalnej.

Obecnie biblioteki, zwłaszcza publiczne, pretendują do miana, tzw. „trzeciego miejsca” (szerzej na ten temat: Jasiewicz J. 2012 i Kisilowska M. 2010, s. 48-50). Ku temu właśnie zmierzają wszelkie działania mające na celu przybliżenie książki do czytelnika i samej placówki, kojarzonej coraz częściej jako miejsce spotkań, wymiany informacji, rozrywki, kultury i edukacji. Wypracowanie atrakcyjnych form, mających swoją kontynuację, wzbogacanie oferty, promocja podobnych przedsięwzięć niewątpliwie przyczyniają się do sukcesu danej książnicy, a niniejszy artykuł jest jedynie małym wstępem do, być może, stworzenia szerszego forum wymiany doświadczeń, z którego czerpać mogliby wszyscy mający na celu dobro użytkownika, zarówno ci już pracujący, jak i ci, którzy dopiero przygotowują się do zawodu, niezależnie od typu biblioteki.

Bibliografia

- Andrzejewska J. (1996), *Bibliotekarstwo szkolne. Teoria i praktyka. T. 2, Praca pedagogiczna biblioteki*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 83-85778-60-8
- Antczak M., Brzuska-Kępa A., Walczak-Niewiadomska A. (red. nauk.) (2013a), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku: szkice bibliologiczne*. Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN 978-83-7969-027-5
- Antczak M., Brzuska-Kępa A., Walczak-Niewiadomska A. (red. nauk.) (2013b), *Media a czytelnicy. Studia o komunikacji i uczestnictwie kulturowym młodego pokolenia*. Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN 978-83-7525-990-2
- Bączek J. B. (2013), *Animacja czasu wolnego, praktyczny podręcznik dla animatorów*, Warszawa, Stageman Polska, ISBN 978-83-928702-1-0
- Budyńska B., Zasacka Z. (red.) (2011), *Organizacja zakupu nowości książkowych, zbiorów audiowizualnych oraz dokumentów elektronicznych w bibliotekach publicznych. Raport z badań*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 978-83-7009-7462
- Grabowska D. (2013a), *Formy i metody pracy w bibliotekach* [online], „Animacja w Bibliotece”, dodatek do „Poradnika Bibliotekarza”, nr 2, s. 4-6, [dostęp: 20.01.2014], dostępny w Internecie: <http://poradnikbibliotekarza.pl/new/pliki/dodatek_animacja.pdf>
- Grabowska D. (2013b), *Najmłodszy czytelnicy w bibliotece. Wybrane formy pracy* [w:] Antczak M., Brzuska-Kępa A., Walczak-Niewiadomska A. (red.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne*, Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 243-268
- Grzymała J., Ochmański M., Zając M. (red.) (2011), *Narzędzia kontroli i ewaluacji w Projekcie „Aktualizacja kształcenia akademickiego bibliotekarzy pracujących w małych bibliotekach gminnych”* [online], Warszawa, Polskie Towarzystwo Bibliologiczne, Oddział Warszawski, s. 14-71, [dostęp: 13.06.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.projekt.ptbow.pl/badania/kontrola-i-ewaluacja/>>
- Habis A., Kozłowska B. (2010), *Miejsce dla młodych* [online], Warszawa, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, [dostęp: 13.06.2014], dostępny w Internecie: <http://www.biblioteki.org/repository/PLIKI/DOKUMENTY/PODRECZNIKI/Specjalistyczne/Miejsce_dla_mlodych.pdf>
- Has-Tokarz A., Malesa R. (red.) (2011), *Kulturotwórcze i edukacyjne funkcje bibliotek publicznych. Teoria i praktyka*, Lublin, Wydaw. UMCS, ISBN 978-83-7784-040-5
- Jasiewicz J. (2012), *Biblioteka – „trzecie miejsce”* [w:] *Biblioteka i informacja w aktywizacji regionalnej*, Warszawa, Wydaw. SBP, s. 13-27
- Kisilowska M. (2010), *Biblioteka w sieci – sieć w bibliotece*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 978-83-61464-35-8

- Komarnicka K., Kozłowska B. (2010), *Miejsce promocji kultury* [online], Warszawa, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, [dostęp: 13.06.2014], dostępny w Internecie: <https://www.biblioteki.org/repository/PLIKI/DOKUMENTY/PODRECZNIKI/Specjalistyczne/Miejsce_promocji_kultury.pdf>
- Kulus M. (2009), *Popularyzowanie czytelnictwa wśród dzieci* [w:] Heska-Kwaśniewicz K. (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po 1980 r.)*, t. 2, Katowice, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, s. 201-209
- Langer H. (2009), *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce w świetle form pracy z czytelnikiem* [w:] Heska-Kwaśniewicz K. (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po 1980 r.)*, t. 2, Katowice, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, s. 189-200
- Lewandowicz-Nosal G. (1994), *W bibliotece dla dzieci*, Warszawa, „Fundacja Książka dla Dziecka”, ISBN 83-900782-3-6
- Lewandowicz-Nosal G. (2008), *Biblioteka dla dzieci. Wczoraj i dziś. Poradnik*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 978-83-89316-93-6
- Lewandowicz-Nosal G. (2012), *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce. Raport z badań*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 978-83-7009-627-4
- Papuzińska J. (1978), *Formy pracy z książką* [w:] Przeclawska A. (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, Warszawa, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, s. 245-260
- Papuzińska J. (1992), *Książki, dzieci, biblioteka*, Warszawa, „Fundacja „Książka dla Dziecka”, ISBN 83-900782-0-1
- Ryszkiewicz M. (wyb. i oprac.) (2013), *Kreatywne formy i metody pracy z czytelnikiem. Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 2009-2013* [online], [dostęp: 13.06.2014], dostępny w Internecie: <<http://pbw.wschowa.w.interia.pl/z12.pdf>>
- Świdarska-Wasik M. (1990), *Praca z czytelnikiem w bibliotece: (wybrane zagadnienia)*, Warszawa, CUKB, ISBN 83-00-03315-7
- Staniów B. (2012), *Biblioteka szkolna dzisiaj*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 978-83-61464-65-5
- Wajda A. (1983), *Metodyka i organizacja czytelnictwa*, Warszawa, Państwowe Wydaw. Naukowe, ISBN 83-01-04563-9
- Walczewska-Klimczak G. (2009), *Animacja czytelnictwa dziecięcego – kilka subiektywnych uwag o istocie procesu* [w:] Leszczyński G., Świerszczyńska-Jelonek D., Zajac M. (red. nauk.), *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, Warszawa, Wydaw. SBP, s. 343-349
- Wojciechowski J. (1991), *Podstawy pracy z czytelnikiem*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 83-900042-2-4
- Wojciechowski J. (2000), *Czytelnictwo*, Kraków, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, ISBN 83-233-1234-6
- Zajac M. (2000), *Promocja książki dziecięcej*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 83-87629-53-7

Abstrakt

W artykule omówiono współcześnie stosowane działania w zakresie form pracy z czytelnikiem, mające wpływ na kształtowanie pozytywnych odczuć w stosunku do książki, rozwój czytelnictwa, a także stosunek użytkowników do bibliotek. Zwrócono uwagę na cieszące się coraz większym powodzeniem działania typu: noce w bibliotece, *kamishibai*, *booktalking*, *storytelling*, zajęcia prowadzone metodą pedagogiki zabawy czy warsztaty biblioterapeutyczne, ale najwięcej miejsca poświęcono wystawom i konkursom czytelniczym. Inspiracją do napisania artykułu była prowadzona od lat w Instytucie Informacji Naukowej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie współpraca z bibliotekami szkolnymi i pedagogicznymi w zakresie praktycznej realizacji wybranych tematów. Dzięki metodzie projektu zrealizowano we wspomnianych placówkach wiele wystaw i konkursów czytelnicznych oraz przedstawień teatralnych cieszących się wśród uczniów dużym powodzeniem (część przedstawień oparto na scenariuszach autorskich studentów). Sporo cennych spostrzeżeń przyniosły również doświadczenia wyniesione z udziału Instytutu w projekcie „Aktualizacja kształcenia akademickiego bibliotekarzy pracujących w małych bibliotekach gminnych”. W ramach tego projektu studenci zaplanowali oraz zrealizowali wystawy i konkursy czytelnicze w pięciu bibliotekach publicznych. Materiał pozyskany dzięki praktycznej realizacji tematów stał się podstawą do analizy oraz sformułowania wniosków w zakresie wykorzystania wybranych form pracy z dziećmi i młodzieżą. Ocenie poddano również opinie studentów na temat realizacji wybranych przez nich działań w terenie.

Abstract

The article discusses current forms of work with the reader that evoke positive feelings to a book, and result in increase of reading among library users. Attention is drawn to the most popular activities, such as: nights in the library, *kamishibai*, *booktalking*, *storytelling*, educational games or bibliotherapy workshops, and in particular exhibitions and reading contests. The article was inspired by a long-term cooperation between the Institute of Information and Library Science at the Pedagogical University of Cracow and school and pedagogical libraries. Thanks to this project a lot of exhibitions, reading contests and theatre performances were organised, a few of them based on original scripts. They were very popular among the students. The Institute also took part in the project “An update of the training for the librarians from small municipal libraries”, in which students organized exhibitions and reading contests in five public libraries. The experience brought many valuable insights. Its results enable analysis and proposal of forms and methods of work with children and teenagers in future. Students’ opinions on the project were also assessed.