

Predarea citirii în Europa: Contexte, politici și practici





Predarea citirii în Europa:

Contexte, politici și practici

Acest document este publicat de Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură (EACEA P9 Eurydice).

Disponibil în engleză (*Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*), franceză (*L'enseignement de la lecture en Europe: contextes, politiques et pratiques*) și germană (*Leseerziehung in Europa: Kontexte, Politische Maßnahmen und Praktiken*).

ISBN 978-92-9201-196-3
doi: 10.2797/65644

Acest document este disponibil și pe internet (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Text finalizat în mai 2011.

© Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură, 2011.

Conținutul acestei publicații poate fi reprodus parțial, cu excepția folosirii sale în scopuri comerciale și cu condiția ca paragrafele citate să fie precedate de o trimitere către „rețeaua Eurydice”, urmate de data publicării documentului.

Permisiunea de a reproduce întregul document trebuie adresată DGEAC P9 Eurydice.

Traducerea a fost realizată de **Mircea – Ștefan RACOVICANU**

Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Website: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

PREFAȚĂ



Pe parcursul ultimului deceniu, importanța acordată alfabetizării a fost subliniată în mod repetat și a constituit un element extrem de puternic al cooperării europene în domeniul educației. Îmbunătățirea capacității de a citi a persoanelor a fost unul dintre obiectivele europene asupra cărora s-a convenit în 2002 ⁽¹⁾, în cadrul programului de lucru „Educație și Formare 2010”. În mai 2003, Consiliul de Miniștri a stabilit ca obiectiv reducerea cu cel puțin 20%, până în 2010 ⁽²⁾, a procentajului elevilor de 15 ani cu rezultate slabe la citire. Acest obiectiv nu a fost atins: de fapt, rezultatele înregistrate la diferite niveluri nu demonstrează o ameliorare semnificativă, în acest domeniu, pe parcursul perioadei menționate.

Cele mai noi rezultate ale sondajelor privind evaluarea competențelor la citire, desfășurate în cadrul programului PISA (*Programme for International Student Assessment*) arată că în medie, în țările Europei, nu mai puțin de una din cinci persoane în vârstă de 15 ani are competențe foarte limitate la citire. Ceea ce nu poate fi privit decât ca o adevărată potențială catastrofă pentru societățile europene: elevii care absolvă un ciclu de învățământ fără a fi capabili să înțeleagă un text scris în mod corect, chiar și la un nivel elementar, nu vor fi obligați să facă față doar riscului enorm de excludere de pe piața muncii, dar vor fi excluși și de la abordarea unui nivel educațional superior sau a formării profesionale ulterioare. Comunicarea în limba maternă este una dintre cele opt competențe cheie identificate de Consiliu și de Parlamentul European ca fiind esențiale pentru cetățenii care trăiesc într-o societate a cunoașterii ⁽³⁾. Consiliul European a semnalat că Statele Membre trebuie să reducă de urgență numărul tinerilor care nu dispun de competențe suficiente în domeniul citirii (Consiliul Uniunii Europene, 2008) și, în noiembrie 2008, Statele Membre au fost invitate să se concentreze pe cooperarea în domeniul creșterii nivelului de alfabetizare ⁽⁴⁾.

În ceea ce privește următorul deceniu, în mai 2009, Consiliul a aprobat noul Cadru Strategic pentru Cooperarea Europeană în Domeniul Educației și Formării Profesionale, care se va extinde până în anul 2020. Acesta include obiective noi privind alfabetizarea și acumularea de cunoștințe în domeniile matematicii și științelor, urmărindu-se reducerea ponderii elevilor cu rezultate slabe la o valoare aflată sub 15%, până în 2020 ⁽⁵⁾. Atingerea acestui obiectiv va constitui o provocare majoră pentru sistemele educaționale din țările noastre.

⁽¹⁾ Informarea Consiliului cu privire la Programul detaliat de lucru referitor la urmărirea atingerii obiectivelor sistemelor de educație și formare profesională din Europa, OJ C 142, 14.6.2002.

⁽²⁾ Rezultatul procedurilor Consiliului din 5 și 6 mai 2003. Concluziile Consiliului privind Nivelurile de referință ale performanțelor medii în educație și formare profesională (Puncte de referință), EDUC 83, 8981/03, 2003.

⁽³⁾ Recomandarea nr. 2006/962/EC a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie cu privire la competențele cheie în domeniul învățării pe tot parcursul vieții, OJ L 394, 30.12.2006.

⁽⁴⁾ Concluziile Consiliului și ale Reprezentanților Guvernelor Statelor Membre, reuniune în cadrul Consiliului din 21 noiembrie 2008 asupra pregătirii tinerei generații pentru secolul al 21-lea: o agendă pentru cooperarea europeană în școli, OJ C 319, 13.12.2008.

⁽⁵⁾ Concluziile Consiliului din 12 mai 2009 cu privire la cadrul strategic pentru cooperare europeană în domeniul educației și formării profesionale („ET 2020”). OJ C 119, 28.5.2009.

Comisia va juca un rol deosebit în calitatea sa de susținătoare a Statelor Membre și le va fi alături în atingerea obiectivelor menționate. Ca parte a strategiei de îmbunătățire a competențelor în domeniul alfabetizării, Comisia Europeană a numit recent un Grup de nivel înalt, format din 11 experți independenți, care vor analiza informațiile disponibile și vor evalua tipul politicilor cu cel mai bun potențial de impact. La mijlocul anului 2012, Grupul își va prezenta propunerile Comisiei.

În contextul obiectivelor europene stabilite pentru creșterea nivelului de alfabetizare și cu scopul de a contribui la furnizarea datelor pentru studiul ce urmează a fi realizat de Grup, Comisia Europeană a solicitat Rețelei Eurydice să efectueze o analiză comparativă cu privire la cei mai importanți factori care influențează achiziția competențelor necesare la citire și înțelegere a textului citit. Având în vedere o largă bază de rezultate ale cercetării și de date cantitative, prezentul raport explorează politicile și practicile menite să demonstreze că elevii pot utiliza competent și angajat cunoștințele dobândite în urma lecturilor.

Prin urmare, îmi exprim convingerea că prezentul raport oferă o bază comparativă solidă pentru factorii de decizie, pentru experți, dar și pentru publicul larg, un instrument care să-i ajute la parcurgerea unor etape concrete în vederea creșterii abilității și a motivației de a citi în Europa.



Androulla Vassiliou
Comisar responsabil pentru
Educație, cultură, multilingvism și tineret

CUPRINS

Prefață	3
Introducere. Generalități	7
Sinteză	13
Realizări în domeniul alfabetizării: Evidențe din sondajele internaționale	17
Sondaje importante privind evaluarea gradului de alfabetizare	17
Performanțele elevilor la citire în conformitate cu rezultatele sondajului PISA	19
Performanțele elevilor la citire în conformitate cu rezultatele sondajului PIRLS	23
Principalii factori care determină rezultatele la citire	26
Capitolul 1: Abordări didactice în predarea citirii	31
1.1. O imagine de ansamblu asupra literaturii academice de specialitate în domeniul predării citirii și abordarea dificultăților la citire	31
1.2. Programa școlară la citire și documentele cadru oficiale	41
1.3. Sprijin pentru elevii cu dificultăți la citire – Evidențe din sondajele internaționale	66
1.4. Politici și programe naționale pentru abordarea dificultăților la citire	73
Concluzii	80
Capitolul 2: Cunoștințe și abilități necesare la predarea citirii	83
2.1. Literatura de specialitate despre pregătirea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice care predau citirea	83
2.2. Educația cadrelor didactice care predau citirea – Rezultate din sondajele internaționale	88
2.3. Politici naționale de formare a cadrelor didactice	97
Concluzii	111
Capitolul 3: Promovarea citirii în afara școlii	113
3.1. Trecere în revistă a literaturii de specialitate care tratează factorii extrașcolari de influență a performanțelor la citire	113
3.2. Mediul familial, tipuri de modele de lectură și rezultate – Evidențe din sondajelor internaționale de evaluare a elevilor	116
3.3. Politici existente la nivel național cu privire la promovarea lecturii	121
3.4. Programele principale de promovare a lecturii în societate	125
Concluzii	129
Concluzii generale	131

Referințe bibliografice	137
Glosar	149
Lista figurilor	151
Anexe	153
Anexa la Secțiunea 1.3 / Tabelul 1: Ponderea elevilor de clasa a patra ai căror profesori au raportat „în așteptare”, „mai multe teme pentru acasă”, și oferta de „sprijin din partea unor alți elevi din clasă”, pentru elevii care începeau să aibă dificultăți la citire, 2006	153
Anexa la Secțiunea 2.2 / Tabelul 1: Corelații semnificative între indicele „predării citirii” și alte variabile, în țările din EU-25, 2006	154
Anexa la Secțiunea 2.2 / Tabelul 2: Corelații semnificative între indicele „predării citirii” și alte variabile, după sistemul educațional, 2006	155
Anexa la Secțiunea 2.2 / Tabelul 3: Impactul perceput de cadrele didactice care predau ore de citire, scriere și literatură la nivelul ISCED 2 după participarea la activități de formare continuă, pe tipuri de activități, după sistemul educațional, 2008	156
Anexa la Secțiunea 1.4 / Inițiative pentru abordarea dificultăților la citire: exemple de bune practici oferite de experții naționali, 2009/10	157
Anexa la Secțiunea 3.4 / Principalele programe de promovare a lecturii în societate, conform rapoartelor experților naționali, 2009/10	166
Anexa la Secțiunea 1.2 / Lista documentelor utilizate în analiza comparativă a programelor școlare pentru limbă și literatură și documentele directoare oficiale	190
Mulțumiri	203

INTRODUCERE. GENERALITĂȚI

Cuvântul scris este prezent peste tot și, din acest motiv, citirea sa devine o aptitudine fundamentală a cărei necesitate se resimte în aproape toate domeniile vieții curente. O gamă foarte largă de deprinderi conexe, inclusiv citirea digitală, sunt esențiale pentru realizarea personală și socială a unui individ, pentru ca el să poată lua parte – activ și în cunoștință de cauză – la viața socială și să-și poată exercita astfel deplin drepturile de cetățean. Mai mult decât atât, aceste competențe sunt esențiale pentru accesul și promovarea pe piața muncii. Persoanele care dovedesc o capacitate de a citi necorespunzătoare își limitează șansele de succes în societatea de astăzi. În esență, dobândirea capacității de a citi bine este o cerință de bază dictată de solicitările vieții sociale și economice ale societății secolului al 21-lea.

Este importantă dezvoltarea unor deprinderi sănătoase în ceea ce privește cititul la tineri deoarece le oferă posibilitatea de a-și atinge obiectivele personale, la trecerea către viața adultă. De aceea, achiziția cu succes a acestor deprinderi încă din copilărie sau pe parcursul adolescenței este fundamentală. Mai mult decât atât, competența de a citi stă la baza dezvoltării întregului parcurs școlar al copilului, fără deprinderi solide în acest domeniu nu se poate vorbi despre succes academic. Atingerea unui stadiu cât mai avansat în domeniul dezvoltării competenței de a citi nu este doar unul dintre principalele obiective ale procesului de școlarizare, ci și unul dintre cele mai importante mijloace care mijlocesc învățarea. Tocmai din acest motiv, abilitatea de a citi este unul dintre instrumentele fundamentale pentru exercitarea dreptului la educație, consacrat prin Declarația Drepturilor Omului (articolul 26).

În lumina rezultatelor obținute în țările europene la sondajele internaționale de evaluare a competenței de a citi a elevilor, pe parcursul ultimilor zece ani, Consiliul a stabilit ca obiectiv reducerea sub 15%, până în 2020 ⁽¹⁾, a ponderii elevilor cu performanțe reduse în acest domeniu. Prezentul studiu Eurydice s-a desfășurat în contextul în care se urmărește atingerea acestui obiectiv. Studiul are drept scop să identifice factorii esențiali de impact asupra achiziției și dezvoltării abilității de a citi și să treacă în revistă situațiile în care politicile naționale sunt corelate cu acești factori. Vor fi prezentate și câteva dintre exemplele de bună practică și dintre acțiunile întreprinse cu cel mai mare succes la nivel național și care sunt puse în aplicare pentru a îmbunătăți deprinderile de lectură ale indivizilor.

Sferă de aplicabilitate

Prin prisma obiectivelor urmărite de prezentul studiu, competența de a citi se definește ca fiind aptitudinea cuprinzătoare de a înțelege, de a utiliza și de a reflecta asupra formelor pe care le poate lua limbajul scris, cu scopul de a atinge împlinirea personală și socială. Această competență merge dincolo de componentele cognitive ale cititului (adică dincolo de decodificarea înțelegerii cuvintelor și a textului) pentru a se referi la aspecte care se adresează motivației de a citi și implicării active în activități care presupun utilizarea materialelor scrise. Conceptul despre care vorbim aici este mai degrabă în conformitate cu definiția dată de Pierre (1992), care descrie competența de a citi ca fiind „o relație pe care individul o dezvoltă cu cuvântul scris”. Sintagma „competență (deprindere, abilitate) de a citi” include și distincția între individul „care știe să citească” și individul „care citește în mod curent”. Într-un context școlar, elevii care și-au dezvoltat competența de a citi, după ce au învățat să citească, dispun de o anumită fluentă și utilizează „lectura pentru a-și îmbogăți cunoștințele”. Din perspectiva cadrului didactic, a facilita dezvoltarea competenței de a citi a elevilor implică procese și activități diferite care au loc la niveluri de dezvoltare diferite. Acțiunea cuprinde atât predarea modului de învățare a citirii, precum și îmbunătățirea abilităților de a citi ale elevilor.

Studiul acoperă diferitele etape ale procesului de predare a citirii, de la primele stadii, în care copiii de vârste mici interacționează cu cărțile și cu textele scrise sau citite (*emergent literacy*) până la stadiile în care elevii își utilizează abilitățile de a citi ca suport pentru a-și dezvolta și alte competențe. În

⁽¹⁾ Concluziile Consiliului din 12 mai 2009 cu privire la cadrul strategic pentru cooperare europeană în domeniul educației și formării profesionale (ET 2020), OJ C 119, 28.5.2009.

context școlar, acest parcurs în predarea citirii începe la nivel preșcolar (ISCED 0), când se predau instrucțiuni elementare de citire, și continuă până la nivelul învățământului secundar inferior (ISCED 2), când elevii ajung la vârste cuprinse între 14 și 16 ani, în marea majoritate a țărilor. Se presupune că la vârsta menționată deprinderile de citire ale elevilor sunt pe deplin dezvoltate.

Studiul de față se bazează în primul rând pe cercetarea academică, care a avansat foarte mult pe parcursul ultimelor decenii, pentru explorarea elementelor cheie care contribuie la succesul instruirii în domeniul dezvoltării competenței de a citi. Există o mare varietate de factori care joacă un rol important pentru copii, atunci când aceștia învață să citească. În studiul de față, factorii cei mai importanți au fost organizați în trei categorii interdependente de tematici-cheie:

- metodele didactice utilizate în predarea citirii (inclusiv măsurile întreprinse în abordarea dificultăților de citire);
- nivelul de pregătire a cadrelor didactice și competențele de care au nevoie ca să predea citirea;
- promovarea lecturii în afara școlii.

Lecturarea materialelor în format electronic capătă o semnificație din ce în ce mai mare în lumea modernă și constituie un element transversal care se regăsește în toate cele trei categorii de tematici-cheie menționate mai sus. Într-adevăr, internetul și toate celelalte forme ale tehnologiilor informaționale (mesageria instantanee, blog-urile, podcast-urile, e-mail-urile, etc.) au extins natura competenței de a citi. Abilitatea elevilor de a citi texte în format electronic implică o gamă mai largă de deprinderi, în comparație cu deprinderile necesare pentru lecturarea unui text tipărit (Coiro și Dobler, 2007). Se susține că abilitățile de argumentare critică devin chiar mai importante atunci când copiii au de-a face cu textele de pe internet (Leu, 2002).

Evaluarea competenței de a citi este de asemenea un element cheie în procesul de instruire, deoarece aceasta permite cadrelor didactice să determine pârgurile pe care vor trebui să le acționeze pentru a-i ajuta pe elevi să se dezvolte ca viitori adulți care citesc. Acest aspect este analizat ca parte a primelor două tematici-cheie (abordările didactice și nivelul de pregătire și competențele cadrelor didactice).

Pentru foarte mulți copii din Europa, limba de predare nu este și limba lor maternă. Cu toate acestea, cu cât un elev este mai funcțional în limba de predare, cu atât șansele lui de a avea rezultate școlare bune cresc (Comisia Europeană, 2008b). Numeroase studii arată că elevii care provin din comunități de migranți au tendința de a avea rezultate școlare mai slabe la citire decât elevii din țara gazdă. În acest context, modalitatea prin care se dezvoltă competențele de citire ale unor copii a căror limbă maternă nu este limba de predare devine o chestiune crucială. Totuși, din cauza faptului că circumstanțele care însoțesc acest subiect variază foarte mult în spațiul european și chiar în interiorul statelor membre ⁽²⁾, el nu constituie unul dintre subiectele principale analizate aici. Toate celelalte chestiuni asociate modului în care elevii învață să citească într-o a doua sau într-o a treia limbă vor fi discutate în contextul anumitor țări, unde prezintă un interes particular.

Această reevaluare a celor mai importanți factori care influențează achiziția și dezvoltarea deprinderii de a citi se oprește doar pentru scurt timp asupra caracteristicilor structurale ale sistemelor de învățământ, cum ar fi gradul de retenție și politicile de urmărire (Comisia Europeană, 2008d) sau participarea la sistemele de educație timpurie ⁽³⁾. Influența factorilor structurali este menționată pe scurt, atunci când se fac referiri la principalele rezultate ale sondajelor internaționale privind performanțele școlare ale elevilor.

În sfârșit, trebuie să subliniem că nu fac obiectul acestui studiu aspectele specifice care se referă la instruirea elevilor care prezintă dificultăți la învățare și care au nevoie de structuri educaționale speciale.

Acest studiu are ca an de referință anul școlar 2009/2010 și acoperă toate țările din Rețeaua Eurydice.

⁽²⁾ A se vedea, de exemplu, distribuția inegală în școli a elevilor în vârstă de 15 ani care vorbesc acasă o limbă diferită de limba în care se efectuează procesul de instruire la școală (EACEA/Eurydice, 2008).

⁽³⁾ Pentru mai multe informații cu privire la aceste subiecte, vezi EACEA/Eurydice (2009b) și EACEA/Eurydice (2011).

Au fost incluse doar școlile din sectorul public, exceptând cazul Belgiei, Irlandei și Olandei unde au fost luate în calcul și școlile subvenționate din sectorul privat. În aceste țări, în sectorul privat subvenționat este înscrisă cea mai mare parte a elevilor, iar școlile nu solicită plata unor taxe de către părinți. Mai mult decât atât, în Irlanda, din punct de vedere legal, cea mai mare parte a școlilor sunt definite ca fiind private, dar de fapt ele sunt finanțate integral de stat. În Olanda, este reglementată prin constituție egalitatea de șanse și de tratament între învățământul public și cel privat, precum și finanțarea fără diferențiere a celor două sectoare.

Structură

Prezentul studiu investighează fiecare tematică-cheie prin prisma rezultatelor cercetărilor academice, a analizei secundare a datelor provenite din sondajele internaționale și a politicilor și programelor naționale.

La început, într-o scurtă privire de ansamblu, se evidențiază principalele constatări rezultate din sondajele internaționale care evaluează performanțele atinse de elevi la citire. Se discută apoi despre tendințele majore din țările europene și se descrie, de asemenea, cadrul conceptual al sondajelor internaționale, obiectivele principale și populațiile vizate. Se menționează și unele limitări în utilizarea și interpretarea rezultatelor sondajelor internaționale.

Capitolul 1 oferă o analiză amănunțită a proceselor și practicilor implicate în activitatea de predare a citirii.

Secțiunea 1.1 prezintă o imagine de ansamblu asupra cercetărilor efectuate în domeniul educațional și care se referă la practicile de predare care s-au bucurat de succes, corelate cu principalele etape care marchează procesul de studiu al citirii și cu diversele componente pe care le presupune instruirea în acest domeniu. Sunt descrise rezultatele cercetărilor efectuate asupra unor concepte sau programe didactice specifice care îmbunătățesc înțelegerea și acumularea în ceea ce privește lectura. Se subliniază semnificația evaluării formative și de diagnostic în susținerea dezvoltării abilităților de a citi la elevi. În final, se acordă o atenție deosebită metodelor și intervențiilor didactice care se adresează nevoilor elevilor care prezintă dificultăți și, din aceste motive, învață să citească mai greu.

Secțiunea 1.2 analizează modul în care programa școlară aplicată la nivel național sau la nivel central și liniile directoare, după care se ghidează activitatea din acest domeniu, reflectă rezultatele recente ale cercetărilor internaționale legate de etapele principale ale dezvoltării competenței de a citi, precum și cele mai eficiente practici didactice. Sunt evidențiate cele mai importante asemănări și diferențe semnalate între țări în ceea ce privește politicile pe care le promovează în domeniul predării citirii. Secțiunea mai cuprinde informații privind cadrul general și contextual al curriculelor naționale din Europa și descrieri ale reformelor recente care au vizat programa școlară la citire, limbă și literatură.

Secțiunea 1.3 se concentrează pe copiii care trebuie să facă față unor dificultăți de învățare și pe cele mai larg răspândite metode utilizate în abordarea și sprijinirea acestei categorii de elevi. Analiza se bazează, în cea mai mare parte, pe datele din sondajul PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), din 2006. Sunt prezentate ponderile pe care le reprezintă elevii care nu știu să citească sau care au competențe slab dezvoltate în acest domeniu în totalul copiilor de clasa a patra din școlile primare din țările europene și sunt descrise caracteristicile pe care le prezintă aceste grupuri de copii. Se examinează apoi măsurile de sprijin menite să vină în sprijinul acestei categorii de elevi, așa cum au fost raportate de cadrele didactice de specialitate. Se discută și despre necesitatea alocării de personal suplimentar. Pe această bază, în cadrul secțiunii sunt identificate și câteva modele identificate în cadrul principalelor metode care se adresează dificultăților la citire, în sistemele de învățământ din Europa.

Secțiunea 1.4 se deschide cu analiza politicilor și practicilor naționale referitoare la personalul auxiliar din învățământ care sprijină cadrele didactice în munca lor cu elevii care prezintă dificultăți atunci când învață să citească. Se menționează țările în care cadrele didactice pot solicita asistență din partea personalului specializat în dezvoltarea competențelor de citire, atunci când au în clase copii care învață mai greu să citească. La final, se prezintă inițiative concrete și soluții care s-au bucurat de

succes, aplicate în cadrul unor sisteme de învățământ cu scopul de a veni în sprijinul elevilor care prezintă dificultăți la citire, cum ar fi acțiunile corective sau utilizarea unor materiale didactice adaptate.

Capitolul al 2-lea tratează competențele de care au nevoie cadrele didactice ca să predea citirea și modul în care sunt instruite pentru această misiune.

Secțiunea 2.1 prezintă punctul de vedere al literaturii de specialitate și evidențiază cei mai importanți factori care contribuie la formarea celor mai valoroase cadre didactice, referindu-se inclusiv la principalele caracteristici pe care le prezintă o formare profesională continuă de succes în acest domeniu. Sunt examinate relațiile identificate în urma unor studii asupra corelației dintre nivelul de calificare a cadrelor didactice și performanțele la citire ale elevilor, precum și diferitele categorii de competențe de care cadrul didactic are nevoie pentru a putea pregăti ore de citire de cea mai bună calitate

Secțiunea 2.2 se referă la formarea inițială și la pregătirea profesională continuă a cadrelor didactice care predau ore de citire, limbă și literatură, utilizând date din sondajul PIRLS 2006, dar și din sondajul TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) al OECD, din 2008. Secțiunea se deschide cu o scurtă descriere a nivelului general de educație a cadrelor didactice care predau elevilor de clasa a patra din școlile primare ore de limbă și literatură. În continuare se evidențiază legăturile care apar între diferitele practici care și-au dovedit eficiența în predarea orelor de citire, limbă și literatură, participarea la acțiunile de dezvoltare profesională și conținutul cursurilor de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Restul secțiunii descrie sistemul de dezvoltare profesională continuă a cadrelor didactice care activează în acest domeniu, în ceea ce privește ratele generale de participare, numărul mediu de zile alocate activităților de formare, tipurile de activități organizate și impactul sesizat.

Secțiunea 2.3 se adresează politicilor curente care de derulează la nivel european și care reglementează dezvoltarea competențelor cadrelor didactice care predau ore de citire, limbă și literatură la nivelul învățământului primar și al învățământului secundar inferior. Se discută despre conținutul programelor de formare inițială a cadrelor didactice, despre evaluarea competențelor de a citi ale viitoarelor cadre didactice, precum și despre evaluarea calificărilor suplimentare specifice domeniului predării limbii și literaturii. La final, sunt prezentate mai multe exemple de programe de dezvoltare profesională continuă în domeniului predării citirii, limbii și literaturii în Europa.

Capitolul 3 lărgiște perspectivele printr-o privire de ansamblu asupra mediului exterior sistemelor de învățământ și examinează promovarea lecturii la nivelul societății, în general. Secțiunea 3.1 analizează literatura de specialitate care tratează factorii extrașcolari de influență a dezvoltării competenței de a citi. Sunt investigați, în particular, doi dintre factorii cei mai influenți: lectura ca mod de petrecere a timpului liber și mediul familial. Secțiunea 3.2 prezintă constatările celor mai importante sondaje internaționale asupra evaluării performanțelor elevilor cu privire la antrenarea lor în activități care implică lectura și la modul în care mediul educațional familial determină performanțele lor în acest domeniu. Secțiunea 3.3 urmărește să descrie structurile de sprijin centralizat pentru dezvoltarea competențelor de utilizare a limbii și literaturii existente în țările din Europa. Se fac referiri la strategiile naționale curente pentru care au în vedere promovarea lecturii și explorarea diferitelor tipuri de infrastructuri naționale create în sprijinul susținerii acestei activități. Secțiunea 3.4 prezintă exemple de programe de mare anvergură, finanțate de stat, pentru promovarea lecturii în societate.

În anexe sunt disponibile descrieri detaliate ale principalelor caracteristici ale programelor naționale care se adresează rezolvării problemelor legate de dificultățile de citire, ca și ale programelor care se adresează promovării lecturii în societate.

Metodologie

Pentru a defini sfera de aplicabilitate a studiului, a fost organizată o întâlnire de lucru cu Unitățile Naționale care formează Rețeaua Eurydice. În plus, persoane din mediul academic, cu experiență în domeniul cercetat, au organizat două seminarii interne și au oferit informații de ultimă oră asupra tematicii cercetate, pe baza cărora se bazează parțial cele trei subcapitole din acest studiu.

Studiul se bazează pe mai multe surse de date. În primul rând, analiza comparativă a politicilor naționale se bazează pe informații care provin de la Unitățile Naționale Eurydice. Acestea includ răspunsurile la trei chestionare create de Unitatea Eurydice împreună cu Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură (DG EAC), care s-a consultat de aproape cu Rețeaua Eurydice. Fiecare chestionar tratează una dintre cele trei tematici principale cărora i se adresează studiul (vezi Sfera de aplicabilitate de mai sus).

În cel de-al doilea rând, s-a efectuat o analiză extinsă a documentelor și directivelor care guvernează activitatea din domeniul predării limbii și literaturii, la nivel național, pe baza datelor furnizate de Unitățile Naționale Eurydice, folosindu-se o matrice compusă din nouă elemente cheie. Matricea a fost creată de un cercetător specializat în domeniul care face obiectul prezentului studiu și este disponibilă pe site-ul Eurydice (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Mai mulți experți din domeniul educației au analizat aceste documente și directive pe baza matricei, iar Unitatea Eurydice împreună cu Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură (DGEAC) au efectuat analiza comparativă.

În cel de-al treilea rând, studiul vine în completarea informațiilor de la nivel politic cu o analiză secundară a datelor provenind din sondaje internaționale relevante (PIRLS, PISA și TALIS).

Raportul a fost schițat în cadrul Unității Eurydice, la care a lucrat împreună cu Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură (DGEAC), iar verificarea acestuia a fost efectuată de Unitățile Naționale participante la studiu ⁽⁴⁾.

Tuturor celor care au contribuit li se aduc mulțumiri la sfârșitul publicației.

⁽⁴⁾ Luxemburg nu a verificat Secțiunea 1.2. Nu există surse Eurydice de date pentru Luxemburg.

SINTEZĂ

Rezultatele sondajelor internaționale

- Rezultatele medii la nivelul Uniunii Europene în materie de citit, pentru elevi în vârstă de 15 ani, și ponderea celor cu dificultăți la citire din aceeași grupă de vârstă, denotă o stabilitate în sondajele PISA desfășurate între anii 2000 și 2009. Variația de amplitudine (diferența dintre rezultatele cele mai bune și cele mai slabe) a scăzut ușor, ceea ce indică o creștere a echității în evaluarea rezultatelor educaționale.
- În 2009, aproximativ unul din cinci elevi în vârstă de 15 ani, din țările UE, avea dificultăți la învățarea după materiale tipărite. Doar în Belgia (Comunitatea flamandă), Danemarca, Estonia, Polonia, Finlanda și Norvegia, numărul elevilor cu rezultate slabe se situa în jurul valorii de 15% sau mai puțin (valoare care constituie un obiectiv European pentru anul 2020). Ponderea elevilor cu dificultăți la citire înregistra valori deosebit de ridicate în Bulgaria și România (aproximativ 40%).
- Cei mai importanți factori de impact care afectează rezultatele la citire ale elevilor sunt genul și istoricul mediului familial. În medie, fetele au rezultate mai bune la citire decât băieții, iar decalajul dintre fete și băieți se adâncește pe măsură ce aceștia avansează în vârstă. Cu toate acestea, rezultatele sondajelor internaționale sugerează că interesul pentru citit are potențialul de a echilibra diferențele dintre rezultatele la citire pe care le obțin băieții și fetele sau elevii care provin din medii sociale diferite.

Programa școlară pentru predarea limbii și literaturii

- Programa școlară și liniile directoare oficiale create la nivelul autorităților centrale din învățământ sunt foarte diverse în ceea ce privește cantitatea și formatul. Totuși, într-o măsură foarte mare, ele reflectă constatările cercetărilor recente cu privire la cele mai eficiente modalități de predare a limbii și literaturii și a dezvoltării competenței de a citi.
- Elementele fundamentale care stau la baza dezvoltării competenței de a citi trebuie să fie stabilite foarte clar de la o vârstă foarte fragedă și programele de nivel central pentru învățământul preșcolar, din toate țările, includ reguli și instrucțiuni didactice privind dezvoltarea abilităților emergente de alfabetizare.
- Înțelegerea, prin intermediul lecturii, a textului scris poate fi îmbunătățită prin deschiderea apetitului elevilor către utilizarea unor strategii cognitive specifice de extragere și creare a semnificațiilor din textele respective. Programa centrală expune stadii diferite ale importanței care trebuie acordată acestor strategii în vederea îmbunătățirii înțelegerii prin citire și, în unele țări, acest accent este mai puțin evident în învățământul secundar inferior decât la nivelul învățământului primar.
- Întrebarea legată de interesul pentru lectură se pune într-o mare varietate de moduri în programa centrală. Întotdeauna se recomandă cadrelor didactice să nu se concentreze doar pe texte literare, ci să încurajeze elevii să citească o gamă cât mai variată de materiale. În conformitate cu rezultatele cercetărilor, învățarea colaborativă pe bază de text este o cale foarte eficientă de creștere a motivației de a citi a copilului. Programa centrală include linii directoare pentru acest mod de învățare în 26 de țări sau regiuni, la nivelul învățământului primar, și în 18 țări, la nivelul învățământului secundar.

- În ultimii ani, reformele specifice care s-au adresat dezvoltării abilităților de a citi, s-au orientat deopotrivă către obiective legate de dezvoltarea competențelor de citire în context curricular și către dezvoltarea acestor competențe de timpuriu, de la nivelul învățământului preșcolar. Doar într-un număr mic de țări, timpul alocat predării citirii a fost extins.
- Cercetările sugerează că evaluarea realizată de cadrele didactice este un element important în predarea citirii. Totuși, chiar dacă toate directivele centrale furnizează cadrelor didactice obiective pentru învățare, cu scopul de a le ajuta să-și planifice propriile scheme de lucru, foarte puține dintre acestea includ instrumente, cum ar fi scalele de evaluare, pentru monitorizarea progresului elevilor și gradul de performanță al acestora în comparație cu obiectivele de învățare stabilite.

Persoane care întâmpină dificultăți la citire

- Strategiile și practicile care se adresează dificultăților la citire sunt rareori prevăzute în programele școlare. De cele mai multe ori, decizia de a sprijini elevii cu dificultăți la citire și modul în care se va aplica sprijinul depinde de cadrul didactic care predă la clasă.
- Instruirea individuală sau cea de tip intensiv, organizată în cadrul unor grupuri mici de studiu și intermediată de specialiști în probleme de citire este de cea mai mare importanță, în adresarea dificultăților la citire cu care se pot confrunta elevii. În prezent, acest tip de cadre didactice cu specializare în tratarea dificultăților la citire ale elevilor și care își pot sprijini colegii în activitățile lor la clasă există doar în Irlanda, Malta, Marea Britanie și în cele cinci țări nordice.
- Sprijinul acordat în clasă este foarte important. Cu toate acestea, în conformitate cu datele rezultate din sondajul PIRLS 2006, personalul didactic suplimentar (specialiști în probleme legate de dificultățile la citire prezentate de elevi, profesori asistenți sau alte categorii de adulți), care lucrează în clasă împreună cu cadrele didactice, era disponibil la un moment dat pentru numai 44% dintre elevii din Uniunea Europană.
- În câteva țări, terapeuți logopezi sau psihologi (educaționali) oferă consiliere și sprijin elevilor care prezintă dificultăți la citire. În mod obișnuit, consilierea are loc în afara clasei și în afara școlii.
- În cele mai multe țări europene există inițiative considerate de succes la nivel național pentru sprijinul elevilor care prezintă dificultăți la citire, în școlile primare și secundare. Aceste inițiative se concentrează în principal pe acțiuni de remediere, pe identificarea timpurie a problemelor, pe adaptarea materialelor didactice sau pe formarea cadrelor didactice.
- Procedurile administrative pentru solicitarea și pentru obținerea sprijinului suplimentar pot dura foarte mult, astfel încât există posibilitatea ca elevii să nu primească imediat ajutorul de care au nevoie. În consecință, elevii pot să rămână în urma colegilor lor din clasă nu numai la citire dar și la alte materii, acolo unde acumularea cunoștințelor presupune citire și studiu pe text.

Cunoștințe și competențe necesare la predarea citirii

- Achiziția și posesia unei baze solide de cunoștințe practice și teoretice pe parcursul formării inițiale a cadrelor didactice este crucială pentru asigurarea excelenței în predarea citirii. În mod ideal, acest aspect ar trebui să fie îmbunătățit ulterior prin formare profesională continuă implicând o perspectivă pe termen lung care oferă cadrelor didactice oportunitatea de a reflecta asupra muncii lor dintr-o perspectivă orientată spre cercetare.
- Alte caracteristici importante ale programelor de pregătire a viitoarelor cadre didactice care vor preda citirea includ activități de formare pentru utilizarea unei game de strategii de predare

și tehnici corespunzătoare de evaluare, abilitatea de a utiliza o mare varietate de materiale didactice și o abordare consistentă și echilibrată a cunoștințelor teoretice și a experiențelor practice.

- Datele rezultate din sondajul PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), din 2006, sugerează că importanța acordată modului de predare a citirii, pe parcursul educației inițiale, este corelată cu practica efectivă de predare a citirii și cu o participare mai activă la activitățile de formare profesională.
- Într-un număr de 18 țări au fost emise linii directoare la nivel central legate direct de pregătirea viitoarelor cadrelor didactice în predarea citirii. Într-unele dintre aceste țări există linii directoare care se adresează unor aspecte specifice legate de predarea citirii (evaluare, abordarea problemelor legate de dificultățile la citire și lectura textelor publicate în medii noi).
- În conformitate cu datele provenite din sondajul TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) al OECD, cea mai întâlnită formă de dezvoltare profesională a cadrelor didactice care predau citirea, scrierea și literatura, constă în ateliere sau conferințe de scurtă durată sau cursuri nerepetitive. Acțiunile pe termen lung și formele continue de dezvoltare profesională, cum ar fi organizarea unor activități de cercetare sau construirea de rețele, sunt foarte puțin întâlnite.

Promovarea lecturii în societate

- Deoarece angajarea în activități care implică lectura, în afara mediului de învățământ formal pe care îl constituie școala, este deosebit de importantă pentru ca elevii să devină cititori buni, în cele mai multe dintre țările europene s-au înființat organisme naționale care coordonează și finanțează activități menite să promoveze lectura în societate. Au fost adoptate, de asemenea, și strategii specifice implicând promovarea citirii.
- În majoritatea țărilor există programe de mare amploare finanțate de stat prin care se promovează lectura, acestea luând de multe ori forma acțiunilor de alfabetizare, care se adresează întregii populații sau, mai specific, copiilor și tinerilor. Cu toate acestea, se înregistrează o pondere redusă a activităților care se concentrează în mod specific pe grupuri cu niveluri reduse de alfabetizare, cum ar fi, de exemplu, copiii și adulții din grupuri dezavantajate sau băieții. Iar acest fenomen este des întâlnit în cazul programelor majore de promovare a lecturii în Europa.
- Multe programe de alfabetizare sau de dezvoltare a interesului pentru citit în familiile din țările europene oferă consiliere și formare pentru ca părinții să citească cu voce tare copiilor lor. Cu toate acestea, datele provenind din cercetări indică faptul că nu este suficient ca părinții să le citească copiilor lor și că programe eficiente pot fi considerate acelea prin care părinții ar trebui să învețe cum să îi ajute pe copiii lor să capete abilități specifice, care să le dezvolte motivația, dorința și competența de a citi.

REALIZĂRI ÎN DOMENIUL ALFABETIZĂRII: EVIDENȚE DIN SONDAJELE INTERNAȚIONALE

Rezultatele școlare ale elevilor constituie un indicator fundamental de evaluare a calității și eficienței sistemelor de învățământ. Un alt indicator important îl constituie gradul de împrăștiere, dispersia unei anumite categorii de rezultate sau diferența dintre elevii care au obținut rezultate bune și cei care au obținut rezultate slabe, ceea ce oferă o imagine mai clară despre gradul de imparțialitate în aprecierea rezultatelor școlare. Pentru a răspunde unor obiective naționale specifice, acești indicatori pot fi monitorizați utilizându-se diferite teste naționale. Pentru obținerea unor comparații concludente între sistemele de învățământ se utilizează sondaje internaționale la scară largă cu privire la performanțele școlare ale elevilor. Comparațiile cu alte țări ajută la evidențierea caracteristicilor și particularităților pe care le au sistemele individuale de învățământ, subliniindu-se punctele tari și punctele slabe de care dispun dar și provocările cărora trebuie să le facă față. Mai mult decât atât, cercetările trans-naționale pot ajuta la explicarea diferențelor evidente dintre țări și chiar a diferențelor care apar în interiorul țărilor, cât și la identificarea problemelor specifice prezente în sistemele de învățământ.

Sondajele internaționale de evaluare a performanțelor școlare ale elevilor sunt organizate conform unui cadru conceptual și metodologic stabilit, care urmărește să furnizeze indicatori care să influențeze politicile din domeniu. Poziția comparativă a rezultatelor medii obținute la materiile testate, pe țări, este indicatorul care atrage cea mai multă atenție din partea publicului. Încă din 1960, rezultatele obținute într-o țară au avut o influență importantă asupra politicilor educaționale naționale, generând o anumită presiune pentru importarea practicilor educaționale din țările care înregistrau rezultate foarte bune (Steiner-Khamsi, 2003; Takayama, 2008). În această secțiune sunt prezentate rezultatele medii obținute la teste și abaterile standard atinse la evaluarea competențelor la citire, în țările europene, conform celor mai importante sondaje internaționale. Ponderea elevilor care nu pot face dovada celor mai elementare competențe în acest domeniu se raportează, de asemenea, din momentul în care Statele Membre ale Uniunii Europene și-au luat un angajament politic în sensul reducerii ponderii elevilor cu rezultate slabe. Sunt furnizate și informații elementare privind metodologia de organizare a sondajelor internaționale care au ca scop evaluarea competențelor la citire.

Indicatorii care provin din sondajele internaționale ar trebui utilizați cu precauție deoarece există multe diferențe importante între țări care pot influența rezultatele școlare, dar care nu au neapărat legătură cu politicile educaționale. Indicatorii care caracterizează nivelul național au fost criticați motivându-se că performanțele unui întreg sistem de învățământ nu pot fi surprinse și prezentate sub forma unor indicatori simplificați (Baker și LeTendre, 2005). La interpretarea rezultatelor, este de asemenea important să avem în vedere faptul că studiile comparative la scară mare trebuie să facă față mai multor provocări de natură metodologică: traducerile pot genera semnificații diferite; percepția anumitor întrebări poate fi influențată de anumite idei preconcepute, de ordin cultural; popularitatea în societate și motivația elevilor pot fi determinate de elemente diferite în contexte culturale diferite; chiar și agendele politice ale organizațiilor care conduc evaluările internaționale pot influența conținutul evaluării (Hopmann, Brinek și Retzl, 2007; Goldstein, 2008). Cu toate acestea, există un număr de proceduri privind controlul calității care sunt implementate cu scopul de a minimaliza impactul acestor probleme metodologice asupra comparabilității rezultatelor.

Sondaje importante privind evaluarea gradului de alfabetizare

În prezent, nivelurile de alfabetizare se evaluează prin intermediul a două mari sondaje internaționale, aplicate la scară largă, respectiv PIRLS și PISA. Sondajul PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* – Studiu privind progresul alfabetizării la nivel internațional), organizat de Asociația Internațională pentru Evaluarea Rezultatelor Școlare (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA), măsoară nivelul competențelor elevilor de clasa a patra, din cele mai multe țări participante. În aproape toate sistemele de învățământ din Europa, acești elevi au aproximativ 10 ani, dar media de vârstă poate varia între 9,7 ani, în Italia, și 11,4 ani, în Luxemburg (Mullis și al.

2007, p. 31). Datele din sondajul PIRLS sunt colectate pe cicluri de câte cinci ani. Sondajele anterioare au avut loc în 2001 și 2006, în timp ce următorul este programat pentru 2011 ⁽¹⁾.

Sondajul PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programul de evaluare internațională a elevilor), organizat de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (*Organisation for Economic Co-operation and Development* – OECD), măsoară cunoștințele și competențele elevilor în vârstă de 15 ani la citire, matematici și științe. În cele mai multe țări, elevii de această vârstă se apropie de sfârșitul învățământului obligatoriu. Pe parcursul monitorizării performanțelor școlare ale elevilor, la aceste trei mari capitole tematice, fiecare sondaj PISA se concentrează în particular pe o anumită arie tematică. Evaluarea competențelor la citire a constituit principala arie de interes, în 2000 și în 2009, matematicile în 2003 și științele în 2006 ⁽²⁾.

În sondajul PIRLS sunt utilizate eșantioane bazate pe clase, iar în sondajul PISA sunt utilizate eșantioane constituite în funcție de vârstă. În PIRLS, toți elevii au beneficiat în aceeași măsură de același sistem de școlarizare, adică toți elevii sunt în clasa a patra, dar vârstele lor pot să fie diferite, în diferitele țări care participă la sondaj, în funcție de vârsta de începere a învățământului obligatoriu și de practicile legate de repetarea unuia sau mai multor ani școlari (mai multe despre aceasta în EACEA/Eurydice, 2011). În PISA, toți respondenții au vârsta de 15 ani, dar numărul anilor de învățământ finalizați pot să fie diferiți, în special în acele țări în care se practică repetarea unuia sau mai multor ani școlari. Deoarece în cadrul sondajului PIRLS eșantioanele sunt formate din clase întregi, din școlile selecționate, este posibilă și colectarea de informații legate de metodele didactice utilizate la clasă (pe baza unor chestionare la care răspund cadrele didactice). Atât PIRLS cât și PISA colectează o gamă vastă de informații privind expunerea elevilor la diferite tipuri de materiale tipărite, atitudinea pe care aceștia o au față de citit și despre obiceiurile legate de lectură pe care și le-au dezvoltat. Se colectează și date privind caracteristicile instituției de învățământ.

Cele două sondaje evidențiază două stadii diferite ale procesului de abordare a citirii. PIRLS se adresează copiilor din învățământul primar și evaluează competențele de citire necesare realizării tranziției către „a citi pentru a învăța” (Mullis și al., 2006). PISA, pe de altă parte, are ca obiectiv să evalueze gradul în care elevii au dobândit cunoștințele și competențele necesare în viața de adult. Sondajul urmărește gradul în care elevii dispun de abilități de a citi și de a înțelege ceea ce citesc deoarece ele își manifestă cea mai mare utilitate în aceasta perioadă, când se realizează tranziția către piața muncii sau către etapele de educație ulterioare învățământului obligatoriu, iar verificarea capacității de a citi constituie și un indicator al modului în care elevii sunt pregătiți să facă față vieții sociale, angajării și funcționării pe piața muncii (OECD, 2009b). Pe de altă parte, ambele sondaje au la bază noțiunea extinsă citire, adică „de instruire în domeniul citirii”, nu doar simpla „citire”. Această construcție include nu doar procesele și abilitățile legate de înțelegerea textului tipărit, dar și utilizarea acestuia, precum și atitudinea pe care cititorul competent o are față de textul lecturat. Atât PIRLS cât și PISA privesc cititul ca pe un proces interactiv, constructiv și accentuează importanța subliniază importanța capacității elevilor de a reflecta la lectură și de a o folosi în diferite scopuri (Mullis și al. 2006, p. 103).

PIRLS definește procesul de instruire în domeniul citirii pentru elevii de clasa a patra ca fiind:

„Abilitatea de a înțelege și de a utiliza acele forme ale limbajului scris obligatorii în societate și apreciate de indivizi. Tinerii cititori pot construi semnificații dintr-o varietate de texte. Ei citesc cu scopul de a învăța, de a participa la cercurile de lectură din școli, pentru nevoile curente și pentru plăcerea personală.” (Mullis și al. 2006, p. 3).

PISA definește procesul de instruire în domeniul citirii pentru elevii în vârstă de 15 ani ca fiind:

„Înțelegerea, utilizarea și reflectarea asupra textelor scrise, cu scopul atingerii obiectivelor legate de dezvoltarea cunoștințelor, atingerea potențialului personal și a celor legate de participarea la viața socială.” (OECD 2009b, p. 14).

Țările în care se aplică cele două sondaje diferă. Ultima rundă a sondajului PISA (2009) a implicat majoritatea țărilor europene, inclusiv toate sistemele de învățământ din Rețeaua Eurydice, cu excepția Ciprului și a Maltei. PISA 2000, care s-a concentrat de asemenea pe nivelul competențelor la citire, nu a fost efectuat nici în aceste două țări și nici în Estonia, Slovenia, Slovacia și Turcia. PIRLS 2006 a acoperit 23 de sisteme de învățământ din Rețeaua Eurydice, în timp ce PIRLS 2001 a fost administrat în

⁽¹⁾ Pentru descrierea modului de dezvoltare a instrumentelor utilizate în sondaj, procedurile de colectare a datelor și metodele analitice utilizate de PIRLS 2001, vezi Martin, Mullis și Kennedy (2003); pentru PIRLS 2006, vezi Martin, Mullis și Kennedy (2006).

⁽²⁾ Pentru informații privind testul eșantionat pe care a fost aplicat, metodologiile utilizate pentru analiza datelor, caracteristicile tehnice ale proiectului și calitatea mecanismelor de control pentru PISA 2000, vezi Adams și Wu (2000). Pentru PISA 2003 vezi OECD (2005c) și pentru PISA 2006, vezi OECD (2009a).

16 sisteme. Cu scopul de a delimita o imagine mai generală, în acest capitol ne vom referi mai întâi la rezultatele procesului de instruire în domeniul citirii, așa cum a fost surprins în sondajul PISA, iar apoi vom examina principalele concluzii care provin din sondajul PIRLS.

Performanțele elevilor la citire în conformitate cu rezultatele sondajului PISA

Rezultatele PISA se raportează folosindu-se scale cu un scor mediu de 500 de puncte și o abatere standard de 100 de puncte, stabilite pentru elevii din toate țările OECD care participă la sondaj⁽³⁾. Scala PISA după care sunt apreciate competențele la citire este împărțită de asemenea pe niveluri de competențe, care diferențiază și descriu competențele pe care e de așteptat ca elevii să și le dezvolte, prin asocierea unor exerciții cu nivelurile de dificultate corespunzătoare (OECD, 2009b).

Rezultatul mediu este cel mai obișnuit indicator, atunci când se discută despre comparații între performanțele sistemelor de învățământ în sondajele internaționale de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor. În UE - până în 27, în 2009, rezultatul mediu la citire a fost de 490,5 de puncte⁽⁴⁾ (vezi Figura 1). Ca și în rundele precedente de evaluare, Finlanda a depășit toate celelalte state din UE - până în 27⁽⁵⁾. Scorul mediu în Finlanda (536 de puncte) a fost cu aproape 45 puncte mai ridicat decât media în UE - până în 27, sau se poate aprecia că a constituit aproape jumătate din abaterea standard internațională. Cu toate acestea, la nivel global, elevii finlandezi au avut rezultate care s-au situat sub cele ale elevilor din regiunea Shanghai-China, care au avut cele mai bune rezultate (556 de puncte), dar aproximativ la același nivel cu elevii din Coreea, care au obținut 539 de puncte, și cei din Hong Kong-China (533 de puncte).

La celălalt capăt al scalei s-au situat elevii din Bulgaria și România cu un nivel considerabil mai scăzut decât toți omologii lor din celelalte țări participante din UE - până în 27. Punctajele medii din aceste țări au fost cu aproximativ 60 puncte mai mici decât media la nivelul UE - până în 27. Tot în aceste țări s-au înregistrat și cele mai slabe rezultate în 2000 și punctajele lor medii au rămas aproximativ aceleași ca în 2009.

Doar 11% din variația înregistrată în performanțele atinse de elevi are la bază diferențele apărute dintre țări⁽⁶⁾. Cealaltă parte a variației are la bază diferențele apărute în interiorul țărilor, adică cea determinată de diferențele dintre programele educaționale, dintre școli și între elevii din cadrul aceleiași școli. Distribuția relativă a punctajelor în interiorul unei țări sau decalajul dintre elevii cu rezultatele cele mai bune și cei cu rezultatele cele mai slabe servește ca indicator al gradului de imparțialitate în aprecierea rezultatelor educaționale. În UE - până în 27, în 2009, deviația standard a fost de 96,4 puncte (vezi Figura 1), ceea ce înseamnă că aproximativ două treimi dintre elevii din UE - până în 27 au avut punctaje situate între 394 și 587 de puncte.

Țările cu un nivel similar al rezultatelor medii pot avea serii diferite de punctaje individuale ale elevilor. De aceea, la comparațiile care se realizează între diverse țări, este foarte important ca nivelul mediu atins într-o țară să fie apreciat împreună cu seria de punctaje înregistrate de elevi. În Figura 1 se prezintă în paralel acești doi indicatori, pe axa Ox apar rezultatele medii din țările participante la sondaj (o alternativă la definirea eficienței sistemelor de învățământ), iar pe axa Oy apare abaterea standard (o alternativă la surprinderea gradului de imparțialitate în aprecierea rezultatelor educaționale). Diferențele semnificative, din punct de vedere statistic, față de media UE sunt evidențiate în tabelul aflat sub Figura 1.

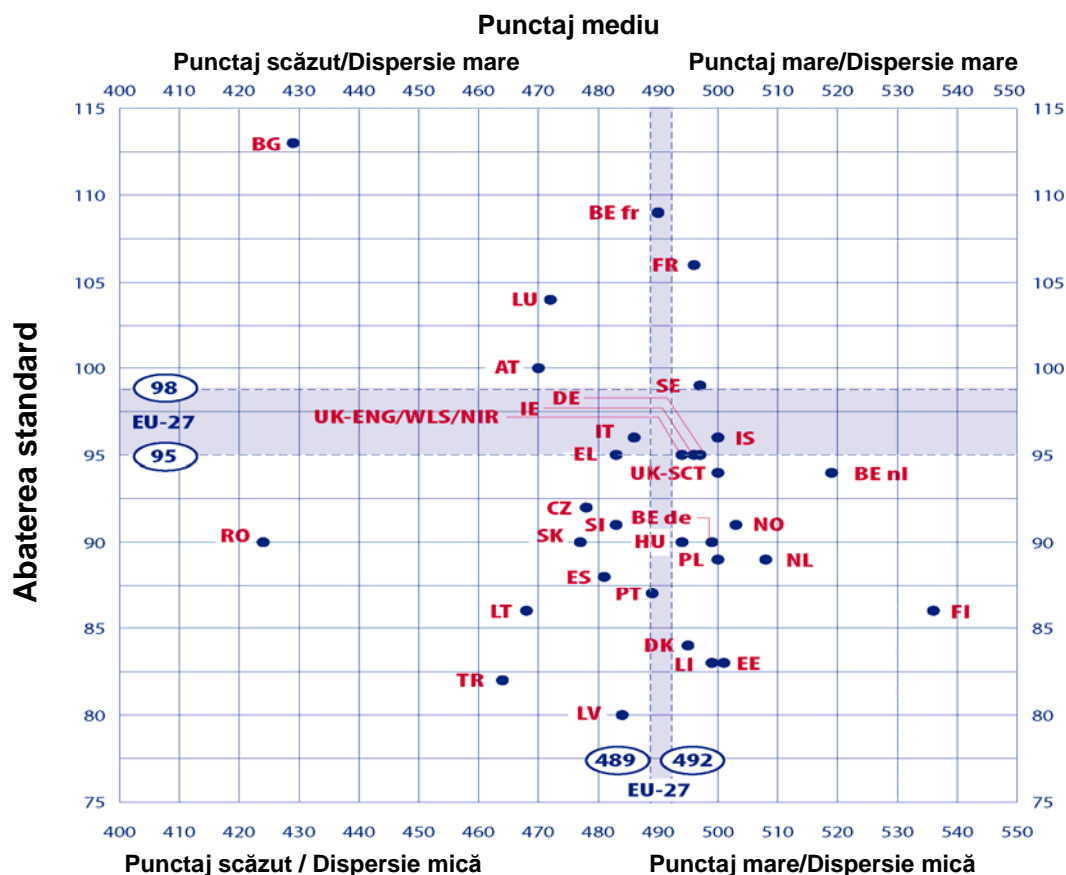
⁽³⁾ Metrica scalelor a fost stabilită inițial în cadrul sondajului PISA din anul 2000. De atunci, fiecare nou sondaj a raportat rezultatele evaluărilor utilizând scalele dezvoltate în cadrul PISA 2000, asigurând astfel comparabilitatea directă a datelor. De exemplu, valoarea de 500 de puncte are aceeași semnificație pe care a avut-o în PISA 2000 - și anume, scorul mediu obținut de eșantionul de elevi evaluați în cele 27 de țări ale OECD, participante la PISA 2000. În consecință, media OECD pentru fiecare nouă rundă de evaluare poate fi diferită de cea rezultată în anul 2000. Diferențele apărute în ciclurile ulterioare ar putea să apară în urma schimbărilor curente intervenite în performanțele elevilor, includerii în sondaj a unor noi țări OECD sau unei combinații dintre factorii menționați și a altora, nementionați aici.

⁽⁴⁾ Este o medie estimată luându-se în considerare mărimea absolută a populației eșantionate în fiecare țară din UE-27, participantă la PISA 2009. Scorul mediu UE-27 a fost construit în același mod, ca și totalul OECD (adică, media la nivelul țărilor OECD, luându-se în calcul mărimea absolută a eșantionului). Media UE-27 s-a situat la un nivel similar cu totalul la nivelul OECD (491 puncte, cu o eroare standard de 1,2).

⁽⁵⁾ Această comparație, precum și următoarele, se bazează pe teste cu nivel de semnificație statistică cu $p < .05$. Acest lucru înseamnă că probabilitatea de a face o declarație falsă stabilită, este mai mică de 5%.

⁽⁶⁾ Așa cum s-a calculat după modelul trivalent (țară, școală și elev) multi-nivel pentru țările participante la sondaj din UE-27.

◆◆◆ Figura 1: Punctajul mediu și abaterea standard la citire pentru elevi în vârstă de 15 ani, anul 2009



	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Punctaj mediu 2009	490	490	499	519	429	478	495	497	501	496	483	481	496	486	x	484	468	472
Diferența față de 2000	- până în 2.4	14.5	x	-13.7	-1.3	-13.4	- până în 2.0	13.3	x	-31.0	9.0	-11.5	-9.1	-1.4	x	25.9	x	m
Abaterea standard 2009	96	109	90	94	113	92	84	95	83	95	95	88	106	96	x	80	86	104
Diferența față de 2000	-4.5	- până în 2.1	x	- până în 2.7	11.6	-4.0	-14.5	-16.5	x	1.6	- până în 2.0	2.8	13.8	4.5	x	- până în 22.2	x	m
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR	
Punctaj mediu 2009	494	x	508	470	500	489	424	483	477	536	497	494	500	500	499	503	464	
Diferența față de 2000	14.2	x	m	m	21.4	19.2	-3.5	x	x	-10,6	-18.9	m	m	-6.6	16.7	- până în 2.1	x	
Abaterea standard 2009	90	x	89	100	89	87	90	91	90	86	99	95	94	96	83	91	82	
Diferența față de 2000	-3.7	x	m	m	-10,6	-10,3	-12.1	x	x	-3.0	6.5	m	m	3.6	-13.3	-12.5	x	

m Nu există date comparabile x Țări care nu au participat la sondaj.

Sursa: Bazele de date OECD, PISA 2000 și 2009.

UK (1) = Marea Britanie – Anglia/Țara Galilor/Irlanda de Nord

Notă explicativă

Cele două zone marchează mediile UE - până în 27. Aceștia sunt indicatori de interval care iau în calcul și abaterile standard. Pentru facilitarea identificării valorilor naționale și raportarea lor la media UE - până în 27, mediile pe țări sunt marcate cu puncte, dar este important de avut în vedere faptul că și acestea se încadrează în categoria indicatorilor de interval. Punctele care se apropie de zona care marchează media UE pot să corespundă unor valori care nu diferă semnificativ de media europeană. Valorile care sunt semnificativ diferite din punct de vedere statistic ($p < .05$) de media UE - până în 27 (sau de zero, dacă se au în vedere diferențele) sunt indicate în tabel cu **bold (aldin)**.

Pentru abaterile standard, vezi și anexa disponibilă pe http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

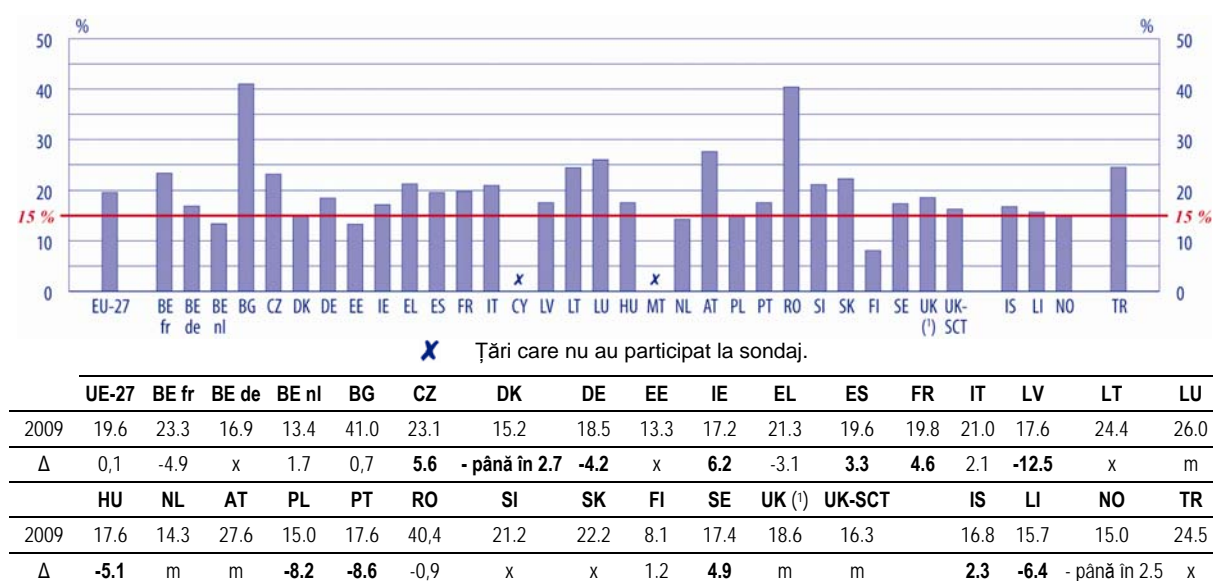


Țările care prezintă punctaje semnificativ mai mari decât media și abateri standard semnificativ mai reduse decât media UE - până în 27, respectiv Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană), Danemarca, Estonia, Olanda, Polonia, Finlanda, Liechtenstein și Norvegia ar putea fi considerate atât eficiente cât și echitabile din punct de vedere al evaluării rezultatelor educaționale (vezi Figura 1, cadranul din dreapta jos).

În Belgia (Comunitatea franceză), Bulgaria, Franța și Luxemburg, decalajul dintre elevii cu rezultate școlare bune și cei cu rezultate slabe a fost deosebit de pronunțat în anul 2009 (vezi Figura 1, jumătatea superioară). Școlile și cadrele didactice din aceste țări trebuie să administreze și să răspundă nevoilor legate de dezvoltarea unei game foarte largi de competențe ale elevilor. De aceea, o modalitate de creștere a performanțelor generale ar putea fi legată de concentrarea pe susținerea elevilor slabi astfel încât aceștia să-și dezvolte abilități de depășire a dificultăților la citire (vezi Secțiunile 1.3 și 1.4). Acest aspect este deosebit de important în Bulgaria și Luxemburg, singurele două țări europene care au avut probleme în 2009 atât în ceea ce privește punctajele medii cât și în ceea ce privește diferența foarte mare între elevii buni și elevii slabi.

În cele din urmă, semnalăm existența câtorva țări europene în care rezultatele medii la citire se situează sub media europeană, chiar dacă dispersia rezultatelor școlare nu înregistrează valori mari. De aceea, în țări ca Republica Cehă, Spania, Letonia, Lituania, România, Slovenia, Slovacia și Turcia apare nevoia de abordare a rezultatelor școlare în domeniul lecturii prin intermediul unei game mai largi de niveluri de competență, cu scopul de a crește rezultatele de nivel mediu.

◆◆◆ Figura 2: Ponderile elevilor în vârstă de 15 ani cu rezultate slabe la citire, în anul 2009



Δ Diferența față de anul 2000 m Nu există date comparabile x Țări care nu au participat la sondaj.

Sursa: Bazele de date OECD, PISA 2000 și 2009.

UK (?) = Marea Britanie – Anglia/Țara Galilor/Irlanda de Nord

Notă explicativă

Elevi slabi – elevii care nu au reuși să atingă nivelul al 2-lea (< 407.5 puncte).

Valorile semnificative din punct de vedere statistic ($p < .05$) și care sunt diferite de zero sunt indicate în **bold**.

Pentru abaterile standard, vezi și anexa disponibilă pe http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Ponderea elevilor care nu au achiziționat suficiente cunoștințe astfel încât să-și dezvolte competențele de bază la citire oferă un alt indicator important pentru caracterizarea calității și echității în învățământ. Elevii care nu au obținut rezultate de nivelul al 2-lea în sondajul PISA sunt considerați slabi, în conformitate cu standardele Consiliului Uniunii Europene. În conformitate cu standardele OECD (2001, p. 48), elevii care obțin rezultate de nivelul 1 (punctaje cuprinse între 335 și 407), dispun doar

de capacitatea de a completa cele mai simple exerciții de citire, cum ar fi localizarea unei singure unități informaționale, identificarea temei principale dintr-un text sau realizarea unor conexiuni simple cu viața de zi cu zi. Elevii care obțin rezultate sub nivelul 1 au dificultăți serioase în a-și utiliza eficient abilitățile de citire și a le folosi ca instrumente prin intermediul cărora să poată să avanseze și să își extindă nivelul de cunoaștere și în alte domenii. Așa cum se arată și în Figura 2, în medie, în UE - până în 27, în 2009, 19,6% dintre elevi erau evaluați ca fiind slabi la citire. Aceasta înseamnă că aproximativ unul din cinci elevi în vârstă de 15 ani, din UE - până în 27, avea dificultăți în utilizarea citirii ca pe un instrument de învățare. Așa cum am menționat mai sus (vezi Introducere. Generalități) Statele Membre ale Uniunii Europene și-au stabilit ca obiectiv reducerea numărului de elevi de 15 ani, care nu dispun de competențe adecvate la citire, la mai puțin de 15% până în 2020 ⁽⁷⁾. Doar o singură țară europeană, respectiv Finlanda (8,1%), atinsese acest obiectiv în 2009 (adică procentul de elevi slabi la citire se situa la un nivel semnificativ sub 15 %). Ponderea elevilor slabi la citire era de aproximativ 15% în Belgia (Comunitatea flamandă), Danemarca, Estonia, Polonia și Norvegia. Ponderea elevilor care nu puteau să facă nici măcar dovada unor competențe de bază la citire era deosebit de ridicată în Bulgaria și România – aproximativ 40% dintre elevii din aceste țări nu au avut rezultate corespunzătoare nivelului al 2-lea. Aceste două țări se caracterizează prin elevi care obțin rezultate foarte slabe și care dispun de condiții educaționale extrem de dezavantajoase (OECD 2010c, p. 105).

Reducerea numărului de elevi slabi la citire și îmbunătățirea eficacității unui sistem național de învățământ nu sunt procese ușor de realizat. În ciuda politicilor care se concentrează pe reducerea ponderii elevilor slabi, media europeană și ponderea elevilor cărora le lipsesc cele mai elementare abilități de citire nu au suferit modificări în 2009, în comparație cu 2000 ⁽⁸⁾. Cu toate acestea, este încurajator faptul că dispersia rezultatelor elevilor sau gradul de echitate în sistemele de învățământ din UE - până în 27, par să se îmbunătățească. Abaterrea standard a scăzut de la 100,9 în 2000, la 96,4 în 2009 (diferența – 4,5 cu o eroare standard de 0,9 este semnificativă din punct de vedere statistic) ⁽⁹⁾. În cele mai multe țări, în care dispersia rezultatelor elevilor a scăzut, s-a înregistrat și o scădere a ponderii elevilor slabi. Aceste constatări sugerează că elementele calitative și cele legate de echitate sunt caracteristici ale sistemelor de învățământ care se consolidează reciproc.

Cu toate că media UE - până în 27 și ponderea elevilor slabi au rămas oarecum stabile, în unele țări s-au înregistrat transformări considerabile. În Germania, Letonia, Polonia, Portugalia și Liechtenstein s-au înregistrat schimbări pozitive ale punctajului mediu obținut de elevi la evaluare, creșteri ale nivelului de echitate în aprecierea rezultatelor și reducerea ponderii elevilor slabi, în comparație cu anul 2000. Datorită acestor îmbunătățiri, în prezent, în Germania, Polonia și Liechtenstein se înregistrează rezultate peste media UE - până în 27. Rezultate medii mai slabe la citire s-au obținut în Irlanda (-31) și Suedia (-19). În ciuda acestor schimbări, Irlanda și Suedia rămân la nivelul mediu sau peste nivelul mediu al omologilor lor, la nivel european.

⁽⁷⁾ Concluziile Consiliului din 12 mai 2009, cu privire la cadrul strategic pentru cooperare europeană în domeniul educației și formării profesionale (ET 2020), OJ C 119, 28.5.2009

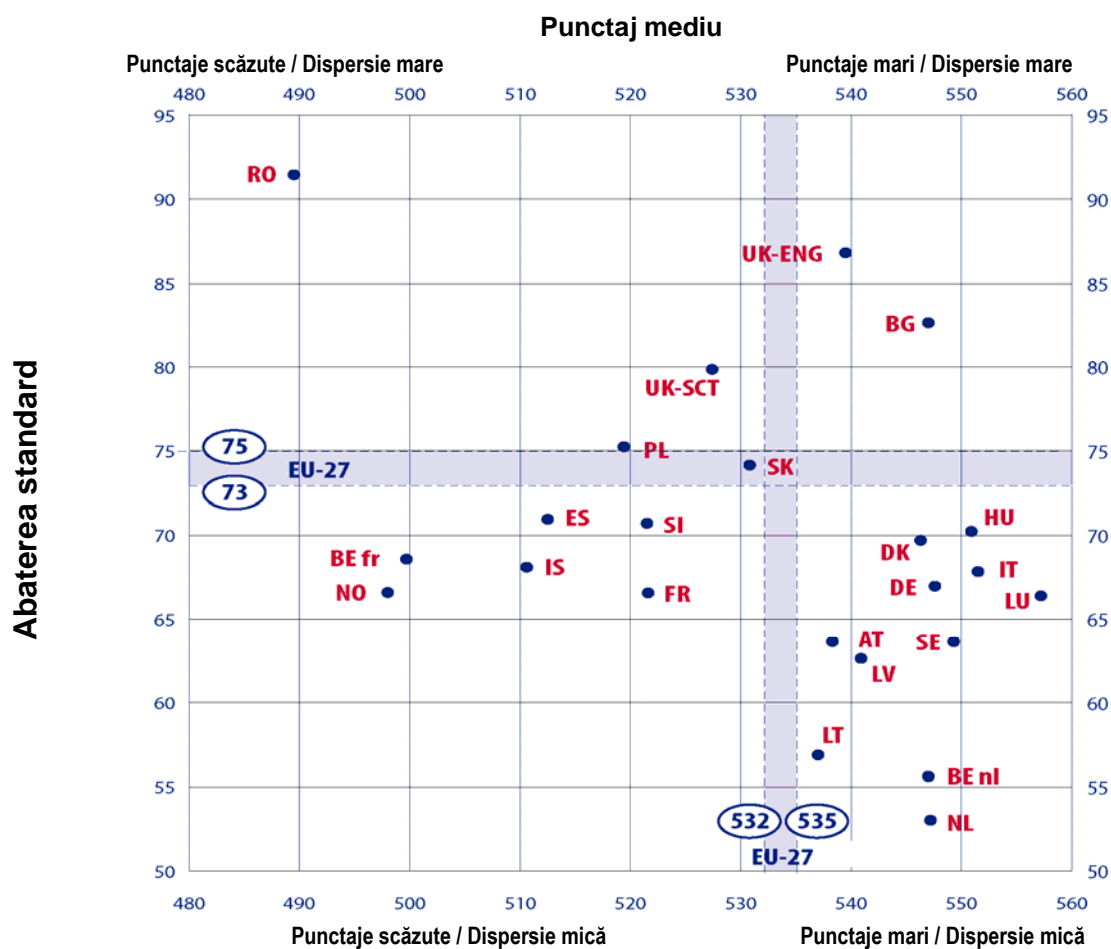
⁽⁸⁾ Totuși, din punct de vedere metodologic, este mult mai adecvată realizarea de comparații doar între acele țări care au participat la sondajul PISA 2000 și a celorla cu rezultate comparabile în ambele evaluări (adică excluzând Belgia (Comunitatea germană), Estonia, Lituania, Luxemburg, Olanda, Austria, Slovenia, Slovacia și Marea Britanie). Comparând doar aceste țări, diferența de punctaje medii nu a fost semnificativă (5,4 puncte, eroarea standard a diferenței fiind de 5,12). Dar și ponderea medie a elevilor care au obținut rezultate sub nivelul 2 de performanță a scăzut semnificativ statistic în 2009, în comparație cu 2000 (o diferență de 1,9 %, eroarea standard a diferenței fiind de 0,72). Pentru detalii privind motivele metodologice ale excluderii în comparații, vezi OECD (2010f, p. 26).

⁽⁹⁾ Acest lucru este valabil, de asemenea, atunci când se compară țările care au participat doar la sondajul PISA 2000 cu cele care au rezultate comparabile în ambele sondaje. Deviația standard pentru rezultatele la citire, în 2009, în aceste țări a fost de 95,9 (eroarea standard fiind de 0,79). Diferența față de anul 2000 a fost semnificativă (-4.4 puncte, cu o eroare standard de 1,09).

Performanțele elevilor la citire în conformitate cu rezultatele sondajului PIRLS

Așa cum se prezintă în Figura 3, elevii de clasa a patra din UE - până în 27 au înregistrat în medie 533,3 puncte, în sondajul PIRLS, un punctaj superior mediei internaționale (stabilită la 500 de puncte) ⁽¹⁰⁾. Nu s-au detașat lideri clari ale căror performanțe să fie net superioare, în rândul țărilor participante la sondaj.

◆◆◆ Figura 3: Punctaj mediu și deviația standard la citire, pentru elevi de clasa a patra, în 2006



	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Punctaj mediu	533	500	x	547	547	x	546	548	x	x	x	513	522	552	x	541	537	557
Abaterea standard	73.8	68.6	x	55.6	82.7	x	69.7	67.0	x	x	x	71.0	66.6	67.9	x	62.6	56.9	66.4
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK(*)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
Punctaj mediu	551	x	547	538	519	x	490	522	531	x	549	540	x	527	511	x	498	x
Abaterea standard	70,2	x	53,0	63,7	75,3	x	91,5	70,7	74,2	x	63,6	86,9	x	79,9	68,1	x	66,6	x

x Țări care nu au participat la sondaj.

Sursa: IEA, bazele de date PIRLS 2006.

UK (*): Marea Britanie – Țara Gallilor/Irlanda de Nord

⁽¹⁰⁾ Mediile internaționale în cadrul sondajului PIRLS se calculează pe baza datelor provenind de la toți participanții, inclusiv state cu dezvoltare medie sau națiuni în curs de dezvoltare, de pe tot cuprinsul globului. Acest fapt duce la imposibilitatea realizării unei comparații directe cu mediile internaționale PISA, care se bazează pe date care provin din țările OECD.

Notă explicativă

Cele două zone marchează mediile UE - până în 27. Aceștia sunt indicatori de interval care iau în calcul și abaterile standard. Pentru facilitarea identificării valorilor naționale și raportarea lor la media UE- până în 27, mediile pe țări sunt marcate cu puncte, dar este important de avut în vedere faptul că și acestea se încadrează în categoria indicatorilor de interval. Punctele care se apropie de zona care marchează media UE pot să corespundă unor valori care nu diferă semnificativ de media europeană. Valorile care sunt semnificativ diferite din punct de vedere statistic ($p < .05$) de media UE - până în 27 (sau de zero, dacă se au în vedere diferențele) sunt indicate în tabel cu **bold (aldin)**.

Pentru abaterile standard, vezi și anexa disponibilă pe http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



După cum s-a menționat și mai devreme, este deosebit de important să fie luate în considerare rezultatele relative pe țară pentru punctajele medii ale elevilor împreună cu dispersia acestora, adică să se urmărească eficiența sistemelor de învățământ împreună cu gradul de echitate în aprecierea rezultatelor. În Figura 3 se prezintă acești doi indicatori în comparație cu media țărilor participante din UE - până în 27. În figură apar două zone de demarcare care evidențiază media UE - până în 27s pentru acești indicatori (vezi Nota explicativă la Figura 3). Se poate aprecia că țările în care s-au înregistrat punctaje semnificativ mai mari decât media și abateri standard semnificativ mai mici decât media UE - până în 27 au rezultate educaționale eficiente și echitabile (vezi Figura 3, cadranul din dreapta jos). Aceste țări/regiuni includ Belgia (Comunitatea flamandă), Danemarca, Germania, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburg, Ungaria, Austria și Suedia.

Ca și în concluziile sondajului PISA, s-a evidențiat faptul că doar câteva sisteme de învățământ au avut o dispersie semnificativ mai largă a punctajelor la citire ale elevilor în comparație cu media europeană, respectiv Bulgaria, România și Marea Britanie (vezi Figura 3, jumătatea superioară). Punctajul mediu în România a fost deosebit de scăzut, cu o pondere a elevilor foarte slabi la citire mult mai ridicată decât în alte sisteme de învățământ (vezi Figura 4).

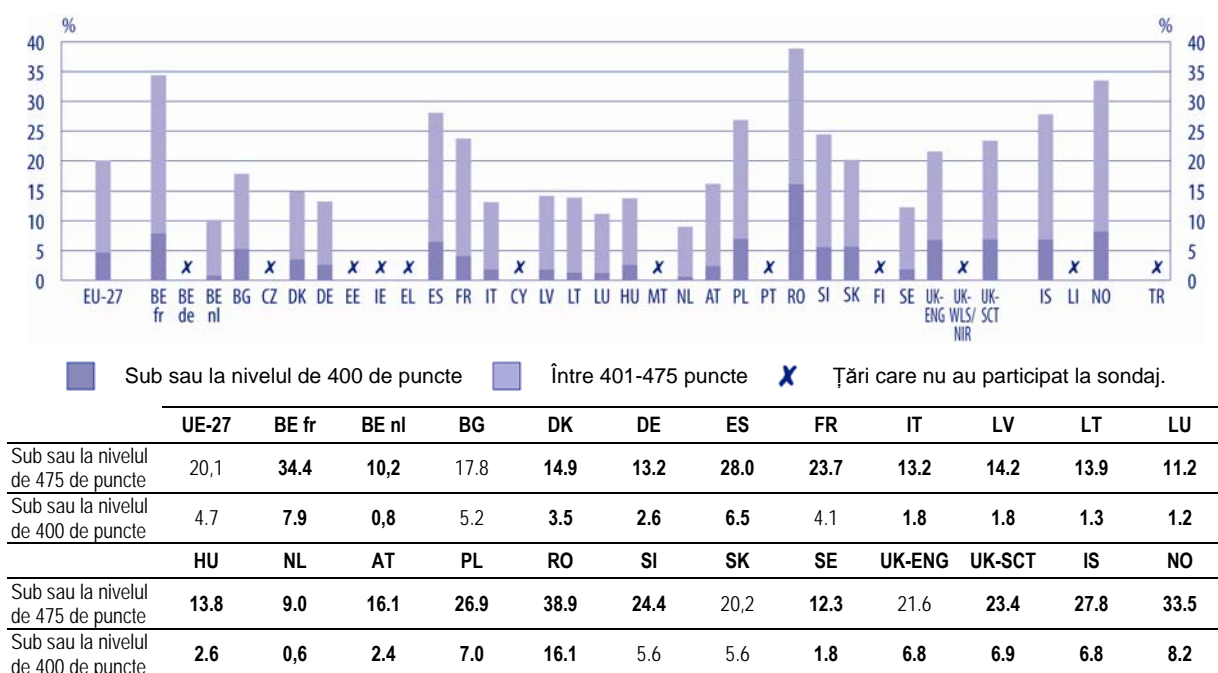
În sfârșit, în Belgia (Comunitatea franceză), Franța, Slovenia, Islanda și Norvegia, rezultatele medii s-au situat sub media UE - până în 27, dar dispersia acestora nu a fost mare. Aceasta indică faptul că, în țările respective, cei mai mulți elevi de clasa a patra din sistemul formal de învățământ au în mod similar rezultate slabe. De aceea, eforturile de a obține rezultate mai bune ar trebui să se adreseze populației școlare la nivel mai larg.

Ca și în cazul sondajului PISA, și sondajul PIRLS stabilește pe scala de evaluare câteva repere care o împart în niveluri calitative diferite și care poartă denumirea de „puncte de referință internaționale“ (*international benchmarks*). În cadrul sondajului PIRLS 2006, elevii care nu au atins nivelul intermediar de referință (stabilit la 475 de puncte pe scala de evaluare PIRLS) ar putea fi considerați drept slabi la citire. Acest grup include două categorii de elevi: pe cei care au demonstrat că posedă câteva competențe elementare, și care au atins nivelul de bază (de 400 de puncte) și pe aceia care nu au putut face nici măcar dovada unor competențe minimale (și care au obținut sub 400 de puncte). În conformitate cu definițiile utilizate în cadrul PIRLS, elevii care au atins nivelul internațional de bază (*Low International Benchmark*) au putut să recunoască, să localizeze și să reproducă detalii solicitate explicit din textele primite, în special dacă detaliile respective se aflau la începutul textului. Acești elevi au făcut de asemenea față și cerințelor exercițiilor care solicitau unele concluzii sau deducții simple și directe (Mullis și al. 2007, p. 78). Dar acești elevi au putut să recunoască cu mare greutate scheme literare sau să precizeze cu claritate elemente de acest tip și nici nu au putut să găsească în text informații care nu erau formulate sau semnalate explicit în text.

În Figura 4 se prezintă ponderea elevilor de clasa a patra care au demonstrat că dispun de competențe de bază sau elementare la citire. În medie, din sistemele educaționale europene participante la sondaj, 20% dintre elevi nu au putut să precizeze cu claritate scheme literare sau să identifice informații neformulate în mod explicit. Numărul de elevi slabi la citire a fost de aproximativ 30% sau mai mult în Belgia (Comunitatea franceză), România și Norvegia. La celălalt capăt al scalei, Belgia (Comunitatea flamandă), Danemarca, Germania, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburg, Ungaria, Olanda, Austria și Suedia au avut mai puțini elevi slabi la citire decât media europeană.

Numărul elevilor care nu au putut demonstra nici cele mai elementare competențe la citire a fost sub 5% în medie, la nivelul țărilor europene. Cea mai ridicată pondere a celor mai slabi elevi (cu punctaje sub 400 de puncte) s-a înregistrat în România, unde 16% dintre elevi nu au putut să recunoască, să localizeze și să reproducă detalii solicitate explicit din textele primite. Această pondere a fost semnificativ mai ridicată decât în oricare alt sistem educațional european. În Belgia (Comunitatea franceză), Spania, Polonia, Marea Britanie, Islanda și Norvegia, ponderea elevilor care au demonstrat dificultăți serioase la citire a fost semnificativ mai mare decât media europeană.

◆◆◆ **Figura 4: Ponderea elevilor cu probleme la citire în totalul elevilor de clasa a patra, în 2006**



Sursa: IEA, bazele de date PIRLS 2006.

Notă explicativă

Valorile semnificative din punct de vedere statistic ($p < .05$) și care sunt diferite de zero sunt indicate în bold.

Pentru abaterile standard, vezi și anexa disponibilă pe http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

◆◆◆

În multe țări, punctajele medii la citire ale elevilor de clasa a patra s-au schimbat considerabil în 2006, în comparație cu 2001 (Mullis și al. 2007, p. 44). A existat o creștere considerabilă a punctajelor medii în Germania, Italia și Slovenia. Punctajele medii au fost semnificativ mai reduse în Franța, Letonia, Lituania, România, Suedia și Marea Britanie (Anglia). Pentru unele țări, este posibilă chiar și monitorizarea tendințelor pe perioade mai mari de timp. Astfel, în 1991, IEA a organizat un sondaj pentru evaluarea nivelurilor de alfabetizare care a fost repetat în șase țări europene, în 2001. În conformitate cu acest sondaj, între 1991 și 2001, gradul de alfabetizare a crescut semnificativ în Grecia, Ungaria, Slovenia și Islanda. Nu au existat schimbări semnificative în Italia, în timp ce în Suedia s-a înregistrat o scădere considerabilă a rezultatelor (Martin, Mullis, Gonzalez și Kennedy, 2003). Dintre țările care au participat la toate sondajele IEA legate de evaluarea competențelor la citire, doar Slovenia și Suedia au prezentat tendințe consecvente. Rezultatele obținute în Slovenia au crescut considerabil cu fiecare rundă de evaluare deși au rămas încă sub media europeană (un model care se păstrează și pentru elevii sloveni de 15 ani în sondajul PISA). Rezultatele medii pentru elevii suedezi din clasa a patra au scăzut semnificativ cu fiecare rundă a sondajelor IEA. Această tendință se reflectă și în PISA, care arată de asemenea că punctajele medii ale elevilor în vârstă de 15 ani din Suedia au scăzut semnificativ între anii 2000 și 2009. În ciuda acestor tendințe, Suedia rămâne printre țările în care elevii de clasa a patra înregistrează cele mai bune rezultate la citire și una dintre țările cu performanțe medii în privința elevilor în vârstă de 15 ani.

Principalii factori care determină rezultatele la citire

Sondajele internaționale de evaluare a rezultatelor școlare investighează, pe trei niveluri, factorii care influențează performanțele la citire ale elevilor și care se diferențiază în funcție de: (1) elevul ca individ și familia sa, (2) cadrele didactice și instituția de învățământ pe care o frecventează, și (3) sistemul de învățământ. Unele dintre atributele elevului privit ca individ, cum ar fi istoricul familiei, tipul domiciliului sau genul nu se află sub influența directă a sistemelor de învățământ, dar este important să se cunoască efectul lor pentru facilitarea unor anumite tipuri particularizate de intervenții. Alți factori, cum ar fi gradul în care elevul se dedică cititului sau calitatea formării cadrelor didactice sunt mult mai expuse îmbunătățirii.

Caracteristici ale elevilor și ale mediului familial

Cercetările au demonstrat cu claritate că istoricul familiei și mediul familial au un impact foarte semnificativ asupra rezultatelor școlare (Breen și Jonsson, 2005). În conformitate cu datele din sondajul PISA, domiciliul și istoricul familiei exercită o influență puternică asupra performanțelor la citire ale elevilor (OECD 2004, 2010c). Și din datele sondajului PIRLS rezultă că există o relație puternică între rezultatele la citire ale elevilor, nivelul educațional și nivelul profesional a părinților (Mullis și al., 2007). Majoritatea elevilor slabi la citire au părinți cu un nivel educațional redus, provin din familii dezavantajate din punct de vedere socio-economic, cu tendința de a nu dispune de resurse educaționale suficiente, inclusiv de cărți. În cele mai multe țări, statutul sau istoricul de imigrant pot avea efecte negative semnificative asupra nivelului de alfabetizare a elevilor, în special pentru cei care vorbesc acasă o limbă diferită de aceea în care se face instruirea, la școală ⁽¹⁾. Nu trebuie pierdut însă din vedere faptul că influența exercitată de istoricul familiei și mediul familial variază de la o țară la alta, ceea ce sugerează că, în unele sisteme de învățământ, relația puternică dintre istoric și rezultate poate fi redusă (OECD, 2010c).

Nivelul de alfabetizare are o componentă de gen mult mai pronunțată decât oricare dintre celelalte competențe evaluate în mod normal, cum ar fi cele matematice sau științifice (EACEA/Eurydice, 2010). În aproape fiecare țară, atât în PIRLS cât și în PISA, în medie, fetele au rezultate mai bune decât băieții la citire. Fetele sunt mult mai dedicate activităților care implică lectura, în comparație cu băieții, iar băieții sunt mai interesați să citească mai mult despre anumite domenii, diferite de acelea care stârnesc interesul pentru lectură al fetelor. În medie, fetele au tendința de a citi cărți de ficțiune și reviste, în timp ce băieții citesc ziare și benzi desenate, cu o frecvență mai mare decât fetele (OECD 2002, 2010d).

Decalajul de gen este vizibil în mod special la elevii cu rezultate slabe. În Figura 5 se prezintă riscul relativ de a deveni un elev slab la citire, după gen, în conformitate cu datele culese în sondajele PIRLS și PISA. Rezultatele PIRLS 2006 indică faptul că, în cele mai multe țări, este mai probabil ca băieții să se numere printre elevii cu cele mai slabe rezultate la citire. În medie, în Uniunea Europeană, 18% dintre fete și 22% dintre băieți aveau rezultate slabe la citire. Doar în Spania, Italia, Luxemburg și Ungaria nu se înregistrau diferențe între băieți și fete. În Letonia și în Lituania diferențele dintre băieți și fete erau deosebit de pronunțate, băieții fiind de aproape două ori mai predispuși la dezvoltarea unor dificultăți la citire, în comparație cu fetele.

Sondajul PISA semnalează existența unor diferențe de gen mai mari decât sondajul PIRLS (vezi Figura 5) (dar aceasta s-ar putea datora diferențelor în definirea elevilor slabi la citire sau disparităților metodologice). La vârsta de 15 ani, în toate sistemele de învățământ europene participante, băieții erau de aproape două ori mai predispuși la dezvoltarea unor dificultăți la citire, în comparație cu fetele. Ceea ce înseamnă că, în medie în Europa, 12% dintre fete și 26% dintre băieți nu au avut rezultate corespunzătoare nivelului al 2-lea din PISA. Cea mai mare diferență s-a observat în Finlanda, unde băieții erau de aproape patru ori mai predispuși la dezvoltarea unor dificultăți la citire, în comparație cu fetele. Ceea ce ar putea fi motivat parțial de faptul că, în comparație cu celelalte țări din UE - până în 27, în Finlanda numărul elevilor cu calificative slabe la citire a fost mic. Comparând rezultatele școlare, după

⁽¹⁾ Cu toate acestea, nu există nicio relație între dimensiunea populației de elevi imigranți și performanța medie la nivel național. Aceste constatări contrazic presupunerea că nivelurile ridicate ale imigrației vor duce în mod inevitabil la obținerea unor rezultatelor medii mai scăzute în sistemele de învățământ (OECD, 2010c).

gen, pentru PISA 2000 și PISA 2009, diferențe medii semnificativ mai mari s-au remarcat în Franța, Portugalia, România și Suedia, în 2009.

◆◆◆ **Figura 5: Riscul relativ de a deveni un elev slab la citire, după gen, pentru elevi de clasa a patra, în 2006, și pentru elevi în vârstă de 15 ani, în 2009**

	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	
elevi de clasa a 4-a	1.2	1.1	x	1.4	1.4	x	1.3	1.2	x	x	x	1.1	1.3	1.2	x	1.7	1.8	1.1	
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-SCT		IS	LI	NO	TR	
elevi de clasa a 4-a	1.0	x	1.4	1.3	1.3	x	1.2	1.5	1.4	x	1.5	1.3	1.5		1.4	x	1.3	x	
Sursa: IEA, bazele de date PIRLS 2006.																			
	UE - până în 27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	
elevi în vârstă de 15 ani	1.9	1.4	2.7	1.6	1.8	2.1	1.7	1.9	2.7	2.1	2.2	1.6	1.8	2.3	x	2.7	2.7	1.6	
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT		IS	LI	NO	TR	
elevi în vârstă de 15 ani	2.2	x	1.6	1.7	2.9	2.3	1.6	3.0	2.5	4.4	2.3	1.6	1.7		2.5	2.0	2.6	2.1	

Sursa: OECD, bazele de date PISA 2009.

X Țări care nu au participat la sondaj.

Notă explicativă

Riscul relativ de a deveni un cititor slab, după gen, arată rata probabilității în care băieții nu își vor dezvolta competențele la citire, în comparație cu fetele. În acest tabel, valorile nemarcate cu bold indică șansele egale pentru băieți și fete, iar valorile marcate cu bold indică faptul că băieții sunt supuși unui risc considerabil mai mare ($p < .05$) de a nu-și dezvolta competențele de citire.

Elevii slabi la citire, în conformitate cu sondajul PISA, sunt cei care nu au atins nivelul al 2-lea (au obținut punctaje sub 407,5 puncte).

Elevii slabi la citire, în conformitate cu sondajul PIRLS, sunt cei care nu au atins nivelul intermediar – *Intermediate International Benchmark* (au obținut punctaje sub 475 puncte).

Pentru abaterile standard, vezi și anexa disponibilă pe http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Deși disparitățile metodologice obstrucționează efectuarea unor comparații directe între sondajele PIRLS și PISA, există totuși o corespondență între rezultatele provenite din aceste sondaje și alte studii în care se constată de asemenea creșterea diferențelor dintre băieți și fete în privința deprinderilor de citire, odată cu vârsta (Böck, 2000; Harmgarth, 1997; Johnsson-Smaragdi și Jönsson, 2006). Această tendință poate fi corelată cu faptul că adolescenții înclină spre a se conforma unor stereotipuri de gen care privesc lectura ca pe o activitate feminină (Daly, 1999; Garbe, 2007). În schimb, aceasta ar putea afecta frecvența și dispoziția de a citi a elevilor, care scade mai vertiginos la băieți, în comparație cu fetele, pe măsură ce avansează în vârstă (Harmgarth, 1997; Johnsson-Smaragdi și Jönsson, 2006). Cu toate acestea, nu toate fetele au rezultate bune în activitățile care implică lectura și nu toți băieții au rezultate slabe. Diferențele în interiorul genurilor sunt mai pronunțate decât diferențele dintre genuri. Mai mult decât atât, decalajul de gen variază considerabil de la o țară la alta, sugerându-se astfel că nici băieții și nici fetele nu dispun nativ de anumite avantaje academice sau de interese diferite, ci mai degrabă aceste avantaje și interese sunt dobândite și induse prin pactici sociale.

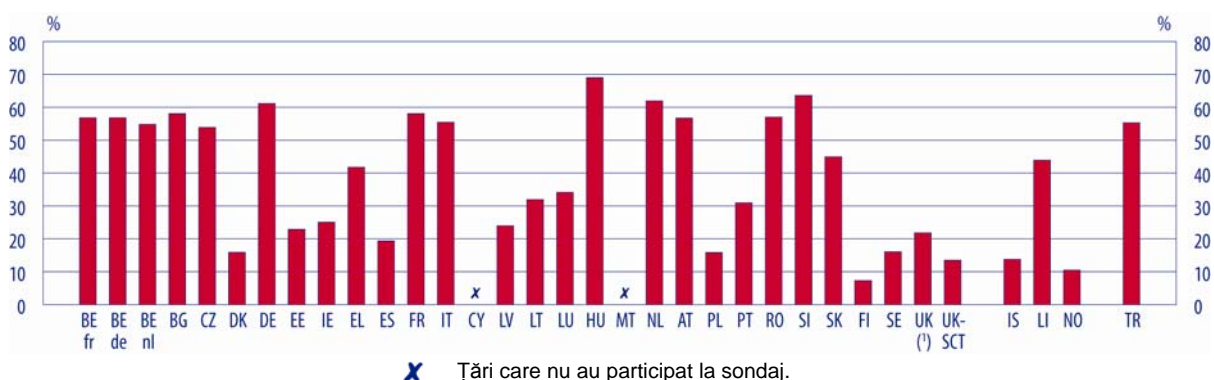
La nivel individual, factorul cel mai susceptibil de schimbare este gradul în care elevul se angajează în activități care implică lectura. Asocierile dintre gradul de angajare în activități care implică lectura și dezvoltarea unor competențe de citire adecvate au o evoluție circulară și se condiționează reciproc: citind mai mult, elevii își dezvoltă competențele devenind cititori mai buni, iar atunci când pot citi mai bine apare tendința de a citi mai mult și de a se bucura mai mult de plăcerea lecturii (vezi detalii pe această temă în Capitolul 3). Din concluziile sondajelor PISA 2000 și 2009 rezultă că implicarea în activități care necesită utilizarea lecturii are potențialul de a echilibra diferențele între rezultatele la citire obținute de băieți și de fete sau de elevii cu istoric social variat, în general (OECD 2002, 2010d). Totuși, nu este suficient ca elevii să citească doar de plăcere. Pentru dezvoltarea unor bune

competențe în domeniu este esențială conștientizarea utilizării celor mai eficiente strategii care să conducă la înțelegerea textelor lecturate. Diferențele între nivelul de angajare în activități care implică lectura și utilizarea strategiilor care conduc la înțelegerea textelor lecturate explică pe larg diferențele de gen și diferențele socio-economice. De aceea, atunci când băieții citesc cu plăcere, aceștia citesc materiale diverse și adoptă strategii de înțelegere a textelor lecturate, ceea ce îi poate face să atingă rezultate mai bune la citire, în comparație cu fetele. În mod similar, elevii dezavantajați care citesc o gamă variată de texte și aplică strategii eficiente de înțelegere a textelor citite, au tendința să obțină rezultate bune. Cu toate acestea, elevii în vârstă de 15 ani citesc în 2009 mai puțin pentru plăcerea proprie decât în 2000 și, din cauza faptului că acest declin a fost mai pronunțat în rândul băieților, există probabilitatea ca decalajul de gen să se accentueze și mai mult (OECD, 2010f).

Caracteristici ale instituțiilor de învățământ

Factorii care caracterizează instituțiile de învățământ (de exemplu, resursele, dimenisunea școlii, localizarea acesteia, climatul școlar) și care contribuie la îmbunătățirea rezultatelor obținute de elevi variază de la o țară la alta iar efectele lor trebuie interpretate în corelație cu elemente care caracterizează culturile naționale precum și cu diferențele existente între sistemele de învățământ. Variația performanțelor atinse de elevi, observată în cadrul unei școli sau semnalată între școli diferite într-o măsură foarte mare de la o țară la alta. În Figura 6 se prezintă o defalcare a variației performanțelor elevilor. Lungimea barelor reprezintă ponderea în diferențele totale între rezultatele la citire care se datorează caracteristicilor instituției de învățământ. În 12 țări, cea mai mare parte a variației în rezultatele elevilor se datorează diferențelor dintre școli. În aceste țări există o diferență calitativă foarte mare între instituțiile de învățământ și, în consecință, școala ale cărei cursuri le urmează un elev determină într-o foarte mare măsură calitatea rezultatelor. De obicei aceasta se întâmplă deoarece elevii cu un istoric socio-economic similar aleg să urmeze anumite școli. Variația înregistrată între școli explică peste 60% dintre diferențele înregistrate între rezultatele elevilor în Germania, Ungaria, Olanda și Slovenia. Prin contrast, în Danemarca, Spania, Polonia, Finlanda, Suedia, Marea Britanie (Scoția), Islanda și Norvegia, mai puțin de o cincime din variație se datorează diferenței dintre școli. În aceste sisteme de învățământ calitatea școlilor este mult mai apropiată valoric.

◆◆◆ **Figura 6: Ponderea datorată diferențelor dintre școli în variația totală asupra rezultatelor la citire pentru elevii de 15 ani, în 2009**



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	LV	LT	LU
56.8	56.8	54.8	58.1	53.9	15.9	61.2	22.9	25.1	41.8	19.4	58.1	55.5	24.0	31.9	34.2
HU	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (!)	UK-SCT (!)	IS	LI	NO	TR
69.0	62.0	56.7	15.9	31.0	57.0	63.6	45.0	7.3	16.0	21.8	13.5	13.8	43.9	10.5	55.3

Sursa: OECD, bazele de date PISA 2009.

UK (!): Marea Britanie-Anglia/Țara Gallilor/Irlanda de Nord



Atât PIRLS cât și PISA concluzionează că, în cele mai multe țări, istoricul social al unei școli (măsurat prin ponderea elevilor dezavantajați din punct de vedere social în totalul elevilor sau ca media

statutului socio-economic) este strâns legat de calitatea rezultatelor obținute la citire. Efectul general al istoricului social al școlii este mai ridicat decât suma istoricelor individuale ale elevilor. Mai mult decât atât, efectul statutului economic, social și cultural al școlii asupra performanțelor unui elev este cu mult mai mare decât efectele istoricului socio-economic individual al elevului. Avantajele care rezultă din frecventarea unei instituții de învățământ în care cei mai mulți elevi au un istoric familial favorabil sunt evidente pentru o varietate de factori, inclusiv în ceea ce privește influențele pe care le au colegii, unii asupra altora, climatul pozitiv pentru învățare, așteptările cadrelor didactice și diferențele legate de resursele sau calitatea școlilor (OECD, 2004, 2010c, 2010e).

Caracteristici ale sistemelor de învățământ

Sondajele internaționale de evaluare a performanțelor elevilor sunt folosite de multe ori la realizarea unor comparații între țări. Totuși, în conformitate cu PISA 2009, diferențele dintre țările europene explică doar 10,6% din diferența totală între elevi, în domeniul performanțelor la citire, în timp ce diferențele dintre școli reprezintă 37,3% iar cele semnalate în interiorul școlilor se ridică la 52,1% din diferența totală ⁽¹²⁾. De aceea, gradul în care sunt afectate șansele la educație a elevilor de însăși țara în care locuiesc nu ar trebui să fie exagerat. Este posibil, totuși să se distingă anumite caracteristici ale sistemelor de învățământ care pot să fie asociate cu nivelul general al rezultatelor elevilor și/sau ponderea elevilor care se încadrează în grupul cititorilor slabi. De exemplu, PIRLS raportează o relație pozitivă semnalată între rezultatele la citire ale elevilor de clasa a patra și timpul petrecut într-o structură de educație preșcolară (Mullis și al., 2007). Din datele înregistrate orin sondajul PISA a reieșit că în țările în care există mai mulți elevi care repetă unul sau mai mulți ani școlari, rezultatele generale tind să se înrăutățească. De asemenea, în țările și în școlile în care elevii dispun de consiliere pe diferite filiere, în funcție de abilitățile lor, nu se observă o ameliorare a rezultatelor generale dar diferențele socio-economice se îmbunătățesc (OECD, 2004, 2010e).

Explicarea schimbărilor care pot avea loc în rezultatele obținute de elevii dintr-o anumită țară este destul de dificilă. Efectele oricărei reforme educaționale nu se concretizează imediat sub forma unor tendințe semnificative, în general efectele fiind legate de influența concertată a mai multor factori. Totuși, cu ajutorul datelor care rezultă dintr-o serie de rapoarte și documente analitice se pot clarifica anumite aspecte legate de această chestiune. De exemplu, într-o analiză OECD (2010b) se arată că progresul semnificativ care a avut loc în Polonia se datorează în principal întârzierii cu un an a urmării învățământului profesional. Alte schimbări importante au inclus o creștere a numărului orelor de instruire, creșterea expunerii la teste și o mai bună motivare a elevilor și a cadrelor didactice. În Letonia, o creștere a nivelului echității în școli se leagă și de restructurarea sistemului de învățământ care a dus la amânarea selecției elevilor pentru programe academice sau vocaționale (OECD, 2010f). Baye și al. (2010), în încercarea de a explica îmbunătățirea rezultatelor în Belgia (Comunitatea franceză), subliniază că îngrijorările care au urmat rezultatelor alarmante semnalate prin PISA 2000, au condus la un val de reflecții, acțiuni și cercetări cu privire la achiziția competențelor de citire. A fost introdusă o nouă programă școlară care se concentrează în special pe dezvoltarea competențelor de bază, s-a pus un accent mai mare pe educația cadrelor didactice și s-au dezvoltat noi instrumente de sprijin și materiale didactice. Pe o filieră similară cu situația din Polonia, Baye și al. (2010) au menționat un factor deosebit de important și anume acela că studenții au devenit mult mai familiari cu examinările externe. În Germania, îmbunătățirea echității pare să fie de asemenea legată de răspunsurile date pe parcursul evaluărilor din PISA 2000, care au semnalat inechități semnificative. În consecință, statele federale și școlile au investit sume importante pentru susținerea elevilor dezavantajați, inclusiv a celor cu istoric de migranți (OECD, 2010f).

O analiză efectuată în Suedia (Skolverket, 2009) asupra scăderii nivelului rezultatelor elevilor subliniază influența creșterii segregării în sistemul suedez de învățământ, precum și efectele negative ale descentralizării și ale separării pe grupuri de studiu, în funcție de rezultate. Individualizarea în practicile didactice sau deplasarea responsabilității de la cadrele didactice către elevi poate avea de asemenea un impact negativ. Toți acești factori au accentuat efectul cauzat de istoricul socio-economic al elevului, fie printr-o concentrare mai mare a elevilor cu istoric similar în aceleași instituții

⁽¹²⁾ Cifrele s-au calculat după un model trivalent (țară, școală și elev) multi-nivel pentru țările participante la sondaj din UE-27.

de învățământ, fie prin accentuarea importanței sprijinului familiei, caz în care se presupunea că nivelul de educație a părinților influența semnificativ nivelul performanțelor școlare ale elevilor.

În general, creșterile sau descreșterile semnalate în rezultatele obținute de elevi la citire sunt de obicei asociate și cu achiziția tuturor celorlalte competențe elementare, fiind adesea legate de restructurarea educațională generală. În plus, schimbările observate în performanțele elevilor pot semnala, de asemenea, și schimbările survenite în condițiile demografice și în compoziția socio-economică a populațiilor de elevi.

*
* *

Sondajele internaționale de evaluare a performanțelor elevilor oferă informații bogate cu privire la rezultatele obținute la citire, dar acestea se concentrează pe larg asupra factorilor individuali și asupra celor școlari. Prin sondaje nu se culeg sistematic date cu privire la sistemele de învățământ (PISA) și nici nu se analizează datele de acest tip (PIRLS) cu scopul de a evalua impactul acestora asupra rezultatelor la citire ale elevilor. Acest studiu examinează date calitative cu privire la diverse aspecte ale sistemelor europene de învățământ, cu scopul de a identifica principalii factori care afectează performanța la citire și de a evidenția exemplele de bună practică în predarea și promovarea lecturii. Analizele secundare ale datelor care provin din sondajele internaționale vor completa discuțiile privind rezultatele cercetării și politicile naționale, pentru fiecare temă abordată din studiu.

CAPITOLUL 1: ABORDĂRI DIDACTICE ÎN PREDAREA CITIRII

Înzestrarea tuturor cetățenilor cu abilitățile corespunzătoare pentru a putea citi și înțelege textul citit a constituit unul dintre principalele obiective ale sistemelor europene de învățământ, pe parcursul mai multor decenii. Cu toate acestea, predarea și dobândirea acestor abilități prin învățare constituie un proces foarte complex. Principalul obiectiv al acestui capitol constă în abordarea a două elemente: primul este acela de a identifica natura acestui proces, iar cel de-al doilea este acela de a evidenția sprijinul oferit, la predarea citirii, cadrelor didactice și personalului auxiliar din învățământ, prin intermediul unei analize efectuate asupra liniilor directoare oficiale și inspirată în mare parte de programele școlare naționale și de politici adiacente.

În Secțiunea 1.1 se prezintă o imagine de ansamblu a cercetărilor academice legate de diversele variante ale procesului de instruire în domeniul citirii și a celor mai eficiente practici didactice aplicate pe parcursul principalelor etape ale dezvoltării de competențe în domeniul citirii. Atrage atenția, în particular, asupra metodelor și activităților didactice care pot ajuta elevii cu dificultăți la citire. Secțiunea 1.2 se concentrează pe programele școlare și pe liniile directoare la nivel național și central. Se examinează modul în care acestea reflectă rezultatele cercetărilor internaționale recente cu privire la etapele principale ale dezvoltării competențelor de citire și a celor mai eficiente practici didactice. Sunt evidențiate și principalele asemănări și deosebiri care apar între țări, în ceea ce privește politicile implementate în acest domeniu. Secțiunea 1.3 se concentrează pe categoria elevilor care se confruntă cu dificultăți la citire și face referire la metodele cele mai utilizate în sprijinirea acestora. Analiza se bazează pe datele rezultate din sondajul PIRLS 2006. Secțiunea 1.4 analizează politicile din domeniul educației care se adresează personalului auxiliar, care susține cadrele didactice în activitățile pe care aceștia le organizează pentru copiii care prezintă dificultăți la citire. Se fac referiri și la inițiativele concrete, de succes, întreprinse în sistemele de învățământ, pentru a veni în ajutorul acestor categorii de elevi.

1.1. O imagine de ansamblu asupra literaturii academice de specialitate în domeniul predării citirii și abordarea dificultăților la citire

Competențele de citire acumulate și dezvoltate de copii, în școală, oferă o bază pentru succesul timpuriu și susținut al acestora pe tot parcursul perioadei de școlarizare, dar și în ceea ce privește includerea ulterioară și participarea lor la viața socială, culturală și profesională. Într-adevăr, dezvoltarea unor bune abilități de citire are de obicei ca rezultat abordarea ulterioară a unui parcurs academic. Este valabilă și reciprocă: elevii care nu învață să citească fluent și care nu înțeleg ceea ce citesc pot avea dificultăți atât la citire cât și în procesul de dezvoltare a unor noi categorii de competențe.

Cercetările curente în domeniul studiului alfabetizării subliniază modalitățile cele mai eficiente de promovare a achiziției și înțelegerii textelor citite la copii și adolescenți și recomandă exemple de bune practici bazate pe dovezi științifice privind abordarea dificultăților la citire. Există o multitudine de studii care leagă dezvoltarea competențelor de citire de anumite practici didactice specifice și, poate că cel mai important, este faptul că ele permit identificarea unor elemente care răspund la întrebări de tipul: *Ce definește comportamentul unui cititor bun?* și *Cum pot fi identificate nevoile unui cititor slab?*

În următoarea secțiune este prezentată o imagine generală a rezultatelor cercetărilor științifice cu privire la principalele etape din dezvoltarea competențelor la citire, a practicilor didactice celor mai eficiente, precum și a strategiilor de evaluare. O atenție deosebită se acordă, pe tot parcursul acestei prezentări, modalităților de abordare a nevoilor elevilor care întâmpină dificultăți la citire. Ar trebui semnalat faptul că procesele descrise aici nu urmează o secvență liniară, unde fiecare element al parcursului (finalizat cu transformarea elevului într-un cititor competent) constituie o premisă pentru elementul următor. Altfel spus, toate etapele și diferitele metode didactice aplicate trebuie să fie abordate într-un mod echilibrat, integrat și dinamic pentru promovarea dezvoltării competențelor la citire, ca parte dintr-un program de instruire inteligibilă, bazată pe înțelegerea limbii în care se face predarea.

1.1.1. Fundamentele dezvoltării timpurii a competențelor de citire

Prima etapă, cea în care se pun bazele dezvoltării competențelor de citire, este crucială în viața elevilor. În următoarele paragrafe vor fi prezentate câteva dimensiuni ale procesului de instruire în acest domeniu, la nivel elementar, dimensiuni care s-au dovedit a avea cea mai mare influență în stadiile timpurii de achiziție a abilităților necesare citirii. Acestea sunt: conștientizarea fonemică și fonologică, fonetica și citirea fluentă.

Conștientizarea fonologică

Există un consens larg cu privire la conștientizarea fonologică și acceptarea faptului că ea imprimă un grad foarte mare de predictibilitate în dezvoltarea competențelor la citire, mai ales pentru elevii de vârste mici (vezi, de exemplu, Chall, 1996b; Cowen, 2003; Patel și al., 2004; Caravolas și al., 2005). Termenul de conștientizare fonologică – utilizat deseori și sub denumirea de conștientizare fonemică – se referă la „abilitatea de a detecta și de a manevra segmentele sonore din cuvintele vorbite” (Pufpaff, 2009). Conștientizarea fonemică, adică înțelegerea fonemelor, cele mai mici unități sonore, este o componentă a conștientizării fonologice (Cunningham, Cunningham, Hoffman și Yopp, 1998).

Instruirea elevilor în domeniul conștientizării fonologice este o componentă cheie a primelor etape de alfabetizare. De fapt, deficitul existent în acest domeniu pot fi ameliorate printr-o pregătire corespunzătoare a elevilor din învățământul primar sau chiar în etapa anterioară, la nivelul învățământului preșcolar. Un studiu efectuat asupra programelor de alfabetizare existente în programa de grădiniță din 10 țări europene (Tafa, 2008), a raportat creșterea gradului de recunoaștere a impactului deținut de conștientizarea fonologică asupra performanțelor copiilor la citire și scriere. Aceasta indică faptul că încorporarea strategiilor de creștere a conștientizării fonologice la clasele de grădiniță este critică pentru asigurarea trecerii cu succes spre achiziția de competențe în domeniile scrierii și citirii.

Exersarea precoce a abilităților de conștientizare fonologică poate avea o importanță particulară asupra dezvoltării și rezultatelor obținute la citire de elevii care prezintă riscul de a manifesta dificultăți la citire. Acest fapt a fost demonstrat prin studiile efectuate de Ball și Blachman (1991) și de Foorman și al. (1997a, b) care au suplimentat programele educaționale de grădiniță, pentru copiii care prezentau riscul de a dezvolta dificultăți la citire, cu activități și exerciții implicând dezvoltarea abilităților de conștientizare fonologică. Ambele categorii de studii au demonstrat că includerea unor astfel de activități a condus la o creștere a competențelor de citire în rândul copiilor participanți la experiment, în comparație cu cei care au parcurs programa educațională standard, care nu includea dezvoltarea abilităților de conștientizare fonologică.

Studii similare au arătat că beneficiile predării prin intermediul activităților care permit dezvoltarea abilităților de conștientizare fonologică se observă și sunt evidente, la elevii din clasele primare, care învață să parcurgă texte scrise, dacă se continuă aplicarea metodei. Torgesen (1997) a descoperit că strategiile de predare individuală (un cadru didactic predă unui singur elev) a decodificării fonologice, precum și exersarea scrierii și a citirii, au permis elevilor de clasa întâi, care în grădiniță aparțineau unor grupuri cu competențe mai slabe în aceste domenii, să realizeze în proporție de aproximativ 75% saltul către grupa calitativă a elevilor cu rezultate apropiate de media națională. Aceleași rezultate au fost atinse și cu elevi de vârste mai mari, care nu puteau demonstra decât competențe foarte slabe la citire, deși predarea individuală a fost mult mai intensivă; mai mult decât atât, competențele la care s-au atins rezultate similare celor corespunzătoare mediei naționale au fost acuratețea decodificării dar nu și viteza de citire. Olson și al. (1997) a înregistrat rezultate pozitive similare cu elevi de clasele a treia până la a șasea cărora li s-au predat individual strategiile de decodificare fonologică.

Foneme

Cercetările au demonstrat, încă o dată, existența unor evidențe privind rolul deosebit de important pe care îl joacă fonetica („fonemele”) – element care se mai numește și „corespondența grafo-fonemică” – în predarea și învățarea citirii (vezi, de exemplu, Foorman și al., 1998; Torgeson, 2000; Torgeson și al., 2001; Goswami, 2005; Torgerson și al., 2006; Brooks, 2007; de Graaff și al., 2009). Instruirea în

domeniul foneticii îi învață pe elevi „cum se realizează echivalența dintre litere și sunete (foneme) pentru a forma corespondențele literă-sunet și șabloanele de silabisire și cum îi pot ajuta acestea cum să aplice cunoștințele respective când citesc“ (NRP 2000, p. 8). Cele mai multe studii de cercetare accentuează nevoia instruirii fonetice sistematice, după un plan sau o programă școlară clară, opusă modului sporadic în care, în general, cadrele didactice acordă atenție corespondenței grafo-fonemice, la clasă, pentru a răspunde cerințelor elevilor. S-a demonstrat astfel că instruirea fonemică sistematică are un impact pozitiv atunci când elevul începe să identifice cuvintele scrise și să silabisească și oferă un mod efectiv de intervenție în îmbunătățirea sau accelerarea progresului la copiii cu rate reduse de alfabetizare și aducerea lor la nivelul atins de omologii lor (ibid.).

Ultimele descoperiri au fost confirmate și de un raport mai recent al *National Reading Panel* (Shanahan, 2005). În plus, raportul a subliniat faptul că, deși instruirea fonemică poate fi în general predată la grupuri mai mici sau pentru întregul efectiv de elevi ai unei clase, cei care prezintă dificultăți la citire pot progresa mai rapid dacă instruirea este intensivă și are loc în grupuri de dimensiuni reduse. Nu toți elevii înțeleg de la început toate conceptele legate de fonetică, acesta fiind și motivul pentru care raportul sugerează că este bine ca progresul elevilor să fie monitorizat continuu, iar dimensiunea grupurilor de lucru și a gradului de intensitate a predării să se stabilească într-un mod cât mai adecvat celor cărora li se adresează.

Alte studii se referă la rezultatele cercetărilor efectuate în Marea Britanie, Australia, Canada și Statele Unite, cu privire la cele mai adecvate metode didactice alternative care se adresează elevilor cu dificultăți la citire din învățământul primar (Slavin și al., 2009). Acestea susțin, de asemenea, rolul foneticii și, în plus, s-a descoperit că acțiunile cu o eficiență dovedită în sprijinirea elevilor cu dificultăți la citire sunt cele de predare individuală (tutorat) în care cadrele didactice sunt cele care predau și nu voluntarii sau asistenții cadrelor didactice.

Digresiune: Impactul ortografiei asupra dezvoltării competențelor de citire

În anumite țări, la predarea citirii, poate exista o concentrare mai mare pe utilizarea corespondenței grafo-fonemice, în comparație cu alte țări, deoarece efortul necesar pentru dezvoltarea competențelor de citire poate fi diferit, în funcție de limba de referință. În limbile cu ortografii consistente, aceeași literă este întotdeauna pronunțată la fel în diferite cuvinte, în timp ce relațiile care se stabilesc între litere și sunete în ortografiile inconsistente prezintă un număr mare de variații. De exemplu, structura ortografică și structura silabică din engleză, franceză, daneză și portugheză diferă substanțial și prezintă o complexitate mai mare față de cele ale altor limbi europene, care dispun de ortografii mai consistente, cum ar fi finlandeza, greaca, italiana și spaniola. Acest fapt are implicații importante pentru dezvoltarea competențelor de citire și pentru formularea unor recomandări privind predarea citirii în Europa.

Seymour și al. (2003) au studiat etapa timpurie (de stabilire a fundației) de achiziție a cunoștințelor în ortografia engleză și în alte 12 ortografii europene. Rezultatele au arătat că elevii din majoritatea țărilor europene au atins un nivel corespunzător de acuratețe și fluentă la citire, adecvat acestei etape elementare, înainte de sfârșitul clasei întâi a învățământului primar. Există totuși și câteva excepții, semnalate în special în cazul francezei, portughezei, danezei, dar mai ales în cazul englezei. Se pare că efectele nu pot fi atribuite diferenței dintre vârstele la care copiii încep să învețe să citească sau cunoașterii literelor. În schimb, autorii aduc argumente în favoarea diferențelor lingvistice fundamentale în ceea ce privește complexitatea silabică și consistența ortografică. Dezvoltarea competențelor elementare de citire în limbile cu ortografii inconsistente par să dureze des peste două ori mai mult decât în cazul limbilor cu ortografii consistente.

Proiectul PROREAD (Blomert, 2009), care a urmărit să compare abilitățile cognitive individuale ale copiilor din școlile primare din șase țări europene, a ajuns la concluzii identice. Rezultatele proiectului au arătat că elevii utilizează aceleași abilități cognitive ca să învețe să citească, atât în cazul ortografiilor consistente, cât și al celor inconsistente. Cu toate acestea, pe măsură ce relația dintre litere și sunetele emise verbal devine din ce în ce mai puțin consistentă, rata de dezvoltare a competențelor de citire este mai lentă. De aceea, influența consistenței ortografiei este deosebit de

importantă în primii ani ai achiziției cunoștințelor necesare dezvoltării competențelor de citire. Mai mult decât atât, ea constituie un factor determinant pentru slaba dezvoltare a competențelor de citire pe parcursul acestei perioade, ceea ce sugerează că sprijinul acordat celor care au dificultăți la citire trebuie să înceapă cât mai devreme posibil, de preferat în clasa întâi.

Cititul fluent

Dezvoltarea fluenței la citit este un alt element important în dezvoltarea abilităților de citire elementare deoarece, fără fluență, persoanele care citesc ar putea avea dificultăți în înțelegerea textului parcurs. Fluența la citit este descrisă de Rasinski (2003) ca fiind abilitatea de a citi fragmentele de text corect, rapid, fără efort și cu expresia corespunzătoare („prozodie”). Nichols și al. (2009, p. 4) extinde această definiție prin sublinierea rolului pe care îl are viteza în cititul fluent precizând că ea asigură, automatismul recunoașterii cuvintelor“. Chiar și elevii cu dificultăți la citire pot ajunge să citească fără greșeli, dar nu vor putea citi fluent din cauza vitezei reduse cu care citesc.

În general, la predarea citirii se procedează mai întâi prin dezvoltarea competențelor de citire corectă, apoi se introduc elemente care sporesc viteza de citire, după care sunt încorporate elementele legate de limbajul vorbit și scris, cum ar fi gramatica și punctuația. Pe măsură ce elevii își dezvoltă mecanismele de abordare automată a nivelurilor elementare ale procesului, atenția lor se va îndrepta din ce în ce mai mult către înțelegerea textelor pe care le parcurg. Acest fapt a fost confirmat de rezultatele prezentate de *US National Reading Panel*, care atestă că „fluenteza ajută la facilitarea înțelegerii informațiilor, prin eliberarea de resurse cognitive și alocarea lor pentru interpretarea textului parcurs“ (NICHHD 2000, p. 36).

În timp ce din cercetări rezultă importanța cititului fluent, în faza de dezvoltare incipientă a competențelor în domeniu, și se subliniază factorii care contribuie la atingerea acestui scop, există mai puține dovezi disponibile cu privire la eficacitatea metodelor didactice utilizate pentru îmbunătățirea fluenței la citire. Se apreciază, în general, că fluenteza la citire poate fi atinsă prin practică având experiența utilizării convențiilor legate de text, gramatică și punctuație. S-a sugerat faptul că exercițiile de citire repetată independentă pot ajuta persoanele care își pot monitoriza și evalua propriul parcurs de achiziție în domeniul citirii. Cu toate acestea, se apreciază că este mai eficient, pentru cei mai mulți tineri și elevi cu probleme la citire, ca exercițiile de citire repetată să aibă loc sub supravegherea unui cadru didactic (Rasinski și al., 2009). Abordările didactice care au fost sugerate includ și exerciții de citire repetată pe perechi, citirea asistată și citirea pe fraze (vezi, de exemplu, Nichols și al., 2009).

O abordare echilibrată a predării citirii

În ansamblu, este important de reținut faptul că deși conștientizarea fonologică, conștientizarea fonemică, instruirea fonetică și fluenteza la citire au cea mai mare popularitate, sunt utilizate pe scară largă și sunt cele mai cercetate abordări ale predării citirii, ele nu sunt singurele abordări existente. Aceste metode se adresează doar unora dintre procesele care trebuie dezvoltate, în corelație cu alte procese, și care au ca finalitate transformarea elevului într-o persoană care știe să citească. De exemplu, Cowen (2003, p. 2) a evaluat șase studii importante de cercetare a achiziției competențelor de citire și a descoperit că citirea care are ca scop înțelegerea textului și a semnificației informațiilor din text ar trebui predată separat de instruirea în domeniul foneticii directe și invers. De aceea, el propune un „program echilibrat“ de abordare a predării citirii, la copiii de vârste mici, care „solicită o abordare foarte comprehensivă, integrată, care presupune ca profesorul să știe foarte multe despre cercetările efectuate în domeniul alfabetizării, inclusiv a studiilor legate de alfabetizarea emergentă, instruirea bazată pe evaluare, conștientizarea fonologică și fonemică, principiul alfabetic, studiul foneticii și cuvintelor, selectarea elevilor cu niveluri de citire corespunzătoare, nivelul de răspuns al cititorilor și învățarea constructivistă“.

Un exemplu de abordare echilibrată pentru copiii care prezintă dificultăți în dezvoltarea unor abilități de citire, în etapele incipiente ale carierei lor școlare, este *Reading Recovery*, care se concentrează atât pe construirea cât și pe înțelegerea unui text scris (pentru mai multe informații cu privire la acest program în unele țări europene, vezi Secțiunea 1.4). Așa cum este organizat în prezent, scopul

programului este de a se concentra pe o combinație care include conștientizarea fonologică, conștientizarea fonemică, dar și fonetica și fluența pentru elevii care învață să scrie și să citească. Pe parcursul unui set de sesiuni intensive, individuale (un cadru didactic lucrează cu un elev), profesorii îi antrenează pe elevi într-un număr de activități centrate pe textele selectate, care includ și recitirea unui text, identificarea literelor și a cuvintelor, ascultarea și transcrierea sunetelor în cuvinte etc. Programul se adresează copiilor care au avut cele mai slabe rezultate la dezvoltarea competențelor la citire în primii ani de școală și urmărește să rezolve dificultățile apărute înainte ca acestea să aibă un impact notabil asupra performanțelor școlare ale elevilor. Evaluarea programului *Reading Recovery* a arătat că are efecte pozitive asupra abilităților de citire ale elevilor (vezi, de exemplu, Iversen și Tunmer, 1993; Stahl și al., 1999) și că are o eficiență deosebită pentru copiii care provin din medii dezavantajate social (Sylva & Hurry, 1996), deși unele considerații recente subliniază faptul că ar fi nevoie ca programul să se concentreze pe predarea mai sistematică și mai structurată a foneticii (Rose, 2009; Singleton, 2009).

1.1.2. Dezvoltarea capacității de înțelegere a textului citit

După parcurgerea primilor ani de instruire și achiziție a unor abilități elementare, elevii au nevoie să-și consolideze competențele de citire pentru a putea „citi ca să învețe”. În acest scop, ei au nevoie să-și dezvolte abilitățile de recunoaștere a cuvintelor, să-și îmbunătățească fluența la citire și viteza cu care pot citi texte similare. Elevii care nu progresează și nu-și dezvoltă aceste competențe de bază pot avea dificultăți în atingerea scopului final al citirii – înțelegerea a ceea ce citesc și utilizarea cititului ca pe un instrument de învățare.

Dezvoltarea vocabularului

Dezvoltarea cunoștințelor legate de vocabular constituie un element important pentru elevul care învață să citească. Este de așteptat ca elevii care au un vocabular bogat să își îmbunătățească abilitățile de a citi și de a înțelege ce citesc, în timp ce aceia care nu au anumite cuvinte în vocabularul lor oral să nu poată înțelege cuvintele respective, atunci când apar în textele tipărite pe care le parcurg. Concluziile cercetărilor confirmă de asemenea importanța vocabularului și legătura sa cu înțelegerea textelor citite. De exemplu, studiile au arătat că un vocabular dezvoltat în anii de grădiniță prevestește cu destulă exactitate faptul că posesorul său va înțelege mai bine textele citite în primii ani de școală (Scarborough, 1998); vocabularul oral pe care copilul îl are la sfârșitul clasei întâi poate anticipa în mod semnificativ competența elevului de a înțelege textele citite, zece ani mai târziu (Cunningham și Stanovich, 1997); decalajele de vocabular cresc mai rapid în clasele mici, de exemplu, în timp, decalajul dintre elevii care intră în clasa întâi cu cunoștințe limitate de vocabular și colegii lor, care au avut inițial un vocabular mai bogat, se adâncește (Biemiller & Slonim, 2001).

Aceste concluzii subliniază importanța implementării unor programe de dezvoltare a vocabularului la copii, încă din primii ani de școală. Ar trebui remarcat totodată că dezvoltarea vocabularului trebuie privită ca un proces continuu, care începe de la lipsa oricăror cunoștințe despre semnificația cuvântului, continuă cu înțelegerea sensului său larg, după care urmează o etapă de îngustare a domeniului semnificației datorită contextualizării, ca la final să se ajungă la de-contextualizarea semnificației cuvântului, sesizarea relației sale cu alte cuvinte și extinderea utilizării sale prin metafore (Beck și al., 2002). Un elev poate să nu înțeleagă un cuvânt, în sensul general, și să aibă nevoie de instruire suplimentară pentru a atinge un nivel mai evoluat de înțelegere. În acest caz, evaluarea adecvată a nivelului de înțelegere a cuvântului de către elev va juca un rol cheie în determinarea tipului și metodei didactice necesare.

Într-o lucrare de cercetare privind dezvoltarea vocabularului, Baumann (2009) observă că instruirea în acest domeniu poate îmbunătăți înțelegerea prin citire dacă instruirea include informații caracteristice și contextuale, furnizează mai multe întâlniri cu cuvintele pe parcursul său și dacă solicită elevii să participe activ la descoperirea înțelesurilor pe care le poate avea un cuvânt. Tehnicile efective care implică elevii în mod direct în construirea de semnificații includ și utilizarea experiențelor personale ale elevilor cu scopul de a-i ajuta să-și îmbogățească vocabularul în clasă. De exemplu, elevii pot să lucreze în grup (*brainstorming*) cu liste de cuvinte cărora să le asocieze alte cuvinte familiare și să-și

pună în comun cunoștințele de vocabular, să vorbească despre cuvintele din listă care le sunt mai puțin familiare, sau să se implice în dezvoltarea unor istorioare și să spună povești care să aibă ca scop dezvoltarea abilităților de a citi mai bine dar și a acelor abilități care implică înțelegerea prin ascultare și extinderea vocabularului (Smith, 1997).

Pentru elevii aflați la nivelul secundar de învățământ, dezvoltarea vocabularului prin citire realizează trecerea către cunoașterea unui limbaj academic și a unui vocabular utilizat în comunicarea de concepte caracteristice unor discipline sau unor arii interdisciplinare, cum ar fi matematica, științele sau istoria. Vocabularul academic aferent unor materii de studiu are tendința de a fi foarte specializat (se utilizează, de exemplu, cuvinte ca: „osmoză“, „perimetru“, „parametru“, „geografic“, în funcție de domeniul studiat) și se delimitează cu claritate de vocabularul de fiecare zi, uzual în situații de comunicare cu un nivel mai puțin formal, așa cum este cel folosit în afara clasei. Conform celor afirmate de Marzano (2005), predarea efectivă a elementelor de vocabular academic are loc direct, în procesul de instruire și de predare a termenilor noi, se aprofundează și se asimilează prin întâlnirile repetate cu termenii respectivi. Această abordare va permite elevilor să-și construiască un vocabular bogat și să-și păstreze cunoștințele de vocabular, ceea ce are o importanță deosebită în înțelegerea informației la care vor avea acces prin lectură sau prin audiție, în clasă. Shanahan și Shanahan (2008) adaugă în plus faptul că, datorită cerințelor specifice de predare a diferitelor materii din programa școlară, instruirea în domeniul citirii, la nivelul învățământului secundar ar trebui să fie integrată direct în predarea materiilor respective. Cu alte cuvinte, profesorii de specialitate ar trebui să folosească strategii corespunzătoare, prin care textul citit să fie și înțeles, care să abordeze direct și explicit un vocabular specializat, pe care elevii adolescenți trebuie să îl folosească pentru a face față diverselor cerințe specifice legate de cititul și scrisul la fiecare materie.

Există un deficit la capitolul studiilor care investighează impactul programelor de dezvoltare a vocabularului asupra elevilor slabi la citire. Totuși, așa cum s-a arătat, de multe ori elevii cu dificultăți la citire nu reșesc să-și îmbunătățească abilitățile în acest domeniu pentru că au un vocabular limitat în materie de cuvinte pe care le pot citi și înțelege. Îmbunătățirea dezvoltării vocabularului la copiii care întâmpină dificultăți la citire îi poate ajuta să identifice mai bine conceptele cheie în textele pe care le citesc, să extragă concluziile dintr-un text și să realizeze conexiuni logice între texte diferite și să-și extindă astfel capacitatea de înțelegere (vezi, de exemplu, Brooks, 2007; Scammacca și al., 2007; Rupley și Nichols, 2005). Cu toate că nu există un consens general privind efectele utilizării computerului asupra elevilor cu dificultăți la citire (Brooks, 2007), unele studii în care au fost implicați elevi de vârste diferite, de la niveluri de învățământ diferite, au identificat un impact pozitiv asupra nivelului de învățare și de înțelegere a elevilor, ca urmare a utilizării cărților audio și a textelor în format electronic ca materiale de sprijin al dezvoltării vocabularului, pentru elevii cu dificultăți la citire (vezi, de exemplu, Anderson-Inman & Horney, 1998; De Jong și Bus, 2003).

Strategii de înțelegere a textelor citite

Pe măsură ce elevii înregistrează progrese, concomitent cu parcurgerea traseului educațional, ei trebuie să facă față unor solicitări din ce în ce mai mari care implică nevoia de înțelegere a textelor citite, care pot fi texte literare sau texte informative din diferite arii tematice. Accentul se mută deci de la capacitatea de a decodifica cuvintele către capacitatea de a înțelege un mesaj sau un întreg text. În această fază, înțelegerea textelor lecturate poate fi definită ca „un proces intenționat de gândire, în timpul căruia semnificația se construiește prin interacțiuni care apar între cititor și text“ (Durkin, citat în Harris și Hodges 1995, p. 207). De aceea, înțelegerea textului citit implică atât procese lingvistice cât și procese cognitive, care se întrepătrund în timpul actului citirii pe măsură ce persoana care citește încearcă să extragă și să creeze semnificații din textul scris.

În conformitate cu Grupul pentru studierea citirii RAND (2002), înțelegerea textului citit ar trebui să fie deja inclusă în procesul de predare a citirii pentru cititorii începători și nu doar un element asupra căruia se concentrează instruirea la nivelul claselor post-primare, după ce elevii și-au dezvoltat deja o bună parte a abilităților de recunoaștere a cuvintelor. În particular, instruirea verbală, vocabularul și înțelegerea la audiere ar trebui să înceapă la nivelul învățământului preșcolar și să continue pe parcursul învățământului primar. În plus față de dezvoltarea unor bune competențe de utilizare verbală

a limbii de predare, grupul RAND descrie și alte premise care asigură o mai bună înțelegere a textului citit, printre care se numără și o instruire inițială la citire, cu rezultate bune. Copiii care pot să citească rapid și corect cuvintele au o bază de pornire mai bună, ceea ce le poate asigura progresul la citire. Mai mult decât atât, interacțiunea socială și participarea la activități organizate în cadrul unor comunități alfabetizate – acasă, în clasă, dar și în comunitate sau într-un context socio-cultural mai larg – îmbunătățesc motivația elevilor și îi ajută să-și formeze o identitate ca cititori. Elevii cu o expunere mai mare la experiențe de acest tip sau care au acces ușor la textul scris au mai multe șanse de a-și dezvolta competențe bune de înțelegere a textului citit. De aceea, strategiile didactice de dezvoltare a nivelului de înțelegere a textului citit a elevilor trebuie să aibă în vedere istoricul acestora și măsura în care ei sunt pregătiți să beneficieze de pe urma instruirii în acest domeniu.

A-i învăța pe elevi să utilizeze diverse strategii de înțelegere a textelor citite îi poate ajuta să înțeleagă mai bine un text, înainte de a-l citi, în timp ce îl parcurg și după ce l-au citit. Strategiile de înțelegere a textului citit se concretizează în proceduri specifice care permit elevilor să conștientizeze gradul în care înțeleg un text, pe măsură ce îl parcurg, și să-și îmbunătățească nivelul de înțelegere și de acumulare/extragere a cunoștințelor din textul respectiv. Cititorii cu experiență utilizează conștient și inconștient o întreagă gamă de strategii de înțelegere a textului atunci când citesc. Acestea pot implica utilizarea bagajului lor de cunoștințe, formularea de întrebări legate de text sau folosirea cunoștințelor de care dispun cu privire la text pentru a înțelege mai ușor structura lingvistică și conexiunile dintre elementele textului. Cititorii cu competențe reduse, pe de altă parte, au un repertoriu foarte mic de strategii care le permit să înțeleagă mai bine un text și pot alege de multe ori să citească mai departe, chiar dacă nu înțeleg despre ce este vorba.

În ultimii ani, s-a acordat un sprijin deosebit predării explicite, pe tot parcursul perioadei de școlarizare, a strategiilor de înțelegere a textului citit. Ideea din spatele acestei abordări, așa cum a fost ea formulată de *National Reading Panel* (NICHHD, 2000), este că înțelegerea textului citit poate fi îmbunătățită prin abordări didactice care îi ajută pe elevi să folosească strategii cognitive specifice sau să raționeze strategic atunci când întâlnesc bariere de comprehensiune, pe măsură ce citesc. În general, cadrul didactic explică obiectivele strategiilor, demonstrează modelele de lucru și ghidează elevii pe parcursul achiziției și utilizării competențelor până când aceștia sunt capabili să le aplice independent. Au fost identificate șapte strategii, care par să aibă cea mai bună eficiență la îmbunătățirea competențelor de citire ale elevilor, ca rezultat al meta-analizei întreprinse prin *National Reading Panel* asupra studiilor care se adresează strategiei de instruire:

- monitorizarea comprehensiunii, în care elevii învață să monitorizeze gradul în care înțeleg ceea ce citesc;
- învățarea în co-operare, în care elevii învață strategii de citire și discută împreună despre materialele didactice folosite la orele de citire;
- utilizarea de grafice și elemente de organizare semantică (inclusiv planul povestirilor), în care elevii concep reprezentări grafice ale materialelor didactice și le folosesc cu scopul de a înțelege și memora mai bine;
- întrebări și răspunsuri, în care elevii răspund la întrebări puse de cadrul didactic și primesc comentarii imediate;
- generarea de întrebări, în care elevii învață să-și adreseze întrebări lor înșiși și să răspundă la întrebări pe bază de deducții logice;
- prezentarea structurii povestirii, în care elevii învață să utilizeze structura unei povestiri ca pe un instrument ce le va permite să-și amintească subiectul și să răspundă la întrebări legate de textul parcurs; și
- rezumatul, în care elevii sunt învățați să extragă ideile principale și să sintetizeze, pornind de la informația din text.

În plus, în cadrul *National Reading Panel* s-a observat că o parte dintre aceste strategii sunt mult mai eficiente, dacă fac parte dintr-o metodă care include și aplică strategii multiple. Utilizarea combinată a mai multor strategii poate conduce la o învățare mai eficientă, la un transfer mai bun al cunoștințelor,

la îmbunătățirea capacității de memorare și la îmbunătățirea înțelegerii textului citit, în general. Un exemplu de instruire pe baza unor strategii multiple este „predarea reciprocă” (Palincsar și Brown, 1984), în care profesorul explică și demonstrează patru strategii de înțelegere – generarea de întrebări, rezumatul, clarificarea și predicția – și sprijină înțelegerea lor pe parcursul dialogului cu elevii, pe măsură ce aceștia încearcă să extragă semnificații din text.

Cercetări recente, efectuate la nivel european, prezintă dovezi în favoarea beneficiilor metodei predării reciproce pentru înțelegerea textului citit, aplicată elevilor din școlile primare și secundare. De exemplu, în Finlanda, Takala (2006) a constatat că predarea reciprocă este cea mai eficientă metodă pentru înțelegerea textului citit, în cazul predării citirii pentru marea masă a elevilor (de clasa a patra și de clasa a șasea); aceasta, însă, a fost utilă și în cazul elevilor care prezentau o insuficiență specifică în utilizarea limbii sau tulburări de limbaj. O cercetare făcută de Brooks (2007) a demonstrat că metoda predării reciproce în cazul elevilor cu dificultăți la citire are un impact pozitiv asupra acurateții lecturii lor, precum și unul substanțial în ceea ce privește comprehensiunea. Spörer, Brunstein și Kieschke (2009) au studiat 210 elevi germani din ciclul primar de învățământ, care au fost familiarizați cu strategiile de sinteză, interogare, clarificare și predicție și au fost împărțiți pe grupe de predare reciprocă, în grup mic, pe perechi sau în grupuri mici ghidate de un instructor. Cercetătorii au constatat că acei elevi care au luat parte la predarea reciprocă în grupuri mici au obținut rezultate mai bune la testul standardizat de înțelegere a textului decât cei din grupul condus de un instructor.

Același studiu confirmă eficacitatea practicilor de predare care promovează „învățarea prin cooperare”, definită ca „învățarea prin lucrul în grupuri mici pentru a înțelege lucruri noi sau pentru a atinge un rezultat comun” (Harris și Hodges 1995, p. 35). Deoarece învățarea prin cooperare implică elevi care lucrează împreună ca parteneri sau au de rezolvat probleme în cadrul unor grupuri mici, pentru realizarea unor sarcini bine stabilite, este nevoie de participarea fiecărui elev. Grupurile unde există mai multe abilități pot lucra împreună, iar elevii cu competențe de citire diferite pot învăța unii de la alții. Învățarea prin cooperare a fost utilizată cu succes atât pentru deprinderea strategiilor de înțelegere a textului în cadrul ariei curriculare, cât și pentru activitățile de învățare desfășurate în afara ei. Aceasta a determinat îmbunătățirea performanței academice, o mai mare motivație de învățare și îndeplinirea sarcinii de lucru într-un timp mai scurt (Bramlett, 1994). Mai mult, s-a descoperit că metoda este eficientă pentru integrarea în clase obișnuite a elevilor cu dizabilități și a celor care prezintă dificultăți de învățare (Klingner și al., 1998).

Un exemplu de program de învățare prin cooperare este PALS – *Peer-Assisted Learning Strategies*, (Fuchs & Fuchs, 2001), în cadrul căruia elevii lucrează în perechi, citind cu voce tare unul altuia și angajându-se în activități de sinteză și predicție. Efectele programului PALS asupra strategiei de cunoaștere și asupra strategiei de utilizare și de îndeplinire comprehensivă a sarcinii de lucru au fost examinate de Spörer și Brunstein (2009) la elevii germani din învățământul secundar. Studiul lor a arătat că, în comparație cu elevii care au primit o educație clasică în ceea ce privește înțelegerea textului, elevii PALS au obținut un punctaj mai mare la testul de înțelegere a textului citit și și-au îmbunătățit competențele de autoreglare la citire.

Conceptul recent de învățare autoreglată, care cuprinde monitorizarea performanței prin intermediul reflecției și, în particular, utilizarea „abilităților metacognitive”, constituie și el un alt element important al înțelegerii textului citit (Hacker, 1998). În cadrul acestei acțiuni elevul conștientizează faptul că se află într-un proces care implică lectura, verifică lucrurile pe care le înțelege, își reglează elementele care îi pun probleme, își revizuieste și își actualizează înțelegerea informațiilor achiziționate astfel. Elevii care citesc au nevoie de strategii de înțelegere și de decodare, precum și de un bagaj suficient de cunoștințe generale pentru a putea să evalueze dacă semnificația textului citit are la bază o presupunere sau o certitudine.

Profesorii îi pot ajuta pe elevi să-și dezvolte aceste capacități, de exemplu atunci când propun o auto-monitorizare prin exprimarea verbală a gândurilor, pe parcursul lecturii (Davey, 1983; Baumann și al., 1993; Wilhelm, 2001). Pe parcursul acestui proces, cadrul didactic își verbalizează reflecțiile pe măsură ce citește, procesează informații sau îndeplinește o sarcină de învățare. Elevii pot urmări cum profesorul încearcă să dea o semnificație unui vocabular nefamiliar, se angajează în text sau recunosc când cadrul didactic nu înțelege și își selectează o strategie alternativă de abordare a problemei pe care o întâmpină. Elevii cu dificultăți la citire par să beneficieze mai ales de pe urma

observării a ceea ce gândesc cititorii experimentați, în timpul lecturii. În plus, Anderson (2002) sugerează că profesorii îi pot ajuta pe elevi să monitorizeze și să evalueze avantajul strategiei, cerându-le să răspundă la următoarele întrebări: Ce încerc să obțin? Ce strategii folosesc? Cât de bine le aplic? Ce altceva aș putea face? Odată ce au deprins strategii ca autointerogarea, elevii din învățământul secundar au putut demonstra și o îmbunătățire a comprehensiunii (Gaultney, 1995).

În plus față de îmbunătățirile privind înțelegerea textului, familiarizarea elevilor cu utilizarea unor instrumente meta-cognitive îi ajută pe aceștia să capete o mai mare încredere în capacitatea lor de a citi, care, la rândul său, poate duce la creșterea „motivației” lor de a citi. Astfel că metodele didactice care combină cunoașterea cu motivația pot fi mai eficiente pentru îmbunătățirea performanțelor la citire. O abordare pentru creșterea motivației, aplicând strategiile cognitive, este CORI – *Concept Orientated Reading Instruction* (Predarea citirii orientată pe concept) (Guthrie și al., 1999; Guthrie et. al., 1996). CORI are ca scop transformarea elevilor în cititori „angajați”, care să fie motivați intrinsec să acumuleze cunoștințe dintr-o multitudine de texte variate și care să-și dezvolte competențe în aplicarea strategiilor cognitive pentru înțelegerea textului. Astfel, metoda CORI combină strategiile de predare cu aspectele motivaționale pentru a deprinde elevii să învețe din textele citite. Componenta motivațională include organizarea de activități experimentale și oferă elevilor posibilitatea de a alege cu responsabilitate, prin folosirea unor texte interesante, de diverse genuri și prin asigurarea oportunităților de colaborare și utilizare a obiectivelor de conținut în timpul predării. Componentele strategiei includ instruirea elevilor astfel încât aceștia să-și poată pune în aplicare cunoștințele generale, să poată pune întrebări și să caute informații în mai multe texte, să sintetizeze și să își organizeze grafic informațiile. Evaluările realizate prin CORI au arătat că aceasta poate ajuta elevii din școlile dezavantajate să deprindă și să utilizeze o varietate de strategii pentru a înțelege textul citit, să își îmbunătățească capacitatea de învățare conceptuală și să-și transfere cunoștințele conceptuale (Guthrie și al., 1998); totodată, este eficientă în sprijinirea elevilor cu dificultăți de citire (Guthrie, 2004).

Un proiect european recent, „ADORE – *Teaching Struggling Adolescent Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries*” (Metode didactice pentru adolescenții cu dificultăți la citire. Studiu comparat de bune practici în țările europene) (Garbe și al., 2009) – a investigat în profunzime metodele didactice utilizate pentru predarea citirii adolescenților cu dificultăți la citire, în 11 țări europene. S-a constatat că unele dintre cele mai mari obstacole pe care le întâmpină acești elevi în achiziția competențelor de citire se găsesc în zonele menționate mai sus și care includ: înțelegerea textului citit, dezvoltarea capacităților metacognitive, aplicarea strategiilor de citire și cultivarea motivației pentru citit. Proiectul a dezvoltat ulterior un „Ciclu de instruire în domeniul citirii”, ca model de bună practică în predarea citirii, în centrul căruia se regăsește scopul suprem al activității didactice, acela de a sprijini atitudinea pozitivă a elevilor în privința dezvoltării conceptului de sine și a eficacității dobândite prin efort propriu. Elementele cheie ale acestui ciclu de instrucțiuni la nivelul clasei includ:

- implicarea elevilor în planificarea procesului de învățare, oferindu-le posibilitatea de a lua parte la deciziile privind acest proces;
- dreptul elevilor de a-și alege propriile materiale pentru lectură, ori de câte ori este posibil, și punerea la dispoziție a unei game variate de texte;
- implicarea elevilor în lucrul pe text, permițându-le să elaboreze răspunsuri personale și puncte de vedere asupra unui text dat, în colaborare cu profesorii și colegii;
- predarea de strategii metacognitive și dezvoltarea capacităților de autoreglare, pentru a determina o înțelegere mai conștientă a textului și mai strategică; și
- aplicarea evaluării formative sau de diagnosticare pentru ajustarea deciziilor didactice la nevoile de învățare individuale ale elevilor și ca bază pentru o comunicare continuă cu elevii, în ceea ce privește conținutul tematic și problemele apărute, pentru monitorizarea performanțelor și a progresului acestora.

1.1.3. Acțiuni intensive pentru susținerea elevilor cu dificultăți la citire

Chiar și în cazurile în care procesul de instruire poate fi apreciat ca fiind de foarte bună calitate, există elevi care nu reușesc să facă progrese satisfăcătoare la citire. Aceștia vor avea nevoie de sprijin suplimentar din partea unui specialist în domeniu care să le poată oferi instruire intensivă, individual sau în grupuri mici de lucru, activitate care trebuie organizată și sincronizată cu activitatea didactică desfășurată la clasă, de către cadrul didactic titular. Concluziile unui studiu organizat de *US National Research Council* (Snow, Burns și Griffin, 1998) cu privire la prevenirea apariției dificultăților la citire la copiii de vârste mici subliniază importanța asigurării unei acoperiri suficiente cu personal auxiliar bine pregătit în domeniul predării citirii, care să poată interveni și să acorde sprijin atât copiilor cât și cadrelor didactice, ori de câte ori este nevoie. Mai mult decât atât, școlile care dispun de astfel de specialiști ca și de alte categorii de personal specializat, cum ar fi: psihologi educaționali sau logopezi, trebuie să coordoneze activitatea și rolurile acestora și să se asigure că ei sunt bine informați cu privire la cercetările curente în domeniul predării citirii și în prevenirea apariției și extinderii dificultăților la citire.

În cadrul clasei, s-a dovedit că instruirea individuală sau instruirea pe grupuri mici a elevilor sub îndrumarea unui cadru didactic reprezintă modalități eficiente de creștere a intensității învățării pentru elevii cu probleme. Ambele abordări permit ca instruirea să se adreseze nevoilor specifice ale elevilor și să le ofere mai multe ocazii de a comunica, de a răspunde la întrebări și de a primi îndrumări din partea cadrului didactic.

Așa cum s-a menționat mai sus, s-a dovedit că instruirea individuală în strategiile de decodificare fonologică este deosebit de eficientă pentru elevii cu dificultăți la citire (Torgesen, 1997; Olson și al., 1997). În mod similar, s-a demonstrat că, pentru elevii care au dificultăți și nu progresează adecvat, la același nivel cu colegii, atunci când predarea se face pentru întreaga clasă, instruirea legată de conștientizarea fonemică este mult mai eficientă dacă are loc în cadrul unui grup restrâns care lucrează intensiv (Shanahan, 2005).

În studiul lor privind programele de lucru eficiente pentru elevii cu probleme la citire, Slavin și al. (2009) concluzionează că lucrul individual, intensiv, cu elevii care prezintă dificultăți la citire, în primii ani ai învățământului primar, îi ajută pe aceștia nu doar să recupereze rămânerea în urmă față de nivelul adecvat la citire, care caracterizează grupa lor de vârstă, ci îi ajută să se și mențină și să-și păstreze competențele dezvoltate la citire pentru etapele educaționale ulterioare. Costurile materiale ridicate pe care le presupune aplicarea acestei soluții pot fi justificate prin reducerea nevoii de sprijin suplimentar ulterior pentru învățare sau a abandonului școlar care poate să apară în anii următori.

În ceea ce privește conștientizarea fonologică și fonetică și instruirea fonetică, predarea pentru grupuri mici de elevi și cea individuală par să fie cele mai eficiente și adecvate structuri în care să aibă loc sesiuni repetate de instruire a tinerilor cu dificultăți de fluentă la citire, sub îndrumarea personalului specializat (Rasinski și al., 2009; Nichols și al., 2009). Mai mult decât atât, și instruirea pe baza unor strategii metacognitive a fost identificată ca fiind mai eficientă dacă se aplică unor grupuri mici, în comparație cu instruirea de același tip aplicată individual sau unor grupuri mai mari (Chiu, 1998).

1.1.4. Evaluarea formativă ca parte integrantă a procesului de predare a citirii

Dezvoltarea abilităților de citire ale elevilor pot fi îmbunătățite efectiv printr-o abordare didactică adecvată, așa cum am prezentat mai sus. Evaluarea este o componentă vitală a acestui proces de predare și învățare. Ea poate juca un rol important în susținerea dezvoltării competențelor de citire ale elevilor printr-o evaluare detaliată a abilităților și a progresului pe care le-au înregistrat.

Cele mai des întâlnite tipuri de evaluare utilizate în învățământul obligatoriu sunt evaluările sumative și formative. Evaluarea sumativă se referă la o colectare sistematică și periodică a informațiilor care rezultă din aprecierea, la un moment dat, a cantității și a calității cunoștințelor acumulate de elev. Această evaluare are loc, de regulă, la sfârșitul fiecărei perioade de studiu (trimestru, semestru, clasă și nivel educațional) și este utilizată de cadrele didactice pentru a efectua rapoarte privind realizările elevilor și a le prezenta atât elevilor cât și părinților lor sau pentru a lua decizii care le pot influența

cariera didactică (Harlen, 2007). Evaluarea formativă este realizată în general de cadrele didactice, pe tot parcursul perioadei de studiu, ca parte integrantă a activității acestora, în timpul anului școlar. Prin evaluarea formativă se monitorizează și se urmărește îmbunătățirea proceselor didactice de predare și învățare, prin furnizarea de comentarii și consiliere directă (feedback), atât pentru cadrele didactice cât și pentru elevi (OECD, 2005a).

De aceea, evaluarea formativă are întotdeauna o funcție foarte importantă de diagnostic, ceea ce înseamnă că servește ca instrument pentru interpretarea rezultatelor care provin din evaluarea elevilor, determinând modul în care acesta poate fi relevantă pentru dezvoltarea ulterioară a activităților de învățare. Susținerea utilizării evaluării formative în clasă este tratată în lucrările scrise de Black și Wiliam (1998) care au examinat peste 250 de studii și au identificat efectele pozitive ale folosirii unor strategii precum observarea frecventă a cadrului didactic, discuția purtată în clasă și organizarea unor sesiuni de lectură cu elevii pentru a le monitoriza progresul și evoluția ulterioară a performanțelor pe care aceștia le ating, mai mult decât atât, efectele pozitive asupra rezultatelor școlare au fost mai spectaculoase în școlile în care erau înscriși mai mulți elevi care proveneau din medii dezavantajate din punct de vedere socio-economic. Black și al. (2002) au identificat cinci factori cheie care pot ajuta la îmbunătățirea procesului de învățare prin intermediul evaluării formative și care se referă la:

- furnizarea de feedback efectiv pentru elevi;
- implicarea activă a elevilor în propriul lor proces de învățare;
- adaptarea activității de predare astfel încât să țină seama de rezultatele evaluării;
- recunoașterea influenței profunde pe care evaluarea o are asupra motivației de a învăța și asupra stimei de sine a elevilor, ambele fiind determinante în procesul de învățare; și
- recunoașterea necesității elevilor de a avea capacitatea de a se autoevalua și de a înțelege cum să-și îmbunătățească performanțele.

Pe baza rezultatelor provenite din proiectul ADORE, Garbe și al. (2009) pledează pentru utilizarea tipurilor formative de evaluare care pot facilita diagnosticarea punctelor tari și a punctelor slabe ale elevilor, pot susține adaptarea metodelor didactice la cerințele educaționale și pot să-i informeze permanent pe elevi cu privire la procesul de învățare pe care îl parcurg, să-i încurajeze și să le prezinte modalități prin care ei să își poată evalua competențele de citire și învățare.

Ideea că elevii sunt implicați și că pot chiar să controleze procesul de evaluare și pe cel de învățare stă în cele din urmă la baza conceptului de „autoevaluare” sau de „evaluare reciprocă”, în care sunt implicați mai mulți elevi. Utilizarea metodelor de autoevaluare duce la o creștere a capacității elevilor de a-și conștientiza propria poziție, de actori direcți în procesul de dezvoltare a competențelor de citire, și de a-și identifica propriile nevoi individuale de învățare (Guthrie și Wigfield, 1997). Pentru elevii adolescenți, care prezintă dificultăți la citire, aceste tipuri de evaluare pot contribui la creșterea stimei de sine și a eficienței personale, menținând motivația elevilor de a citi (Garbe și al., 2009).

1.2. Programa școlară la citire și documentele cadru oficiale ⁽¹⁾

În această secțiune este analizată programa școlară pentru orele de citire (limbă și literatură), așa cum este prevăzută în documentele oficiale privind învățământul preșcolar, primar și pentru nivelul de învățământ secundar inferior. Documentele cadru oficiale sunt definite ca documentele oficiale care conțin programele de studiu și care pot include unul sau mai multe dintre elementele enumerate în continuare: conținuturi de învățare, obiective de învățare, atingerea obiectivelor, orientări privind programele de evaluare a elevilor sau modele de programe de studiu. Într-un stat sau într-o țară pot exista, în același timp și la același nivel de învățământ, mai multe tipuri de documente care permit grade diferite de flexibilitate în modul în care sunt aplicate. Cu toate acestea, toate documentele

⁽¹⁾ Luxemburgul nu a verificat această secțiune.

stabilesc un cadru de referință în care cadrelor didactice li se cere (sau li se recomandă, în cazul în care nu există cerințe obligatorii) să-și dezvolte propriile metode de predare pentru a veni în întâmpinarea nevoilor elevilor lor. În această secțiune, termenii „programă școlară (curricula)” și „documente cadru oficiale” sunt utilizați cu același sens.

Această secțiune tratează un subiect important și încearcă să răspundă întrebării privind gradul în care documentele cadru oficiale europene reflectă cele mai recente descoperiri rezultate din cercetările efectuate asupra alfabetizării, cu accent în special pe stadiile critice identificate în dezvoltarea competențelor de citire și utilizarea celor mai eficiente metode didactice, așa cum sunt ilustrate acestea în literatura de specialitate. Secțiunea include și o trecere în revistă a asemănarilor și a principalelor diferențe apărute între țările europene în recomandarea sau susținerea unor anumite abordări didactice.

1.2.1. Metodologie

Documentele directoare constituie sursa de informații care stă la baza acestei analize. Au fost supuse analizei doar documentele sau secțiunile specifice din documente care se referă la limba în care se efectuează predarea. După stabilirea unui cadru comun de referință, Unitățile Naționale Eurydice și-au asumat responsabilitatea de a selecta documentele relevante pe baza unui set de criterii stabilit anterior. În țările în care funcționează în paralel mai multe sisteme de învățământ, care folosesc mai multe limbi de predare și mai multe seturi diferite de documente directoare, au fost incluse în analiză doar documentele care se adresează școlilor în care se instruirea se face în limba cea mai utilizată, din cadrul unui anumit sistem de învățământ. În Anexe se găsesc toate aceste documente, într-o listă ordonată pe țări.

Pe baza acestui întreg set de documente care constituie literatura de specialitate analizată, un specialist pe probleme de alfabetizare din mediul universitar a creat o matrice (disponibilă pe website-ul Eurydice) constituită din 9 elemente cheie. Matricea formează baza analizei documentelor directoare. Elementele sale cheie sunt:

1. Informație descriptivă (de exemplu numărul de pagini)
2. Obiectivele principale ale predării citirii
3. Cadru/informația care permite cadrelor didactice să aplice programa școlară
4. Dezvoltarea vorbirii și a ascultării – obiective inițiale (comprehensiune orală)
5. Citire – obiective inițiale
6. Strategii de dezvoltare a gradului de comprehensiune la citire
7. Învățarea în colaborare, pe bază de text
8. Antrenarea elevilor în activități în care se utilizează lectura
9. Măsuri pentru elevii cu „probleme la citire”

Analiza nu acoperă aici două dintre aceste elemente: „dezvoltarea vorbirii și a ascultării – obiective inițiale” și „elevi cu probleme la citire”. Din păcate, indicatorii utilizați pentru abordarea elementului „dezvoltarea vorbirii și a ascultării – obiective inițiale” nu au permis realizarea unei distincții suficiente între comprehensiunea orală în general (adică înțelegerea instrucțiunilor) și comprehensiunea orală legată de procesul de achiziție a competențelor de citire (adică înțelegerea povestirilor citite de profesor). În ceea ce privește ajutorul potențial a fi acordat elevilor cu probleme la citire, nu a fost posibil să se colecteze suficiente informații în acest sens din documentele cadru oficiale. Cu toate acestea, Unitățile Naționale Eurydice au primit un chestionar ulterior pe această temă, iar răspunsurile acestora se găsesc în Secțiunea 1.4, unde este disponibil un subcapitol separat cu privire la politicile și programele naționale care abordează dificultățile la citire.

Unele dintre aceste nouă elemente cheie au fost împărțite pe subdiviziuni. De exemplu, este cazul elementului „cadru/informația care permite cadrelor didactice să aplice programa școlară”, care a fost împărțit în 4 variabile. În plus, au fost dezvoltate seturi de indicatori pentru fiecare variabilă sau pentru

fiecare element, în cazurile unde nu există variabile. De exemplu, există patru indicatori care încearcă să abordeze „fluența la citire”, o variabilă a elementului „citire – obiective inițiale”:

- citește propoziții simple/texte simple independent;
- practică repetată de citire cu voce tare;
- trecere gradată de la citirea cu voce tare la citirea în gând;
- citește fluent diferite tipuri de texte, fără erori și cu intonația corespunzătoare.

Cele mai multe elemente și variabile sunt relevante pentru analiza efectuată asupra nivelurilor preșcolare, primare și secundar inferioare de învățământ. Totuși, unele variabile de la „citire – obiective inițiale” nu sunt relevante pentru nivelul secundar inferior de învățământ. De asemenea, „strategiile de dezvoltare a gradului de comprehensiune la citire” ca și „învățarea în colaborare, pe bază de text” nu au sens la nivelul preșcolar de învățământ.

Pentru fiecare sistem educațional, matricea a fost completată, în limba engleză, de 23 de experți cu o foarte bună cunoaștere a limbii originale în care a fost redactat fiecare set de documente cadru oficiale. Toate aceste documente, din cele 31 de țări ale Rețelei Eurydice au fost analizate în acest mod. Matricele completate arată dacă indicatorii care s-au definit pot fi găsiți în documentele oficiale. În cele mai multe dintre cazuri, ele mai furnizează și exemple din aceste documente care ilustrează fiecare indicator. Pentru a înțelege în totalitate modul în care trebuie să utilizeze matricea, experții au fost pregătiți în cadrul unei sesiuni de formare de o zi și jumătate cu specialistul care a creat-o.

Matricele completate constituie, de fapt, singura sursă de informații pentru această analiză a programelor școlare, cu excepția subsecțiunilor privind reformele și a sondajelor, în cazul cărora s-a utilizat un chestionar suplimentar, care a fost trimis Unităților Naționale Eurydice cărora li s-a solicitat să furnizeze și alte informații.

1.2.2. Documentele cadru oficiale legate de dezvoltarea competențelor la citire

Această sub-secțiune oferă informații cu privire la mărimea și structura documentelor cadru oficiale: sunt indicate numărul documentelor pentru fiecare sistem de învățământ și lungimea secțiunii care se referă la limba de predare (în număr de pagini). În continuare este prezentat un rezumat al concluziilor rezultate din sondajele naționale cu privire la opiniile cadrelor didactice și ale elevilor în ceea ce privește documentele cadru, urmat de o trecere în revistă a celor mai importante reforme.

Dimensiunile și structura documentelor

În toate țările există documente cadru oficiale care tratează nivelurile preșcolare, primare și secundar inferioare de învățământ. În Germania, la nivel federal, nu există linii directoare oficiale cu privire la reglementarea activității din învățământul preșcolar, dar acestea există la nivelul landurilor ⁽²⁾.

Numărul documentelor oficiale relevante diferă semnificativ de la o țară la alta. Acest lucru poate fi o urmare a mai multor motive, de exemplu, ar putea să existe documente separate pentru fiecare nivel de învățământ. În cele mai multe țări, există 2 sau 3 documente cadru. În Spania și Franța, sunt câte 4 documente. Pentru Spania, au fost analizate doar documentele cadru emise de autoritățile centrale din educație. În Austria și România există câte 6 documente; în Irlanda și Portugalia, 7 și, în sfârșit, există 14 documente cadru în Grecia și Cipru. În aceste două țări, cadrele didactice trebuie să folosească manuale specifice recomandate de autoritățile centrale din educație. Cadrele didactice nu pot avea nicio opțiune în această privință. În consecință, manualele pentru cadrele didactice care însoțesc manualele școlare sunt considerate ca documente cadru oficiale. În Belgia (Comunitatea franceză), a fost analizată în cadrul acestui raport doar anexa la decretul care stabilește competențele

⁽²⁾ Documente nu au fost analizate în acest studiu. O listă poate fi accesată la adresa: <http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=2027>

cheie de bază pentru toți elevii cu vârste cuprinse între 2 ½ și 14 (*socles de compétences*). Fiecare instituție de învățământ are libertatea de a-și defini propriile programe, cu condiția ca acestea să permită elevilor să-și dezvolte competențele definite în documentele normative.

În cadrul acestor documente menționate, numărul de pagini care se referă în mod expres la limba de predare/instruire diferă de asemenea foarte mult, de la o țară la alta. În Belgia (Comunitatea flamandă), Republica Cehă, Slovacia și Suedia, conținuturile privind predarea limbii de instruire nu sunt foarte extinse (sunt alocate până la 10 pagini pentru cele trei niveluri de învățământ). La cealaltă extremă se găsesc mai multe documente din Grecia și Cipru, ca și cele din Turcia, care alocă aproximativ 700 de pagini predării limbii de instruire. Acest nivel al detaliului și lungimea spațiului alocat indică angajamentul autorităților centrale din educație pentru a oferi îndrumare cadrelor didactice sau chiar pentru a standardiza anumite aspecte ale predării. Informația privind numărul de pagini servește doar la sublinierea acestei mari diversități care există între documentele cadru oficiale. Pe această bază, totuși, nu se poate trage nicio concluzie privind conținutul și organizarea dintr-un sistem de învățământ sau altul.

Opinia cadrelor didactice și a elevilor cu privire la documentele cadru oficiale

În șapte țări, autoritățile din domeniul educațional au realizat sondaje în vederea colectării de informații care să illustreze opinia cadrelor didactice și a școlilor cu privire la conținutul documentelor cadru oficiale. În cele mai multe cazuri, rezultatele sondajelor oferă informații despre programa școlară, în ansamblu. Totuși, în câteva țări, sunt disponibile opinii ale cadrelor didactice și ale școlilor cu privire la unele aspecte specifice ale programei, de exemplu cele legate de competențele de citire.

În Irlanda, cadrele didactice din învățământul primar au raportat dificultăți în folosirea documentelor oficiale pentru predarea limbii engleze (Departamentul de Educație și Știință, 2005). Dificultățile au fost generate în principal de modul în care au fost prezentate cele patru componente din enunțul curriculei (adică, „Receptivitate la limbă”, „Competență și siguranță în folosirea limbii”, „Dezvoltarea abilităților cognitive prin limbaj” și „Dezvoltarea emoțională și a imaginației prin limbaj”). Ca urmare, programa școlară la limba engleză a fost revizuită iar cele patru componente globale au fost înlocuite cu trei componente – „limbaj oral”, „citire” și „scriere”. În Finlanda, într-un studiu (Luukka și al., 2008) ce se adresa profesorilor și elevilor de clasa a noua, 58% dintre profesorii care predau limba maternă au declarat că programa școlară națională i-a influențat mult în definirea obiectivelor de învățare pentru elevi.

În Belgia (Comunitatea flamandă), potrivit unui studiu realizat în 2008 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008), o treime dintre profesorii și directorii școlilor din învățământul primar a afirmat că nu sunt familiarizați suficient cu obiectivele finale și de dezvoltare ale ciclului primar. Un studiu întreprins în 2007 (Skolverket, 2008), a arătat că profesorii din Suedia au fost de părere că documentele normative ar putea fi mai clare, în special în ceea ce privește exprimarea obiectivelor care indică direcția în care trebuie să se îndrepte activitatea didactică în școli și în definirea criteriilor de acordare a notelor. Noua programă, care a intrat în vigoare din 2011, conține mai puține obiective, iar acestea sunt formulate mai clar. Totuși, potrivit studiului menționat anterior, cadrele didactice au afirmat, de asemenea, că apreciază gradul de autonomie care le-a fost atribuit pentru planificarea propriilor activități de predare. În Turcia, un studiu pilot (2006) ⁽³⁾ a arătat că profesorii care predau la clasele 1-6 au fost de părere că secțiunile din documentele oficiale referitoare la evaluare prezentau neclarități.

În Republica Cehă, programele educaționale școlare, definite la nivel național, având la bază „Programul educațional cadru pentru învățământul elementar”, au fost introduse gradat din 2007, începând cu primii ani ai învățământului primar și gimnazial. În 2007 a fost realizat un studiu cu privire la implementarea programelor educaționale școlare pe un eșantion reprezentativ de 4000 de școli elementare. Potrivit rezultatelor înregistrate, temerile legate de cantitatea de muncă suplimentară pe

(³) http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/mufredat_degerlendirme/degerlendirme_raporu6/turkce.pdf

care a fi implicat-o noile schimbări, au scăzut odată ce școlile au început să implementeze programul. De asemenea, beneficiile acestor programe (de exemplu, în ceea ce privește conținutul didactic, cooperarea și comunicarea în echipă) au fost apreciate mai mult în școlile mai mari și în școli private și confesionale (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007).

În Ungaria există 71 de programe școlare aprobate. Fiecare dintre ele a fost dezvoltată pentru anumite tipuri de școli sau filiere educaționale, toate fiind acreditate de către minister. Printr-un sondaj din anul 2006 asupra eficacității instituțiilor școlare a fost investigat modul în care școlile și cadrele didactice utilizau o programă, având în vedere că școlile au opțiunea de a folosi un program cadru acreditat existent, de a folosi o combinație a mai multor programe acreditate sau își pot crea chiar propriile lor programe școlare locale, bazate pe aceste cadre de referință. Potrivit studiului, peste 60% dintre școli au folosit mai mult de un cadru curricular; aproape 25% dintre școli au folosit un cadru curricular; 6% au preluat programe de la alte școli; aproximativ 5% și-au creat propria lor programă, în timp ce 5% au folosit alte metode pentru a-și dezvolta propriile curricule locale (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2006).

Reforme

În toate țările, documentele oficiale cadru cu privire la limba de instruire au fost supuse unor procese de reformă pe parcursul ultimilor zece ani, fie urmează să fie supuse unui astfel de proces în viitorul apropiat. Unele reforme au vizat o arie foarte extinsă adresându-se nu numai limbii de instruire, ca materie, ci întregii game de materii din programa școlară. Altele s-au concentrat mult mai specific pe limba de instruire. Printre acestea, unele s-au adresat unor aspecte foarte particulare privind dezvoltarea competențelor de citire.

Reforme recente

În ultimii zece ani doar două țări (Bulgaria și Islanda) nu au implementat niciun program de reformă în domeniul limbii de instruire sau, mai exact, în domeniul dezvoltării competențelor de citire. Această subsecțiune începe cu menționarea succintă a reformelor și descrie ulterior acele reforme care s-au adresat în particular limbii de instruire și abilităților de citire.

În Republica Cehă, Ungaria, Polonia și Slovacia, unde au avut loc ample reforme ale curriculei, schimbările produse au condus la obținerea unei autonomii mai mari pentru școli. De asemenea, aceste patru țări, împreună cu Estonia, Grecia, Spania, Letonia, Lituania, Malta, România, Slovenia și Turcia, și-au schimbat în mod profund metodele și abordările didactice. Programele școlare îmbunătățite din Estonia, Grecia, Letonia și Slovenia încurajează acum stabilirea unor legături mai strânse între materiile cuprinse în programă. În Republica Cehă, noua programă, adoptată în 2005, care a fost implementată gradat în școli, începând din 2007, are ca scop dezvoltarea deprinderilor de viață (competențe cheie) și pregătirea elevilor pentru viața de zi cu zi.

Lituania, România și Marea Britanie (Anglia) au introdus o programă pentru învățământul preșcolar (ISCED 0), nivel care nu dispunea de un astfel de program cadru în aceste țări. În Lichtenstein, în 1999, a fost adoptată o nouă programă școlară obligatorie pentru învățământul preșcolar, un nivel pentru care, până atunci, nu existaseră decât îndrumări pedagogice.

În Germania, standardele educaționale pentru învățământul obligatoriu, care ofereau o nouă direcție programei școlare, au fost introduse în 2005. În Franța, în 2006, autoritățile centrale din educație au stabilit *Baza comună de cunoștințe și competențe*. Acest document definește 7 competențe cheie, prima dintre ele fiind stăpânirea limbii franceze. În 2008, toate programele școlare pentru nivelurile ISCED 0, 1 și 2 au fost revizuite în mod adecvat, pentru a face posibilă dobândirea tuturor competențelor de către toți elevii. În Norvegia, în anul 2006, a avut loc o reformă pe scară largă a curriculei, *Reforma promovării cunoașterii*, care s-a adresat tuturor materiilor predate în învățământul primar, gimnazial și liceal.

În Italia, reformele din 2004 și 2007 au avut, în special, scopul de a stabili o continuitate între învățământul preșcolar și cel primar. Reformele din 2008 din Marea Britanie (Anglia), care au afectat doar învățământul secundar, au urmărit să asigure mai multă coerență și flexibilitate. În Țara Galilor noua programă, introdusă în 2008, s-a axat pe dezvoltarea competențelor. În Irlanda de Nord, programa din 2007 a pus accentul pe transferul, aplicarea și folosirea eficientă a competențelor. În Scoția, noua, Curriculă pentru Excelență”, aprobată în 2009, este încă în curs de implementare în școli.

Ultimele reforme din Belgia (Comunitatea flamandă (2009) și Comunitatea franceză (2006)), Irlanda (2005), Olanda (2010), Finlanda (2004) și Suedia (2008) s-au adresat în mod specific limbii în care se efectuează predarea la clasă.

În Belgia (Comunitatea Franceză), potrivit unei noi legi (2006), toți elevii ar trebui să aibă o oră suplimentară de franceză, în primul an al primei etape comune de învățământ gimnazial, și o oră suplimentară de matematică, în al doilea an al ciclului gimnazial. Aceste măsuri urmăresc îmbunătățirea competențelor cheie de bază ale tuturor elevilor. În Olanda, secretarii de stat pentru învățământul primar și secundar au emis obiective referitoare la calitate pentru ambele niveluri educaționale. În centrul acestor obiective se află preocuparea pentru menținerea și creșterea continuă a performanțelor școlare la matematică și la limba olandeză, la nivel național. Ca rezultat al primelor runde de dezbateri, Parlamentul olandez a aprobat un cadru de referință, în aprilie 2010. Acest cadru de referință descrie în mod clar abilitățile de limbă și matematică pe care elevii trebuie să și le dezvolte în diferitele etape ale educației lor (au fost definite patru niveluri). De asemenea, cadrul urmărește să stabilească filiere educaționale de învățare continuă, dând posibilitatea celor care învață să-și dezvolte competențele, indiferent de cunoștințele sau de experiența anterioară în sistemul de învățământ. În plus, pentru abordarea dificultăților de învățare cât mai devreme posibil, municipalităților li se oferă fonduri suplimentare pentru a oferi programe educaționale copiilor din învățământul preșcolar. În Suedia, reforma se adresează deopotrivă limbii de instruire (suedeza) și matematicii. Introducerea noilor obiective cât și a unui nou test național pentru clasa a 3-a urmăresc îmbunătățirea continuității și a monitorizării elevilor în procesului de învățare, astfel încât intervențiile timpurii să poată fi mai bine orientate și mai eficient planificate.

În Belgia (Comunitatea flamandă), conform prevederilor din noua programă școlară, elevii ar trebui să-și îmbunătățească capacitatea de a înțelege și de a analiza limba și structura sa, precum și capacitatea de a o folosi în diferite contexte. În Irlanda, programa pentru predarea limbii engleze în școlile primare a fost revizuită prin reorganizarea celor patru elemente de bază („Receptivitate la limbă”, „Pricepere și siguranță în folosirea limbii”, „Dezvoltarea abilităților cognitive prin limbaj” și „Dezvoltarea emoțională și a imaginației prin limbaj”). În Finlanda, a crescut timpul de predare alocat pentru „Limba și literatura maternă”, fapt ce a avut, în schimb, impact asupra obiectivelor învățării.

În Grecia, dar și în Cipru, unde în școli se utilizează aceleași manuale ca în Grecia, au fost revizuite manualele folosite pentru predarea limbii materne și manualele (metodicile) pentru cadrele didactice. Principalele două elemente ale noilor manuale sunt: introducerea de metode interdisciplinare și analiza fenomenului lingvistic în module consecutive, după cum sunt susținute de modelul educațional de dezvoltare în spirală. Așa cum s-a explicat mai sus, întrucât autoritățile publice centrale din învățământ sunt cele care decid cu privire la manualele pe care trebuie să le utilizeze cadrele didactice la clasă, metodicile pentru profesori sunt considerate a fi parte integrantă a materialelor folosite pentru îndrumare și consiliere.

În ultimii zece ani, treisprezece sisteme educaționale au trecut prin reforme care au inclus și recomandări directe legate de dezvoltarea competențelor la citire. Cele mai importante aspecte ale acestor reforme includ:

- o extindere a timpului dedicat predării citirii (Spania și Ungaria);
- citirea ca obiectiv intercultural (Belgia (Comunitatea vorbitoare de limbă germană), Danemarca, Spania, Franța, Austria, Marea Britanie (Irlanda de Nord, Țara Galilor și Scoția) și Norvegia);
- introducerea timpurie a citirii, la nivel preșcolar (Danemarca, Italia, Austria, Portugalia și Marea Britanie (Anglia));
- aspecte legate de metodele didactice: interdependența între citire și scriere; exerciții de fonetică de calitate superioară; (Franța, Austria, Marea Britanie (Anglia) și Norvegia).

În Spania și în Ungaria, autoritățile publice centrale din învățământ au decis să prelungească perioada pe care elevii ar trebui să o petreacă studiind citirea. În Spania, noua Lege a educației (2006) a pus un accent mai mare pe citire. Mai exact, s-a recomandat ca, la nivel primar, timpul alocat citirii să fie de cel puțin 30 de minute în fiecare zi. În Ungaria, Decretul ministerial din 2003 a extins timpul alocat predării citirii și după clasa a 4-a. Astfel, cadrele didactice trebuie acum să predea citirea și elevilor mai mari, cu scopul de a le dezvolta competențele de citire și de a-i ajuta să devină cititori mai buni.

Reformele recente din Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană), Danemarca, Spania, Franța, Austria, Marea Britanie (Irlanda de Nord, Țara Galilor și Scoția) și Norvegia pun mai mare accent pe dezvoltarea competențelor de citire la nivelul întregii programe școlare. Conform noii programe (2008) din Belgia (Comunitatea germană), deprinderea de a citi este o competență interdisciplinară pe care elevii trebuie să aibă posibilitatea de a și-o însuși prin intermediul tuturor materiilor din programă. De asemenea, deprinderea de a citi este văzută și ca o modalitate de învățare deoarece, prin dezvoltarea competențelor, tehnicilor și strategiilor de citire, elevii se echează cu uneltele de învățare necesare pentru îndeplinirea unor sarcini și pentru rezolvarea unor probleme diverse. În Danemarca, din 2009, toate materiile programei școlare din învățământul primar și secundar inferior au ca obiectiv comun îmbunătățirea competențelor de citire ale elevilor. În Spania, conform Legii educației din 2006, toate materiile programei școlare trebuie predate în așa fel încât să încurajeze înțelegerea textului citit și interesul pentru citire, precum și dezvoltarea unor bune obiceiuri legate de citire. În Franța, programele școlare din 2008 destinate învățământului primar și secundar inferior recomandă cadrelor didactice să lucreze asupra tuturor aspectelor lingvistice, în special asupra dezvoltării competențelor de citire, în conformitate cu cerințele impuse de materiile pe care aceștia le predau. În Austria, liniile directoare stabilite la nivel central în 1999, pentru învățământul primar și secundar, au definit deprinderea de a citi ca o competență de bază necesară procesului de învățare ce trebuie predată în cadrul tuturor materiilor. În consecință, se recomandă cadrelor didactice ca, indiferent de materia predată, să lucreze în echipe pentru a preda competențe și strategii de citire într-un mod interdisciplinar, atât cititorilor începători, cât și celor avansați. În Marea Britanie (Irlanda de Nord), din septembrie 2007, a fost implementată programa interdisciplinară a competențelor de comunicare, ce include și deprinderea de a citi. În Scoția, noua „Programă școlară pentru excelență” (2007) oferă profesorilor responsabilitatea de a dezvolta competențe și abilități de citire, ca parte a procesului de învățare a materiei pe care o predau. În Norvegia, Reforma promovării cunoașterii (2006) a atras atenția asupra a cinci competențe de bază, care sunt incluse și adaptate la fiecare disciplină din învățământul primar și secundar. Aceste competențe sunt: abilitatea de exprimare orală, abilitatea de a citi, abilitatea matematică, abilitatea de exprimare în scris și abilitatea de folosire a instrumentelor digitale.

Reformele recente din Danemarca, Italia, Austria, Portugalia și Marea Britanie (Anglia) au încurajat dezvoltarea competențelor de citire încă de la nivelul învățământului preșcolar. În Danemarca, din 2009, „Limba și modul de exprimare” a devenit o arie tematică trans-curriculară obligatorie. În Italia,

liniile directoare stabilite în 2007 pentru programa preșcolară și pentru primul ciclu al nivelului primar, au pus mai mare accent pe practicarea cititului. În Austria, din septembrie 2010, ultimul an de învățământ preșcolar (*kindergarden*) este obligatoriu pentru toți copiii. În acest an aceștia se angajează într-o serie de activități de citire, în vederea constituirii unei baze de cunoștințe, necesare dezvoltării lor viitoare, la nivel primar. În Marea Britanie (Anglia), concluziile recenziei Rose (2006), privind programa școlară pentru nivelurile ISCED 0 și 1, au pus un accent deosebit pe importanța dezvoltării competențelor de vorbire și ascultare în structurile de învățământ preșcolar și în școli, care ar trebui să pregătească terenul pentru viitoarele exerciții de fonetică, necesare în contextul predării timpurii a citirii. Și autoritățile publice centrale din învățământul portughez au recunoscut importanța derulării unor activități anterioare nivelului primar în dezvoltarea competențelor de citire. Cele două acte non-statutare („Descoperirea limbii scrise” și „Limbă și comunicare”) au fost publicate în 2008, pentru a sprijini cadrele didactice să pună în practică programa pentru învățământului preșcolar.

Într-un context mai larg, școlile și cadrele didactice au libertatea în alegerea metodelor didactice pe care le preferă. Totuși, în majoritatea țărilor, prin programa școlară se recomandă unele abordări didactice cu scară largă de aplicabilitate. În Franța, rezultatele nesatisfăcătoare obținute, atât la sondajele naționale, cât și la cele internaționale, au dus la implementarea de către guvern a unor reforme curriculare (2002; 2008), în vederea reducerii numărului elevilor de doisprezece ani cu probleme de citire. La nivelul învățământului primar, obiectivele de învățare sunt acum mai specifice și mai solicitante. La nivelul învățământului secundar inferior (2008), noile programe propun abordări diferite pentru predarea citirii, prin utilizarea atât a texte clasice tradiționale, cât și a unor texte din literatura contemporană. În toate cazurile, dezvoltarea competențelor de înțelegere ale elevilor este un obiectiv global. În programa pentru învățământul primar din Austria, predarea scrierii și a citirii se face acum combinat, punându-se un accent mai mare pe relația de interdependență dintre ele. În Marea Britanie (Anglia), recenzia Rose din 2006 recomandă utilizarea cu precădere a exercițiilor de fonetică de calitate superioară. Conform raportului, aceasta ar trebui să fie metoda aleasă la predarea timpurie a competențelor de citire. În Norvegia, *Reforma de promovare a cunoașterii* (2006) pune un accent mai mare pe citire, inclusiv pe cunoașterea literelor, încă din clasa întâi.

Reforme care urmează să fie implementate în viitorul apropiat

11 țări au în vedere implementarea de noi reforme curriculare. Unele dintre ele urmăresc ca reformele pe care le vor implementa să aibă un impact direct fie asupra limbii de instruire ca materie, fie – și mai specific – asupra predării citirii.

În Bulgaria, Grecia, Irlanda, Letonia și Finlanda, reformele planificate au un caracter general dar includ și elemente legate direct de dezvoltarea competențelor la citire. În Bulgaria, noua programă școlară va fi dezvoltată în sensul ridicării standardelor de alfabetizare. Această reformă a fost determinată de rezultatele obținute de elevi la testele susținute la citire, care au fost în declin pe parcursul ultimilor ani. În Grecia, după o etapă de pilotare, toate școlile vor trebui să introducă noua programă școlară la nivel preșcolar, primar și la nivelurile secundare, în 2012/13. Printre modificări, noua programă pentru clasa întâi și pentru clasa a doua din învățământul primar prevăd o oră suplimentară pe săptămână pentru lecturarea textelor literare în greaca modernă. În Irlanda, după ce pe parcursul unei perioade de mai mulți ani, reforma curriculară a avut un caracter general, odată cu publicarea unui plan național privind dezvoltarea competențelor la citire și la matematică, în noiembrie 2010, s-a subliniat gradul în care, în prezent, accentul cade pe ariile curriculare principale, care sunt citirea și matematica. Propunerile de reformă curriculară includ: clarificarea pentru copii a rezultatelor învățării la programa de limbă; o creștere a perioadei recomandate a fi alocate pentru predarea citirii și aritmeticii în școlile primare; restructurarea programei pentru copiii preșcolari; și atribuirea responsabilității tuturor cadrelor didactice din învățământul secundar de a promova lectura.

În Letonia, reforma din învățământul preșcolar și din învățământul primar urmărește să stabilească o coordonare mai bună între aceste două niveluri educaționale, să încurajeze predarea și învățarea centrată pe elev și să promoveze îmbunătățirea competențelor de citire și de informare. În Finlanda, Ministerul Educației și Culturii prevede aplicarea unor amendamente la nivelul obiectivelor naționale

generale ca și la nivelul distribuției timpului de predare între materiile din programa școlară din învățământul primar și din învățământul secundar inferior. Se consideră că este necesar, pentru consolidarea și dezvoltarea competențelor de citire și utilizarea în cel mai eficient mod a informațiilor acumulate, ca toate materiile din programă care au o legătură cu educația lingvistică să facă parte din aceeași arie curriculară. În plus, reforma va accentua intervenția timpurie și sprijinul multi-profesional pentru elevii cu dificultăți la citire.

În Liechtenstein, îngrijorările privind nivelul de cunoaștere a limbii de instruire au generat propunerile de reformă. Foarte recent, guvernul a definit „standardele de conținut” la limba germană și la matematică și intenționează să introducă sisteme de teste standardizate pentru aceste două materii de bază. Primele teste vor avea loc în 2010/11. În acest mod, guvernul caută să ridice nivelul performanțelor școlare în toate instituțiile de învățământ din țară.

În Italia, România, Portugalia, Suedia și Islanda, reformele au avut un caracter destul de general, adică nu s-au concentrat în mod specific pe dezvoltarea competențelor la citire. În Portugalia, autoritățile din învățământul central au publicat recent noi cerințe privind rezultatele învățării. Acestea ar trebui incluse gradat în toate programele școlare. În plus, în 2011/12, va fi introdusă o nouă programă pentru limba portugheză, ca materie de studiu. Scopul acesteia este să actualizeze terminologia lingvistică și să armonizeze formele scrise ale limbii portugheze, care în prezent sunt diferite în Portugalia și Brazilia.

1.2.3. Rezultatele învățării și scalele de notare

Obiectivele de învățare și scalele de notare ajută caderele didactice să dezvolte un parcurs școlar coerent și progresiv pentru elevi, de-a lungul anilor de studiu.

Obiectivele de învățare definesc cunoștințele, competențele și gradul de înțelegere pe care elevii cu abilități diferite trebuie să demonstreze că și le-au însușit, la sfârșitul unui nivel de învățământ, ciclu sau an școlar. Ele constituie fundația pe baza căreia cadrele didactice își planifică și își construiesc propriile scheme de lucru.

Scalele de notare descriu diversele niveluri de performanță pentru fiecare obiectiv în parte sau pentru seturi de obiective de învățare. Ele sunt instrumentele prin intermediul cărora profesorii evaluează munca elevilor, în funcție de gradul de realizare a obiectivelor de învățare propuse. Dezvoltate în mod normal pentru scopuri formative, adică pentru a-i ajuta pe profesori (dar și pe elevi) să primească informații corecte care să-i ajute să-și orienteze eforturile didactice (sau de învățare), scalele de notare se mai utilizează, în unele cazuri, și pentru a furniza informații educatorilor, părinților și autorităților din domeniu, cu privire la progresul și la performanțele școlare ale elevilor. În general, acoperă mai multe cicluri sau chiar niveluri educaționale. Nu se dau în mod obligatoriu indicații cu privire la nivelul pe care ar trebui să-l atingă elevii într-un anumit an școlar.

Pe scurt, ceea ce diferențiază cel mai clar obiectivele de învățare și scalele de notare este modalitatea în care sunt utilizate: în esență, primele ajută cadrele didactice să își planifice activitatea iar celelalte le permit să evalueze performanțele elevilor. Cu toate acestea, în mod evident, între cele două categorii se stabilesc o serie de relații, deoarece performanțele elevilor nu pot fi evaluate decât în strânsă legătură cu materia pe care aceștia se presupune că trebuie să o învețe. Este posibil și ca cele două să fie reunite într-un singur cadru de referință.

Există tendința generală în Europa ca cele mai multe dintre programele școlare și liniile directoare oficiale să includă obiective de învățare dar nu și scale de evaluare a performanțelor.

Obiective de învățare

În Europa, toate programele școlare cât și liniile directoare oficiale includ obiective de învățare legate de dezvoltarea competențelor de citire la nivelul învățământului primar și secundar inferior. La nivel preșcolar, trei țări (Austria, Slovenia și Finlanda) raportează lipsa existenței unor obiective de învățare pentru dezvoltarea competențelor de citire. Acest lucru poate fi explicat prin diferite motive: în vederea

pregătirii pentru școala primară, unele documente cadru oficiale pot să acorde mai multă importanță dezvoltării personale și sociale a copiilor decât dezvoltării performanțelor la citire, în timp ce altele pot să nu transpună progresia educațională și de învățare în obiective de învățare.

În general, în programele școlare din Europa sunt specificate obiectivele de învățare pentru fiecare ciclu educațional în parte. Durata ciclurilor variază de la o țară la alta, dar și în interiorul acestora. De exemplu, la nivel primar, primul ciclu în Spania durează 2 ani în timp ce în Portugalia se întinde pe parcursul a 4 ani. De obicei, însă, un ciclu durează 2 sau 3 ani.

La nivel preșcolar, obiectivele sunt definite în cadrul programei școlare pentru întregul nivel de învățământ, cu excepția Letoniei, unde sunt definite pe cicluri curriculare (de mai mulți ani). La nivel primar, 8 țări nu definesc obiectivele de învățare în funcție de ciclul educațional. În Bulgaria, Franța, România și Turcia obiectivele de învățare sunt stabilite în programul de studii pentru fiecare ciclu curricular. În Belgia (Comunitatea flamandă), Germania, Olanda și Slovacia, obiectivele generale de învățare sunt stabilite pentru sfârșitul nivelului ISCED 1. Aceste țări au sisteme educaționale foarte descentralizate și/sau o programă scurtă, din punct de vedere al numărului de pagini. Aceste trăsături pot explica de ce programa definește doar obiectivele generale. La nivel secundar inferior, imaginea este mult mai diversă. În unele țări, documentele oficiale definesc obiectivele de învățare pentru întregul nivel educațional, iar altele pentru fiecare ciclu. În unele țări, cum ar fi Danemarca, ciclul curricular și nivelul de învățământ coincid pentru ISCED 2. În Bulgaria și Franța, obiectivele de învățare sunt specificate pentru fiecare an, la fel ca în învățământul primar.

Atunci când sunt stabilite pentru fiecare ciclu sau an școlar, spre deosebire de cazurile în care sunt definite pentru fiecare nivel de educațional, obiectivele de învățare oferă direcții mai precise cu privire la ceea ce elevii ar trebui să cunoască și să înțeleagă într-un anumit stadiu. În consecință, acestea oferă profesorilor mai multe îndrumări specifice pentru planificarea materiei pe perioadele în care ar trebui să fie predată. Cu toate acestea, dacă obiectivele de învățare sunt stabilite pentru fiecare an școlar, ele ar putea fi prea rigid definite și să nu permită cadrelor didactice o flexibilitate suficientă pentru adaptarea metodei de predare la nevoile și ritmul de învățare al elevilor. În principiu, nu se poate defini cu precizie ce înseamnă echilibrul perfect între furnizarea de instrucțiuni prea detaliate și a nu da profesorilor libertatea necesară pentru elaborarea unor planuri de lecții corespunzătoare nevoilor elevilor lor. Luând în considerare tradițiile și caracteristicile educaționale ale unei țări precum și resursele de care dispune, factorii de decizie și specialiștii din educație trebuie să găsească echilibrul corect pentru sistemul propriu în care funcționează. De exemplu, în țările în care cadrele didactice lucrează în mod regulat în echipe și beneficiază frecvent de cursuri de formare profesională, unde învață să realizeze programe de studiu progresive și coerente, este posibil să nu fie necesară stabilirea unor obiective detaliate de învățare pentru fiecare ciclu curricular. Cadrele didactice pot să folosească această flexibilitate pentru a-și defini propriile obiective de învățare, respectând ritmul de învățare al elevilor lor, și situarea într-un cadru mai larg stabilit de obiectivele de învățare.

De exemplu, în Belgia (Comunitatea flamandă), programa școlară pentru clasele primare include obiective generale de învățare care trebuie atinse la sfârșitul învățământului primar. Obiectivele stabilite pentru limba olandeză sunt grupate pe patru competențe principale (vorbire, ascultare, citire și scriere). Secțiunea privind citirea are doar șapte obiective organizate în funcție de trei aspecte ⁽⁴⁾:

1. Elevii sunt capabili să găsească informații (nivel de prelucrare = descriere), în:
 - instrucțiuni pentru o serie de activități destinate lor;
 - date din tabele și diagrame pentru uz public;
 - texte din reviste destinate lor.

⁽⁴⁾ Vezi lista tuturor obiectivelor la <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>

2. Elevii sunt capabili să structureze informații (nivel de prelucrare = structurare), care se găsesc în:
 - texte școlare și pentru studiu destinate lor și instrucțiuni pentru îndeplinirea sarcinilor școlare;
 - povestiri, cărți pentru copii, dialoguri, poezii, reviste pentru copii și enciclopedii pentru tineri.
3. Elevii sunt capabili să evalueze informații bazate pe propriile lor opinii, sau informații bazate pe alte surse (nivel de prelucrare = evaluare), care se găsesc în:
 - diverse scrisori și invitații destinate lor;
 - texte publicitare care sunt direct legate de mediul lor.

Programa franceză pentru învățământul primar, care include obiectivele de învățare pentru fiecare ciclu curricular, este mai detaliată. Spre deosebire de Belgia (Comunitatea flamandă), obiectivele nu sunt bazate pe competențe. Obiectivele de învățare sunt împărțite în șase categorii, în primii doi ani: limbaj oral, citit, scris, vocabular, gramatică și ortografie. Există opt direcții în ultimii trei ani, literatura de specialitate și scrierea poveștilor adăugându-se la cele șase deja menționate. În funcție de anul de studiu, fiecare direcție privind lectura include între șase și douăsprezece obiective de învățare. Obiectivele de învățare pentru citire, pentru clasa întâi, sunt ⁽⁵⁾:

- cunoașterea literelor alfabetului, în ordine;
- distincția între litere și sunetele pe care le reprezintă; cunoașterea corespondenței dintre litere și sunete pentru formele scrise simple (de exemplu, „f“, „o“), și pentru forme scrise complexe (de exemplu, „ph“, „au“, „eau“);
- cunoașterea faptului că o silabă este compusă dintr-una sau mai multe forme scrise, cunoașterea faptului că un cuvânt este compus dintr-una sau mai multe silabe; posibilitatea de a localiza aceste elemente (forme scrise, silabe) într-un cuvânt;
- înțelegerea relației dintre literele mici și mari în textele tipărite, precum și scrierea cu majuscule și litere mici, în scrisul cursiv;
- citirea fără dificultate a cuvintelor învățate;
- decodificarea cuvintelor obișnuite, dar care lor le sunt necunoscute;
- citirea cuvintelor celor mai frecvente (de exemplu, cuvinte funcționale), fără nicio dificultate;
- citirea cu voce tare a unui text scurt, ale cărui cuvinte sunt cunoscute, vorbirea clară și corectă și respectarea punctuației;
- cunoașterea și folosirea vocabularului specific legat de texte: cartea, coperta, pagina, linia, autorul, titlul, textul, propoziția, cuvântul, începutul, sfârșitul, caracterul, povestea;
- deținerea capacității de a explica despre ce este vorba într-un text; găsirea în text sau în ilustrațiile sale a răspunsului la întrebările legate de textul citit; reformularea sensului;
- capacitatea de a asculta pe cineva citind cărți pentru copii (texte integrale, neprescurtate).

⁽⁵⁾ Vezi lista tuturor obiectivelor la: <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-ecole-college.html?pid=23391&page=0&formSubmitted=1&niveau=2&classe=0&discipline=0>

Scalele de notare

Doar șase sisteme educaționale dețin o programă școlară sau documente oficiale care includ scale de evaluare a performanțelor. Aceste scale constituie instrumente pe care le utilizează toate cadrele didactice dintr-o țară pentru a evalua și nota performanțele școlare ale elevilor. În Lituania, România și Marea Britanie (Anglia și Țara Galilor), ele se aplică la nivelul învățământului primar și secundar inferior. În Olanda, scalele de evaluare acoperă în principal învățământul secundar inferior și superior deoarece primul nivel de performanță ar trebui atins, în mod normal, la finalizarea ciclului primar. În sfârșit, în Portugalia, calificativele se aplică doar în învățământul primar.

Următoarele scale de evaluare sunt exemple luate din documentele oficiale pentru limba engleză și lituaniană. Aceste trei trepte valorice prezintă caracteristici comune atât instrumentelor de evaluare cât și de notare a performanțelor elevilor. Cu toate acestea, formele lor diverse mai ilustrează și modul în care un concept individual poate fi transferat diferit în instrumente concrete.

În Marea Britanie (Anglia), programa la limba engleză include „programe de studiu” și „obiective de performanță”. Prin programele de studiu se stabilește materia care trebuie predată elevilor la limba engleză în etapele cheie 1, 2, 3 și 4 și se oferă bazele pentru planificarea schemelor de lucru. Au fost definite trei niveluri pentru evaluarea atingerii „obiectivelor de performanță” la: vorbire și ascultare, citire și scriere. Fiecare scală conține opt niveluri de performanță care definesc cunoștințele, abilitățile și gradul de înțelegere pe care se presupune că trebuie să și le dezvolte elevii cu vârste între 5 și 14 ani. Există și un al 9-lea nivel care corespunde unor performanțe excepționale. Un elev obișnuit ar trebui să treacă de la un nivel la altul din doi în doi ani.

De exemplu, în continuare se prezintă primii trei descriptori de nivel pentru atingerea „obiectivelor de performanță”, la „citire”, la limba engleză ⁽⁶⁾.

- **Nivelul 1:** „Elevii recunosc cuvinte familiare în texte simple. Ei își folosesc cunoștințele despre litere și relațiile dintre sunete și simboluri pentru a citi cuvintele și a stabili semnificații, atunci când citesc cu voce tare. Ei își exprimă reacțiile la textele citite (poezii, povestiri și proză de non-ficțiune) prin identificarea aspectelor pe care le agreează”.
- **Nivelul al 2-lea:** „Elevii citesc cu precizie texte simple, demonstrând înțelegerea lor. Ei își exprimă opinia cu privire la evenimente sau idei importante din textele citite (poezii, povestiri și proză de non-ficțiune). Ei folosesc mai mult de o strategie, fonică, grafică, sintactică și contextuală, la citirea cuvintelor nefamiliare și la stabilirea semnificației acestora”.
- **Nivelul al 3-lea:** „Elevii citesc fluent și cu precizie o gamă variată de texte. Ei citesc independent, folosind strategii adecvate pentru a stabili semnificații. Ei au o gamă largă de reacții la textele de ficțiune și non-ficțiune demonstrând înțelegerea punctelor principale și exprimându-și preferințele. Ei își folosesc cunoștințele de alfabet și tehnicile de căutare proprii pentru a localiza surse și a găsi informații”.

Acești descriptori de nivel definesc cu claritate progresul pe care se presupune că elevii trebuie să îl facă. Descriptorii acoperă aspecte legate de învățarea citirii, cum ar fi: creșterea gradului de recunoaștere a cuvintelor, utilizarea corespondențelor dintre grafeme și foneme și dezvoltarea fluenței la citire și a strategiilor de înțelegere a textului citit (vezi Secțiunea despre Predarea citirii). La nivelul întâi, elevii trebuie să poată citi cuvinte și să stabilească semnificații. La nivelul al 2-lea, se așteaptă de la ei să citească nu doar cuvinte, ci texte simple. De asemenea, ei ar trebui să citească cu destulă precizie și să demonstreze că înțeleg textele citite. La nivelul al 3-lea, elevii citesc fluent și cu precizie o gama variată de texte. De asemenea, ei citesc independent, lucru care se presupune că nu îl pot face la nivelul întâi, ci dimpotrivă, la acest nivel este de așteptat ca ei să aibă nevoie și de sprijin. Același

⁽⁶⁾ Puteți consulta toți descriptorii de nivel la <http://curriculum.qca.org.uk/index.aspx>

sens al progresului se observă cu claritate și în ceea ce privește tehnicile de citire și reacțiile pe care este de așteptat să le aibă elevii în urma lecturării unor texte.

Programa lituaniană mai include și obiective de învățare și scale de performanță, definite pentru fiecare ciclu. Într-o secțiune dedicată evaluării, programa descrie trei niveluri de performanță pentru obiective de învățare specifice. Cei trei descriptori acoperă doar un ciclu, iar programa include descriptori similari pentru fiecare ciclu. Primul nivel de performanță are valoarea „satisfăcător”, al doilea – „mediu” și cel de-al treilea are valoarea „ridicat”.

Pentru primul ciclu, descriptorii de performanță pentru obiectivul de învățare „Administrarea procesului de citire: să citească propoziții, cuvinte și silabe și să înțeleagă ce a citit” se impart pe trei niveluri:

- **satisfăcător** – citește cuvintele sau propozițiile după ce se pregătește sau cu ajutor din partea cadrului didactic și răspunde la câteva întrebări privind conținutul;
- **mediu** – citește propozițiile și răspunde la întrebările despre conținut;
- **ridicat** – citește textul fluent, cu intonația corespunzătoare și răspunde la întrebări.

1.2.4. Predarea citirii

Pentru scopurile legate de analiza curentă, predarea citirii este organizată schematic pe următoarele etape:

- dezvoltarea abilităților incipiente legate de alfabetizare (cum ar fi conștientizarea existenței fonemelor și a textului scris);
- predarea cunoștințelor elementare necesare la citire (concentrarea pe recunoașterea cuvintelor, utilizarea corespondenței dintre semnele grafice și foneme și fluența la citit); și
- predarea strategiilor de înțelegere a textului citit (vezi definițiile prezentate în continuare).

La nivelul învățământului secundar inferior, predarea citirii se mai poate concentra și pe predarea unor competențe specifice, care includ și îmbogățirea cunoștințelor de vocabular academic al elevilor. Totuși, această dimensiune nu este acoperită aici. Din considerente de fezabilitate, analiza curriculară nu s-a extins și asupra liniilor directe privind predarea citirii prin intermediul unor materii diferite de limba de instruire.

Această subsecțiune va investiga modul în care cele trei dimensiuni ale instruirii în domeniul citirii, selectate pentru analiză, sunt acoperite în documentele cadru oficiale din învățământul preșcolar, până la învățământul secundar inferior. Așa cum s-a subliniat și în trecerea în revistă a literaturii de specialitate, trebuie reținut faptul că aceste dimensiuni diferite interacționează în procesele de predare și învățare.

Indicatorii luați în considerare pentru fiecare dimensiune a procesului de instruire în domeniul citirii sunt specificați în continuare. În documentele oficiale, aceștia pot lua forma unor obiective de învățare, a unor conținuturi didactice sau a unor activități didactice.

Înainte de a discuta în detaliu despre modul în care procesul de instruire în domeniul citirii este abordat în documentele oficiale, vom arunca o privire asupra gradului de detaliere a acestui proces în documentele oficiale, pentru a avea o imagine despre gama abordărilor existente în diferitele state. În cele mai multe țări, nivelul de detaliu până la care se merge în abordarea celor trei dimensiuni ale predării citirii este relativ similar, fie că este vorba de abordări foarte detaliate, fie că este vorba de abordări foarte puțin detaliate. Documentele oficiale din Irlanda, Grecia, Spania, Luxemburg, Slovenia, Finlanda, Marea Britanie (Anglia și Irlanda de Nord) și Turcia sunt cele mai detaliate, în ceea ce privește cel puțin două dintre cele trei dimensiuni ale predării citirii la care ne-am referit aici. La celălalt capăt al scalei, în Slovacia (în învățământul primar și învățământul secundar inferior) și Suedia, obiectivele de învățare privind instruirea la citire sunt mult mai concise. În Suedia, documentele oficiale furnizează o orientare generală pentru fiecare materie și clarifică țintele pe care trebuie să le atingă elevii, în ceea ce privește cunoștințele, atitudinea etc. Rămâne la latitudinea cadrelor didactice să determine apoi modalitățile prin care vor fi îndeplinite aceste obiective – nu există linii directe

centralizate cu privire la elemente secundare specifice, pentru nicio materie. În Slovacia, atât programa centrală pentru învățământul primar cât și cea pentru învățământul secundar inferior stabilește doar principalele obiective de învățare care trebuie atinse la sfârșitul fiecărui ciclu educațional.

În Belgia (Comunitățile franceză și flamandă) și Olanda, documentele oficiale centralizate care au fost supuse analizei, sunt de asemenea concise, în ceea ce privește instruirea în domeniul dezvoltării competențelor emergente și a celor de bază la citire, dar ele se extind și cuprind mai multe detalii în ceea ce privește strategiile de predare a înțelegerii textului citit. În aceste trei cazuri, obiectivele de învățare sunt formulate pentru întregul nivel primar (Comunitatea flamandă din Belgia și Olanda) sau pentru perioada cuprinsă între primul an de învățământ preșcolar și clasa a 8-a de învățământ obligatoriu (Comunitatea franceză din Belgia). Ceea ce ar putea explica de ce obiectivele de învățare includ puține mențiuni, sau nu includ nicio mențiune, cu privire la competențele emergente și a celor de bază la citire pe care elevii trebuie să și le dezvolte cât mai de timpuriu, la începutul perioadei de școlarizare.

Competențele emergente de alfabetizare

Pentru a pune bazele procesului de învățare a citirii, competențele emergente de alfabetizare ale copilului sunt dezvoltate printr-o gamă largă de activități care nu implică încă decodificarea propriuzisă a textului scris. Îmbunătățirea gradului de conștientizare fonologică a copilului (adică abilitatea acestuia de a identifica și de a diviza limba vorbită în unități de sunet, cum ar fi silabele și fonemele) are o contribuție deosebită la acest proces. Cealaltă componentă majoră a alfabetizării emergente este dezvoltarea la copii a noțiunilor și a cunoștințelor despre textul tipărit, ceea ce se presupune că îi va ajuta la conceptualizarea scrierii ca o reprezentare a limbii vorbite. Acest rezultat poartă denumirea de „conștientizarea textului tipărit“.

Evidențele sugerează că achiziționarea abilităților emergente de alfabetizare la o vârstă mică facilitează dezvoltarea ulterioară a competențelor la citire ale copilului (Tafa, 2008). Programa pentru învățământul preșcolar din aproape toate țările include obiective de învățare sau conținuturi didactice referitoare la indicatorii selectați pentru abordarea promovării cunoștințelor de fonetică și a celor legate de textul tipărit ⁽⁷⁾ (vezi Figura 1.1). În mod excepțional, documentele oficiale centrale în Belgia (Comunitatea franceză) și Olanda nu fac nicio referire la conștientizarea fonologică a copiilor și abia dacă menționează conștientizarea textului tipărit. Mai mult decât atât, unele documente oficiale care se adresează învățământului preșcolar nu menționează niciunul dintre indicatorii care s-au folosit în cadrul acestei analize pentru abordarea conștientizării textului tipărit (Estonia și Ungaria).

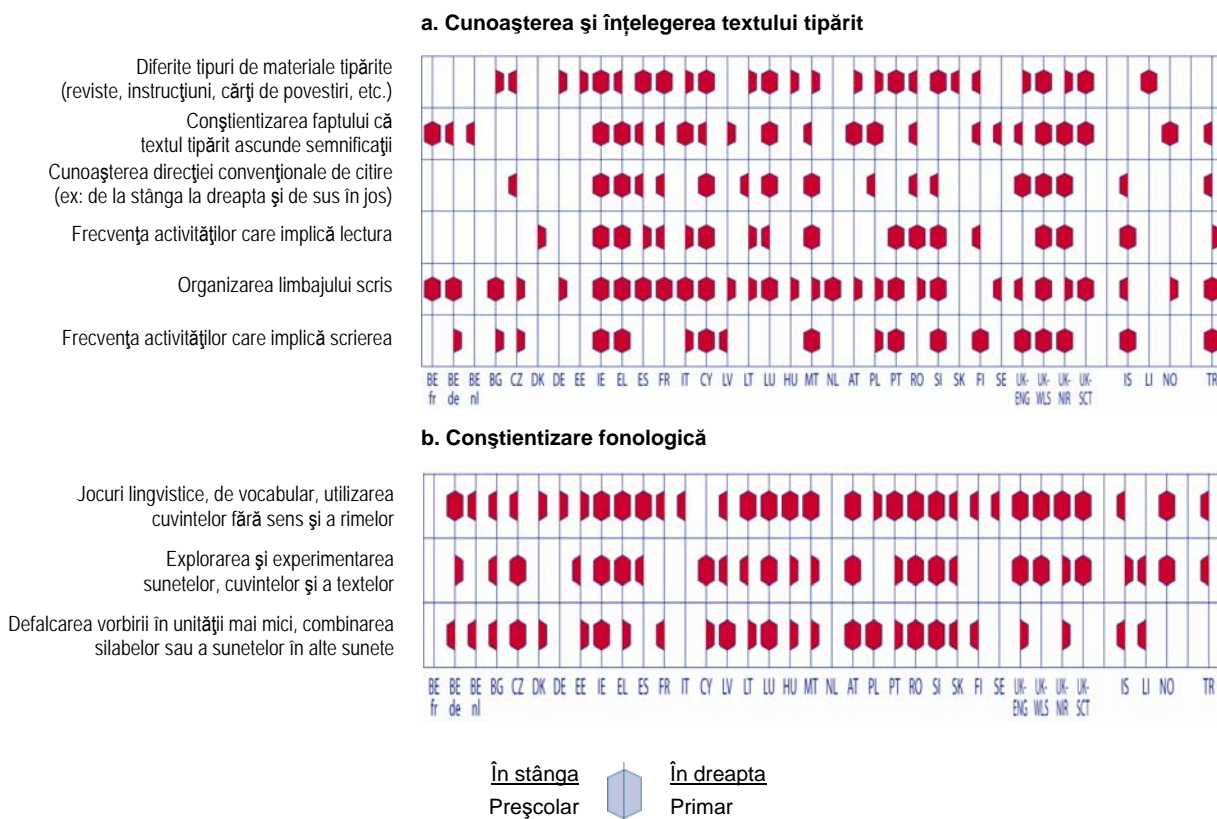
Marea majoritate a țărilor continuă să menționeze obiectivele de învățare sau activitățile asociate cu conștientizarea textului tipărit și cu conștientizarea fonologică în documentele oficiale pentru învățământul primar. În Bulgaria, Franța, Italia, Finlanda, Liechtenstein și Turcia, documentele oficiale nu conțin referințe cu privire la indicatorii selectați pentru abordarea formării în domeniul conștientizării fonologice, cum ar fi jocurile lingvistice sau recunoașterea sunetelor în timpul vorbirii. Cu toate acestea, cu excepția Liechtensteinului, toate documentele se referă la predarea către elevi a corespondențelor dintre sunete și cuvinte, activități care pot implica și aspecte legate de conștientizarea fonologică.

Importanța acordată competențelor emergente de alfabetizare variază de la o țară la alta. O acoperire foarte mare a acestora se regăsește în programele școlare naționale din învățământul preșcolar și/sau primar din 13 țări ⁽⁸⁾. În documentele oficiale din aceste țări sunt incluși cel puțin patru din cei șase indicatori diferiți, identificați în această analiză, și care acoperă elementele legate de conștientizarea textului tipărit, în timp ce pentru conștientizarea fonologică, documentele prezintă doi sau trei dintre cei trei indicatori selectați.

⁽⁷⁾ Documentele oficiale daneze pentru învățământul preșcolar (Reglementarea predării în clasele de nivel preșcolar) nu au fost incluse în această analiză.

⁽⁸⁾ Grecia, Irlanda, Spania, Franța, Luxemburg, Malta, Portugalia, România, Slovenia, Finlanda, Marea Britanie (Anglia/Țara Galilor/Irlanda de Nord), Islanda și Turcia.

◆◆◆ **Figura 1.1: Competențe de citire de bază prevăzute în documentele oficiale, din învățământul preșcolar și primar, 2009/10**



Sursa: Eurydice.

Observații specifice pe țări

Danemarca: Documentele oficiale care tratează competențele de citire la nivelul învățământului preșcolar, adică Reglementările privind predarea în clasele din învățământul preșcolar, nu au fost luate în considerare în această figură.

Luxemburg: Datele nu au fost verificate de Unitatea Națională Eurydice.

Noțiuni elementare de citire

Instruirea elementară în domeniul citirii se concentrează pe dezvoltarea capacității de recunoaștere a cuvintelor, utilizarea corespondențelor grafo-fonemice⁽⁹⁾ (sau a cunoștințelor de fonetică) și a fluenței la citire. Așa cum s-a menționat mai sus, instruirea în domeniul citirii mai poate fi sprijinită și de dezvoltarea conștientizării fonologice. Toate aceste componente ale instruirii elementare în domeniul citirii joacă un rol vital în cultivarea competenței de a citi, ca și în acumularea informațiilor necesare progresului la „citire pentru învățare“.

Așa cum se arată în Figura 1.2, cea mai mare parte a programelor școlare naționale oferă cel puțin două tipuri diferite de indicatori care se referă la recunoașterea cuvintelor, respectiv, la fluență și la cunoștințele despre corespundența grafo-fonemică. Cea mai cuprinzătoare acoperire pentru instruirea elementară în domeniul citirii se găsește în Irlanda, Grecia, Spania, Cipru, Luxemburg, România și Slovenia. Programele școlare din aceste țări include între patru și șase indicatori diferiți pentru identificarea cuvintelor și pentru cunoștințele de fonetică și cel puțin trei indicatori pentru fluență.

⁽⁹⁾ Corespondențele grafo-fonemice sunt relații între simboluri (litere) și sunete care se utilizează la decodificarea cuvintelor. Relațiile elementare dintre simboluri și sunete (corespundențele dintre litere și sunete, combinarea literelor pentru a forma cuvinte simple) sunt predate în special în anii de instruire timpurie. Instruirea de nivel avansat în domeniul foneticii include silabisirea și utilizarea prefixelor și a sufixelor.

◆ ◆ ◆ **Figura 1.2: Competențe de citire elementare prevăzute în documentele oficiale, pentru învățământul preșcolar și primar, 2009/10**



Sursa: Eurydice.

Observații specifice pe țări

Danemarca: Documentele oficiale care tratează competențele de citire la nivelul învățământului preșcolar, adică Regulamentele privind predarea în clasele din învățământul preșcolar, nu au fost luate în considerare în această figură.

Luxemburg și Malta: Datele nu au fost verificate de Unitățile Naționale Eurydice.



Instruirea elementară în domeniul citirii începe de obicei în perioada preșcolară, cu predarea aspectelor privind recunoașterea cuvintelor și/sau a legăturilor dintre litere și sunete. Cu toate acestea, în Italia și Finlanda, primele cunoștințe despre citire se predau în școlile primare. Aceeași situație se prezintă și în Malta, cu excepția că, atunci când copiii par pregătiți să învețe să citească, li se poate cere să scrie litere sau cuvinte simple, spre sfârșitul perioadei preșcolare.

Așa cum s-a specificat mai sus, în Belgia (Comunitățile franceză și flamandă), Olanda, Slovacia și Suedia, documentele oficiale cadru pentru învățământul primar menționează foarte puține subelemente ale instruirii elementare în acest domeniu. Totuși, în toate aceste documente se găsesc obiective sau ținte de performanță care, implicit sau explicit, solicită elevilor să stăpânească foarte bine abilități elementare la citire. În documentele oficiale suedeze, de exemplu, obiectivul general din

acest domeniu impune ca elevii să poată citi fluent texte de dificultate crescândă, pe parcursul învățământului primar.

În ceea ce privește continuitatea predării competențelor de bază la citire, pe parcursul învățământului primar, programele școlare naționale evidențiază existența unor situații similare în diferite țări, în privința recunoașterii cuvintelor cât și a fluenței la citire. Această comparație poate fi luată în considerare doar pentru țările în care programa pentru învățământul primar prevede obiective de învățare pe fiecare ciclu educațional sau grup de ani de studii (vezi Secțiunea 1.2.3). În cele mai multe dintre țările examinate, este evident faptul că recunoașterea cuvintelor și dezvoltarea fluenței la citire sunt încurajate pe tot parcursul învățământului primar. Doar în Letonia, obiectivele legate de dezvoltarea fluenței la citire nu sunt introduse la începutul primei clase de învățământ primar, ci mai târziu, spre mijlocul perioadei de studiu.

În ceea ce privește instruirea fonetică, situația este mult mai diversă. În țările sau regiunile în care programa pentru învățământul primar prevede obiective de învățare pe fiecare ciclu educațional sau grup de ani de studii au fost adoptate două abordări principale de dezvoltare a cunoștințelor de fonetică (vezi Figura 1.3). În aproximativ două treimi dintre aceste țări sau regiuni, documentele oficiale indică faptul că instruirea fonetică ar trebui să continue până la sfârșitul învățământului primar. În restul țărilor⁽¹⁰⁾ instruirea fonetică ia sfârșit mai devreme, de obicei spre sfârșitul sau înainte de mijlocul perioadei de studiu, adică atunci când elevii au vârste cuprinse între 7 și 10 ani. În Belgia (Comunitatea franceză) și Islanda, documentele oficiale analizate nu menționează instruirea fonetică la nivelul învățământului primar.

Atunci când documentele oficiale recomandă continuarea instruirii fonetice pe tot parcursul învățământului primar, liniile directoare se pot referi atât la cunoștințe elementare cât și la cunoștințe avansate de fonetică. De exemplu, în Irlanda, programa pentru învățământul primar la limba engleză conține un număr de obiective privind dezvoltarea cunoștințelor de fonetică pe parcursul întregii perioade de învățământ primar. Procesul începe prin a li se preda copiilor din grădinițe unele elemente de fonetică elementară, cum ar fi denumirea literelor alfabetului și recunoașterea unor relații dintre litere și sunete. De la 6 ani, accentul cade pe utilizarea indicațiilor grafo/fonetice (relații între litere și sunete) pentru identificarea unor cuvinte nefamiliare simple. Ulterior se trece la silabisire și la utilizarea rădăcinii cuvintelor, a prefixelor și a sufixelor. Nivelul superior de competență în aplicarea regulilor de fonetică ar trebui să fie atins în ultimii doi ani de învățământ primar.

Așa cum se menționează și în literatura de specialitate, în cazurile în care este vorba de limbi cu structuri ortografice și silabice complexe, durează mai mult ca elevii să învețe și să aplice corespondențele grafo-fonemice, decât dacă este vorba de limbi cu ortografie consistentă (Seymour și al., 2003). De aceea, pentru limbile cu structuri ortografice și silabice complexe, se recomandă ca predarea foneticii să nu fie întreruptă prea devreme. Într-adevăr, în toate țările unde se vorbește limbi cu structuri ortografice complexe – și unde programele analizate tratează extensiv dezvoltarea competențelor „de bază” la citire – adică, Danemarca, Irlanda, Franța, Portugalia și Marea Britanie, liniile directoare privind predarea instruirii fonetice se aplică tuturor ciclurilor educaționale sau anilor de studiu din învățământul primar.

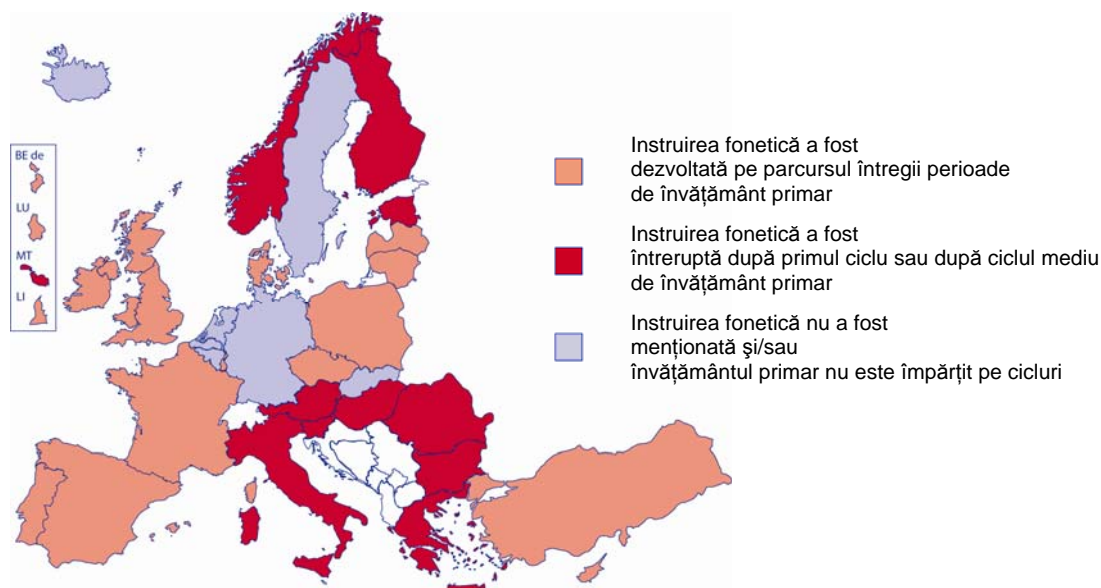
Liniile directoare centrale diferă, de asemenea, și în ceea ce privește formularea activităților de predare în cadrul cărora se învață corespondențele grafo-fonemice. Marea majoritate⁽¹¹⁾ menționează explicit abilitățile elevilor în a stabili relații între sunetele incluse în cuvinte și litere sau grupe de litere. Totuși, în Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană), Germania și Liechtenstein, programa

⁽¹⁰⁾ Bulgaria, Estonia, Grecia, Italia, Ungaria, Malta, Austria, România, Slovenia, Finland și Norvegia.

⁽¹¹⁾ Excepție făcând desigur cele cinci țări sau regiuni unde documentele oficiale menționează foarte puține informații privind instruirea elementară la citire: Belgia (Comunitățile franceză și flamandă), Olanda, Slovacia și Suedia.

centrală nu face referiri directe la astfel de relații. Toate aceste documente oficiale recomandă activități legate de dezvoltarea cunoștințelor de scriere ale elevilor, scrierea literelor și a cuvintelor, dar nu se referă și la abilitatea elevilor de a realiza conexiuni între litere sau grupe de litere și sunete. Absența unor referințe directe cu privire la instruirea în domeniul foneticii din programa centrală ar putea reflecta dorința politică de a evita recomandarea aplicării unor metode didactice prea specifice. În Germania apar totuși referințe explicite cu privire la studiul relațiilor dintre litere și sunete și care se pot găsi în programele stabilite la nivelul landurilor.

◆ ◆ ◆ **Figura 1.3: Continuitatea în domeniul instruirii fonetice pe durata învățământului primar, așa cum se prevede în documentele oficiale, 2009/10**



Sursa: Eurydice.

Notă explicativă

Continuitatea instruirii în domeniul foneticii pe parcursul întregii perioade de învățământ primar a fost analizată doar în țările în care obiectivele de învățare sunt specificate pentru fiecare ciclu educațional sau an de studiu. Pentru mai multe detalii despre țările care aparțin celei de-a treia categorii (instruirea fonetică nu a fost menționată și/sau învățământul primar nu este împărțit pe cicluri), vezi Secțiunea 1.2.3 privind obiectivele de învățare.

Country specific note

Luxemburg: Datele nu au fost verificate de Unitatea Națională Eurydice.



Strategii de înțelegere/comprehenșiune a textului lecturat

Așa cum s-a văzut și din prezentarea literaturii de specialitate (vezi Secțiunea 1.1), înțelegerea textului citit este facilitată de o bună comandă a funcției de recunoaștere a cuvintelor și de un nivel ridicat al fluenței la citire. Totuși, aceste două condiții nu sunt suficiente pentru a asigura reușita înțelegerii textelor. Extragerea și crearea semnificațiilor din textul scris implică atât procese lingvistice cât și cognitive care interacționează între ele pe parcursul actului lecturii. Aceste procese cognitive se leagă de o gamă variată de strategii de comprehensiune. Așa cum s-a precizat în sumarul referitor la literatura de specialitate, predarea explicită a unor strategii de înțelegere a textului citit ar putea să îmbunătățească nivelul de înțelegere a acestuia în rândul cititorilor cu niveluri diferite ale deprinderilor. Rezultatele ultimului sondaj PISA aduc de asemenea evidențe conform cărora elevii care dovedesc o foarte bună cunoaștere a strategiilor de înțelegere a textului citit sunt cititori mult mai competenți decât elevii care nu le cunosc foarte bine. În particular, elevii care aplică strategii care le permit să facă un rezumat și care utilizează frecvent aceste strategii pentru a-și controla propriul nivel de

comprehensiune pe parcursul lecturii vor avea rezultate mai bune la citire decât elevii care nu le aplică (OECD, 2010d).

Predarea strategiilor de comprehensiune a textului citit ar trebui să constituie o parte a predării citirii pe tot parcursul perioadei de educație obligatorie. Într-adevăr, achiziționarea competențelor de citire într-un proces secvențial (achiziția competențelor elementare urmată de strategiile de comprehensiune) poate să nu încurajeze motivația elevilor de a citi și nici să-i ajute să-și formeze o identitate de cititori. De asemenea, continuarea predării explicite a abilităților de comprehensiune a textului citit, și după finalizarea învățământului primar este de o importanță vitală.

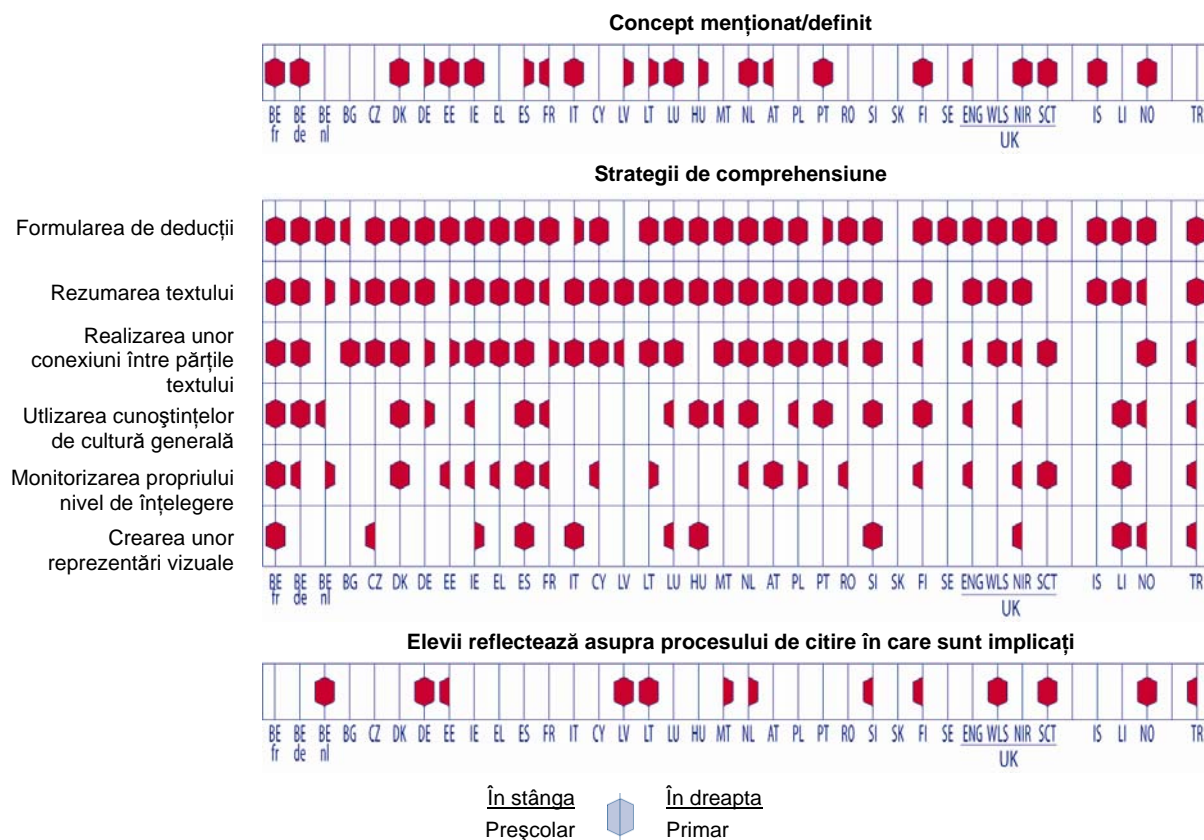
Ar trebui menționat faptul că nivelul preșcolar de învățământ joacă deja un rol important în punerea bazelor viitoarelor activități de predare a citirii și a dezvoltării competențelor de citire, prin exerciții care se concentrează pe înțelegerea textelor citite cu voce tare de către educatori. Cu toate acestea, așa cum s-a specificat și în secțiunea despre metodologie (vezi Secțiunea 1.2.1), informațiile legate de comprehensiunea orală colectate din documentele oficiale nu au prezentat suficientă credibilitate pentru a face parte din această analiză.

Pentru aprecierea accentului pus pe predarea strategiilor de comprehensiune a textului citit în programele școlare naționale pentru învățământul primar și pentru învățământul secundar inferior, a fost analizată următoarea gamă de procese (sau strategii) utilizate pentru a îmbunătăți nivelul de înțelegere la elevi:

- **Formularea de deducții sau interpretări** – pe parcursul citirii textului și datelor prezentate în formate grafice: extragerea semnificației dincolo de cea literală; generarea de întrebări pe baza textului citit și furnizarea de răspunsuri la acestea; extragerea concluziilor dintr-un text; realizarea de asocieri între text și imagini.
- **Realizarea unor rezumate pornind de la un text și concentrarea selectivă pe cele mai importante informații:** identificarea ideilor principale și realizarea distincției între acestea și punctele secundare din text; crearea unei structuri cu subtitluri intermediare; identificarea personajelor principale, a evenimentelor sau a elementelor principale în operele literare.
- **Realizarea conexiunilor între diferitele părți ale unui text:** utilizarea elementelor de organizare a unui text (titluri, cuprins, index) pentru a localiza informațiile; realizarea și testarea ipotezelor despre conținutul sau genul textului; recunoașterea elementelor constructive (introducere, părți principale, încheiere, părți narative, dialog etc.); stabilirea cronologiei evenimentelor în cazul textelor literare.
- **Utilizarea elementelor de cultură generală de care dispun:** conectarea textului scris cu experiențele personale, cultura și cunoștințele de care dispun, înainte, pe parcursul și după citirea unui text.
- **Verificarea/monitorizarea propriului nivel de înțelegere:** clarificarea cuvintelor și pasajelor care nu au fost înțelese imediat; adresarea de întrebări și utilizarea unor instrumente de referință; recitirea pasajelor neclare; reformularea unor părți din text folosind cuvintele proprii.
- **Construirea unor reprezentări vizuale:** exprimarea conținutului scris prin desene, conturarea etapelor unui text sub formă de diagramă; transpunerea unui text scris în grafice, tabele, grile sau într-un context mai literar; imaginarea spațiilor în care se desfășoară anumite scene, atunci când citește o piesă de teatru.

În plus, s-au mai analizat doi indicatori – menționarea și/sau definirea conceptului de „strategie de comprehensiune a textului citit” și orice referință asupra modului în care elevii reflectează la procesul propriu prin care își dezvoltă competențele la citire.

◆ ◆ ◆ **Figura 1.4: Strategii de comprehensiune a textului citit prevăzute în documentele oficiale pentru învățământul primar și cel secundar inferior, 2009/10**



Sursa: Eurydice.

Observații specifice pe țări

Luxemburg și Malta: Datele nu au fost verificate de Unitățile Naționale Eurydice.

România: Pentru învățământul secundar inferior, au fost incluse în analiza datelor din care a rezultat figura de mai sus, doar documentele oficiale relative la primii patru ani de *Gimnaziu* (elevi cu vârste cuprinse între 10-14 ani).



Toate țările își stabilesc obiective specifice în ceea ce privește comprehensiunea la citire în învățământul primar și secundar inferior, iar marea majoritate a programelor școlare includ părți sau secțiuni specifice în care sunt menționate strategiile de comprehensiune. În aproximativ două treimi dintre țări sau regiuni, în documentele oficiale se folosește o expresie-umbrelă pentru a descrie predarea acestor strategii, dar terminologia utilizată variază. De exemplu, în Olanda, obiectivele nucleu pentru învățământul secundar se referă la „strategiile de acumulare a informațiilor din textele scrise”. Programa portugheză de formare inițială menționează „strategiile pentru construirea de semnificații”, în timp ce, în Finlanda și Marea Britanie (Anglia), documentele oficiale se referă la predarea „strategiilor care îmbunătățesc gradul de înțelegere a textului”. Totuși, doar în programa daneză se găsește o definiție detaliată și completă a strategiilor de comprehensiune a textului citit:

„O strategie de comprehensiune a textului citit este o activitate mentală inițiată de cititor cu scopul de a înțelege textul înainte, pe parcursul și după terminarea lecturii. Cititorii buni utilizează inconștient o gamă largă de strategii de comprehensiune pe care o aplică la citirea unui text. Acestea pot să implice activarea bagajului de cunoștințe și cultura generală de care dispun, adresarea de întrebări despre text sau utilizarea cunoștințelor despre text pentru a înțelege mai ușor structura lingvistică și legăturile din cadrul textului. Cititorii slabi dispun de un repertoriu foarte redus de strategii de comprehensiune și aleg, de multe ori, să citească mai departe, chiar dacă nu înțeleg ce citesc.” (Obiective comune pentru limba daneză 2009, p. 38).

Programa școlară daneză mai evidențiază faptul că strategiile de înțelegere a textului citit pot fi utilizate la îmbunătățirea competențelor atât a cititorilor buni cât și a celor slabi, prin metode didactice adecvate.

Toate programele naționale menționează între una și șase strategii de comprehensiune, așa cum se observă în Figura 1.4, la raportarea predării unor modalități de înțelegere a textului citit. Excepție face Slovacia unde programa națională nu menționează niciunul dintre aceste procese care au scopul de îmbunătățire a gradului de înțelegere a textului citit. Numărul strategiilor de comprehensiune la citire sunt de asemenea destul de limitate în programele naționale din Bulgaria, Letonia, Suedia și Islanda. Acestea menționează maximum două procese diferite de îmbunătățire a comprehensiunii la citire, pe fiecare nivel de învățământ.

Numărul limitat al strategiilor de comprehensiune la citire menționate în documentele oficiale pot fi asociate și cu practicile didactice extrem de variate, raportate în PIRLS 2006 (vezi Mullis și al. 2007, p. 217). De exemplu, în Suedia și Islanda, elevii au fost solicitați să efectueze teme prin care să demonstreze că înțeleg textul citit mai rar decât în majoritatea țărilor europene. Această situație s-a întâlnit și în Austria, unde după 2006 au fost introduse standarde privind dezvoltarea nivelului de înțelegere a textelor citite de elevi, la sfârșitul claselor a 4-a și a 8-a, și anume în ianuarie 2009. În Islanda, doar 40% dintre cadrele didactice care predau elevilor de clasa a 4-a au raportat că le-au cerut acestora să „identifice ideile principale din textul pe care l-au citit“, cel puțin o dată pe săptămână, și aproape niciunul (1%) nu a raportat că le-a cerut elevilor să descrie stilul sau structura textului. În Suedia, aproximativ 19% dintre elevi au fost solicitați să anticipeze derularea evenimentelor dintr-un text și doar la 5% li s-a cerut să descrie stilul sau structura textului, cel puțin o dată pe săptămână. Doar strategiile de rezumare par să fie utilizate pe scară mai largă în unele dintre aceste țări. Într-adevăr, în Austria și Suedia între 80-90% dintre elevi au fost solicitați, cel puțin o dată pe săptămână, să „explice sau să demonstreze că au înțeles ceea ce au citit“.

Cu toate acestea, în alte două țări (Bulgaria și Letonia) unde, chiar dacă în documentele oficiale se menționează doar câteva strategii de comprehensiune la citire, utilizarea în practică a acestora pare să fie destul de răspândită. De exemplu, în Bulgaria cadrele didactice care predau la clasa 4-a au declarat că li s-a cerut tuturor elevilor (100%) „să explice sau să demonstreze că au înțeles ceea ce au citit“, „să identifice ideile principale din textele citite“ și „să facă generalizări și deducții“, cel puțin o dată pe săptămână (Ibid.).

Datele menționate ar putea sugera că în diferitele țări europene, programa școlară ar putea fi utilizată diferit. În Austria și în cele două Țări Scandinave menționate mai sus, strategiile de comprehensiune a citirii erau sau încă mai sunt menționate mai rar în programa școlară și sunt utilizate mai rar de către profesori. În alte țări, cadrele didactice includ predarea zilnică a diferitelor strategii de comprehensiune a citirii, în ciuda faptului că unele dintre acestea nu sunt menționate în programa școlară.

Așa cum s-a conturat din studiul literaturii de specialitate, predarea strategiilor de comprehensiune a textelor citite este mult mai eficientă atunci când se combină mai multe strategii. La nivelul învățământului primar, programa școlară din 12 țări ⁽¹²⁾ oferă o gamă largă de strategii diferite (5 sau 6) care urmăresc să îmbunătățească nivelul competențelor la citire ale elevilor. Documente oficiale pentru învățământul secundar inferior care să ofere o gamă largă de strategii nu există decât în Belgia (Comunitatea franceză), Danemarca, Spania, Slovenia și Liechtenstein. Mai mult, în majoritatea țărilor în care documentele oficiale pentru nivelul primar menționează cel puțin trei din cele șase strategii de îmbunătățire a înțelegerii textului citit, dintre cele selectate pentru analiza curentă, se observă o reducere a gamei de strategii la nivelul învățământului secundar inferior. Cea mai importantă diminuare între nivelul primar și cel secundar, în privința varietății strategiilor de comprehensiune, menționate în documentele oficiale se întâlnește în Franța, România, Marea Britanie (Anglia și Irlanda de Nord), Norvegia și Turcia. În aceste țări, documentele oficiale pentru nivelul secundar inferior

⁽¹²⁾ Belgia (Comunitatea și Comunitatea vorbitoare de germană), Danemarca, Irlanda, Spania, Luxemburg, Olanda, Slovenia, Finlanda, Marea Britanie (Anglia și Irlanda de Nord), Liechtenstein, Norvegia și Turcia.

menționează doar două strategii de comprehensiune (acestea fiind: „formularea de deducții/concluzii” și „rezumarea textului lecturat și realizarea unor conexiuni între diferitele părți ale unui text”) spre deosebire de cele patru și șase strategii întâlnite la nivel primar.

În cadrul documentelor oficiale pentru nivelurile primar și secundar inferior, se pot observa tendințe clare în utilizarea unor anumite tipuri de strategii de intervenție. Două dintre cele mai des menționate sunt „formularea de deducții/stabilirea de concluzii” și „realizarea unui rezumat”, urmate îndeaproape de „realizarea de conexiuni între diferite părți ale unui text”. Mai puțin răspândite sunt referințele la „utilizarea cunoștințelor de cultură generală” și „monitorizarea propriului nivel de înțelegere”, amândouă regăsindu-se în aproximativ jumătate dintre țări. În sfârșit, „realizarea unor reprezentări vizuale” este strategia cea mai puțin răspândită, fiind întâlnită doar în documentele oficiale din douăsprezece țări.

Monitorizarea propriului nivel de înțelegere reprezintă un aspect foarte important al dezvoltării gradului de comprehensiune la citire și elevii ar trebui să fie învățați să-l integreze în repertoriul propriu de strategii pe care le aplică. Pentru a construi o interpretare consistentă și validă a textului, cititorii trebuie să poată să verifice continuu dacă interpretările lor sunt corecte și să se adapteze dacă este necesar (Bianco 2010, p. 232). De exemplu, programa școlară irlandeză de Limbă engleză pentru școala primară subliniază importanța auto-monitorizării la citire în următorii termeni: „copilului trebuie să i se permită să se corecteze singur atunci când face greșeli de citire, atunci când ceea ce el/ea citește nu are sens”.

Totuși, așa cum s-a menționat mai sus, „elevii care își monitorizează nivelul de comprehensiune la citire” nu apar foarte des în contextul celor mai frecvent menționate strategii specificate în programele școlare din Europa centrală făcându-se referire la această strategie doar în programa din nouă țări sau regiuni, în mod special la nivelul învățământului secundar inferior. Pe lângă aceasta, deși auto-monitorizarea poate oferi sprijin copiilor în aplicarea altor strategii de comprehensiune, conform documentelor din programa școlară din Franța, Polonia și România, aceasta este introdusă mai târziu în educația primară față de alte strategii. De exemplu, în România, monitorizarea comprehensiunii (de exemplu, copiii pot să ceară lămuriri dacă nu înțeleg textul auzit sau citit) este introdusă pentru elevii de clasa a patra din ciclul primar, în timp ce realizarea de rezumate este acoperită încă din clasa a doua. Prin contrast cu situația din aceste trei țări, singura strategie comprehensivă care este menționată în mod explicit în primele două clase de educație primară din programa școlară finlandeză pentru educația elementară este monitorizarea comprehensiunii („în timp ce citesc, copiii au început să observe dacă înțeleg sau nu ceea ce citesc”).

Datele PIRLS 2006 (Mullis et.al 2007, p. 217) ar putea oferi o imagine suplimentară în privința informațiilor furnizate de cadrele didactice cu privire la predarea strategiilor de comprehensiune. Ne referim aici doar la strategiile comune între analiza efectuată asupra documentelor oficiale și cele din chestionarul PIRLS: realizarea de rezumate, formularea de deducții/concluzii și utilizarea cunoștințelor de cultură generală. Datele sugerează că procesul de rezumare și atenția selectivă acordată celor mai importante informații (care este a doua strategie de comprehensiune, cel mai frecvent menționată în documentele oficiale) sunt de departe cele mai răspândite strategii care se predau. Într-adevăr, răspunsurile cadrelor didactice au indicat că de fapt toți elevii de clasa a patra (peste 90%, în medie, în UE) au fost puși să „identifice ideile principale din textul citit” cel puțin o dată pe săptămână, în timp ce aproximativ 55-57% dintre elevi au fost puși de către cadrele didactice să folosească această strategie zilnic.

„Formularea de deducții și concluzii” și „utilizarea cunoștințelor de cultură generală” sunt de asemenea strategii relativ răspândite, deși mai puțin extensive decât „realizarea de rezumate”. Aproximativ 60-70% dintre elevii de clasa a patra au avut cadre didactice care au raportat că le-au solicitat să-și folosească măcar cultura generală, „să compare ceea ce citesc cu propriile experiențe” de exemplu și să „tragă concluziile”, „să facă generalizări și să tragă concluziile bazându-se pe ce au citit” și „să anticipeze evenimentele care vor avea loc în textul pe care îl citesc”.

Faptul că rezumarea unui text predomină printre strategiile de comprehensiune a textului citit pe care elevii de clasa a patra sunt solicitați să le aplice, ridică o serie de întrebări. Aceasta conduce la ipoteza că, pentru a dezvolta abilitățile de înțelegere a textului citit de elevi, cadrele didactice trebuie uneori să se bazeze pe o singură strategie. Totuși, așa cum s-a menționat mai sus, predarea strategiilor de comprehensiune este mai eficientă atunci când are loc într-un context unde sunt explicate, demonstrate și practicate mai multe strategii.

Ultimul indicator utilizat pentru a ilustra accentul pus pe strategiile de comprehensiune în cadrul programei școlare centrale, adică referințele la adresa elevilor care reflectează asupra propriului proces de citire, se regăsesc doar în unsprezece țări sau regiuni, la nivel primar și în nouă, aferente nivelului secundar inferior de învățământ. Totuși, conceptul conform căruia elevii reflectează la propriul proces de citire este un element cheie în orice program de predare a comprehensiunii la citire. Această dimensiune meta-cognitivă presupune că elevii sunt informați cu privire la diferitele strategii existente pentru o mai bună înțelegere a textului citit și sunt în măsură să aleagă rațional între acestea, atunci când se află în dificultatea de a înțelege textul pe care îl citesc. Programa școlară lituaniană pentru învățământul primar și secundar inferior este singura care oferă exemple concrete de abilități meta-cognitive folosite pentru îmbunătățirea înțelegerii textelor citite. Elevii din clasele a 7-a și a 8-a trebuie să poată să explice care dintre strategiile aplicate i-a fost mai folositoare în depășirea problemelor specifice și să-și stabilească obiective proprii de dezvoltare a abilităților de înțelegere a textului citit.

Trimiterile la abilitățile meta-cognitive identificate în alte programe școlare sunt mai vaste și mai teoretice. De exemplu, obiectivele finale privind citirea, de la sfârșitul învățământului secundar inferior, în Belgia (Comunitatea flamandă) se referă la elevi care planifică, implementează și își evaluează sarcinile de citire. Programa școlară pentru Limba engleză din Țara Galilor face referire la dezvoltarea abilităților de citire ale copiilor printr-un proces care-i ajută să devină „cititori care reflectează”. Programa școlară norvegiană pentru învățământul obligatoriu subliniază importanța acordării unei atenții deosebite modului în care copiii înțeleg că se dezvoltă ca persoane care citesc și scriu. Obiectivele enumerate în programa școlară finlandeză de bază includ o cerință pentru elevii din clasele 3-5 din învățământul obligatoriu de a se obișnui să se privească și să se autoevalueze ca cititori. În sfârșit, printre obiectivele principale ale programei școlare pentru învățământul secundar din Olanda se numără și mobilizarea abilităților meta-cognitive ale elevilor, acțiune asociată cu competența utilizării limbajului, în general, nu cu abilitățile de citire, în particular.

1.2.5. Angajarea în activități care implică lectura

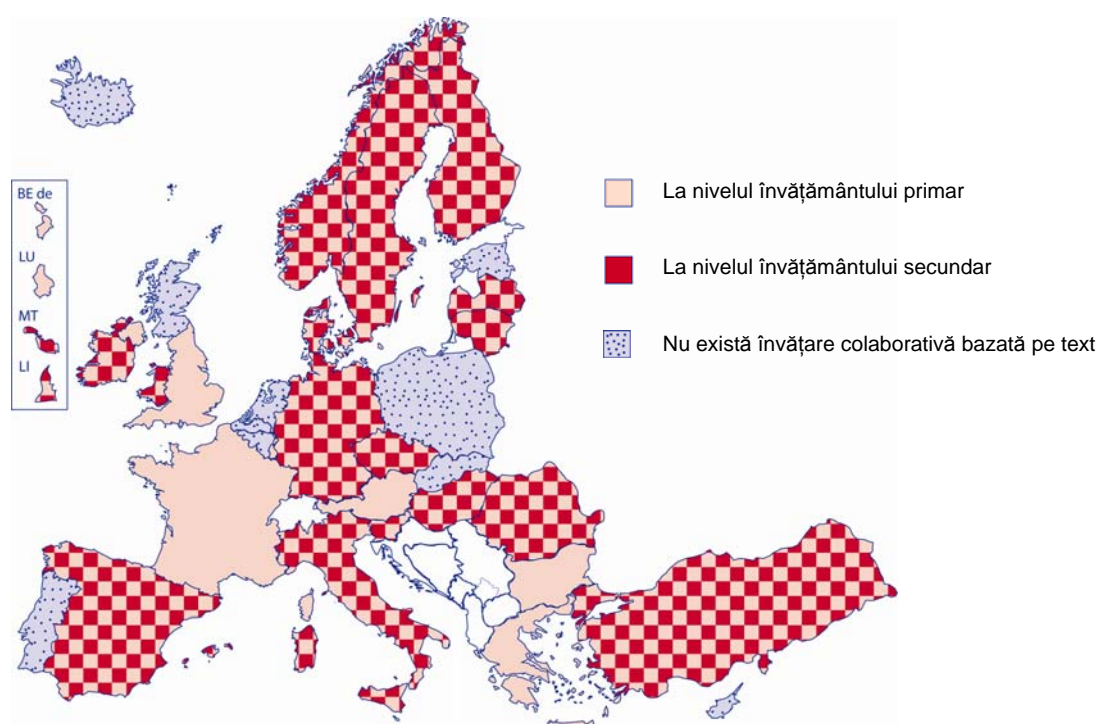
Dezvoltarea unui interes puternic pentru lectură contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor de citire (vezi Secțiunea 1.1). Mai mult decât atât, abilitățile foarte bune la citire de care dispun elevii se vor dovedi de maximă importanță pentru cariera lor școlară și pentru viața de adult într-o societate a cunoașterii. De aceea, promovarea interesului elevilor pentru lectură, cât mai de timpuriu posibil și într-o manieră sustenabilă este decisivă. Toate programele școlare pentru învățământul primar și/sau pentru învățământul secundar inferior se referă la importanța promovării interesului elevilor pentru lectură și a plăcerii de a citi. Programa austriacă, de exemplu, menționează că plăcerea de a citi ar trebui să stea la baza educației școlare, încă de la început. Programa finlandeză menționează că atitudinea pozitivă a elevilor față de lectură ar trebui să fie cultivată pe parcursul tuturor ciclurilor de învățământ.

Există modalități diferite de a ajunge la acest rezultat. Dintre acestea, învățarea colaborativă pe baza unui text, asigurarea unor materiale didactice și de lectură cât mai variate, facilitarea accesului elevilor către lecturile care le fac plăcere și vizitarea unor locuri sau a unor persoane care apreciază cartea sunt câteva dintre cele mai semnificative metode sugerate de literatura de specialitate și de programa europeană.

Învățarea colaborativă pe bază de text îi face pe elevi să interacționeze pornind de la un text scris, să facă deducții și să extragă semnificații din text, într-un proces care se desfășoară în cadrul unui grup. (Biancarosa și Snow 2006, p. 17). Într-adevăr, astfel de măsuri pot constitui o modalitate de stimulare a devotamentului pentru lectură, în special în cazul cititorilor slabi (vezi Secțiunea 1.1).

Programele școlare pentru învățământul primar din 26 de sisteme educaționale conțin linii directoare cu privire la învățarea colaborativă în activitățile care implică lectura. În toate acestea, liniile directoare acoperă toate ciclurile sau anii de învățământ primar, excepție făcând Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană), Franța și Austria unde, în primul ciclu, nu se fac referiri la asemenea principii. La nivelul învățământului secundar inferior, 18 sisteme educaționale fac referiri la învățarea colaborativă pe bază de text.

◆ ◆ ◆ **Figura 1.5: Învățarea colaborativă pe bază de text în documentele oficiale pentru învățământul primar și secundar inferior, 2009/10**



Sursa: Eurydice.

Notă explicativă

Învățarea în colaborare, pe baza unui text, definește o activitate pe parcursul căreia elevii interacționează unii cu alții, pe marginea unui text scris din care extrag interpretări și semnificații, în cadrul unui proces de lucru în grup. (Biancarosa și Snow 2006, p. 17).

Observații specifice pe țări

Luxemburg: Datele nu au fost verificate de Unitatea Națională Eurydice.

România: Pentru învățământul secundar inferior, au fost incluse în analiza datelor din care a rezultat figura de mai sus, doar documentele oficiale relative la primii patru ani de *Gimnaziu* (elevi cu vârste cuprinse între 10-14 ani).



În cele mai multe țări, continuitatea între cele două niveluri de învățământ este menținută deoarece programa școlară care folosește această abordare o aplică mai departe și în învățământul secundar inferior. Constituie excepții doar Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană), Bulgaria, Grecia, Franța, Luxemburg, Austria și Marea Britanie (Anglia și Irlanda de Nord).

În conformitate cu datele PIRLS, învățarea colaborativă pe baza unui text pare să aibă o extindere largă în școlile europene. În țările UE participante la sondajul IEA, aproximativ 71% dintre elevii de clasa a patra au fost întrebați dacă „vorbesc între ei despre ce au citit” cel puțin săptămânal. După cum arată Mullis și al. (2007, p. 224), 80% dintre elevi sunt angajați în activități de învățare

colaborativă bazată pe text, cel puțin săptămânal, în Bulgaria, Germania, Letonia, Lituania, Luxemburg, Austria, România și Marea Britanie (Anglia). Prin comparație, în Belgia (Comunitatea franceză), Suedia, Islanda și Norvegia, 40% sau mai puțini elevi sunt implicați în activități similare.

Elevii pot fi solicitați să citească aceleași texte iar apoi să împărtășească din experiența avută pe parcursul lecturii. Învățarea în colaborare pe baza unui text poate urma unui exercițiu personal și independent de lectură. Programa școlară irlandeză, de exemplu, afirmă că elevii ar trebui să fie capabili să-și recomande cărți unii altora și să caute de asemenea să primească recomandări de la alte persoane. În plus, în programa școlară din Danemarca, Irlanda, Italia, Luxemburg și Suedia se afirmă că elevii ar trebui să lucreze împreună pe aceleași texte. În Finlanda și Suedia, se recomandă cadrelor didactice să-i implice pe elevi, încă de la o vârstă fragedă, în discuții despre experiențele literare comune pe care le-au avut și despre caracteristici specifice ale literaturii. Conform programei școlare daneze, lucrul în comun, pe același text, este important pentru a încuraja curiozitatea elevilor.

Conform literaturii de specialitate, învățarea în colaborare, pe baza unui text, oferă și un câștig cognitiv semnificativ. Multiplele interacțiuni între elevi stimulează dezvoltarea cognitivă a acestora, fapt care conduce la o extindere a capacității lor de învățare nu numai în ceea ce privește citirea, dar și în celelalte domenii curriculare (Baker și Wigfield (1999); Guthrie și Wigfield (2000)). A deveni un cititor competent are de asemenea impact asupra implicării în activități de lectură, care, la rândul lor, facilitează dezvoltarea abilităților de citire. Faptul că acest ciclu de evenimente este semnificativ în dezvoltarea competențelor de citire este indicat cu claritate în programa școlară din Marea Britanie (Anglia), în care se afirmă că: „lectura realizată într-un mod independent și care cultivă încrederea elevilor poate susține interesul și plăcerea acestora pentru citit”. Cu alte cuvinte, în timp ce interesul pentru lectură ajută la dezvoltarea abilităților în domeniu, atingerea unui anumit nivel de performanță la citire ajută și ea la stimularea interesului elevilor pentru lectură.

Programele școlare europene semnaleză și existența unor alte abordări de stimulare a interesului elevilor pentru lectură. De exemplu în Irlanda, elevii sunt invitați să-și exprime preferințele cu privire la anumite genuri literare sau autori. În Cipru, încă din primul an de școală, se alocă timp elevilor prin programa școlară, pentru ca aceștia să poată citi cărțile pe care le doresc. De asemenea la creșterea interesului elevilor pentru citit pot să contribuie și activități ca invitarea în școli a autorilor îndrăgiți de copii, așa cum se menționează în programa școlară irlandeză, sau vizitarea unor locuri unde cărțile sunt apreciate – cum sunt bibliotecile, așa cum se specifică în programa spaniolă și în cea luxemburgheză. În Cipru, competițiile de lectură constituie exemple de activități școlare desfășurate în scopul promovării interesului pentru lectură.

În mai multe țări, prin programa școlară se recomandă în mod explicit folosirea unor materiale de lectură cât mai diversificate, existând totodată și o preocupare pentru încurajarea atitudinii pozitive a elevilor față de lectură. De exemplu, în Italia primul scop al lecturii este acela de a-i face pe cei care citesc să găsească o satisfacție estetică în operele literare, pe lângă nevoia de a găsi răspunsuri la întrebări importante.

În programele școlare din nouă țări europene (Danemarca, Estonia, Franța, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, Portugalia și Marea Britanie (Anglia)) se menționează liste de titluri sau de autori, ca exemple de lecturi pentru elevi. Aceste liste acoperă atât nivelul primar cât și pe cel secundar inferior, excepție făcând Lituania și Marea Britanie unde se face referire doar la nivelul secundar inferior. În Franța, de exemplu, Ministerul publică o bibliografie cu 350 de titluri dedicate elevilor din școlile primare, din clasele a 3-a, a 4-a și a 5-a. În Danemarca și Portugalia, cărțile sugerate sunt clasificate după diverse criterii, cum ar fi cărți de citit împreună cu părinții/cadrele didactice și cărți pentru elevii care nu citesc cu regularitate (Portugalia), și cărți pentru lectura autonomă sau pentru dezvoltarea competențelor la citire (Danemarca).

În plus față de exemplele de cărți care ar putea fi citite de elevi, programa școlară daneză menționează și o listă de lecturi literare obligatorii care conține 15 autori. Obiectivul este acela de a oferi fiecărui copil șansa de a cunoaște câte ceva despre acești scriitori semnificativi pentru cultura daneză, înainte de a încheia educația obligatorie. În Lituania, conform programei școlare pentru clasa a 9-a și a 10-a, elevii ar trebui să citească trei opere literare aparținând unor autori lituanieni clasici.

În Irlanda, programa școlară nu furnizează liste de opțiuni, dar oferă multe linii directoare detaliate cu privire la lecturile pe care elevii le-ar putea aborda. Unele pagini, de exemplu, se concentrează pe poezie, având în vedere diversele tipuri de poezie care pot fi adaptate la stadiile de dezvoltare a elevilor din școala primară. De asemenea, se prezintă indicații cu privire la materialele care ar trebui să se găsească în bibliotecile școlare. De exemplu, ar trebui să existe cărți de ficțiune și non-ficțiune iar acestea ar trebui să aibă personaje principale, atât masculine cât și feminine, și să reflecte caracteristicile și cultura tuturor copiilor din școală.

Acolo unde există liste de cărți recomandate, lecturile elevilor nu trebuie să se limiteze la acestea, ele fiind suficient de generoase încât să le ofere cadrelor didactice posibilitatea de a alege textele potrivite, în funcție de interesul și abilitățile elevilor. De asemenea, în majoritatea țărilor, programa școlară recomandă cadrelor didactice să folosească o varietate de opere literare de ficțiune și non-ficționale. Așa cum se arată și în literatura de specialitate, este într-adevăr foarte important să fie pusă la dispoziție elevilor o gamă largă de materiale, din care aceștia să-și poată alege lecturile preferate, astfel încât să fie stimulați să citească și să li se cultive interesul pentru lectură. În plus față de principiul menționat, este important din punct de vedere educațional să se definească și unele norme de parcurgere a unor lecturi obligatorii, prin selectarea câtorva opere literare semnificative culturii în mijlocul căreia copiii sunt educați, deoarece cunoașterea acestora îi poate ajuta pe elevi să-și îmbunătățească înțelegerea despre societatea și cultura în care trăiesc.

1.3. Sprijin pentru elevii cu dificultăți la citire – Evidențe din sondajele internaționale

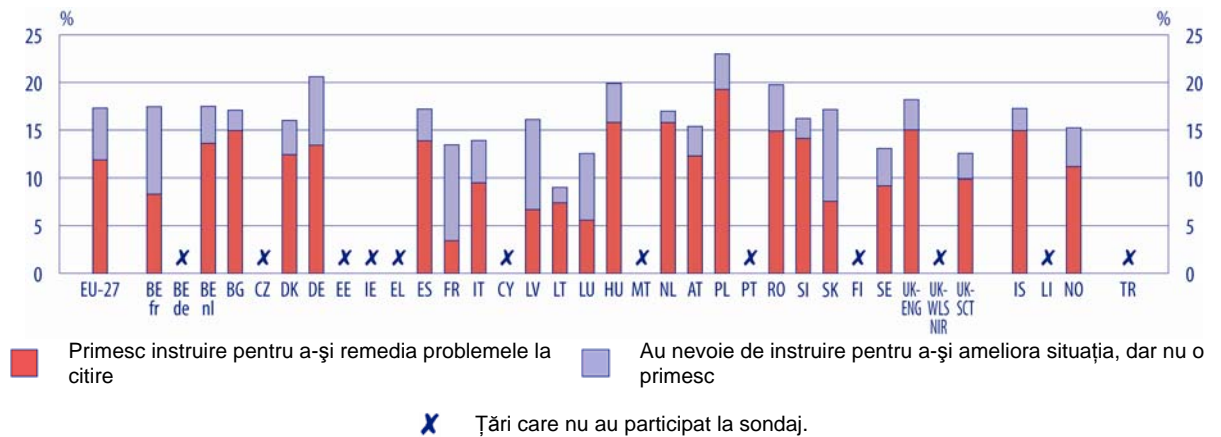
Țările fac anumite alegeri în privința abordărilor pe care le recomandă prin programele naționale și prin alte documente oficiale referitoare la dezvoltarea competențelor de citire în diferite cicluri educaționale. Cu toate acestea, indiferent de modalitățile în care este predată citirea, în orice stadiu al dezvoltării lor elevii pot întâmpina dificultăți și pot avea nevoie de sprijin suplimentar care să-i ajute să le depășească și să-și utilizeze integral potențialul. Această secțiune se concentrează pe elevii cu dificultăți la citire și evidențiază strategiile folosite în mod obișnuit pentru sprijinirea lor. Analiza se bazează pe datele care au provenit din chestionarele adresate elevilor și cadrelor didactice în cadrul sondajului PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) – Studiu privind progresul în dezvoltarea competențelor de citire la nivel internațional, din 2006 (pentru mai multe informații legate de sondaj vezi Capitolul „Realizări în domeniul alfabetizării: evidențe din sondajele internaționale“).

1.3.1. Elevi care primesc instruire în vederea remedierii situației ⁽¹³⁾

Toate sistemele europene de învățământ oferă o anumită formă de instruire în cazurile în care se impune remedierea situației elevilor slabi la citire. Așa cum se prezintă în Figura 1.6, în 2006, ponderea elevilor care au primit sprijin a variat între 3%, în Franța, și 19%, în Polonia. Cu toate acestea, în toate țările participante la sondaj, cadrele didactice au avut tendința să raporteze existența unui număr mai mare de elevi care ar fi avut nevoie de sprijin pentru remedierea situației lor la citire, decât numărul celor care îl primeau efectiv. În medie, în țările UE participante la sondaj, aproximativ 12% dintre elevii de clasa a patra au primit instruire suplimentară la citire. În conformitate cu estimările cadrelor didactice, 17% dintre elevi aveau nevoie de un astfel de sprijin. Cele mai mari discrepanțe au fost înregistrate în Comunitatea franceză din Belgia, Franța, Letonia și Slovacia, unde, conform percepției cadrelor didactice, 9 până la 10% dintre elevi aveau nevoie de instruire suplimentară dar nu o primeau.

⁽¹³⁾ Când este vorba despre rezultatele PIRLS, pentru consistența terminologiei PIRLS, termenul „instruire pentru remediere“ este mai degrabă folosit decât „sprijin de învățare“, care este utilizat în altă parte în cadrul studiului.

◆◆◆ **Figura 1.6: Ponderea elevilor de clasa a patra care au nevoie de instruire pentru remedierea situației lor la citire, după opinia profesorilor lor, și ponderea reală a elevilor care primesc instruire de remediere, 2006**



	UE-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	TR
Primesc instruire pentru a-și remedia problemele la citire	11.9	8.3	13.6	15.0	12.4	13.4	13.9	3.4	9.5	6.7	7.4	5.6	15.8	15.8	12.3	19.3	14.9	14.1	7.6	9.2	15.0	9.9	14.9	11.2	
Au nevoie de instruire pentru a-și ameliora situația, dar nu o primesc	5.4	9.1	3.9	2.1	3.6	7.2	3.3	10.0	4.4	9.4	1.6	6.9	4.1	1.2	3.1	3.7	4.9	2.1	9.6	3.9	3.2	2.7	2.3	4.1	

Sursa: IEA, bazele de date PIRLS 2006.

Valorile semnificative din punct de vedere statistic ($p < .05$) și care sunt diferite de zero sunt indicate în bold.

Pentru erorile standard, vezi anexa disponibilă la http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php



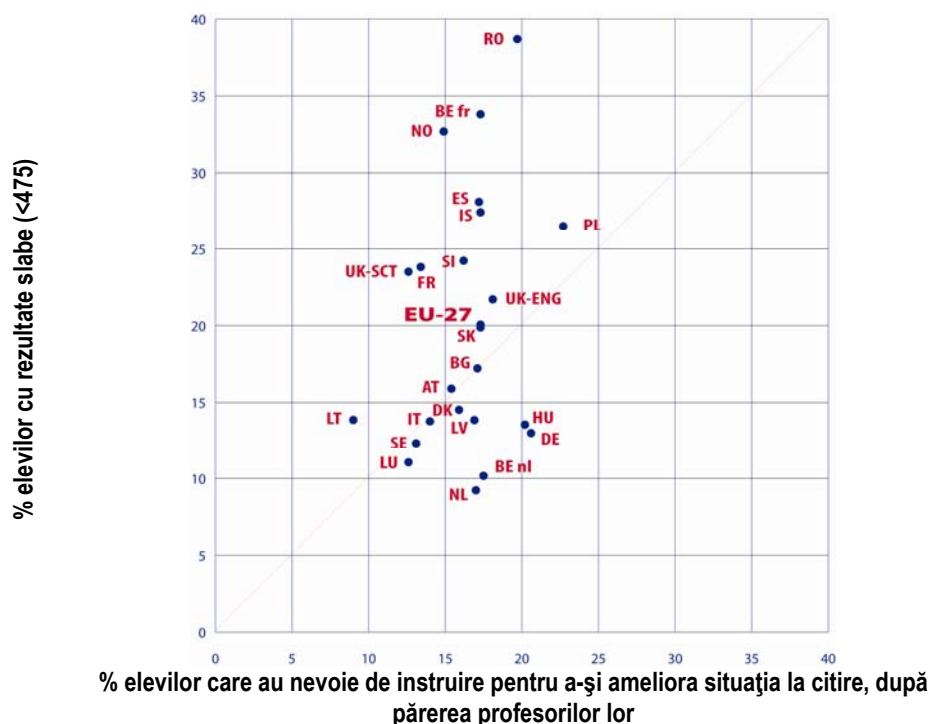
Este important să observăm faptul că estimările cadrelor didactice cu privire la elevii care au nevoie de instruire suplimentară, pentru ameliorarea situației lor la citire, nu au corespuns exact cu numărul elevilor slabi la citire, conform scalelor de evaluare din sondajul PIRLS (vezi Figura 4, p. 25). Așa cum se prezintă în Figura 1.7, gradul de răspândire a estimărilor cadrelor didactice a fost mult mai redus în comparație cu cel al ponderii reale a elevilor cu probleme grave la citire. Estimările cadrelor didactice cu privire la elevii care aveau nevoie de sprijin au acoperit o marjă de la 9 la 22%, în timp ce ponderea elevilor cu probleme grave la citire, conform sondajului PIRLS a înregistrat valori între 9 și 39%.

O comparație între ponderea reală a elevilor cu probleme grave la citire (definită de PIRLS ca fiind acei elevi care au obținut rezultate sub Standardul Intermediar Internațional), și estimările cadrelor didactice privind ponderea elevilor care ar avea nevoie de sprijin suplimentar la citire, evidențiază faptul că, în medie, cadrele didactice au tendința de a subestima ușor numărul elevilor care au nevoie de sprijin suplimentar (vezi Figura 1.7). Nu este surprinzător, în acest context, că ponderea și direcția erorilor în aprecierile cadrelor didactice erau legate de performanțele medii pe țară. În țările în care numărul elevilor cu probleme grave la citire este mare, cadrele didactice subapreciază foarte mult nevoia de sprijin suplimentar. De exemplu, în Belgia (Comunitatea franceză), România și Norvegia, numărul elevilor cu probleme grave la citire, conform PIRLS, era de două ori mai mare decât numărul rezultat din estimările cadrelor didactice. Prin contrast, în unele țări, unde numărul elevilor cu probleme grave la citire este mai mic, cadrele didactice supra-apreciază numărul elevilor care ar avea nevoie de ajutor. Astfel de rezultate pot fi explicate parțial prin tendința cadrelor didactice de a evalua în funcție de nivelul clasei în loc să aprecieze pe baza unui set obiectiv de criterii externe de performanță. Ceea ce sugerează că este nevoie de un sistem de instrumente standardizate de evaluare la diagnosticarea dificultăților la citire.

Cele mai mari discrepanțe între numărul de elevi cu performanțe reduse la citire, conform criteriilor PIRLS (aceia care nu au atins nivelul internațional intermediar) și numărul de elevi care primesc instruire pentru remedierea situației la citire s-au observat în Comunitatea franceză din Belgia, Franța, România și Norvegia. În aceste sisteme educaționale, au existat în medie 20 până la 25% mai mulți

elevi slabi la citire, conform sondajului PIRLS, decât elevii care primesc instruire suplimentară pentru a-și îmbunătăți competențele. În Franța, numărul elevilor care primesc instruire suplimentară pentru a-și îmbunătăți competențele era semnificativ mai redus decât în celelalte sisteme educaționale din Europa. Doar 3% dintre elevii francezi de clasa a 4-a au primit instruire suplimentară, în timp ce aproximativ fiecare al patrulea elev nu a putut să recunoască un subiect din textele literare parcurse și să răspundă la cerințe, cum ar fi să identifice și alte informații, în afară de părțile principale ale unui text informațional.

◆ ◆ ◆ **Figura 1.7: Ponderea elevilor de clasa a 4-a cu nevoi de instruire pentru a-și ameliora situația la citire, în conformitate cu opinia profesorilor lor, și ponderea reală a elevilor cu rezultate slabe la citire, 2006**



Sursa: IEA, bazele de date PIRLS 2006.

Notă explicativă

Linia indică o corelație perfectă; valorile marcate prin puncte din dreapta liniei indică o supraestimare a elevilor care ar avea nevoie de instruire pentru a-și ameliora competențele la citire, în timp ce valorile marcate prin puncte din stânga liniei indică o subestimare a elevilor care ar avea nevoie de instruire pentru a-și ameliora competențele la citire.

Pentru procentul exact de elevi slabi la citire, vezi Figura 4 (p. 25); pentru procentul exact de elevi care au nevoie de instruire suplimentară pentru remedierea situației lor la citire, conform opiniei profesorilor lor, vezi Figura 1.6 (p. 67).



1.3.2. Sprijin pentru elevii slabi la citire

Abordări utilizate de cadrele didactice

Așa cum reiese din literatura de specialitate, este de o importanță capitală ca profesorii să ofere măsuri de sprijin pentru elevii slabi la citire. PIRLS 2006 a inclus și câteva întrebări pentru cadrele didactice cu privire la acțiunile obișnuite pe care le întreprind atunci când constată că un elev începe să rămână în urmă la citire. Analiza factorilor ⁽¹⁴⁾ a evidențiat existența unui anumit șablon în abordările utilizate, care au fost grupate în trei categorii:

- așteptarea (presupunând că maturizarea va ajuta la soluționarea problemei);
- atribuirea unor teme suplimentare pentru acasă;
- furnizarea de sprijin, în cadrul orelor de clasă, de exemplu prin individualizarea predării, furnizarea de condiții mai favorabile (să permită ca sarcinile să fie efectuate într-un ritm mai lent), și solicitarea de ajutor din partea unor alți elevi.

În Tabelul 1 din anexe (Anexa la Secțiunea 1.3) se găsește lista ponderilor elevilor de clasa a patra ai căror profesori au declarat că utilizează aceste abordări. Este important să observăm faptul că răspunsurile nu se exclud reciproc, de exemplu același profesor a putut răspunde că utilizează mai multe abordări diferite. Având în vedere acest lucru, în subsecțiunea curentă se tratează pe scurt răspunsurile cadrelor didactice la fiecare întrebare, iar șabloanele privind abordările comune sunt prezentate mai târziu.

Așa cum se evidențiază în literatura de specialitate, este important ca elevului care începe să rămână în urmă la citire să i se ofere sprijin pentru a-și ameliora situația. Mai mult decât atât, un studiu privind schemele de intervenție a concluzionat că „predarea obișnuită („fără intervenție“) nu permite copiilor cu dificultăți la citire să recupereze“ (Brooks 2007, p. 31). Intervențiile timpurii ca și cele întreprinse la timp pot preveni întârzierile în dezvoltarea competențelor la citire. Aproximativ fiecare al treilea elev de clasa a patra a avut un profesor care a avut tendința să aștepte și să vadă dacă performanțele slabe ale elevului la citire nu se îmbunătățesc pe măsură ce se maturizează. În Belgia (Comunitatea franceză), Italia, Letonia, Luxemburg și Austria, o astfel de atitudine era și mai obișnuită. Letonia, cu 91% dintre elevi ai căror profesori au declarat că au așteptat ca situația elevilor să se îmbunătățească de la sine, iese în evidență față de alte sisteme educaționale din Europa. Cu toate acestea, este important de remarcat faptul că nu a existat aproape niciun elev al cărui profesor să răspundă că singurul lucru pe care l-a făcut a fost să aștepte ca situația elevului să se îmbunătățească, fără să mai ia și o altă măsură.

În ceea ce privește temele suplimentare pentru acasă, variația între sistemele educaționale din Europa era uriașă, atingând limite care se întindeau de la 23%, în Franța, la 97%, în Bulgaria. Temele suplimentare pentru acasă pentru elevii cu dificultăți la citire ar putea constitui o strategie utilă, dacă părinții își sprijină și își ajută copilul să le rezolve. Cu toate acestea, deoarece elevii cu probleme la citire au, de cele mai multe ori, părinți mai puțin educați și medii de lucru mai puțin încurajatoare acasă, ei nu se pot bucura de un sprijin real venit din partea familiilor lor. Programele de alfabetizare pentru familii și parteneriatele cu părinții, așa cum se discută în Capitolul 3 („Promovarea citirii în afara școlii“), ar trebui să constituie o parte esențială a sprijinului, în aceste cazuri.

În ceea ce privește utilizarea resurselor disponibile în clasă, cea mai des întâlnită abordare este munca individuală cu elevii care tind să rămână în urmă la citire. Importanța instruirii individuale, în abordarea dificultăților la citire, a fost evidențiată în literatura de specialitate. În medie, în sistemele de învățământ participante, 86% dintre elevi au avut profesori care au alocat între 72 și 99% din timp

⁽¹⁴⁾ Calcule efectuate în cadrul Rețelei Eurydice.

cursurilor de predare individuală pentru elevii cu probleme grave la citire. O metodă mai puțin comună este cea care presupune utilizarea acelorași materiale didactice pentru elevii cu niveluri diferite ale competențelor la citire, permițând totuși elevilor să lucreze cu viteze diferite. Aproximativ 64% dintre elevii europeni au profesori care utilizează această abordare. Este interesant de observat că, în câteva țări, în care există un număr mare de elevi cu probleme grave la citire, ca Marea Britanie și Norvegia, această metodă era foarte rar utilizată. Cadrele didactice din aceste țări foloseau în general materiale didactice diferite pentru elevi cu niveluri diferite ale competențelor la citire⁽¹⁵⁾. 60% dintre cadrele didactice care predau la clasele a patra au raportat situații în care unii dintre elevi lucrează împreună cu colegii lor care au probleme de citire. În Țările scandinave s-a raportat utilizarea mai puțin frecventă a acestei metode.

Personalul suplimentar

Sprijinul suplimentar, acordat de persoane care pot furniza servicii de instruire intensivă, individual sau în grupuri mici, constituie o metodă importantă prin care se pot rezolva problemele legate de dificultățile la citire ale elevilor, după cum recomandă literatura de specialitate. Sondajul PIRLS 2006 a inclus câteva întrebări detaliate privind situațiile în care școala dispune de personal suplimentar, pentru a-i ajuta pe elevii cu probleme grave la citire. Figura 1.8 rezumă răspunsurile cadrelor didactice la întrebarea „Dispuneți de următoarele resurse care să vă permită să ameliorați competențele elevilor cu dificultăți la citire?”

- Un <specialist în probleme de citire> este disponibil să lucreze la mine în clasă, cu elevii respectivi;
- Un <specialist în probleme de citire> este disponibil să lucreze într-o <clasă în care se urmărește ameliorarea competențelor la citire> ale elevilor respectivi;
- Un profesor-asistent sau un alt adult este disponibil să lucreze la mine în clasă, cu elevii respectivi;
- Alte categorii de personal de specialitate (de exemplu, un specialist în probleme de învățare, un logoped) sunt disponibile să lucreze cu elevii respectivi.

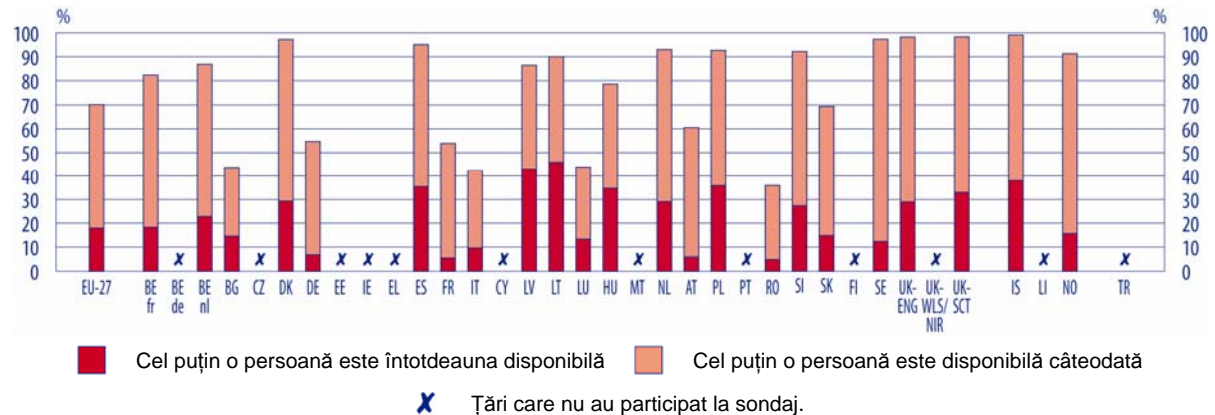
Pentru a evidenția gradul general de disponibilitate al sprijinului oferit, răspunsuri ca „întotdeauna”, „uneori” și „niciodată” au fost grupate în trei categorii: „există cel puțin o persoană care este disponibilă întotdeauna să ofere sprijin suplimentar”, „există cel puțin o persoană care este disponibilă uneori să ofere sprijin suplimentar” și „nu există nicio persoană disponibilă să ofere sprijin suplimentar”. Fragmentul specificat între paranteze „<>” definește terminologia specifică utilizată în diferite țări și, de aceea, comparațiile trebuie făcute cu precauție.

Așa cum se arată în Figura 1.8 de mai jos, resursele menționate anterior au fost disponibile întotdeauna doar pentru 18% dintre elevii europeni de clasa a patra. Cel puțin o persoană, a fost disponibilă uneori să ofere sprijin suplimentar pentru aproximativ 52% dintre elevi. Cu toate acestea, este important să observăm că a fost inclus și ajutorul oferit în afara clasei, și chiar în afara școlii, ca și sprijinul oferit de un cadru didactic suplinitor, care nu întotdeauna are o pregătire specifică în domeniul tehnicilor de citire sau a abordării dificultăților la citire.

În Spania, Marea Britanie și în câteva dintre țările scandinave (Danemarca, Suedia și Islanda), aproape toți elevii au acces la cel puțin o persoană care oferă sprijin suplimentar, după cum raportează cadrele didactice. Pe de altă parte, peste jumătate dintre elevi nu au avut niciodată acces la tipurile de sprijin suplimentar menționate mai sus, în Bulgaria, Italia, Luxemburg și România.

⁽¹⁵⁾ Răspunsul „Folosesc materiale diferite pentru elevii care au niveluri diferite ale competențelor la citire” nu este prezentat în Tabelul 1 deoarece se corelează puternic negativ cu „Folosesc aceleași materiale pentru elevii care au niveluri diferite ale competențelor la citire, dar aplic viteze diferite de lucru cu elevii respectivi”.

◆◆◆ **Figura 1.8: Frecvența cu care personalul auxiliar este disponibil pentru sprijinirea elevilor de clasa a patra la citire, 2006**



	UE-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU
Cel puțin o persoană este întotdeauna disponibilă	18.0	18.3	22.8	14.6	29.4	6.7	35.5	5.6	9.6	43.1	45.9	13.3
Cel puțin o persoană este disponibilă câteodată	52.2	64.1	64.1	29.1	67.9	48.0	59.6	48.3	32.8	43.4	44.2	30.6
	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO
Cel puțin o persoană este întotdeauna disponibilă	34.8	29.1	5.9	35.9	4.9	27.3	14.8	12.3	29.0	33.0	38.0	15.6
Cel puțin o persoană este disponibilă câteodată	43.7	63.9	54.6	56.8	31.0	64.9	54.6	85.1	69.3	65.3	61.1	75.7

Sursa: IEA, bazele de date PIRLS 2006.

Notă explicativă

În figură se realizează un rezumat al răspunsurilor date de profesori la întrebarea „Aveți la dispoziție următoarele resurse pentru a face față problemelor elevilor care întâmpină dificultăți la citire?”

- Un <specialist în probleme de citire> este disponibil să lucreze la mine în clasă, cu elevii respectivi;
- Un <specialist în probleme de citire> este disponibil să lucreze într-o <clasă în care se urmărește ameliorarea competențelor la citire> ale elevilor respectivi;
- Un profesor-asistent sau un alt adult este disponibil să lucreze la mine în clasă, cu elevii respectivi;
- Alte categorii de personal de specialitate (de exemplu, un specialist în probleme de învățare, un logoped) sunt disponibile să lucreze cu elevii respectivi.

Cazurile marcate cu valori lipsă au fost cele în care nu s-a răspuns la nicio întrebare (total 1.22 %).

Valorile semnificative din punct de vedere statistic ($p < .05$) și care sunt diferite de zero sunt indicate în bold.

Pentru erorile standard, vezi anexa disponibilă la http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Așa cum sugerează și rezultatele studiului, nu contează doar disponibilitatea sau frecvența ci și tipul materialelor suplimentare de sprijin utilizate pentru elevii care întâmpină dificultăți la citire. Un rol deosebit de important îl joacă specialiștii bine pregătiți în acest domeniu, care lucrează direct cu copiii care întâmpină dificultăți la citire și care le oferă un sprijin adecvat (Snow, Burns & Griffin, 1998). În medie, în țările UE participante la sondaj, aproximativ jumătate dintre elevii (48%) de clasa a patra ⁽¹⁶⁾ ar fi putut dispune de un specialist în acest domeniu. În Danemarca, Spania, Olanda, Suedia, Marea Britanie (Anglia) și Islanda, peste 80% dintre elevii de clasa a patra puteau dispune cel puțin uneori de serviciile unui astfel de specialist (vezi Mullis și al. 2007, p. 193). Alte categorii de specialiști (de exemplu specialiști în învățare sau logopezi) erau disponibili întotdeauna sau uneori, în medie, pentru 40% dintre elevii din țările participante, din UE-25 ⁽¹⁷⁾. Aproximativ 80% dintre elevi aveau acces la aceste tipuri de specialiști în Letonia, Lituania, Polonia și Marea Britanie (Scoția) (Mullis și al. 2007, p. 193).

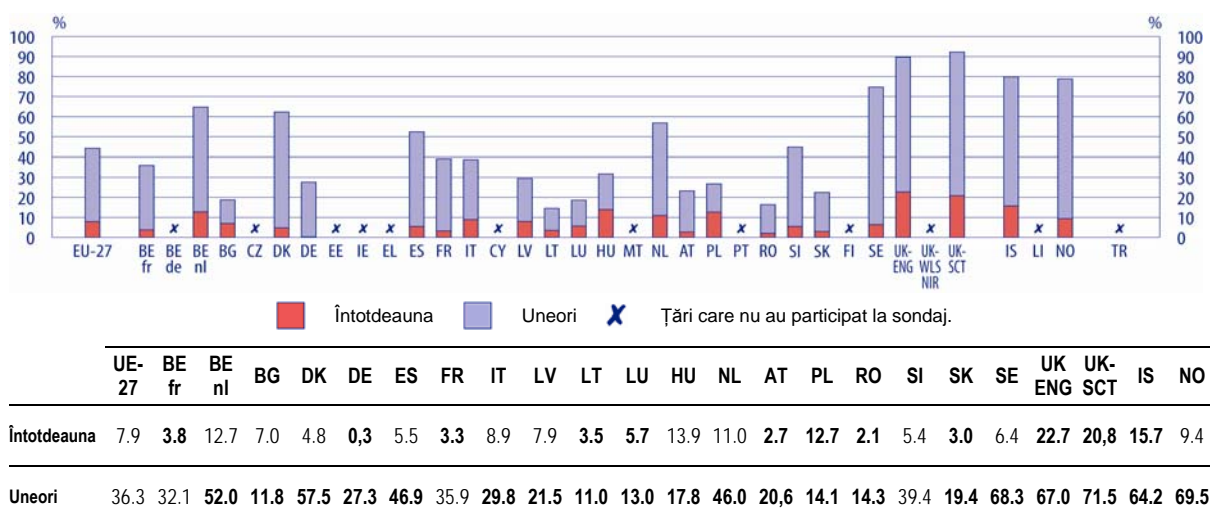
Tipurile de sprijin acordate direct în clasă sau în școala unde învață elevii cu dificultăți sunt mult mai accesibile. Sondajul PIRLS a adunat date despre disponibilitatea unui <cadru specializat în tehnici de citire>, a unui profesor suplinitor sau a unui alt adult care să lucreze în clasă cu elevii slabi la citire.

⁽¹⁶⁾ Calcule efectuate în cadrul Rețelei Eurydice.

⁽¹⁷⁾ Calcule efectuate în cadrul Rețelei Eurydice.

Răspunsurile cadrelor didactice au fost rezumate în Figura 1.9 de mai jos. Aproximativ 44% dintre elevii din Uniunea Europeană au beneficiat de sprijinul unor persoane care au lucrat în clasă cu profesorul titular, cel puțin uneori. Această formă de sprijin a fost disponibilă mai mult în țările scandinave și în Marea Britanie, în timp ce în țările central și est-europene nu a fost atât de răspândită. Totuși, sprijinul oferit elevilor în clasă a fost susținut de multe ori de un suplinitor sau de un alt adult, fără pregătire de specialitate. Un specialist în tehnici de citire a fost disponibil, cel puțin uneori, pentru lucrul în clasă, iar de serviciile sale au beneficiat doar 25% dintre elevii de clasa a patra.

◆◆◆ **Figura 1.9: Disponibilitatea unei persoane care să ofere sprijin suplimentar în clasă, pentru elevii de clasa a patra, 2006**



Sursa: IEA, bazele de date PIRLS 2006.

Notă explicativă

Figura combină răspunsurile cadrelor didactice privind disponibilitatea unui <specialist în domeniul predării citirii>, a unui profesor-asistent sau a unui alt adult care lucrează în clasă cu acei elevi care prezintă dificultăți la citire. Cazurile marcate cu valori lipsă au fost cele în care nu s-a răspuns la nicio întrebare (total 2.9 %).

Valorile semnificative din punct de vedere statistic ($p < .05$) și care sunt diferite de zero sunt indicate în bold.

Pentru erorile standard, vezi anexa disponibilă la http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Modele de activități în programele de sprijin pentru cititorii slabi din Europa

Când se iau în considerare cele mai obișnuite abordări didactice și disponibilitatea categoriilor de personal suplimentar care pot fi utilizate pentru ajutorarea cititorilor slabi, apar mai multe modele identificate în cadrul sistemelor educaționale europene ⁽¹⁸⁾.

- În sistemele de învățământ care dispun în nod normal de **personal care sprijină activitatea cadrului didactic la clasă**, de cele mai multe ori lucrul cu elevii care au dificultăți la citire cade în sarcina unui profesor specializat în tehnici de citire, a unui suplinitor sau a unui alt adult, în comparație cu media celorlalte țări europene. Deoarece un alt adult este de obicei prezent în clasă, pentru a asista cadrul didactic titular, se solicită mai puțin sprijin din partea celorlalți elevi. Mai mult decât atât, în această situație, este mai simplu să se apeleze la materiale didactice diferite pentru elevi cu competențe diferite la citire. Această formă de sprijin este întâlnită mai des în Țările Scandinave (Danemarca, Suedia, Islanda și Norvegia) și în Marea Britanie.

⁽¹⁸⁾ Acest rezumat se bazează pe informațiile analizate în această secțiune. Pentru cifrele exacte, vezi Tabelul 1 din Anexe (Anexe Secțiunea 1.3), Figurile 1.8 și 1.9 și date din Raportul internațional al sondajului PIRLS 2006, punctul 5.18 „disponibilitatea personalului specializat” (Mullis et al. 2007, p. 193).

- Alte câteva sisteme de învățământ oferă niveluri relativ ridicate de acces la **sprijin extern de specialitate**, de exemplu, la specialiști în tehnici de învățare sau logopezi. Elevii din aceste sisteme educaționale au cadre didactice care raportează mai frecvent că au alocat mai mult timp lucrului individual cu elevii care au probleme grave la citire. Se utilizează aceleași materiale didactice, dar elevii care au niveluri diferite ale competențelor la citire aplică viteze diferite de lucru. Câteva dintre țările est-europene (Letonia, Lituania, Ungaria, Polonia și Slovenia) folosesc această abordare. În plus, Spania respectă unele caracteristici ale acestui model.
- În alte sisteme de învățământ, în care disponibilitatea pentru personal suplimentar este foarte limitată, **distribuirea de teme suplimentare pentru acasă** rămâne principala abordare pentru ameliorarea dificultăților la citire. Un astfel de model predomină în Bulgaria, Italia, Austria și România. De asemenea, în Bulgaria și România, de multe ori, cadrele didactice raportează că lucrează individual cu elevii care întâmpină probleme grave la citire.
- Utilizarea aceluiași materiale didactice într-un **ritm de lucru diferit** și distribuirea unui număr mai mic de teme pentru acasă, față de media europeană, pare să fie cea mai comună abordare în Belgia (Comunitățile vorbitoare de limba franceză și flamandă), Franța, Luxemburg și Slovacia. În aceste sisteme educaționale, o persoană cu specializare în tehnici de citire este rareori disponibilă să lucreze cu elevii care rămân în urmă la citire.

În următoarea secțiune se va discuta detaliat despre politicile și practicile naționale în vigoare, care susțin sprijinul profesionist acordat cadrelor didactice, pentru ca acestea să facă față elevilor cu dificultăți la citire. Ar putea să apară unele discrepanțe față de datele rezultate din sondajul PIRLS, datorită diferențelor în definițiile folosite și a nivelului diferit la care a fost aplicată analiza (la nivelul elevului sau al structurilor naționale). Ar trebui avut în vedere și decalajul dintre anii de referință, deoarece, după 2006, au apărut modificări în politicile naționale. De asemenea, în unele sisteme educaționale, cu nivel înalt al autonomiei școlare, este posibil să nu existe politici la nivel național sau alte informații disponibile, care să indice dacă și ce tipuri de personal de specialitate pot fi angajate în școli.

1.4. Politici și programe naționale pentru abordarea dificultăților la citire

Așa cum s-a observat din datele furnizate de sondajele internaționale cu privire la performanțele elevilor, ratele celor care au probleme la citire sunt foarte ridicate în țările europene. Această secțiune analizează politicile și practicile naționale pentru furnizarea personalului de specialitate care poate acorda sprijin educațional cadrelor didactice care lucrează cu elevii care întâmpină dificultăți la citire. Apoi, această secțiune se concentrează pe acțiunile concrete, efective de remediere a dificultăților de citire ale elevilor.

1.4.1. Asistență de specialitate pentru susținerea cadrelor didactice care lucrează cu elevi care prezintă dificultăți la citire

Elevii care întâmpină dificultăți la citire au dreptul să primească sprijin suplimentar în toate țările europene. La nivelul primar, procedura de obținere a sprijinului suplimentar pentru elevii cu dificultăți la citire este similară în majoritatea țărilor. Cadrul didactic care predă la clasă este primul care identifică elevii care au nevoie de mai multă atenție decât ceilalți. Această identificare se poate baza pe propria observație a activităților și interacțiunilor care se desfășoară în clasă și a rezultatelor obținute în urma evaluărilor aplicate elevilor și/sau a monitorizării progresului individual. Dacă sprijinul oferit de cadrul didactic ⁽¹⁹⁾ nu rezolvă problema, acesta poate consulta alți specialiști și le poate cere acestora ajutorul, în mod normal după ce are loc o consultare cu părinții elevului.

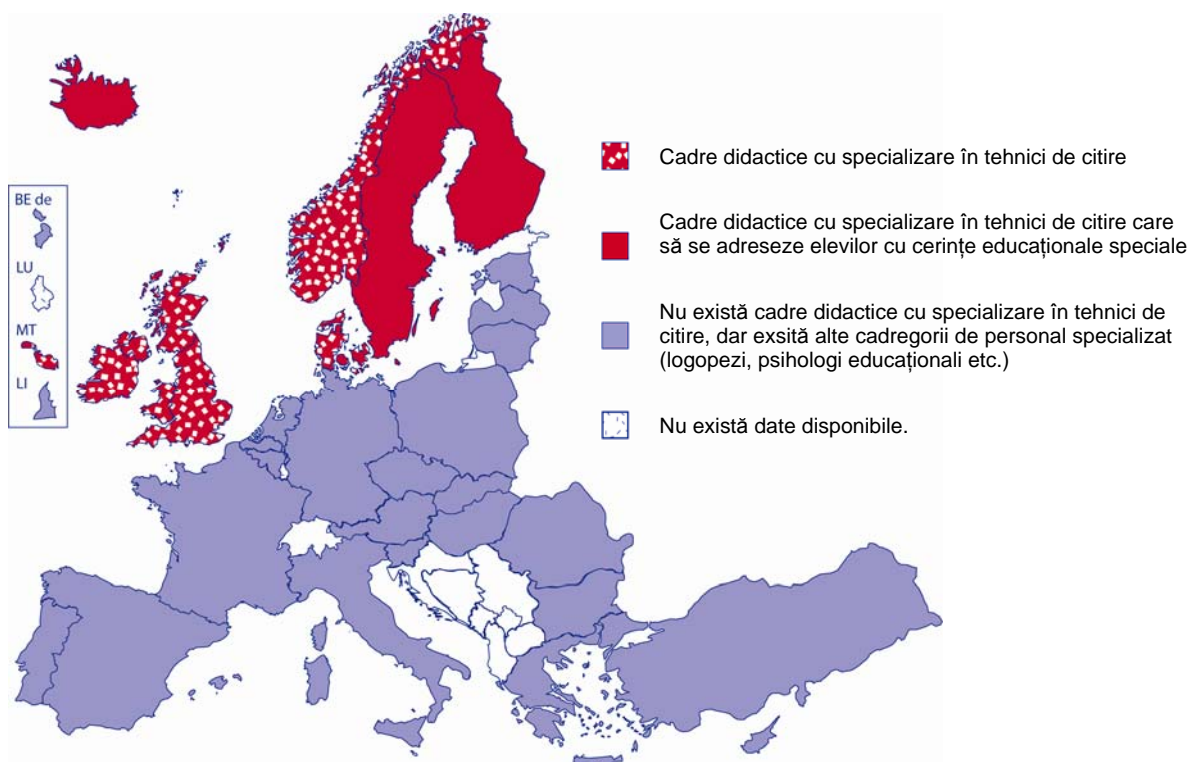
⁽¹⁹⁾ Pentru exemple de abordări utilizate de cadrele didactice, vezi Secțiunea 1.3.

Așa cum s-a menționat deja în lucrările de specialitate cu privire la abordarea dificultăților la citire (vezi Secțiunea 1.1), specialiștii bine pregătiți, care intervin intensiv, la nivel individual sau de grup, pot oferi un sprijin foarte eficient cadrelor didactice care lucrează cu elevi se confruntă cu greutăți la citire. Așadar, această secțiune se concentrează pe disponibilitatea cadrelor didactice pe deplin calificate care au o pregătire suplimentară, specifică predării citirii și abordării dificultăților la citire. Au fost analizate politicile și practicile naționale iar țările au fost clasificate conform nivelului de acces pe care cadrele didactice îl au, pe de o parte, la un profesor specializat în tehnici de citire sau în cerințe educaționale speciale (CES) și la cadre didactice cu experiență în acest domeniu sau, pe de altă parte, la alte tipuri de specialiști, cum ar fi logopezii sau psihologii (educaționali) care oferă sprijin în privința anumitor sarcini ce au legătură cu citirea, atunci când apare o necesitate. Analiza acoperă asistența de specialitate oferită la nivelul școlii și clasei; disponibilitatea asistenței de specialitate pentru elevii cu dificultăți la citire în afara școlii nu este luată în calcul. Se pune accent în principal pe învățământul primar, unde sprijinul de specialitate acordat celor care întâmpină greutăți la citire este mai des întâlnit; pe scurt, la final, se fac câteva referiri și la învățământul secundar.

Trebuie menționat că în toate țările există măsuri de sprijin pentru elevii cu dificultăți de învățare și care au nevoie de o atenție deosebită în domeniul educațional. În aceste cazuri, elevii vor fi diagnosticați și vor primi oficial recunoașterea faptului că au dreptul să primească ajutor pentru adaptarea și integrarea în sistemul formal de educație sau în învățământul special. Cu toate acestea, măsurile educaționale speciale nu sunt incluse aici deoarece depășesc obiectivele studiului de față.

În abordarea dificultăților la citire ale elevilor din 8 țări – Irlanda, Malta, Marea Britanie și în toate cele cinci țări nordice – cadrele didactice din ciclul primar pot solicita asistență la clasă din partea profesorilor specializați în tehnici de citire. De fapt, pot fi identificate două categorii de cadre didactice specializate, cele care au pregătire specifică furnizării de sprijin elevilor cu greutăți la citire și cele care dispun de calificare ca personal educațional, care se ocupă de nevoile speciale ale elevilor și care, în plus, sunt specializate în predarea citirii și sprijinirea elevilor cu dificultăți la citire. (vezi Figura 1.10).

◆ ◆ ◆ **Figura 1.10: Disponibilitatea cadrelor didactice cu specializare în tehnici de citire, în conformitate cu documentele oficiale sau cu practicile aplicate pe scară largă, pentru a veni în sprijinul profesorilor care lucrează cu elevi care au dificultăți la citire în școlile primare, 2009/10**



Sursa: Eurydice.

Notă explicativă

Datele din figură se concentrează pe evidențierea cadrelor didactice specializate, care au disponibilitatea să sprijine profesorii titulari la clasă, atunci când aceștia lucrează cu elevi care întâmpină dificultăți la citire. Figura se bazează pe previziunile naționale publicate în documentele oficiale sau pe practicile raportate, pentru acele țări sau regiuni în care școlile și autoritățile din învățământ au autonomie deplină în ceea ce privește sprijinul acordat elevilor – Danemarca, Olanda și Marea Britanie (Scoția).



În Danemarca și Norvegia, cadrele didactice specializate în tehnici de citire sunt disponibile într-un număr foarte mare. În Danemarca, *Læsevejleder* oferă sprijin și îndrumare profesorilor, părinților și elevilor prin prezentarea unor metode și materiale, pentru a face față dificultăților de citire (pentru mai multe informații despre *Læsevejleder*, vezi Capitolul 2, Secțiunea 2.3.5). Potrivit unui studiu realizat de Institutul Danez de Evaluare (2009), peste 85% din școli dispun de un astfel de cadru didactic specializat, iar școlile care nu dispun de personal specializat pot solicita un cadru didactic prin municipalitățile responsabile, dacă profesorii lor au nevoie de sprijin. În Norvegia, cadrele didactice titulare pot contacta specialiștii în alfabetizare, care sunt pregătiți să acorde sprijin, să aplice tehnici de învățare și să predea scrierea și citirea. Școlile care nu au propriul lor cadru didactic specializat pot contacta sistemul de sprijin comunitar (Serviciul Pedagogic și Psihologic), care este responsabil să se ocupe de evaluarea aprofundată și să acorde consultanță privind furnizarea de ajutor specializat.

În Irlanda, dar și în Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), există cadre didactice care au fost instruite să aplice tehnica „*Reading Recovery*” (de îmbunătățire a competențelor de citire). În Anglia, de exemplu, instruirea prin intermediul acestei tehnici beneficiază de finanțare prin programul național „Fiecare copil este un cititor” (*Every Child a Reader – ECaR*), care sprijină școlile și autoritățile locale în introducerea unei serii de intervenții, dintre care „*Reading Recovery*” este cea mai intensivă (pentru mai multe informații despre implementarea sa, vezi Secțiunea 1.4.2). Cadrele didactice formate pentru a aplica tehnica „*Reading Recovery*” sunt special instruite să ofere zilnic copiilor selectați câte o jumătate de oră de lecții individuale adaptate nevoilor lor. Scopul școlilor este, de asemenea, să valorizeze dezvoltarea profesională furnizată cadrelor didactice care aplică tehnica „*Reading Recovery*” pentru a oferi consiliere, mentorat și sprijin și altor cadre didactice din școală, care îi învață pe copii să citească, inclusiv profesorilor titulari, stagiariilor și părinților, care învață să aplice intervenții educative mai simple. În Irlanda, profesorii au, **de asemenea**, acces la serviciul de învățare, sprijin și resurse pentru cadre didactice, iar în instruirea lor se pune un puternic accent pe **predarea** citirii, pentru a răspunde nevoilor elevilor cu dificultăți.

La nivelul învățământului primar, în Malta, cadrele didactice sunt susținute în activitatea lor cu elevii care au dificultăți de citire de „Cadrele didactice care oferă asistență pentru alfabetizare”. Acestea nu sunt obligate să dețină calificări de specialitate în dezvoltarea competențelor de citire, dar ele participă la programe de formare la locul de muncă care le permit să-i ajute pe elevii să își dezvolte competențele de citire și să promoveze în școli un mediu propice lecturii. În anul școlar 2009/10, au existat cincisprezece „Cadre didactice care oferă asistență pentru alfabetizare” care ofereau suport pentru zece „colegii”, adică rețele de școli.

În Marea Britanie (Scoția), cadrele didactice care oferă „Asistență pentru nevoi suplimentare (ANS)” funcționează la nivelul autorităților locale și sunt implicate în instruirea directă a elevilor care au nevoie de sprijin suplimentar în activitatea lor școlară, inclusiv de sprijin în dezvoltarea competențelor de citire. Profesorii ANS își dezvoltă expertiza în specialitatea lor printr-o combinație de acumulare experiențială și de formare profesională continuă, inclusiv prin studii post-universitare. Împreună cu școlile de nivel preșcolar și primar ei inițiază evaluări colaborative, acțiuni de planificare și alte activități, pentru a se asigura că nevoile individuale ale fiecărui copil sau tânăr sunt satisfăcute.

În trei dintre țările nordice – Finlanda, Suedia și Islanda – cadrele didactice care sprijină școlile primare în abordarea elevilor cu dificultăți la citire sunt cele calificate drept personal didactic pentru nevoi speciale și care sunt, de asemenea, specializate în citire. În Finlanda, personalul didactic care se ocupă de elevii cu nevoi speciale, este cel care a beneficiat de formare pe tema dificultăților la citire, ca parte a unui program obligatoriu. Aceste cadre didactice cu specializări suplimentare îi ajută

pe profesori la diferite sarcini: diagnostichează competențele de citire ale elevilor; furnizează sprijin personalizat la învățare, atât în ceea ce privește dificultatea sarcinilor alocate, cât și în privința utilizării timpului de lucru; oferă orientare și consiliere și dezvoltă aranjamente flexibile, cum ar fi gruparea flexibilă, predarea simultană, etc. În Suedia, *Speciallärare* sunt cadrele didactice cu specializare în educația pentru nevoi speciale care sunt pregătite, printre altele, în tehnici aprofundate de citire și metode eficiente de încurajare și sprijinire timpurie a elevilor care sunt în curs de dobândire a abilităților de citire. O parte a serviciului pentru nevoi speciale din Islanda, care este susținut de municipalități, include asistență adecvată pentru elevii cu dificultăți la citire și pentru cadrele didactice care au nevoie de asistență în situațiile în care elevii cu care lucrează întâmpină dificultăți la citire. În plus, unele cadre didactice islandeze specializate în predarea citirii lucrează și în universități sau pe cont propriu, oferind cursuri pentru profesori.

Cu toate acestea, în marea majoritate a țărilor europene, nu există cadre didactice specializate în predarea citirii care să-i poată sprijini pe profesori la clasă, în activitatea lor, cu elevii care se confruntă cu dificultăți la citire. În schimb, este prevăzută în documentele oficiale sau raportată ca fiind o practică larg răspândită, ca cel puțin o „altă” categorie de personal specializat – un logoped, un psiholog (educațional) sau un cadru similar – să poată fi pus la dispoziția școlii, pentru a ajuta profesorii în unele dintre activitățile legate de predarea citirii. Acestea pot include evaluarea competențelor elevilor la citire, efectuarea unor ședințe de învățare cu elevii, individual sau în grupuri mici, și/sau consilierea cadrelor didactice și a părinților pe probleme legate de citire.

În unele dintre aceste țări, cadrele didactice au la dispoziție, de asemenea, anumite materiale pentru a lucra cu elevii cu dificultăți la citire, de exemplu, evaluări centrale standardizate, teste de diagnostic, manuale speciale sau alte instrumente de sprijinire a învățării (pentru mai multe exemple de materiale didactice specifice, a se vedea Secțiunea 1.4.2).

În plus, față de toate categoriile de cadre didactice menționate anterior, un profesor-asistent sau un alt adult pot fi, uneori, disponibili să lucreze în sala de clasă și să ajute elevii cu dificultăți la citire. Cu toate acestea, rolul acestor categorii de personal nu a fost analizat în detaliu aici (pentru mai multe informații despre profesorii-asistenți a se vedea Secțiunea 1.3).

Un punct important de subliniat este acela că în aproape toate țările unde nu există cadre didactice specializate în predarea citirii, și chiar în unele dintre cele unde există, sunt anumite criterii care trebuie să fie îndeplinite sau proceduri care trebuie urmate înainte ca sprijinul de specialitate să devină disponibil. Excepțiile se pot întâlni în Danemarca, Finlanda, Suedia, Marea Britanie (Scoția) și Islanda, unde sprijinul de specialitate pentru elevii cu dificultăți la citire este disponibil în sala de clasă. În toate celelalte țări, procedura impune de obicei ca, după identificarea și intervenția inițială a profesorului titular, alte categorii de specialiști, cum ar fi psihologi educaționali sau logopezi, se vor implica pentru a diagnostica în continuare și a evalua dificultățile la citire ale unui elev. În unele țări, categoriile de personal specializat menționate lucrează în centre specializate în furnizarea de servicii psiho-pedagogice, adică sunt exteriori școlii. Rezultatele evaluărilor sunt de obicei discutate de către profesorul titular și de directorul școlii, iar măsurile propuse sunt puse în aplicare după consultarea și numai cu acordul părinților. Cu alte cuvinte, se poate scurge o perioadă considerabilă de timp din momentul în care un elev a fost identificat cu dificultăți la citire până când măsurile de sprijin vor fi disponibile. Cu cât procedurile durează mai mult, cu atât este mai probabil ca elevul să rămână în continuare în urmă față de clasă, nu numai la citire, ci și la toate celelalte discipline școlare în care cititul este foarte important.

De exemplu, atunci când un elev de școală primară din Cipru are dificultăți la citire, profesorul titular scrie primul un raport privind nevoile și dificultățile elevului, în cooperare cu părinții. În această primă etapă, profesorul încearcă să ajute elevul, și, dacă nu se fac progrese, directorul școlii devine implicat și acționează în calitate de coordonator. Cu ajutorul tuturor profesorilor elevului, coordonatorul colectează toate informațiile relevante cu privire la elev și coordonează măsurile de sprijin ce urmează să fie acordate. Progresul elevului este monitorizat și evaluat, iar documentația relevantă este finalizată. În etapa a doua, după cel puțin două întâlniri între părinți și cadrele didactice, într-o

perioadă de două luni, dacă elevul nu face progrese, școala cere ajutor de la alți profesioniști, de obicei psihologi educaționali (PE), cărora le este prezentat elevul. Atunci când se face o astfel de convocare, psihologul educațional merge la școală și evaluează elevul, în strânsă colaborare cu profesorul, părinții și alți profesioniști, după cum este necesar. În cazul în care PE diagnostichează elevul ca având dificultăți la citire, se consideră că elevul are nevoi educaționale speciale și este dat în grija Comitetului districtual pentru educație și formare profesională specială ⁽²⁰⁾. Se realizează o evaluare este de către o echipă multidisciplinară, inclusiv un psiholog pentru copii, un PE, un profesor pentru elevii cu nevoi speciale, un medic, un logoped și, după caz, orice alt specialist de care ar putea fi nevoie. Comitetul solicită, de obicei psihologului educațional, profesorului pentru nevoi speciale și profesorului titular să facă fiecare un raport privind evaluarea și să prezinte o listă de recomandări. Odata ce are toate aceste rapoarte, Comisia decide dacă copilul ar trebui să primească sau nu sprijin educațional suplimentar.

La nivelul învățământului secundar, măsurile de sprijin oferite elevilor care încă se mai confruntă cu dificultăți la citire prezintă variații minime în comparație cu cele aplicate în învățământul primar. În aproape toate țările europene care organizează cursuri de învățământ primar (ISCED 1) și cursuri de învățământ secundar inferior (ISCED 2) într-o singură unitate școlară ⁽²¹⁾, se aplică aceleași condiții de sprijin pentru elevi, pe toată durata perioadei de educație obligatorie. Singura variație se întâlnește în Letonia unde, la nivelul ISCED 2, autoritățile din învățământ nu mai asigură cadrelor didactice și celorlalte categorii de specialiști implicați în acest proces materiale specifice pentru lucrul cu elevii care prezintă dificultăți la citire, cum ar fi manuale cu texte de diferite niveluri de complexitate, teste, planșe de lucru pentru dezvoltarea vocabularului etc.

Aproape toate celelalte țări, adică cele care nu au structuri singulare pentru cele două cicluri de învățământ, raportează că măsurile de sprijin care se adresează elevilor cu dificultăți la citire sunt în general aceleași în învățământul primar ca și în învățământul secundar inferior ⁽²²⁾.

Cipru este singura țară în care se oferă sprijin suplimentar în învățământul secundar pentru acei elevi care încă mai întâmpină dificultăți. Dacă, în urma susținerii unui test standardizat, există elevi care obțin rezultate foarte slabe la citire, aceștia sunt considerați analfabeți și se organizează pentru ei cursuri de limba greacă, de 6 ore pe săptămână. Cu toate acestea, aceste cursuri sunt predate de profesori de limba greacă, fără ca ei să aibă pregătire de specialitate în diagnosticarea sau în lucrul cu copii care prezintă dificultăți la citire, dar care pot să explice și să prezinte într-un mod simplificat materia și să-i ghideze pe elevi

În Irlanda, Austria și Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), sprijinul suplimentar acordat elevilor din învățământul secundar se concentrează mai mult pe acei elevi care au nevoi educaționale speciale. În plus, în Irlanda, școlilor secundare li se acordă subvenții pentru a-și procura o gamă recomandată de materiale și instrumente, inclusiv teste de diagnostic, materiale de control al citirii, manuale de limbă și literatură, jocuri și aplicații software.

1.4.2. Inițiative care vin în sprijinul elevilor cu dificultăți la citire

Asigurarea instituțiilor de învățământ cu personal specializat în abordarea dificultăților la citire ale elevilor nu este singura formă disponibilă de sprijin. În această secțiune este prezentată o selecție de inițiative, considerate de succes la nivel național, prin intermediul cărora au fost ajutați elevii cu dificultăți la citire din școlile primare și secundare. S-a cerut experților din diferite țări să prezinte cel mult trei exemple de bune practici existente în țările lor; aceste inițiative au fost apoi clasificate în

⁽²⁰⁾ În conformitate cu Legea 113 (1)/1999 privind educarea și instruirea copiilor cu nevoi speciale.

⁽²¹⁾ Bulgaria, Republica Cehă, Danmarca, Estonia, Letonia, Ungaria, Slovenia, Slovacia, Finlanda, Suedia, Islanda, Norvegia și Turcia.

⁽²²⁾ Belgia (Comunitatea flamandă și Comunitatea vorbitoare de germană), Grecia, Spania, Franța, Italia, Lituania, Olanda, Polonia, Portugalia, România, Marea Britanie (Scoția) și Liechtenstein.

funcție de principalele obiective urmărite și în funcție de activitățile propuse ⁽²³⁾. Lista de bune practici nu este exhaustivă; acestea reprezintă mai degrabă exemple care au scopul de a oferi o imagine de ansamblu asupra inițiativelor derulate în Europa pentru a susține elevii care experimentează sau care sunt supuși riscului de a avea dificultăți la citire, ca și o serie de alte inițiative care urmăresc promovarea dezvoltării competențelor la citire și, în consecință, prevenirea apariției dificultăților la citire.

Majoritatea țărilor raportează derularea a cel puțin două inițiative de succes în sprijinul elevilor cu dificultăți la citire, care au pus un accent deosebit mai ales pe identificarea timpurie a problemelor, pe furnizarea unui sprijin suplimentar la învățare, pe adaptarea materialelor didactice sau pe diseminarea cunoștințelor privind abordarea dificultăților la citire. Bulgaria, Estonia, Liechtenstein și Turcia sunt singurele țări care nu au oferit nicio exemplu de bună practică în acest domeniu.

Trebuie menționat faptul că inițiativele derulate în țările în care este o practică obișnuită ca sprijinul acordat elevilor cu dificultăți la citire să fie oferit de cadre didactice specializate (vezi Secțiunea 1.4.1) nu au fost incluse în această listă. Mai mult decât atât, în această secțiune nu se vor prezenta nici inițiativele naționale de sprijin al elevilor cu dificultăți de învățare, care au nevoie de structuri educaționale speciale, deoarece acestea nu fac obiectul acestui studiu.

Printre exemplele de bune practici pentru abordarea dificultăților la citire, sunt destul de numeroase cele care **se concentrează pe detectarea timpurie și/sau remedierea dificultăților la citire** prin intermediul unor abordări personalizate sau colective sau printr-o combinație a celor două. De exemplu, în Norvegia, proiectul „TRAS – Verificarea timpurie a dezvoltării limbajului“ are ca scop să prevină apariția unor tulburări de scriere sau la citire, prin detectarea problemelor legate de limbaj cât mai devreme, pe parcursul etapei de învățământ preșcolar. TRAS furnizează material de observare care va fi utilizat pentru observarea și lucrul cu copiii, în mod dinamic. În mod similar, în Germania, un test care utilizează cuvinte anagramate (LUST-1 – *Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter Test*) a fost dezvoltat cu scopul de a fi folosit în școlile primare pentru a-l ajuta pe profesori să identifice dificultățile individuale la citire ale elevilor. În Belgia (Comunitatea franceză), o dată la fiecare trei ani, se organizează evaluări externe, fără certificarea competențelor dezvoltate în domeniul citirii/scrierii, pentru elevii din clasa a 2-a primară și a 5-a de gimnaziu. Procedura permite cadrelor didactice să analizeze performanțele elevilor lor și apoi să utilizeze instrumente didactice cu scopul de a soluționa problemele identificate la nivelul rezultatelor generale.

Printre inițiativele care utilizează abordări ce presupun învățarea individualizată, pentru a sprijini elevii cu dificultăți la citire, se numără și o inițiativă din Austria (*Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst-)Leseunterricht*). În cadrul acestei inițiative procesul de învățare a citirii este individualizat pe baza unui set de criterii pe care trebuie să le îndeplinească fiecare elev. Faza inițială care durează 8 săptămâni, pe parcursul căreia sunt analizate abilitățile individuale ale fiecărui elev, este urmată de un program sistematic de dezvoltare a competențelor la citire, susținut de cadre didactice special pregătite, care cunosc cele mai noi metode de predare și care sunt la curent cu cele mai noi rezultate ale cercetărilor în domeniul achiziției competențelor elementare la citire. Elevii sunt testați în mod regulat, iar aceluia care obține rezultate nesatisfăcătoare li se acordă sprijin individual până când reușesc să își îmbunătățească competențele. În Franța, dacă la sfârșitul unui ciclu educațional, un elev are rezultate foarte slabe la evaluarea competențelor de bază, inclusive la citire, el este înscris într-un program individualizat (*Programme personnalisé de réussite éducative*) care include acțiuni prin care se urmărește dezvoltarea acelor abilități care îi lipsesc elevului respective. Apoi, personalul didactic al școlii se implică în implementarea acestui program.

Alte inițiative se concentrează pe îmbunătățirea competențelor la citire ale elevilor prin interacțiuni și schimb de cunoștințe între elevi (pentru informații suplimentare privind învățarea colaborativă, vezi Secțiunea 1.1). De exemplu, o inițiativă irlandeză, denumită „Să citim în perechi“, aduce împreună un cititor slab și un cititor bun, care citesc împreună. S-a dovedit a fi de mare succes (Ministerul

⁽²³⁾ Lista completă a bunelor practici este prezentată în Anexe.

Educației și Competențelor, 2009), atât pentru cititorul slab, cât și pentru persoana cu care face pereche, deoarece duce la creșterea stimei de sine și a competențelor la citire. În Republica Cehă, atelierile de citire sunt organizate în unele școli, atât la nivel primar cât și la nivel secundar inferior, de cadre didactice formate în cadrul programului internațional non-guvernamental „Citirea și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice“ (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*). Aceste ateliere permit elevilor, inclusiv celor cu dificultăți la citire, să citească împreună și să discute despre ce au citit. În Slovenia, un program pentru copiii cu dificultăți la citire este organizat într-o școală publică primară din Ljubljana (*Osnovna šola Dravlje*) implicând învățarea de cuvinte noi și îmbunătățirea comprehensiunii printr-o gamă variată de jocuri de cuvinte.

În Marea Britanie (Anglia) ⁽²⁴⁾, modelul „Strategiei naționale a Valului de intervenție“ încorporează o gamă largă de propuneri diferite care au ca scop abordarea dificultăților la citire din primii ani de școală. Acestea includ: propuneri care se adresează tuturor copiilor, de exemplu, exerciții sistematice de fonetică; propuneri care se adresează copiilor care obțin rezultate sub media națională, cum ar fi intervențiile de lucru unu-la-unu sau activitățile organizate pentru grupuri mici și intervenții intensive, cum sunt „*Reading Recovery*“, care se aplică individual elevilor cu dificultăți de citire persistente. The Ministerul pentru Copii, școli și Familii oferă sprijin autorităților locale și școlilor pentru susținerea acestor intervenții prin programul său național, „Fiecare copil este un cititor“ (*Every Child a Reader – ECaR*). Acest program urmărește să ofere sprijin suplimentar elevilor de cinci și șase ani care obțin cele mai slabe 20% dintre rezultatele la nivel național (chiar dacă programul nu este disponibil în toate școlile), și dintre aceștia, cei mai slabi 5% sunt înscriși în „*Reading Recovery*“.

Alte inițiative care se derulează în Europa pun un accent deosebit pe **materialele didactice pentru copiii cu dificultăți la citire**. În Marea Britanie (Scoția), ca parte a unui proiect de alfabetizare mai complex al the Consiliului din North Lanarkshire, s-a dezvoltat inițiativa pilot „*Active Literacy*“ – pentru asigurarea îmbunătățirii competențelor la citire pentru toți, o atenție particulară fiind acordată progresului elevilor care întâmpină dificultăți, în stadiile timpurii ale achiziției competențelor de citire. Prin proiect sunt furnizate pachete de materiale care conțin metodologia și strategiile de lucru foarte clare, pentru elevi și pentru cadrele didactice. Un exemplu de material didactic care implică utilizarea mijloacelor TIC poate fi găsit în Austria unde, în învățământul secundar inferior, se folosește un program de citire asistat de calculator pentru elevii cu probleme la citire, în paralel cu lecțiile obișnuite. Elevii părăsesc sala de clasă pentru aproximativ 15 minute și își fac în fiecare zi temele propuse prin aplicația virtuală. Această aplicație s-a dovedit a fi un instrument de sprijin foarte util, atractiv pentru elevi dar și foarte eficient, deoarece este folosit la o vârstă la care competențele elementare la citire au fost deja achiziționate și nu mai sunt predate.

În sfârșit, printre exemplele de bune practici care vin în sprijinul elevilor cu dificultăți la citire din Europa se numără și inițiativele care au ca obiectiv să **disemineze cunoștințele despre abordarea dificultăților la citire**. În Suedia, de exemplu, o inițiativă de acest tip a luat forma unei platforme virtuale dezvoltate de Agenția Națională Suedeză pentru Educație, unde se prezintă idei de proiecte pentru predarea citirii și abordarea elevilor slabi la citire ⁽²⁵⁾. Platforma este considerată a fi o modalitate prietenoasă și concretă de a prezenta rezultate și idei și de a le face accesibile pentru toate cadrele didactice interesate. În Portugalia, „Planul național pentru predarea limbii portugheze“ este o inițiativă de îmbunătățire a activității didactice la limba portugheză în școlile primare și, în particular, predarea strategiilor de comprehensiune a textului citit, precum și comunicare orală și scrisă. Din fiecare școală care candidează pentru a face parte din program, se selectează câte un cadru didactic care este format, timp de un an. Într-o instituție de învățământ superior. În anul care urmează, după această activitate de formare, cadrul didactic instruit va disemina cunoștințele primite urmând să livreze același program de formare către un grup de cadre didactice din școala proprie.

⁽²⁴⁾ Data de referință pentru această informație este 2009/10 până la 31 martie 2010.

⁽²⁵⁾ Vezi <http://www.skolverket.se>

În Olanda, „Premiul Dr. Mommers“ este o inițiativă care urmărește îmbunătățirea practicilor didactice și care se adresează tuturor școlilor. Sunt premiate școlile care au rezultate excelente la citire și la educație lingvistică și, de aceea, pot să servească drept inspirație și pentru alte școli, spre a le determina să-și amelioreze calitatea activității didactice. O inițiativă similară are loc în Spania, „Premiile naționale pentru cercetare și inovație în învățământ“ prin care se acordă premii proiectelor care se adresează unor tematici diferite, inclusiv ameliorării dificultăților la citire.

Concluzii

Pe parcursul mai multor ani, rezultatele cercetărilor în domeniul dezvoltării competențelor la citire au arătat cum copiii și tinerii achiziționează și își dezvoltă aceste abilități și au evidențiat acele abordări didactice care s-au dovedit a fi cele mai eficiente. Analiza documentelor cadru oficiale (programele școlare naționale), prin prisma alfabetizării, arată că în cele mai multe țări aceste documente reflectă, în general, practicile pe care literatura de specialitate le recomandă ca fiind cele mai eficiente în transformarea elevilor în buni cititori.

Dezvoltarea deprinderilor de exprimare orală la copiii este foarte importantă pentru achiziția viitoare a unor bune deprinderi de citire. Cercetările au arătat că încurajarea conștientizării fonologice și fonemice, la o vârstă cât mai mică, anterioară începerii sistematice a predării citirii, este fundamentală pentru învățarea ulterioară. Cele mai multe programe școlare naționale din Europa includ obiective pentru învățare sau conținuturi didactice la nivel preșcolar pentru dezvoltarea acestor deprinderi. Mai mult decât atât, creșterea accentului care se pune pe dezvoltarea abilităților de citire de la vârste foarte mici este vizibilă de asemenea și prin intermediul reformelor recente aplicate în cinci țări europene.

Predarea foneticii joacă și ea un rol foarte important, iar cercetările sugerează că ar trebui să se aplice în mod sistematic. Cele mai multe programe școlare naționale din Europa recomandă acest tip de instruire. Elevii care învață să citească în limbi cu structuri ortografice și silabice complexe par să aibă nevoie de mai mult timp pentru a-și însuși cunoștințele fonetice, în comparație cu elevii care învață să citească în limbi cu ortografii consistente. În toate țările în care elevii învață să citească în limbi care au structuri ortografice și silabice complexe (Danemarca, Irlanda, Franța, Portugalia și Marea Britanie) și documentele cadru se referă la instruirea fonetică, iar documentele sugerează că acest tip de instruire ar trebui dezvoltat în continuare, pe tot parcursul învățământului primar.

Toate țările stabilesc obiective de învățare pentru înțelegerea textelor citite, atât la nivelul învățământului primar, cât și la nivelul învățământului secundar. Aceasta reflectă studiile asupra recomandărilor privind necesitatea predării unor strategii de comprehensiune, la toate vârstele. Astfel de recomandări accentuează importanța fundamentării procesului didactic pe un set de strategii pe care elevii să se poată baza în activitățile care impun înțelegerea textelor și reținerea informațiilor din texte. Cu toate acestea, în conformitate cu documentele oficiale, această practică este rar întâlnită și doar în aproximativ o treime dintre țări se recomandă sau se solicită cadrelor didactice din învățământul primar să predea cinci sau șase strategii, pentru a îmbunătăți abilitățile de înțelegere ale elevilor. În plus, PIRLS 2006 pare să indice că, în practică, profesorii se pot rezuma doar la prezentarea unei imagini generale a acestor strategii, la predarea comprehensiunii la citire.

La nivelul secundar inferior de învățământ, documentele oficiale din cinci țări sau regiuni conyinuă să se refere la o gamă largă de strategii cheie. Un număr de țări pun un accent ceva mai redus pe strategiile de înțelegere a textului citit în învățământul secundar inferior, comparativ cu învățământul primar. Unele strategii, despre care a-a menționat deja că se folosesc mai puțin frecvent în învățământul primar, în comparație cu altele (adică utilizarea bagajului de cunoștințe de care dispune elevul, monitorizarea gradului propriu de înțelegere și reprezentarea vizuală) ca și dimensiunea meta-cognitivă (adică elevii își examinează propriul lor proces de lectură) se întâlnesc totuși destul de rar chiar și la nivelul învățământului secundar inferior. Cu toate acestea, auto-monitorizarea

comprehensiunii ca și dimensiunea meta-cognitivă reprezintă aspecte cheie în crearea unor cititori independenți și competenți. Deși nu se poate stabili o legătură directă între conținutul documentelor cadru oficiale și programa școlară utilizată efectiv în procesul de predare, reducerea accentului pus pe predarea strategiilor de înțelegere a textului citit în învățământul secundar inferior, în comparație cu învățământul primar, ridică totuși o serie de întrebări.

Datele privind activitatea practică în școli indică faptul că majoritatea cadrelor didactice utilizează o serie de strategii larg acceptate de înțelegere a textului citit, chira dacă acestea nu sunt menționate în programa școlară națională. Cu toate acestea, în cazurile în care profesorii nu au o pregătire adecvată, pe parcursul perioadei lor de formare inițială, care să le permită să utilizeze metode didactice specifice, referințele din programa școlară națională i-ar putea ajuta atrăgându-le atenția asupra tuturor elementelor importante pe care trebuie să le aibă în vedere la predarea citirii și să le-ar putea oferi recomandări importante pentru activitățile practice pe care le desfășoară. În caz contrar, cadrele didactice ar trebui să învețe despre metodele didactice corespunzătoare prin participarea la cursuri de formare, prin discuții cu colegii sau căutându-și singuri informațiile de acest tip. În aceste condiții, identificarea abordărilor didactice corecte devine o responsabilitate individuală a cadrului didactic iar rezultatele pot fi foarte diferite, în funcție de competența și inițiativa personală.

Studiile arată că angajarea dedicată în activitățile de citire contribuie la achiziția unor bune competențe în domeniu, evidențiind totodată metodele diverse care se pot utiliza pentru a stimula angajamentul elevilor. Învățarea colaborativă pe baza textului, oferta de texte cât mai variate, facilitarea accesului elevilor către lecturile pe care aceștia le agreează, vizitele efectuate cu elevii în spații unde cărțile sunt apreciate, sunt câteva dintre cele mai semnificative metode recomandate în literatura de specialitate și prin curricula europeană, la nivel central.

În 26 de țări sau regiuni, la nivelul învățământului primar, și în 18, la nivelul învățământului secundar inferior, programele școlare conțin linii directoare privind învățarea colaborativă în domeniul citirii. Cele mai multe dintre acestea recomandă cadrelor didactice să utilizeze materiale cât mai diverse pentru lectură. Totuși, 9 dintre acestea oferă și o listă de lucrări literare sau de autori ca exemple pe care elevii ar putea să le urmeze când își aleg materialele de lectură. Aceste liste nu sunt însă închise, iar opțiunile sunt destul de multe astfel încât cadrele didactice să poată alege cărțile în conformitate cu abilitățile și cu înclinațiile elevilor. Programa daneză merge puțin mai departe prin aceea că recomandă o listă standard de 15 autori, semnificativi pentru cultura daneză, și cu care elevii trebuie să se întâlnească, înainte de a încheia perioada învățământului obligatoriu.

În conformitate cu studiile efectuate, evaluarea este un element esențial în procesul de predare deoarece oferă cadrelor didactice (și elevilor) informații vitale privind punctele tari și punctele slabe ale elevilor, dar și o serie de detalii privind progresul pe care îl înregistrează în atingerea obiectivelor de învățare stabilite. Cu toate acestea, doar în 6 țări sau regiuni, documentele cadru oficiale includ și scale de evaluare a rezultatelor obținute, care să ajute cadrele didactice să evalueze și să noteze performanțele elevilor. Scalele de evaluare a rezultatelor obținute pot fi utilizate și în scopul responsabilizării, deoarece contribuie la accentuarea clarității și a vizibilității rezultatelor cu care se finalizează procesul de predare.

În timp ce rezultatele studiilor evidențiază strategiile și practicile de succes în abordarea dificultăților la citire, această chestiune este abordată destul de rar în programele școlare. De cele mai multe ori, este o responsabilitate individuală, a cadrului didactic de la clasă, să decidă dacă și ce tip de sprijin poate fi acordat elevilor cu dificultăți la citire. Personal auxiliar de specialitate, cu pregătire în abordarea analfabetismului, și care poate să ajute cadrele didactice în activitățile lor cu elevii care prezintă dificultăți la citire, există doar într-un număr redus de țări europene. Doar în Irlanda, Malta, Marea Britanie și în toate cele cinci țări nordice, cadrele didactice din învățământul primar pot să solicite sprijinul unui specialist care să îi ajute în activitățile desfășurate în clasă.

În mai multe țări există logopezi, psihologi și alte categorii de personal specializat care oferă consiliere și sprijin elevilor care prezintă dificultățile la citire, uneori chiar în clasă, dar, de obicei, în afara clasei și a școlii. În conformitate cu rezultatele PIRLS 2006, pentru aproximativ 44% dintre elevii europeni, o persoană care să lucreze împreună cu cadrul didactic în clasă era disponibilă, măcar uneori. Cu toate acestea, aceste cifre includ de obicei un cadru didactic practicant sau un alt adult care, de cele mai multe ori, nu dispune de o pregătire de specialitate în domeniul abordării dificultăților la citire. 75% dintre elevii de clasa a patra nu au putut beneficia niciodată de serviciile unui specialist în probleme de citire. La toate acestea se adaugă însă faptul că, în cele mai multe țări europene, există inițiative de succes pentru abordarea elevilor cu dificultăți la citire. Acestea se concentrează în special pe acțiuni de remediere, pe identificarea timpurie a problemelor, pe adaptarea materialelor didactice sau pe formarea corespunzătoare a cadrelor didactice.

Cu toate acestea, elevii ar putea întâmpina dificultăți în accesarea elementelor de sprijin de care au nevoie, chiar și în țările în care acest tip de susținere calificată există și este disponibilă, Profesorul de la clasă este de obicei prima persoană care identifică elevii care au nevoie o atenție mai mare față de cât este necesar, în general. Totuși, datele din sondajele internaționale arată că profesorii au tendința de a subestima numărul elevilor care au nevoie de sprijin. De aceea, ar fi util ca, în diagnosticarea dificultăților la citire, observațiile asupra activității din clasă efectuate de cadrele didactice să fie susținute de instrumente standardizate de evaluare. Mai mult decât atât, de multe ori, chiar dacă un profesor observă că un elev are probleme la citire, procedurile administrative de solicitare și de obținere a sprijinului suplimentar durează, în unele cazuri, foarte mult. O consecință a acestui fapt este aceea că elevul nu poate primi imediat sprijinul de care are nevoie. Cu cât aceste proceduri durează mai mult, cu atât este mai evident că elevul va rămâne în urma colegilor săi de clasă, nu doar în ceea ce privește citirea, ci și în ceea ce privește restul materiilor pentru care citirea constituie o condiție de bază.

CAPITOLUL 2: CUNOȘTINȚE ȘI ABILITĂȚI NECESARE LA PREDAREA CITIRII

Așa cum a fost evidențiat în capitolul precedent, predarea citirii este o sarcină deosebit de complexă. Predarea citirii și îmbunătățirea abilităților de citire ale copilului necesită o cunoaștere profundă a modului în care se dezvoltă citirea și o solidă cunoaștere a teoriei și practicii de predare, inclusiv a metodelor de predare, managementului clasei și cunoașterii materialelor didactice adecvate. Mai mult, este important ca profesorii să fie la curent cu studiile referitoare la eficiența strategiilor de predare. Pe scurt, predarea citirii necesită o gamă variată de abilități, care ar trebui acumulate pe parcursul perioadei de formare inițială a profesorilor și îmbunătățite continuu prin programe de dezvoltare profesională.

Acest capitol începe cu o trecere în revistă a literaturii de specialitate care evidențiază elementele cheie în ceea ce privește pregătirea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice care predau citirea. În Secțiunea 2.2 urmează o analiză secundară a datelor colectate prin sondajele internaționale. Se analizează legătura dintre educația cadrelor didactice și maniera în care acestea abordează citirea (extras din datele PIRLS 2006), precum și o serie de modele de formare profesională continuă (FPC) a cadrelor didactice care predau materii ce au legătură cu citirea (folosind date TALIS 2008); Secțiunea 2.3 descrie politicile naționale de formare inițială și programele FPC care se adresează cadrelor didactice care predau limba în care se realizează instruirea și care se referă la cunoștințele și competențele necesare predării citirii.

2.1. Literatura de specialitate despre pregătirea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice care predau citirea

Comisia Europeană (2008c) subliniază importanța educației personalului didactic ca fiind unul dintre principalii factori care contribuie la succesul academic al elevilor, fapt de o importanță vitală pentru îndeplinirea obiectivelor europene la nivel economic și social. În lumea educațională contemporană, cerințele meseriei de cadru didactic au devenit mai variate și din ce în ce mai complexe. Astfel, acestora li se cere să:

- devină practicieni cu o orientare constantă pe activitatea de cercetare;
- gestioneze clase din ce în ce mai diversificate din punct de vedere cultural și lingvistic;
- fie flexibile în a-și adapta metoda de predare nevoilor individuale;
- fie atente la problemele culturale și de gen;
- răspundă eficient elevilor dezavantajați și celor care au probleme de învățare sau de comportament.

Mai mult, abilitatea de a ține pasul cu noile tehnologii, dezvoltarea rapidă a domeniilor cunoașterii și a noilor abordări, în ceea ce privește evaluarea elevilor, se regăsesc printre multele provocări cu care se confruntă profesorii din ziua de azi.

Conform studiilor realizate, calitatea metodei de predare poate îmbunătăți cunoștințele și abilitățile elevilor, indiferent de dezavantajele ce rezultă dintr-un trecut socio-economic mai puțin favorabil. De exemplu, Wenglinsky (2000) a adus dovezi conform cărora calitatea predării are un impact asupra performanțelor la matematică și științe ale elevilor americani (măsurată printr-o metodă standardizată la nivel național, în clasa a 8-a) comparabil ca mărime cu impactul statutului socio-economic.

În domeniul citirii este recunoscut rolul cheie pe care îl joacă profesorii în a-i stimula pe elevi să învețe în mod eficient. Federația americană a profesorilor estimează că, într-un mediu eficient pentru învățare, doar un procent mic de studenți prezintă dificultăți serioase în învățarea citirii (Federația americană a profesorilor, 1999).

Un număr de studii evidențiază legăturile dintre calificările cadrelor didactice care predau citirea și rezultatele la citire ale elevilor. Acestea includ partea de cercetare, al cărei scop primar este de a investiga pe larg factorii educaționali care au impact asupra rezultatelor elevilor. De exemplu, folosind o bază de date de dimensiuni mari ce acoperă 900 de districte școlare din Texas, Ferguson (1991) a studiat impactul pe care îl are calitatea predării, măsurată prin nivelul de competență pedagogică a cadrelor didactice și gradul de cunoaștere a materiei, la susținerea examenului de licență, într-un stat. El a descoperit că există un factor explicativ foarte puternic pentru variația rezultatelor obținute de elevi în diverși ani de studiu, în învățământul primar și secundar. Mai recent, Myrberg (2007) a demonstrat că, atât în sistemul public de învățământ, cât și în cel privat, elevii suedezi de clasa a treia au avut rezultate mai bune în cadrul PIRLS 2001, atunci când au fost instruiți de cadre didactice formate să predea la clasele primare.

Studiile care se ocupă mai direct de legăturile dintre educația cadrelor didactice și performanța elevilor la citire prezintă rezultate similare. Darling-Hammond (1999) a corelat certificarea și performanța la citire folosind rezultatele Evaluării naționale a procesului educațional. Ea a concluzionat că elevii instruiți de către profesori certificați au obținut note mai mari la citire decât cei instruiți de către profesori fără certificare. Aceeași cercetătoare (Darling-Hammond, 2000a), într-un studiu extins, care trece în revistă cercetarea făcută în SUA cu privire la calitatea predării și performanțele elevilor, a descoperit că pregătirea cadrelor didactice conduce în mod consistent și precis la obținerea unor rezultate mai bune de către elevi.

Această trecere în revistă a literaturii de specialitate va încerca așadar să răspundă la două întrebări cheie:

- Care sunt competențele de care au nevoie cadrele didactice pentru a fi în măsură să predea eficient citirea?
- Care sunt elementele formării inițiale și ale FPC care-i pregătesc cel mai bine pe profesori pentru predarea eficientă a citirii?

2.1.1. Abilități necesare pentru predarea eficientă a citirii

Conform Asociației Internaționale pentru Citire (*International Reading Association – IRA*, 2007), cadrele didactice care predau citirea în mod eficient sunt informate, au o abordare strategică, se adaptează și reflectează, adică înțeleg știința de a citi și modul de utilizare a strategiilor de învățare astfel încât să-i atragă și să-i motiveze pe elevi. În mod similar, conform *National Reading Panel* (n.tr. – organism guvernamental constituit în 1997 la solicitarea Congresului SUA),

„Predarea strategiilor de înțelegere a citirii este complexă, indiferent de nivelul la care se află elevii. Nu este de ajuns ca profesorii să înțeleagă perfect conținutul textului – aceștia trebuie să aibă cunoștințe serioase despre strategii, care dintre strategii sunt cele mai eficiente pentru diferitele tipuri de elevi sau de conținuturi didactice, cum să predea cel mai bine și ce modele de strategii să folosească”. (NICHD 2000, p. 15).

Grupul american de studiu în domeniul citirii RAND (2002) a identificat următoarele tipuri de comportamente pe care cadrele didactice eficiente le-au demonstrat la predarea citirii în clasele superioare ale învățământului primar și în învățământul secundar inferior:

- pun întrebări la un nivel mai ridicat, care îi îndeamnă pe elevi să facă deducții și să gândească dincolo de text;
- îi ajută pe elevii care citesc să stabilească legături între textul citit și viața și experiențele lor personale;
- le oferă elevilor materiale după care să exerseze, la un nivel corespunzător de dificultate;
- monitorizează progresul făcut la citire prin aplicarea de evaluări informale.

În contextul predării citirii adolescenților cu probleme la citire, în câteva țări europene, raportul științific din Proiectul ADORE (Garbe și al., 2009) subliniază nevoia cadrelor didactice de a găsi timp ca să reflecteze asupra proceselor proprii de gândire și de citire, precum și asupra celor ale elevilor. Mai mult, pe lângă pregătirea academică riguroasă, experiența pedagogică trebuie să fie dezvoltată în timp ca o „calitate adaptabilă”. Profesorii trebuie să își dezvolte continuu experiența, ținând cont de diversitatea demografică în creștere a elevilor pe care îi au în clasă, a lărgirii contextului de dezvoltare a competențelor de citire și a creșterii ofertei de materiale didactice.

2.1.2. Formarea inițială și dezvoltarea profesională continuă pentru predarea eficientă a citirii

Deși predarea are un impact puternic asupra dezvoltării competențelor de citire a elevilor, știința care studiază formarea cadrelor didactice care predau citirea se află la început (Moats, 2004). În meta-analiza cu privire la cercetarea empirică a educației profesorilor la citire, desfășurată în Statele Unite, Risko și al. (2008) a notat că cele 82 de lucrări de cercetare studiate au fost mai degrabă de mică anvergură. Autorii meta-analizei au considerat rezultatele cercetării ca fiind deseori insuficiente pentru a identifica particularitățile programelor de educație a cadrelor didactice cu impact asupra performanțelor elevilor, în clasele unde respectivii profesori predau.

Următoarele două secțiuni intenționează să prezinte rezultatele convergente ale studiilor și concluziile cu privire la pregătirea necesară pentru predarea citirii. Totuși, dată fiind absența unei instituții echivalente de cercetare în Europa, următoarele secțiuni sunt în mare parte legate de sistemul educațional al Statelor Unite, fapt care ar putea limita validitatea lor în contextual educațional european.

Formare inițială pentru cadrele didactice care predau citirea

Durata și conținutul formării cadrelor didactice sunt probabil cele mai importante două aspecte ale pregătirii acestora, din punct de vedere al influenței pe care o au asupra instruirii și performanțelor elevilor.

Comparând programele pe termen scurt cu programele de formare a cadrelor didactice aprobate de stat în Statele Unite, Darling-Hammond (2000b) și-a exprimat rezerva cu privire la programele derulate pe termen scurt: tendința acestora este de a se concentra mai degrabă pe abilitățile generale ale profesorilor decât asupra pedagogiei specifice fiecărei materii, pe tehnicile singulare, mai degrabă decât pe un set de metode și mai mult pe oferta de îndrumare specifică imediată, decât pe cercetare și teorie. Profesorii care nu au luat parte la programe eficiente de formare profesională, mențin deseori o singură perspectivă cognitivă și culturală care îngreunează înțelegerea experiențelor, perspectivelor și cunoștințelor de bază ale elevilor care sunt diferiți de ei înșiși. Programele extinse (în general este vorba despre programe cu o durată de cinci ani) par a fi mai eficiente. Profesorii care parcurg aceste programe ajung să înțeleagă predarea ca o încercare lipsită de rutină de dezvoltare a unor strategii de predare care să aibă efect asupra unor tipuri diferite de elevi care învață.

În ultimii anii, IRA a făcut eforturi considerabile de cercetare pentru formarea cadrelor didactice care predau citirea, în Statele Unite. Comisia IRA pentru excelență în formarea inițială a cadrelor didactice care vor preda citirea a identificat și selectat programele academice de înaltă calitate din universitățile americane. Comisia a ținut sub observație, timp de trei ani, 101 absolvenți, analizând practicile acestora și măsurând calitatea actului de predare și învățare la nivelul claselor primare ale acestora (IRA, 2003). Acest studiu a evidențiat aspectele comune ale programelor de calificare pentru profesorii ai căror elevi au obținut rezultate mai bune la testele standardizate, în comparație cu elevii altor profesori experimentați. Ulterior, IRA a completat studiul cu un rezumat cuprinzător al literaturii experimentale privind domeniul formării cadrelor didactice care predau citirea (Risko și al., 2008), realizată de Grupul operativ pentru educația cadrelor didactice. Sinteza acestor tipuri diferite de studii a permis IRA să evidențieze șase elemente importante care trebuie incluse în formarea cadrelor didactice:

- „Fundamentarea pregătirii în domeniile teoriei și cercetării – cadrele didactice trebuie să-și dezvolte o înțelegere riguroasă a evoluției citirii și limbii precum și o înțelegere a teoriei învățării și a motivației, pentru a-și asigura o bază de la care să pornească într-un proces eficient de decizie și instruire.
- Strategii de instruire la nivel lexical – profesorii trebuie să fie pregătiți să folosească strategii multiple pentru a reuși să extindă cunoștințele lexicale ale elevilor și strategiile de identificare lexicală. Acestea includ studiul fonemelor care stau la baza limbajului oral, instruire fonetică și atenție la sintaxă și semantică, drept suport pentru recunoașterea lexicală și auto-monitorizare.
- Strategii de înțelegere a textului – profesorii trebuie să fie pregătiți să predea mai multe strategii pe care elevii să le poată folosi pentru a înțelege sensul textului și să monitorizeze gradul de înțelegere a acestora. Ei trebuie să înțeleagă felul în care vocabularul (semnificația cuvintelor) și fluența la citire pot sprijini înțelegerea și dezvoltarea capacității de analiză critică a textelor care au în vedere mai multe perspective.
- Legătura dintre citire și scriere – profesorii trebuie să fie pregătiți să predea strategii care să stabilească o legătură între scrierea și citirea textelor literare și informative ca sprijin al înțelegerii. Acestea includ atenția acordată predării convențiilor de scriere.
- Abordările și materialele de predare – profesorii trebuie să fie pregătiți să folosească selectiv, flexibil și în mod adecvat o varietate de strategii de predare și materiale didactice.
- Evaluare – cadrele didactice trebuie să fie pregătite să utilizeze tehnici adecvate de evaluare pentru a sprijini reflecția și luarea unor decizii care să răspundă nevoilor procesului de predare”. (IRA 2007, p. 2).

Din perspectiva acestor șase elemente, pregătirea eficientă a cadrelor didactice pentru predarea citirii ar trebui să se orienteze către o manieră de a integra cercetarea științifică, concentrându-se pe modul în care elevii își dezvoltă competențele la citire și pe modul în care profesorii își susțin elevii prin metode didactice adecvate.

Sondajul IRA, desfășurat în 2003, cu privire la programele de formare a cadrelor didactice subliniază de asemenea importanța reunirii bazei de cunoștințe teoretice cu varietatea de experiențe din teren. Stabilirea unei legături eficiente între teorie și practică și între școli și universități este recunoscută în mod deschis ca o excelentă caracteristică a programelor de formare profesională a cadrelor didactice (Darling-Hammond, 2000c). Marea varietate de experiențe din teren, în care se evidențiază modele de bune practici în predarea citirii, sunt de mare valoare în procesul de formare a cadrelor didactice (Darling Hammond și Bransford, 2005). Un bun echilibru între teorie și practică stabilește premisele ca predarea să fie văzută ca o activitate de rezolvare a problemelor sau a cercetării active, aflată în strânsă legătură cu procesul de învățare și cu progresul elevilor (Garbe și al., 2009).

Pentru viitoarele cadre didactice, aplicarea cunoștințelor teoretice în practica didactică de la clasă oferă oportunități de reevaluare a teoriilor anterioare, incompatibile cu predarea eficientă a citirii. Mai sus amintita analiză a Grupului operativ pentru educația cadrelor didactice sugerează că schimbările de opinie ale cadrelor didactice pot fi atribuite coerenței dintre baza teoretică oferită în timpul cursurilor și experiența acumulată prin practică, structurată și monitorizată cu atenție. Astfel de modificări pot să confere viitoarelor cadre didactice încredere în abilitățile proprii, la predarea citirii pentru elevii cu dificultăți, fără ca aceste dificultăți să fie motivate exclusiv prin influența unor factori legați de viața elevilor.

Pe lângă practica pedagogică, în școli, cunoștințele teoretice pot fi demonstrate și în cadrul programelor de formare profesională la clasă a cadrelor didactice. În concordanță cu principalele rezultate ale studiului menționat mai sus, cadrele didactice aflate la început de carieră sunt mai înclinate să utilizeze tehnicile didactice care le-au fost prezentate la universitate și au fost folosite în practica pedagogică desfășurată într-o unitate școlară, decât tehnici despre care doar au citit în manuale. Există dovezi conform cărora impactul programelor de formare profesională este mai puternic asupra cadrelor didactice atunci când este folosită o abordare de tipul „învățare prin practică”.

Bazându-se pe o cantitate semnificativă de informații obținute în urma studiilor privind schimbarea obiceiurilor de lectură în prezent, datorită evoluției tehnologiei informației, IRA (2009) susține de asemenea că acest aspect trebuie luat în calcul la formarea inițială a cadrelor didactice. În termeni practici, viitoarele cadre didactice trebuie să aibă cunoștințe despre metodele de îmbunătățire a competențelor de citire ale elevilor de care aceștia au nevoie pentru a se adapta permanent la noile tipuri de medii de informare care apar.

Formare profesională continuă în contextul predării citirii

Dezvoltarea profesională eficientă a cadrelor didactice reprezintă un aspect cheie pentru îmbunătățirea competențelor de citire. Conform rezultatelor cercetărilor, dezvoltarea profesională de succes implică o perspectivă pe termen lung. Biancarosa și Snow prezintă drept un avantaj în dezvoltarea profesională a abilităților didactice, îmbunătățirea competențelor de citire care în mod clar:

„nu se referă la workshop-ul tipic organizat o singură dată, sau chiar la o serie de workshop-uri, ci la dezvoltarea profesională pe termen lung, în curs de derulare, care este mult mai probabil să producă schimbări pozitive la nivelul cunoștințelor și practicii cadrelor didactice”.(Biancarosa și Snow 2006, p. 20).

Pentru identificarea caracteristicilor dezvoltării profesionale de calitate, Anders, et. al. (2000) subliniază de asemenea nevoia unor tipuri de programe de sprijin, diferite de workshop-urile și seminarele de scurtă durată. Dezvoltarea profesională de calitate a abilităților de predare a citirii atrage după sine existența unei dimensiuni colective la nivelul școlii și, în plan mai larg, la nivelul profesioniștilor specializați în dezvoltarea competențelor de citire. În analiza dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice, Snow și al. (2005) au evidențiat importanța faptului că dezvoltarea profesională asigură transferul de cunoștințe între cadrele didactice din școli. Formarea profesională a cadrelor didactice care predau citirea trebuie să fie incluzivă (adică, pe lângă profesorii care predau materii legate de citire, să fie implicați și instructorii specializați în alfabetizare, personalul care asigură resursele didactice, bibliotecarii și administratorii). Ar trebui, de asemenea, ca formarea profesională să fie orientată către ideea de lucru în echipă, iar, în școlile în care personalul este angajat și menținut pe o perioadă nedeterminată, este important ca tot colectivul să lucreze împreună, pentru îmbunătățirea predării și a structurilor instituționale care promovează îmbunătățirea competențelor la citire ale adolescenților. (Biancarosa și Snow, 2006).

O astfel de perspectivă are legătură cu noțiunea de „comunitate profesională care învață și se perfecționează continuu” (Stoll și al., 2006). Aceste comunități, menite să sprijine dezvoltarea cadrelor didactice, pot fi caracterizate prin valori și puncte de vedere comune, precum și printr-o responsabilitate comună asupra pregătirii elevilor. Raport de cercetare al Proiectului ADORE ilustrează modul în care astfel de echipe pot lucra împreună pentru a-și îmbunătăți calitatea în predarea citirii pentru adolescenții din școli:

„Specialiștii în domeniul dezvoltării profesionale sugerează că aceste comunități, în mod ideal formate din echipe școlare trans-disciplinare ai căror membri colaborează între ei, ar trebui să abordeze un mod de informare care să analizeze mostre ale muncii depuse de elevi sau performanța lor la clasă și să canalizeze eforturile de învățare ale acestora către tipurile de citire specifice fiecărei discipline de învățământ.” (Garbe și al. 2009, p. 211).

În sfârșit, dezvoltarea profesională ar trebui să implice cadrele didactice în activități educative asemănătoare celor pe care le vor folosi cu elevii pentru a le îmbunătăți abilitățile de cercetare și practicile reflexive de predare (OECD, 2005b). Într-adevăr, în eforturile lor inițiale de folosire a metodelor de cercetare și argumentare în educație, Stanovitch și Stanovitch (2003) subliniază faptul că acțiunea de cercetare practică ar trebui să constituie o prioritate de studiu în programele de formare inițială a cadrelor didactice și în pregătirea profesională continuă a acestora. Profesorii au nevoie de oportunități și de instrumente care să se reflecte sistematic în propriile practici, pe măsură ce procesul didactic evoluează producând schimbările așteptate (Anders și al., 2000).

2.2. Educația cadrelor didactice care predau citirea – Rezultate din sondajele internaționale

Această discuție despre educația cadrelor didactice care predau materii ce au legătură cu citirea are două părți. Începe cu analiza datelor PIRLS 2006 despre cadrele didactice care predau citirea elevilor de clasa a patra (pentru mai multe detalii despre sondaj, vezi Capitolul 1: Realizări în domeniul alfabetizării: evidențe din sondajele internaționale). Nivelul de educație a cadrelor didactice și conținutul său sunt analizate prin evidențierea legăturii dintre specializarea cadrului didactic și abordarea pe care o are această față de citire. A doua parte a secțiunii se bazează pe datele obținute de Sondajul internațional privind predarea și învățarea al OECD (TALIS) din 2008, cu privire la cadrele didactice care predau la nivelul ISCED 2. Se concentrează asupra dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice care predau citire, scriere și literatură.

2.2.1. Formarea cadrelor didactice care predau citirea elevilor de clasa a patra

Nivelul de pregătire a cadrelor didactice

În Uniunea Europeană, în 2006, 55% dintre elevii de clasa a patra au fost educați de cadre didactice cu diplomă universitară și 22% de cadre didactice care au absolvit un program educațional terțiar de 2 sau de 3 ani, de specializare profesională ⁽¹⁾. În cele mai multe țări, majoritatea elevilor de clasa a patra au fost educați de profesori cu diplomă universitară, ajungând la aproape 90% în Danemarca, Ungaria, Olanda, Polonia, Slovacia și Norvegia (Mullis și al. 2007, p. 198). În cinci sisteme educaționale majoritatea elevilor au fost educați de cadre didactice formate pe parcursul unor programe educaționale terțiare de specializare profesională, care au durat 2 sau 3 ani (Belgia (Comunitățile vorbitoare de limba franceză și flamandă), Germania, Luxemburg și Austria) (Ibid.).

Pe parcursul ultimelor decenii, la nivelul țărilor europene, nivelul de educație inițială necesară cadrelor didactice care predau în ciclul primar a crescut. Astăzi, profesorii care predau în școli primare sunt de obicei absolvenți ai unor programe universitare; cadrele didactice cu un grad de calificare mai scăzut au început să lucreze în urmă cu câțiva ani. Dintre țările europene participante la sondajul PIRLS 2006, doar în Italia și România, majoritatea cadrelor didactice care predau la clasa a 4-a nu au o diplomă obținută în urma absolvirii unui ciclu de învățământ terțiar (66%, respectiv 54%) (Mullis și al. 2007, p. 198). Situația din aceste țări s-a schimbat recent, dar fiecare dintre ele pare să fi urmat un drum diferit. În Italia, formarea inițială a cadrelor didactice care urmează să predea la nivel primar este de nivel terțiar, din 1998/99, astfel numărul profesorilor cu diplomă universitară se află într-o creștere graduală. În contrast, în România din 2000 până în 2005, penuria de cadre didactice a condus la reintroducerea programelor de formare profesională pentru profesori la nivelul secundar superior, suplimentându-se programele educaționale de nivel terțiar.

Datele PIRLS 2006 arată că cu cât profesorii sunt mai bine pregătiți, cu atât sunt mai tineri și mai puțin experimentați. În medie, în țările europene, cadrele didactice care predau elevilor de clasa a patra și care dețin o diplomă universitară au între 30 și 39 de ani și aproximativ 15 ani de experiență de predare. Majoritatea cadrelor didactice care au absolvit un program terțiar de 2 su 3 ani cu specializare profesională aveau între 40 și 49 de ani și aproximativ 20 de ani de experiență de predare. În Bulgaria, Spania, Franța, Slovenia și Suedia efectul diferenței dintre generații este evident. De exemplu, în Franța, 18% dintre elevi au fost în clase unde predau profesori ce dețineau doar diplome de studii obținute în urma absolvirii ciclului secundar, toți cu vârste de peste 40 de ani. Schimbarea a apărut în 1979, când diploma universitară a devenit o cerință oficială. Până atunci

⁽¹⁾ Aici și în toate celelalte cazuri, Eurydice a calculat media UE care se referă doar la țările UE-27 participante la sondaj. Este o medie ponderată în care contribuția fiecărei țări este direct proporțională cu mărimea sa.

calificarea necesară pentru cadrele didactice din școlile primare franceze era echivalentă cu cea de absolvire a nivelului secundar superior (liceu).

Conținutul programei școlare pentru formarea cadrelor didactice

Când este vorba despre formarea cadrelor didactice, este relevant să se ia în calcul nu numai nivelul și durata, dar și conținutul și domeniul de specializare. Sondajul PIRLS 2006 a adunat așadar date cu privire la gradul în care educația inițială a cadrelor didactice a acoperit nouă domenii specifice: limbă, literatură, pedagogia/predarea citirii, psihologie, îmbunătățirea abilităților de citire, teoria citirii, dezvoltarea limbajului copiilor, educație specială și învățarea unei a doua limbi străine ⁽²⁾. Analiza ⁽³⁾ a relevat existența a trei domenii de specializare pentru cadrele didactice care predau elevilor de clasa a patra. Un domeniu de specializare include limba și literatura, al doilea acoperă predarea unei a doua limbi străine. Specializarea cea mai apropiată de predarea citirii (menționată mai jos drept indexul de „predare a citirii”) include șase direcții:

- îmbunătățirea abilităților de citire,
- dezvoltarea limbajului copiilor,
- teoria citirii,
- educație specială,
- pedagogia/predarea citirii,
- psihologie.

Figura 2.1 indică procentul elevilor europeni de clasa a patra ale căror cadre didactice aveau o pregătire profesională inițială axată în principal pe predarea citirii. Un număr de copii, ce depășește media europeană ⁽⁴⁾, au fost educați de astfel de profesori în Bulgaria, Lituania, Luxemburg, Polonia, România, Slovacia, Marea Britanie (Scoția) și Norvegia, adică între 35% și 65% dintre copiii de clasa a patra au fost educați de profesori a căror pregătire profesională inițială s-a axat în principal pe predarea citirii. În contrast, în Germania, Franța și Slovenia mai puțini elevi (10-13%) au fost educați de cadre didactice ale căror studii se bazau pe predarea citirii.

Pentru a lua în considerare legătura dintre specializarea cadrelor didactice și abordarea lor față de citire, s-au făcut calcule cu privire la corelațiile dintre întrebările relevante din chestionarul PIRLS adresat cadrelor didactice ⁽⁵⁾. Analiza a dezvăluit că legăturile dintre specializarea la limbă și literatură sau predarea unei a doua limbi străine și unele abordări legate de predarea citirii au fost mici și nu au atins în general o semnificație statistică. Doar acele cadre didactice a căror educație de bază s-a axat pe domeniile legate de predarea citirii (vezi Figura 2.1) au fost mai susceptibile de a raporta utilizarea unor abordări de predare particularizate, pentru elevii de clasa a patra.

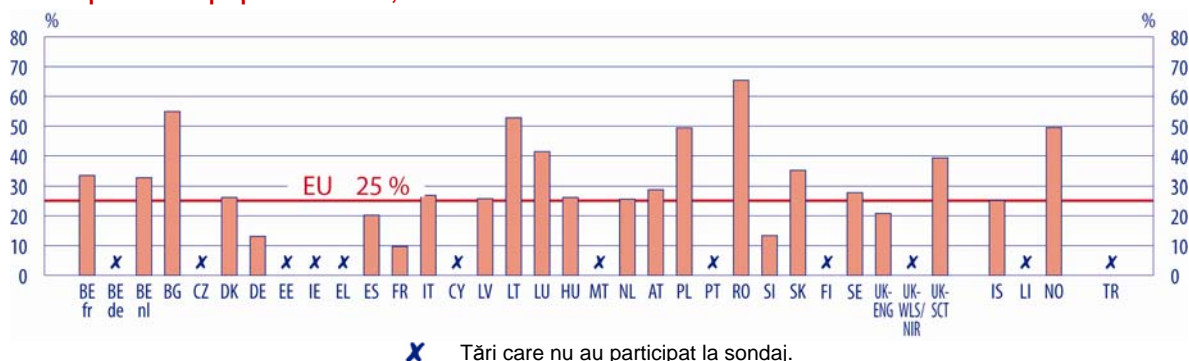
⁽²⁾ Acestea au fost categoriile pentru întrebarea „Ca parte din educația ta formală și/sau formare profesională, cât de mult ai studiat următoarele domenii?” Cu variante de răspuns „deloc”, „o privire de ansamblu sau introducere în subiect” și „a fost un domeniu pe care s-a pus accent”.

⁽³⁾ Analiza principalelor componente (PCA) cu rotație Varimax. PCA este o metodă statistică prin care se urmărește reducerea dimensionalității datelor concomitent cu menținerea cât mai multor variații posibile. Pentru o explicație a metodologiei, vezi Jolliffe (2002).

⁽⁴⁾ Aici și în toate celelalte cazuri, comparațiile se bazează pe testul de semnificație statistică cu grad de încredere de 95%. De exemplu, o valoare semnificativ mai mică sau mai mare, în comparație cu media europeană, denotă faptul că rezultatul național diferă de rezultatul european cu un grad de siguranță statistică egal cu 95%.

⁽⁵⁾ Corelațiile au fost calculate pentru specializarea „predarea unei a doua limbi” și s-au construit doi indici pe baza analizei principalelor componente. Gradul de încredere pentru cei doi indici a fost suficient: coeficientul de siguranță Cronbach alfa pentru indicele „predarea citirii” a fost de 0,76 și de 0,75 pentru indicele „limbă și literatură”. Coeficientul de siguranță Cronbach alfa este cel mai utilizat indice pentru evaluarea gradului de încredere sau al consistenței interne a unei serii de valori și se bazează pe corelația medie dintre elementele unui instrument de sondaj (pentru mai multe explicații, vezi Cronbach (1951), Streiner (2003)).

◆ ◆ ◆ **Figura 2.1: Ponderea elevilor de clasa a patra cărora le-au predat cadre didactice a căror educație inițială a pus accent pe predarea citirii, 2006**



BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU
33.4	32.6	54.9	26.2	13.1	20,2	9.7	26.9	25.8	52.8	41.4	26.2
NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO	
25.6	28.8	49.4	65.4	13.4	35.1	27.8	20,8	39.3	25.2	49.5	

Sursa: IEA, bazele de date PIRLS 2006.

Notă explicativă

Valorile semnificative din punct de vedere statistic (p <.05) și care sunt diferite de zero sunt indicate în **bold**.

Accentul pus pe predarea citirii este definit ca a 75-a percentilă din indexul de „predare a citirii” (îmbunătățirea abilităților de citire, dezvoltarea limbajului copiilor, teoria citirii, educația specială, pedagogia/predarea citirii și psihologia) la nivel european. Aceasta înseamnă că avem cel puțin trei domenii în care indicele de „predare a citirii” este puternic reprezentat, iar restul de introducere, sau cel puțin patru domenii cu reprezentare semnificativă, două de introducere și unul neacoperit.

Pentru abaterile standard, vezi și anexa disponibilă pe http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Tabelul 1 din Anexe (Anexa la Secțiunea 2.2) prezintă corelațiile dintre gradul în care, în formarea cadrelor didactice din UE, s-a pus accent pe predarea citirii și măsura în care acestea au raportat utilizarea anumitor abordări de predare, în medie. În Tabelul 2 din listele anexate, se găsesc corelațiile semnificative din punct de vedere statistic între indicele „predării citirii” și alte variabile, după sistemul educațional, în peste 10 sisteme de învățământ europene.

Așa cum arată datele, cadrele didactice care raportează că programul de formare inițială pe care l-au absolvit s-a concentrat mai mult pe predarea citirii au tendința să utilizeze abordări diverse atunci când predau citirea copiilor din clasa a patra. Într-o măsură foarte mare, aceste cadre didactice pot:

- să organizeze grupuri cu abilități mixte, să folosească predarea personalizată și să îi învețe pe copii să lucreze independent;
- să abordeze citirea ca pe un process activ care invită copiii să dea diverse răspunsuri cu privire la ce au citit: să scrie ceva, să răspundă oral la întrebări, să facă un proiect, să completeze un chestionar sau să dea un test;
- să le predea elevilor diferite tactici de citire (de exemplu, citirea rapidă, localizarea cuvintelor într-un text, auto-monitorizare) și să explice vocabularul;
- să folosească strategii de dezvoltare a abilităților de citire care să includă identificarea ideilor principale, să anticipeze și să generalizeze, să tragă concluzii și să descrie stilul și structura textului pe care îl citesc elevii;
- să folosească manuale și materiale destinate copiilor, materialele scurte fiind preferate textelor mai lungi și să folosească mai des bibliotecile externe;
- să utilizeze metode de evaluare mai variate, cum ar fi prezentările orale, întrebările cu mai multe variante de răspuns care pleacă de la materialele citite, portofolii (mostre ale activităților depuse de elevi), etc.;

- să ofere o atenție deosebită dialogului (raportării) cu privire la progresul realizat de fiecare copil, în activitățile de lectură cu părinții;
- să aprofundeze și să actualizeze cunoștințele prin mijloace de formare la locul de muncă în domeniul citirii, să citească mai multe cărți despre pedagogie (generală și axată pe citire) și mai multe cărți pentru copii.

Accentul pus pe modul în care se predă citirea, pe parcursul etapei de formare inițială, este așadar strâns legat de practicile eficiente de predare a citirii (așa cum se subliniază și în Secțiunea 2.2.1) și de participarea la programe de dezvoltare profesională. Acele cadre didactice a căror formare inițială a pus accent pe dobândirea de cunoștințe în domenii conexe predării citirii au o mai mare abilitate de a utiliza abordări diferite de predare, adaptate la grupuri și indivizi, care, conform studiului realizat de Myrberg (2007), cu privire la formarea cadrelor didactice și rezultatele obținute de elevi la citire, constituie cele mai importante abilități pe care le poate deține un profesor.

Legături între aptitudinile cadrelor didactice și performanțele elevilor

În ciuda relațiilor evidente între conținutul educației cadrelor didactice și raportarea utilizării unor abordări didactice eficiente, este greu de stabilit o conexiune între caracteristicile cadrelor didactice și performanțele elevilor. Așa cum s-a mai precizat, în multe țări cadrele didactice au aceeași calificare formală sau una foarte asemănătoare. În acele țări unde există variații, deseori acestea reflectă schimbările din educația profesorilor, care se datorează efectelor diferențelor dintre generații. Mai mult, variația tipurilor de calificări și a frecvenței strategiilor de predare a citirii este întâlnită în mai multe țări. De exemplu, certificarea oficială poate fi un aspect relevant în Suedia. Așa cum a demonstrat analiza Myrberg (2007) asupra sondajului PIRLS 2001 din Suedia, elevii care au avut cadre didactice cu certificări adecvate au obținut rezultate mai bune decât cei cărora le-au predat profesori fără certificări sau profesori pregătiți pentru a preda la clase mai mari.

Există numeroși factori contextuali care împiedică clasificarea efectelor pe care le produc cadrele didactice. De exemplu, este posibil ca elevii de clasa a patra din învățământul primar să fi fost deja în clase unde predaseră alte cadre didactice, care contribuiseră la dezvoltarea competențelor lor de citire în mai multe moduri. În general, așa cum au concluzionat Wayne și Youngs (2003), cele mai multe variații ale calității cadrelor didactice nu sunt observate.

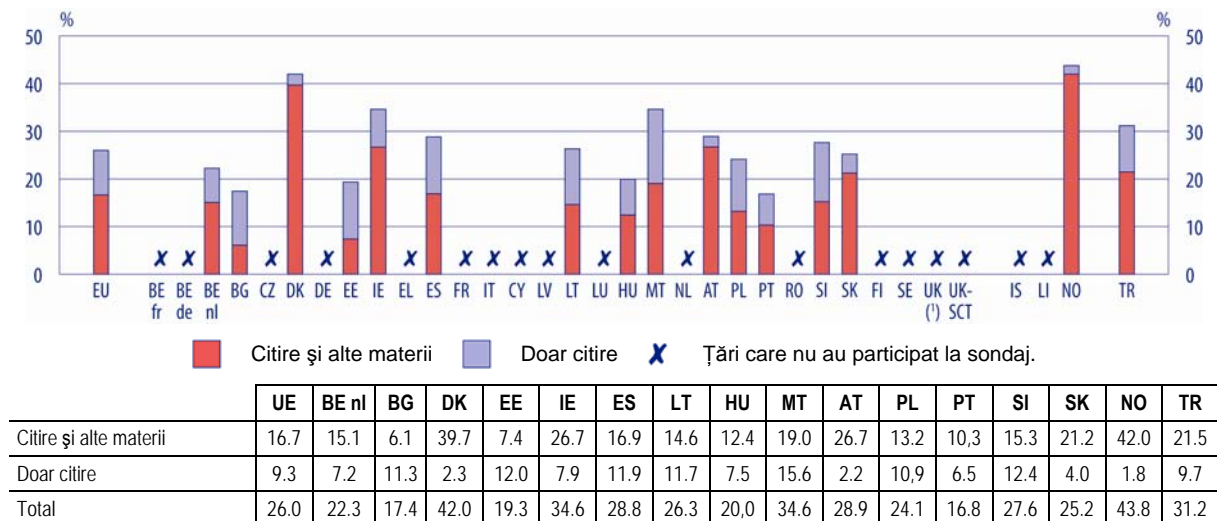
2.2.2. Formarea profesională continuă (FPC) a cadrelor didactice care predau citire, scriere și literatură la nivelul ISCED 2

Această sub-secțiune explorează formarea profesională continuă (FPC) a cadrelor didactice care predau materii ce au legătură cu citirea, în ceea ce privește rata de participare, numărul mediu de zile utilizate, tipuri de activități la care se prezintă și impactul perceput. Analiza este bazată pe răspunsurile cadrelor didactice la sondajul internațional OECD, TALIS, din 2008. Acesta acoperă 16 dintre sistemele educaționale din rețeaua Eurydice. Populația țintă a sondajului TALIS este constituită din cadrele didactice care activează la nivelul secundar inferior predând diverse materii dar, pentru realizarea studiului de față, analiza este limitată la profesorii care predau citirea, scrierea și literatura în școlile analizate. Astfel, au fost incluse citirea, scrierea și literatura în limba maternă, în limba de predare și într-o a doua limbă, pentru vorbitorii cu altă limbă maternă (OECD, 2010a).

Înainte de a începe discuția despre formarea profesională continuă a cadrelor didactice, este important să observăm că profesorii de nivel ISCED 2 predau în general mai multe materii (citirea, scrierea și literatura sunt definite ca o singură materie în această parte a analizei). În țările europene, la nivelul ISCED 2, profesorii de specialitate au în general o dublă specializare, în timp ce suplinitorii pot preda între trei și cinci materii. În țările în care cadrele didactice predau de obicei mai multe materii, răspunsul la întrebările legate de FPC ar putea lua în calcul și alte materii. Așa cum se arată în Figura 2.2, în medie, în cadrul sistemelor educaționale europene care participă la studiu,

aproximativ 9% dintre cadrele didactice predau doar citirea, scrierea și literatura. 17% predau una sau mai multe materii, de obicei științe sociale și limbi străine.

◆◆◆ **Figura 2.2: Ponderea cadrelor didactice care predau citirea, scrierea și literatura, ca unică materie, cât și împreună cu alte materii, la nivel ISCED 2, 2008**



Sursa: Bazele de date OECD, TALIS 2008.

UK (1): Marea Britanie-Anglia/Tara Galilor/Irlanda de Nord

Notă explicativă

Citirea include scrierea și literatura. Răspunsul „nu”, la fiecare dintre sub-punctele de la întrebarea „ce materie predați?”, au fost considerate răspunsuri lipsă (s-au înregistrat 2,8% de valori lipsă în țările europene participante).

Pentru abaterile standard, vezi și anexa disponibilă pe http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Observații specifice pe țări

Italia: S-a renunțat la întrebarea privind specializarea cadrelor didactice.

Olanda: Țara nu a îndeplinit standardele de eșantionare, de aceea datele provenind din sistemul olandez de învățământ nu sunt incluse în tabelele și analizele internaționale.



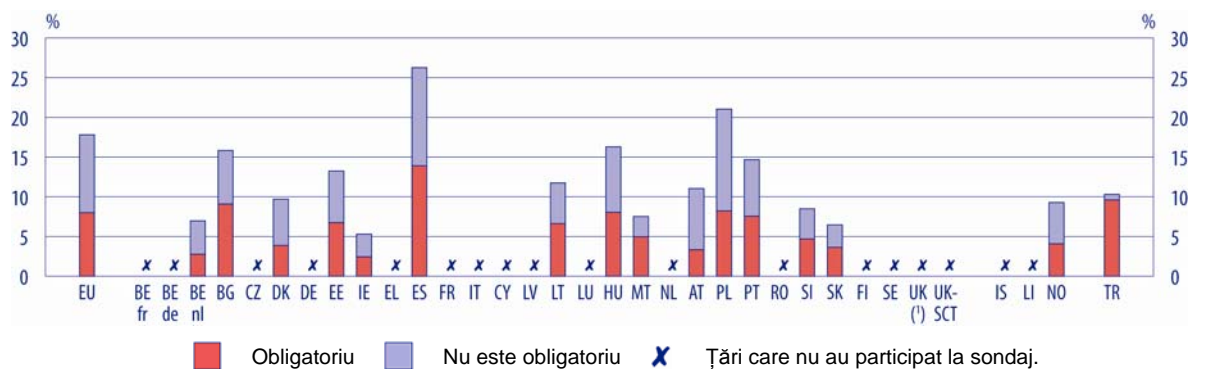
Există o variație în ponderea cadrelor didactice care predau citire, scriere și literatură la nivelul țărilor europene. În Danemarca și Norvegia, mai mult de 40% dintre profesori au predat materii legate de citire cel puțin o perioadă din săptămâna de activitate didactică, dar foarte puține cadre didactice (mai puțin de 3%) au predat doar citire, scriere și literatură. În Bulgaria și Estonia cele mai multe cadre didactice care predau citire, scriere și literatură au predat numai aceste materii.

Diferențele dintre țări în ceea ce privește formarea profesională continuă a cadrelor didactice care predau citire, scriere și literatură reflectă diferențele în modul de organizare a formării profesionale. Au existat foarte puține diferențe în comparație cu dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice care predau alte materii. Așadar, secțiunea prezintă în general modul în care cadrul general FPC se manifestă în modelele FPC ale cadrelor didactice care predau citirea, scrierea și literatura. Inițiativele FPC destinate în special cadrelor didactice care predau citirea sunt prezentate în Secțiunea 2.3.6.

Conform datelor din sondajul TALIS, cel puțin 90% dintre cadrele didactice care predau citirea, scrierea și literatura în țările europene participante la sondaj au participat la cel puțin o activitate FPC în ultimele 18 luni. În Estonia, Lituania, Polonia și Slovenia s-au înregistrat cei mai mulți participanți, atingându-se peste 98%. Diferențele de participare la programele FPC la nivelul țărilor europene sunt evidente în numărul mediu de zile dedicate FPC (vezi Figura 2.3), începând cu 5 în Irlanda și ajungând la 26, în Spania. Cadrele didactice care predau materii ce au legătură cu citirea în UE au

avut, în medie, 18 zile de FPC (valoare mediană ⁽⁶⁾ 10), dintre care 8 zile au fost obligatorii. Numărul de zile a fost considerabil mai mare în Spania, unde un cadru didactic care predă citirea, scrierea și literatura a petrecut în medie 26 de zile (mediană 20) în cadrul diferitelor activități de dezvoltarea profesională. Aproximativ un sfert dintre cadrele didactice care predau citirea în Spania au participat la 40 sau mai multe zile de FPC în ultimele 18 luni de dinainte de efectuarea sondajului TALIS. În Spania FPC este în mod clar legată de promovarea în muncă și de creșterea salarială; de exemplu, cadrele didactice care se înscriu la un anumit număr de cursuri de formare sunt eligibile pentru bonusuri salariale (Eurydice, 2008). Totuși, aceasta reflectă organizarea activităților de FPC, în general, și nu este reprezentativă pentru cadrele didactice care predau citirea, scrierea și literatura.

◆ ◆ ◆ **Figura 2.3: Numărul mediu de zile destinate FPC, efectuate de cadrele didactice care predau citirea, scrierea și literatura la nivel ISCED 2, pe parcursul ultimelor 18 luni înainte de realizarea sondajului, 2008.**



	UE	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Obligatori	8.0	2.8	9.1	3.9	6.8	2.4	13.9	6.6	8.0	5.0	3.3	8.2	7.6	4.7	3.6	4.1	9.6
Nu este obligatoriu	9.8	4.2	6.7	5.8	6.5	2.9	12.4	5.1	8.2	2.5	7.7	12.8	7.1	3.8	2.8	5.2	0,7
Total	17.8	7.0	15.8	9.7	13.3	5.3	26.3	11.7	16.3	7.5	11.0	21.1	14.7	8.5	6.5	9.3	10,3

Sursa: Bazele de date OECD, TALIS 2008.

UK (!): Marea Britanie-Anglia/Țara Gallilor/Irlanda de Nord

Notă explicativă

Deoarece valorile extreme au o influență mare asupra mediei, răspunsurile corespunzătoare percentilei 99 au fost omise la nivel european. Au fost incluse în analiză doar valorile sub 120 de zile (aproximativ 5 luni)ale activităților de FPC. Această omisiune s-a înregistrat pentru Comunitatea flamandă din Belgia (0,3%), Bulgaria (4,2%), Polonia (5,1%) și Portugalia (1,2%).

Pentru abaterile standard, vezi și anexa disponibilă pe http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Observații specifice pe țări

Italia: S-a renunțat la întrebarea cu privire la specializarea cadrelor didactice.

Olanda: Țara nu a îndeplinit standardele de eșantionare, de aceea datele provenind din sistemul olandez de învățământ nu sunt incluse în tabelele și analizele internaționale.



În toate țările analizate, cadrele didactice care predau materii ce au legătură cu citirea au participat la activități FPC în mod voluntar. Turcia este singura țară unde aproape toate programele FPC au avut prezența obligatorie. În toate celelalte țări europene cel puțin o treime din zilele acordate programelor FPC nu au avut prezență obligatorie. Cadrele didactice care predau citirea, scrierea și literatura în Spania și Polonia au participat în mod voluntar la zilele de FPC, de exemplu 12-13 zile pe parcursul ultimelor 18 luni. Totuși, răspunsurile asociate cu programele obligatorii FPC ar putea cuprinde percepția subiectivă a cadrelor didactice. De exemplu, în Spania formarea pe parcursul vieții constituie

⁽⁶⁾ Numărul median de zile reprezintă valoarea care împarte distribuția zilelor de participare la activități de FPC în două grupe egale, jumătate dintre participanți încadrându-se în intervalul de deasupra acestei valori, iar cealaltă jumătate în intervalul de sub valoarea mediană.

un drept și o îndatorire pentru cadrele didactice ⁽⁷⁾, și totuși prezența la anumite programe FPC este voluntară. Cadrele didactice ar putea înțelege FPC ca fiind obligatoriu având în vedere că în urma acestora se poate obține o creștere salarială numită „supliment pentru formare profesională continuă”.

În medie în Uniunea Europeană, cadrele didactice care predau materii care au legătură cu citirea au raportat o zi în plus de prezență la activitățile de FPC, în comparație cu celelalte cadre didactice. Totuși, diferența se datorează în principal Ungariei, unde cadrele didactice care predau materii ce au legătură cu citirea au două zile de activități FPC mai mult decât ceilalți profesori (în total 16 și respectiv 14 zile).

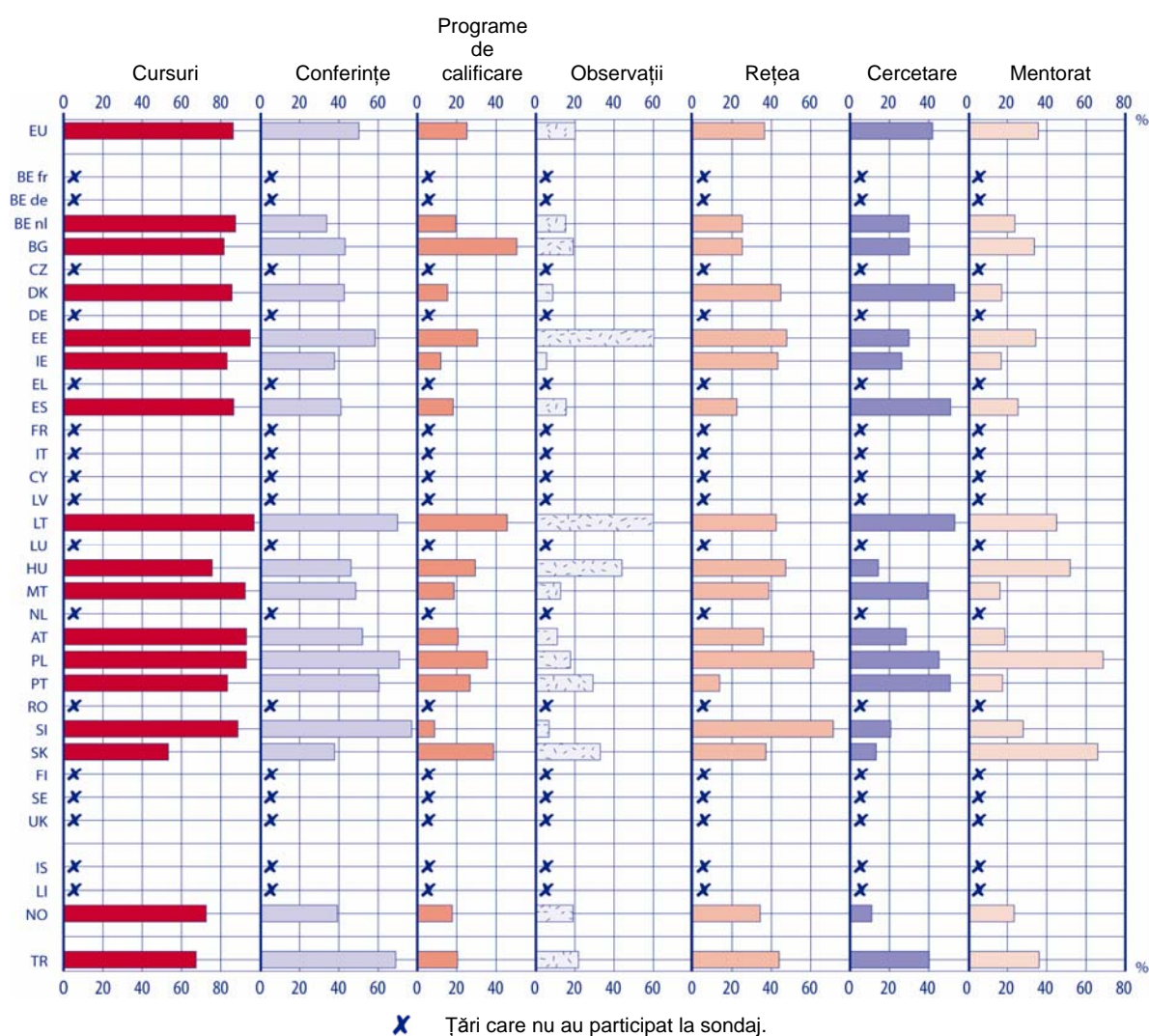
Trecerea în revistă a literaturii de specialitate (vezi Secțiunea 2.1) a evidențiat faptul că pregătirea profesională permanentă, pe termen lung, este mai eficientă decât workshop-urile și cursurile de scurtă durată. Totuși, așa cum indică Figura 2.4, cursurile/workshop-urile despre subiecte și metode legate de citire și/sau alte subiecte educaționale au fost fără îndoială cele mai întâlnite în cadrul FPC. În medie în UE, 86% dintre cadrele didactice care predau citirea, scrierea și literatura participaseră la cel puțin un curs sau un workshop în ultimele 18 luni. Procentajele au fost mari în Estonia, Lituania, Malta, Austria și Polonia (depășind 90%), și în Ungaria, Slovacia, Norvegia și Turcia au fost ceva mai scăzute (53-76%). O altă variantă de formare de scurtă durată, de exemplu conferința, a fost de asemenea foarte des întâlnită. Aproximativ jumătate dintre cadrele didactice care predau citirea, scrierea și literatura au participat la conferințe despre educație sau seminarii unde profesorii și/sau cercetătorii au prezentat rezultatele studiilor lor și au discutat despre problemele din învățământ.

În contrast cu alte cursuri și conferințe de scurtă durată, conducerea unor activități de cercetare este o activitate permanentă, încorporată în îndeletnicirile profesionale curente care permit cadrelor didactice să genereze cunoștințe despre învățarea și predarea eficientă. Este așadar încurajator faptul că, în medie, 40% dintre cadrele didactice din UE au raportat implicarea într-o formă individuală sau colaborativă de cercetare. Iar în Danemarca, Spania, Lituania și Portugalia, peste 50% dintre cadrele didactice au răspuns pozitiv. Totuși, foarte puține cadre didactice (mai puțin de 15%) au făcut practică de cercetare în Ungaria, Slovacia și Norvegia. Numărul mediu de cadre didactice implicate în programele de calificare sau de obținere a unor grade didactice a fost mai mic decât al celor implicate în cercetare, demonstrându-se astfel că cercetarea este o activitate obișnuită chiar și pentru acele cadre didactice care nu frecventează un program formal de studii. Așa cum explică Ritchie (2006), majoritatea cadrelor didactice se implică în cercetare în urma unei invitații personale. Cadrele didactice care desfășoară deja o activitate de cercetare își invită colegii să se alăture unor astfel de anchete și oportunități de reflecție colaborativă.

Participarea cadrelor didactice la cursuri organizate în cadrul sistemului formal de învățământ a fost o formă mai puțin întâlnită de FPC permanentă, pe termen lung. În medie în UE, un sfert dintre cadrele didactice care predau materii ce au legătură cu citirea au luat parte la un program de calificare de obținere a unor grade didactice. Numărul a fost mai mare în Bulgaria și Lituania, unde 46-50% dintre cadrele didactice au fost implicate în asemenea programe. Sistemul de promovare a cadrelor didactice din aceste țări răsplătește considerabil obținerea de calificări formale.

⁽⁷⁾ Legea educației 2/2006, art. 102.1.

◆◆◆ **Figura 2.4: Ponderea cadrelor didactice care predau citirea, scrierea și literatura la nivel ISCED 2, care au participaseră la activități FPC în ultimele 18 luni, după tipul activității, 2008**



	UE	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Cursuri	86.3	87.4	81.6	85.7	94.9	83.2	86.5	96.9	75.6	92.4	93.0	93.0	83.4	88.7	53.3	72.6	67.5
Conferințe	50,2	33,9	43,2	42,7	58,4	37,8	41,1	69,8	46,2	48,6	52,0	70,7	60,4	77,1	37,9	39,2	68,9
Programe de calificare	25,2	19,3	50,5	15,3	30,5	11,9	18,2	45,6	29,4	18,7	20,7	35,5	26,7	8,7	38,8	17,7	20,3
Observații	20,2	15,4	19,2	8,8	60,2	5,6	15,6	60,0	43,9	12,8	11,1	17,7	29,3	6,9	32,9	19,1	21,9
Rețea	36,5	25,3	25,2	44,8	47,7	43,3	22,4	42,4	47,2	38,7	35,9	61,5	13,6	71,5	37,2	34,3	43,9
Cercetare	42,0	29,9	30,1	53,2	30,0	26,2	51,2	53,2	14,3	39,4	28,6	45,3	51,0	20,7	13,2	11,0	40,2
Mentorat	35,7	23,8	33,7	17,1	34,4	16,9	25,4	45,0	52,0	16,3	18,7	68,7	17,5	28,0	66,0	23,4	36,1

Sursa: Bazele de date OECD, TALIS 2008.

Pentru abaterile standard, vezi și anexa disponibilă pe http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Observații specifice pe țări

Italia: -a renunțat la întrebarea cu privire la specializarea cadrelor didactice.

Olanda: Țara nu a îndeplinit standardele de eșantionare, de aceea datele provenind din sistemul olandez de învățământ nu sunt incluse în tabelele și analizele internaționale.



Importanța colaborării între cadrele didactice, a muncii în echipă și a împărtășirii cunoștințelor a fost puternic evidențiată de-a lungul studiului. Și totuși activitățile de sprijin colegial nu sunt tocmai comune metodelor formale ale FPC. Participarea într-o rețea de profesori și monitorizarea (inclusiv observarea activităților desfășurate de colegi și cele de *coaching*) implică circa 35% dintre cadrele didactice aparținând țărilor UE. Aproximativ jumătate dintre cadrele didactice au participat la cel puțin una dintre aceste activități, pe parcursul ultimelor 18 luni. Pe de altă parte, activitățile de sprijin colegial par a fi metode mai populare de FPC în multe dintre țările din centrul și estul Europei (Lituania, Ungaria, Polonia, Slovenia și Slovacia). În Polonia 60-70% dintre cadrele didactice care predau materii ce au legătură cu citirea au raportat implicarea atât în activități de creare de rețele cât și de mentorat. Aceasta poate fi pusă pe seama faptului că, în Polonia, „rețelele de cooperare” ar putea să fie organizate în jurul unor activități de cooperare informală. Cu toate acestea, o explicație mai plauzibilă ar putea fi aceea legată de vârsta cadrelor didactice. În comparație cu celelalte țări, Polonia are cadre didactice destul de tinere și multe dintre acestea sunt încă implicate în activități de mentorat ca parte a programelor de inducție.

Forma cea mai puțin întâlnită de FPC a fost vizita de observație efectuată în alte școli. Doar o cincime dintre cadrele didactice care predau materii ce au legătură cu citirea raportează implicarea într-o activitate FPC de acest tip. Și cu toate acestea, vizitele de observație au fost foarte des întâlnite în Estonia și Lituania, unde aproximativ 60% dintre cadrele didactice care predau citire, scriere și literatură luaseră parte la cel puțin o vizită de observație într-o altă școală, pe parcursul ultimelor 18 luni. Efectuarea unor vizite de observație și observația la clasă, în timpul orelor de curs, a profesorului, fac parte din procesul de certificare pentru cadrele didactice lituaniene, în timp ce în Estonia tradiția vizitelor școlare a fost foarte importantă încă din perioada sovietică și este probabil menținută prin intermediul asociațiilor profesionale.

Există anumite modele de participare la FPC în Europa recunoscute în funcție de țară. Așa cum se observă în Figura 2.4, cadrele didactice care predau citirea, scrierea și literatura în Belgia (Comunitatea flamandă) și Norvegia au avut cote de participare la toate formele de FPC, mai mici sau aproximativ egale cu media UE, cu aproximativ 16-19% dintre cadrele didactice care predau materii legate de citire raportând participarea la cursuri în ultimele 18 luni. Prin comparație, în Lituania și Polonia, cadrele didactice care predau materii legate de citire au raportat grade de participare mai mari decât media UE, la toate tipurile de FPC. În aceste țări, majoritatea cadrelor didactice au raportat participarea la mai multe activități FPC, de exemplu mai mult de 90% dintre profesori au participat la cel puțin două tipuri diferite de FPC, și mai mult de 80% la cel puțin trei tipuri, în ultimele 18 luni.

Diferențele dintre ratele de participare pot avea legătură cu măsurile luate în aceste țări pentru a încuraja participarea la FPC. De exemplu, cadrele didactice din Spania, unde FPC este în mod clar legat de avansarea în carieră și de creșterile salariale, au petrecut cel mai mare număr de zile în activități de FPC. Recompense similare există și în Lituania și în Polonia, care au o tradiție foarte dezvoltată și bine înrădăcinată a activităților FPC (Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE, 2009), și unde majoritatea cadrelor didactice participă la mai multe forme de FPC. Completarea cu succes a unui program FPC în Lituania este una dintre principalele condiții de acces la categoriile de personal cu calificări mai avansate, ceea ce are o legătură directă cu o remunerare mai bună (Eurydice, 2008). În plus, în sistemul educațional lituanian se află în curs de derulare o amplă reformă. Pentru asigurarea implementării reformei au fost proiectate cursuri și programe de formare la locul de muncă (unele dintre ele obligatorii) destinate cadrelor didactice și directorilor de școli. De asemenea, în Polonia, participarea la FPC este o cerință formală pentru promovare, ceea ce înseamnă și o creștere salarială. Oferta de formare este vastă și accesibilă, atât din punct de vedere geografic cât și financiar.

În contrast, Belgia (Comunitatea flamandă) și Norvegia nu au stabilit o legătură clară între FPC, promovare și creștere salarială, factor pe seama căruia poate fi pusă rata scăzută de participare la FPC. În Belgia (Comunitatea flamandă) nu există mecanisme formale care leagă în mod automat participarea la FPC de creșterile salariale sau de promovări. În Norvegia, doar unele cursuri FPC

oferite de instituții de învățământ superior asigură credite de studiu în plus, care pot conduce, în unele cazuri, la creșteri salariale.

Așa cum s-a mai spus, anumite tipuri de FPC influențează dezvoltarea cadrelor didactice în moduri diferite. Pentru a explica efectele vizibile ale FPC, li s-a solicitat cadrelor didactice să evalueze impactul programelor FPC la care au luat parte (vezi Tabelul 3 din Anexe, Anexa la Secțiunea 2.2). Percepția cadrelor didactice a reflectat distincția între activitățile singulare, de scurtă durată și cele cu durate mai lungi, cu un caracter permanent, așa cum sunt evidențiate acestea în literatura de specialitate. Conform răspunsurilor oferite de cadrele didactice, conferințele educaționale sau seminarele și vizitele de observație efectuate în alte școli au avut un impact mai scăzut, în comparație cu celelalte tipuri specificate de FPC, deși au fost totuși evaluate ca având un impact „mediu”. Desfășurarea unor cercetări individuale sau colaborative plecând de la un subiect de interes profesional și luând parte la programe de calificare (de obținere a unei calificări sau a unei certificări) a fost acțiunea cu cel mai mare impact mediu. Aproximativ 45% dintre cadrele didactice care au participat la acest tip de program au raportat un impact considerabil. Profesorii din Danemarca au apreciat foarte mult programele de calificare sau de obținere a unei certificări: aproximativ 85% au raportat un impact considerabil asupra dezvoltării profesionale proprii. Aceste valori ar putea indica satisfacția cadrelor didactice care participă la programe suplimentare de calificare pentru a deveni specialiști în predarea competențelor de citire (*Laesevejleder*) (vezi mai mult în Secțiunea 2.3.5). Cadrele didactice din Malta au perceput de asemenea impactul ca fiind unul considerabil asupra propriilor metode de predare, după participarea la programe de calificare. Este posibil ca unele dintre programele legate de citire organizate de Universitatea din Malta să fi avut o influență mai mare în cadrul aceste evaluări prin aceea că au oferit suplimentar și alte beneficii: un certificat anual de voluntariat pentru cursul de specializare a cadrelor didactice care predau citirea; un curs de certificare post-universitară de 18 luni pe tema evaluării și sprijinului acordat elevilor cu dificultăți dislexice; și un program de masterat în predarea competențelor de citire.

Următoarea secțiune cu privire la „Politicile naționale cu privire la formarea cadrelor didactice și la dezvoltarea abilităților acestora” tratează pe larg programele de dezvoltare profesională continuă care au ca scop specific predarea abilităților de citire.

2.3. Politici naționale de formare a cadrelor didactice

Această secțiune examinează gradul în care viitoarele cadre didactice, dar și cele care lucrează deja în domeniu, își însușesc și își dezvoltă abilitățile necesare predării citirii. Cadrele didactice despre care discutăm aici sunt cele care predau limba de instruire la nivelul primar și secundar inferior⁽⁸⁾. Mai întâi se discută despre formarea inițială a cadrelor didactice, se cercetează dacă viitoarelor cadre didactice li se oferă șansa să dobândească abilitățile necesare predării citirii și dacă vor putea să le pună în aplicare pe parcursul plasamentelor în școli (în perioada practicii pedagogice). De asemenea, se prezintă modul și țările în care viitoarele cadre didactice sunt pregătite să aplice rezultatele cercetărilor științifice în domeniul educației în activitatea de predare de zi cu zi. Se prezintă apoi modul în care abilitățile la citire ale viitoarelor cadre didactice sunt evaluate într-un mod specific și, acolo unde este cazul, se precizează momentul în care are loc evaluarea – înainte, pe parcursul sau la finalul perioadei de formare. Apoi se oferă informații cu privire la calificările specifice necesare pentru predarea citirii care pot fi dezvoltate de furnizorii de formare din învățământul superior. În sfârșit, secțiunea mai tratează și o gamă largă de programe de dezvoltare profesională continuă care ajută cadrele didactice să-și îmbunătățească și să-și actualizeze abilitățile de predare a citirii.

⁽⁸⁾ La nivelul învățământului primar, cu excepția Danemarcei, cadrele didactice care predau limba de instruire sunt în general calificate să predea toate sau aproape toate materiile din programă. La nivelul învățământului secundar, există cadre didactice specializate (adică dispun de o calificare pentru a preda una sau cel mult două discipline diferite) sau suplinitori (care sunt calificați să predea un grup de materii – cel puțin trei, dar nu mai mult de cinci).

2.3.1. Cunoștințe și abilități de predare a citirii dobândite de cadrele didactice în perioada de formare inițială

Dată fiind variația nivelului de autonomie acordat instituțiilor care asigură formarea inițială a cadrelor didactice în ceea ce privește alegerea conținutului programelor oferite, este greu de stabilit în mod precis cât de bine pregătite sunt cadrele didactice pentru a preda citirea. Cu toate acestea, în 18 țări, în programele școlare ale acestor instituții, apar în mod explicit referiri la cunoștințele și abilitățile necesare viitoarelor cadre didactice care urmează să predea limba de instruire, atât la nivel primar, cât și la nivel secundar inferior (Figura 2.5). Aceste linii directoare reprezintă principala sursă de informație pentru această sub-sectiune. În plus, sunt de asemenea utilizate informațiile despre cursurile și modulele oferite de instituțiile care asigură formarea inițială a cadrelor didactice. Toate informațiile prezentate se aplică formării inițiale pentru ambele niveluri educaționale, cu excepția zonelor în care se fac specificații diferite.

În 12 țări nu există linii directoare centrale pentru instituțiile care asigură formarea inițială a cadrelor didactice, care să se refere explicit la formarea viitoarelor cadre didactice pentru predare citirii; este decizia instituțiilor să adopte o abordare în acest sens. Ceea ce nu presupune că pregătirea pentru predarea citirii nu este bine acoperită în aceste țări. Într-adevăr, în Estonia⁽⁹⁾ și Irlanda⁽¹⁰⁾, de exemplu, nu există linii directoare oficiale în această privință, dar instituțiile care asigură formarea inițială a cadrelor didactice oferă cursuri sau module de curs despre metodele de predare a citirii.

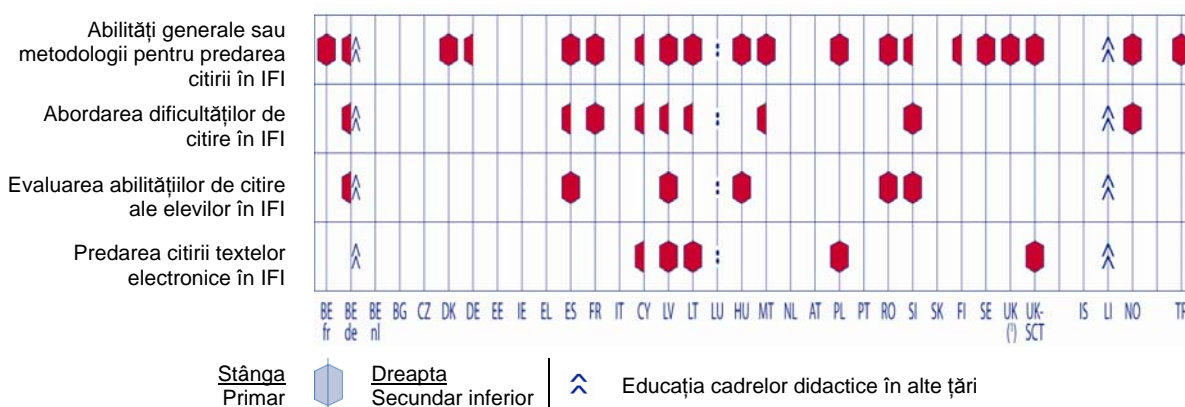
Liniile directoare oficiale, referitoare la pregătirea viitoarelor cadre didactice însărcinate cu predarea citirii, și care se adresează acestor instituții, variază în conținut și grad de specificitate. Acestea menționează în general metodologia pentru predarea citirii sau stabilesc scopuri generale în ceea ce privește cunoștințele și abilitățile pe care noile cadre didactice responsabile cu predarea citirii trebuie să le stăpânească. Liniile directoare centrale se referă mai rar la abilitățile specifice, de exemplu, la evaluarea în domeniul predării citirii, predarea citirii de texte electornice sau abordarea dificultăților la citire. În Germania, Cipru și Slovenia, liniile directoare oficiale se referă doar la viitoarele cadre didactice de nivel primar.

Unele dintre liniile directoare se referă la aspecte specifice ale abilităților de predare a citirii. În Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană), instituțiile care asigură formarea inițială a cadrelor didactice de nivel primar oferă cursuri de predare care se concentrează asupra diferitelor etape ale dezvoltării competențelor de citire, de la învățarea decodării, la strategii de înțelegere și de interpretare a textului. În Turcia, viitoarele cadre didactice care predau în ciclurile de învățământ obligatoriu primesc un curs de dezvoltare a abilităților de citire de bază și încă unul pe tema metodelor de înțelegere în citire. În Spania, Letonia, Lituania, Ungaria și Polonia, pentru viitoarele cadre didactice care urmează să predea la nivelul secundar inferior, accentul se pune pe pregătirea pentru demararea analizelor literare și folosirea unor abilități de citire de nivel înalt (de exemplu, înțelegerea mai profundă și citirea critică a textului). În Norvegia, în plus față de cursurile de limbă norvegiană pe care le vor preda, viitoarele cadre didactice se pregătesc și pentru a preda cititorilor începători.

⁽⁹⁾ În cele trei instituții de învățământ superior ce oferă cursuri de formare inițială a cadrelor didactice, atât învățătorii (clasele 1-6), cât și cadrele didactice care predau limba maternă (clasele 1-9) trebuie să participe didactica predării limbii materne. Aceste cursuri cuprind metodologia și evaluarea corespunzătoare domeniului predării citirii. Mai mult, pentru învățători, există un curs despre strategii de abordare a dificultăților de citire, obligatoriu sau opțional, în funcție de instituția care oferă programul de formare.

⁽¹⁰⁾ Conform unui sondaj aplicat de Unitatea națională din Irlanda, care acoperă cinci instituții finanțate de stat care oferă programe de formare profesională pentru cadrele didactice de nivel ISCED 1, și 4 dintre cele 13 instituții care oferă educație de nivel ISCED 2, viitoarele cadre didactice trebuie să se înscrie la cel puțin 2 dintre cele 6 module de predare a citirii, ca parte a cursurilor de metodologia predării limbii engleze. Aceste module cuprind metodologia predării citirii, strategii de abordare a dificultăților de citire și evaluarea la citire. Viitoarele cadre didactice de nivel secundar participă la sesiuni de dezvoltare a abilității de citire, în contextul disciplinei pe care o vor preda.

Figura 2.5: Cunoștințe/abilități de predare a citirii necesare cadrelor didactice care se pregătesc să predea citirea la nivel primar și secundar inferior: linii directoare oficiale pentru instituțiile care asigură formarea inițială a cadrelor didactice (IFI), 2009/10



Sursa: Eurydice.

Notă explicativă

Cadrelor didactice luate în calcul sunt cele care predau limba de instruire, indiferent dacă au o pregătire generală, semi-specializată sau specializată. Liniile directoare oficiale supuse atenției sunt acele care se referă explicit la competențele de predare a citirii ale viitoarelor cadre didactice.

Observații specifice pe țări

Belgia (BE de): Formarea inițială a cadrelor didactice din învățământul secundar inferior se desfășoară în afara Comunității în care se vorbește limba germană. Majoritatea cadrelor didactice sunt formate în Comunitatea franceză din Belgia.

Cipru: Datele colectate pe baza programei Universității din Cipru pentru viitoarele cadre didactice.

Liechtenstein: Formarea inițială a cadrelor didactice care predau la nivel primar și secundar inferior se realizează în alte țări.

În Franța, Suedia și Marea Britanie toate cadrele didactice nou-calificate trebuie să poată să dezvolte competențele de citire ale elevilor, nu doar cadrele didactice care predau limba de instruire. În Suedia, de exemplu, toate viitoarele cadre didactice de nivel primar și secundar inferior trebuie să poată demonstra că dețin cunoștințele cu privire la semnificația învățării citirii, pentru a înlesni copiilor accesul și achiziția de informații noi. În plus, viitoarele cadre didactice care predau la clasele 1 – 3 de școală primară trebuie să poată face dovada deținerii unor cunoștințe temeinice pentru predarea citirii.

În Marea Britanie, pentru a obține calificarea de cadru didactic⁽¹⁾, toți viitorii profesori trebuie să demonstreze competență profesională în ceea ce privește abilitățile de predare, până la finalul perioadei de formare. De exemplu, în Anglia, pentru a deveni cadre didactice, studenții trebuie să poată să „creeze oportunități celor care învață pentru ca aceștia să-și poată dezvolta abilitățile de citire” (TDA revizuit 2008, p. 9). Aceasta este o condiție dintr-un set de „Standarde profesionale de calificare la statutul de cadru didactic”, care se aplică la nivelul tuturor parcursurilor educaționale din IFI. În Scoția, Standardul pentru formarea inițială a cadrelor didactice stabilește că acestea trebuie să dețină cunoașterea, înțelegerea și abilitatea practică necesare pentru predarea citirii. Mai exact, în directă legătură cu propriile responsabilități trans-curriculare asociate citirii, viitoarele cadre didactice din învățământul secundar inferior trebuie să știe cum să promoveze necesitatea dobândirii competențelor de citire, pentru ca elevii să poată lucra cu informațiile specifice corespunzătoare disciplinei pe care o predau.

În Franța și Marea Britanie, cerințele de acest tip reflectă faptul că dezvoltarea abilităților de citire a fost desemnată ca sarcină trans-curriculară în programa școlară a acestor țări.

⁽¹⁾ În concordanță cu: „Standardul profesional pentru obținerea statutului de cadru didactic”(TDA, revizuit în 2008) în Anglia, „Standardele statutului de cadru didactic calificat în Țara Galilor, 2009” (Welsh Assembly Government, 2009) în Țara Galilor, „Cadru didactic: o profesie reflectivă”, în Irlanda de Nord (GTCNI, 2007) și cu „Standarde pentru formarea inițială a cadrelor didactice” (GTCS, revizuit în 2006), în Scoția.

Abordarea dificultăților la citire

Predarea citirii necesită utilizarea strategiilor adecvate pentru abordarea problemelor pe care le au individual, elevii (vezi trecerea în revistă a literaturii în Secțiunea 1.1). Majoritatea țărilor fie nu au elaborat nicio linie directoare cu privire la acest subiect pentru instituțiile IFI, fie l-au inclus în cadrul unor obiective și cursuri mai generale. Aceste cursuri se pot adresa unei game variate de subiecte incluzând tehnici de predare diferențiată pentru a veni în întâmpinarea diverselor nevoilor de învățare ale elevilor (de exemplu, prin modificarea vitezei de predare; adaptarea metodelor de predare la elevii cu cerințe educaționale speciale; abordarea tipurilor diferite de dificultăți specifice de învățare sau predarea limbii de instruire ca limbă străină).

Așa cum se arată în Figura 2.5, nouă țări dețin linii directoare cu privire la educația cadrelor didactice referindu-se strict la abordarea dificultăților de citire, majoritatea adresându-se viitoarelor cadre didactice. În Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană), Spania și Cipru, cursurile dedicate viitoarelor cadre didactice pentru învățământul primar cuprind metodologia de predare a limbii de instruire (sau predarea citirii) și includ tehnici de abordare a dificultăților la citire. În Norvegia, acest tip de formare se utilizează și în cazul viitoarelor cadre didactice de nivel secundar inferior. În Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană), studenții care se pregătesc pentru a deveni profesori în învățământul primar învață cum să pună în aplicare strategia potrivită în funcție de obstacolul întâlnit, acoperind tehnicile de decodare precum și pe cele de înțelegere și interpretare.

În Spania (în unele universități), Malta și Lituania, în IFI pentru viitoarele cadre didactice din învățământul primar, sunt incluse cursuri dedicate special tehnicilor de abordare a dificultăților de citire. Unele universități spaniole oferă posibilitatea înscrierii la cursuri opționale care tratează problema dificultăților de învățare apărute în predarea citirii. În Malta, programul de studii include un modul despre dificultățile de citire și scriere ale elevilor. În Lituania, se alocă timp pentru teoria și practica predării citirii copiilor care prezintă nevoi educaționale speciale.

Abilitatea de a identifica obstacolele care apar pe parcursul dezvoltării abilităților de citire ale elevilor este una dintre competențele finale pe care cadrele didactice din Franța trebuie să le stăpânească până la finalizarea studiilor de formare inițială. În Letonia, Standardul profesiei de cadru didactic impune viitoarelor cadre didactice să dețină competențe care să le permită să abordeze diferitele dificultăți la citire cum ar: fi lipsa abilității de a citi cu voce tare, fluenta la citire sau dificultăți de pronunție a sunetelor care corespund unor anumite litere.

Strategia națională slovenă pentru alfabetizare (2006) include recomandări pentru abordarea dificultăților de citire, pe parcursul etapei de formare inițială a viitoarelor cadre didactice care urmează să predea citirea. În consecință, formatorii de cadre didactice le pregătesc pe acestea să folosească elemente de sprijin, materiale de învățare și instrumente pentru diagnostic destinate în special identificării și abordării dificultăților de citire.

Evaluarea abilităților de citire ale elevilor

Așa cum a fost evidențiat în rezumarea literaturii de specialitate, evaluarea formativă poate juca un rol important în sprijinirea dezvoltării abilităților de citire ale elevilor. În practică, marea majoritate a țărilor dețin linii directoare oficiale elaborate pentru a pregăti viitoarele cadre didactice să aplice elevilor diverse tipuri de evaluare. Totuși, puține dintre aceste linii directoare menționează formarea cadrelor didactice în spiritul competențelor necesare evaluării elevilor în domeniul abilităților de citire.

În Spania, România și Slovenia, viitoarele cadre didactice care vor preda citirea sunt formate să aplice metode de evaluare specifice disciplinei sau disciplinelor pe care urmează să le predea. Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană), Letonia, Ungaria și Austria raportează că viitoarele cadre didactice sunt pregătite să evalueze nivelul de competență la citire. În Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană), cadrele didactice care vor preda în învățământul primar învață să-și

dezvolte propriile abilități de diagnosticare prin intermediul utilizării instrumentelor standardizate de evaluare. În Letonia, viitoarele cadre didactice trebuie să dobândească abilități de evaluare a elevilor la citire, să învețe să interpreteze rezultatele și să planifice dezvoltarea abilităților de citire a elevilor. În Ungaria, formarea inițială a cadrelor didactice pune accent pe abilitatea de a identifica dificultățile de citire pentru a îndruma elevii către specialistul adecvat. În Austria, unde nu există reguli stricte, în anumite instituții educaționale de formare inițială (*Pädagogische Hochschulen*), viitoarele cadre didactice trebuie să elaboreze o metodă de diagnostic și intervenție bazându-se pe teste standardizate.

Predarea citirii textelor electronice

Citirea textelor în format electronic, care se practică din ce în ce mai mult, presupune utilizarea unor abilități diferite de cele necesare pentru a citi textele tipărite, însă sunt cadrele didactice formate pentru a integra noile mijloacele multimedia în predarea citirii? Aproape jumătate dintre țări au elaborat linii directoare care vizează includerea cunoștințelor teoretice și practice cu privire la utilizarea TIC în formarea inițială a cadrelor didactice. Totuși, doar în cinci țări (Cipru, Letonia, Lituania, Polonia și Marea Britanie (Scoția)) aceste linii directoare se referă în mod explicit la predarea citirii textelor în format electronic.

Această regulă se aplică în Cipru (pentru viitoarele cadre didactice) în cazul cursurilor în cadrul cărora se predă limba de instruire. În Cipru, diploma de bacalaureat, care permite deținătorilor să predea în învățământul primar, include de asemenea și o specializare în tehnici și modalități de abordare a diferitelor tipuri de alfabetizare.

În Letonia, unul dintre scopurile practicii pedagogice este de a pregăti viitoarele cadre didactice astfel încât acestea să le poată preda elevilor metode prin care ei poată găsi informații on-line și să le folosească în diferite situații. În Lituania, în cadrul programelor de educație pentru cadrele didactice se cere de la acestea să le ofere elevilor noțiuni introductive despre cele mai recente tehnologii și instrumente de citire și să-i inițieze în tehnicile de citire a textelor din mediul virtual. În Polonia, programele de formare pentru cadrele didactice includ cursuri despre utilizarea internetului, căutării de informații și pentru comunicare.

În Marea Britanie (Scoția), se așteaptă de la IFI să permită viitoarelor cadre didactice să-și dezvolte abilitățile necesare abordării unei game variate de texte, după cum se cere prin programa școlară oficială care, prin intermediul cadrului pentru învățarea limbii engleze și a dezvoltării competențelor la citire, reflectă creșterea gradului de utilizare a textelor multi-modale, a comunicațiilor digitale, rețelelor sociale și a altor forme de comunicare electronică întâlnite de copii și de tineri în viața lor de zi cu zi.

2.3.2. Practica pedagogică pentru cadrele didactice care vor preda citirea

O practică școlară repetată și de durată mai îndelungată poate consolida percepțiile elevilor și ale profesorilor cu privire la legăturile dintre rezultatele cercetărilor educaționale și implementarea acestora (Darling-Hammond și Bransford, 2005). Așa cum s-a evidențiat în trecerea în revistă a literaturii de specialitate, practica pedagogică este într-adevăr unul dintre aspectele cele mai importante pentru formarea unor cadre didactice eficiente.

În majoritatea țărilor durata practicii pedagogice se stabilește la nivel central (vezi Figura 2.6). Timpul minim alocat practicii pedagogice în școli pe parcursul IFI variază la nivelul țărilor europene. Pentru viitoarele cadre didactice din învățământul primar, variază de la 40 de ore în Letonia, la 900 de ore în Austria. Pentru viitoarele cadre didactice din învățământul secundar inferior, la limita inferioară se situează Turcia, cu 34 de ore, și la limita superioară, Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), cu 778 de ore. Totuși, acestea sunt duratele minime alocate practicii pedagogice, timpul efectiv petrecut în școli putând să varieze.

◆◆◆ **Figura 2.6: Reguli privind numărul minim de ore alocate practicii pedagogice în perioada de formare inițială a viitoarelor cadre didactice care vor preda citirea în învățământul primar și secundar inferior, 2009/10**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 1	480	600	●	150	●	●	80	390	●	●	●	352	●	60	40	540	:
ISCED 2	480	⤴	●	150	●	●	160	390	●	●	●	324	●	●	40	540	:
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (¹)	UK- SCT	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	610	375	●	900	180	●	45	300	●	●	●	583	630	●	⤴	●	44
ISCED 2	435	375	●	165	180	●	78	120	●	●	●	778	630	●	⤴	●	34

● Autonomie instituțională ⤴ Educația cadrelor didactice se desfășoară în alte țări

Sursa: Eurydice.

UK (¹) = Marea Britanie – Anglia/Țara Galilor/Irlanda de Nord

Notă explicativă

Practica pedagogică în școli este un tip de plasament (remunerat sau nu) care se desfășoară într-un mediu de lucru real și nu durează de obicei mai mult de câteva săptămâni. Este supervizată de un cadru didactic și include evaluări periodice realizate de cadrele didactice aparținând unității de învățământ care asigură formarea. Aceste plasamente sunt parte integrantă a procesului de pregătire profesională.

Valorile din tabel se aplică celor mai comune parcursuri educaționale din fiecare țară care este menționată în observațiile specifice pe țări cu mai mult de un parcurs. Ele au fost identificate prin intermediul celor mai recente date disponibile privind calificările obținute de noile cadre didactice, din 2009/10 până la 2006/07.

Observații specifice pe țări

Belgia (BE de): Același ca în Figura 2.5.

Bulgaria: Datele privind nivelurile ISCED 1 și 2 se referă la programele de masterat în pedagogie.

Republica Cehă (Datele privind nivelul ISCED 2), **Estonia** (Datele privind nivelurile ISCED 1 și 2) și **Austria** (ISCED 2): Se referă la programele de masterat în educație.

Danemarca: Datele privind nivelurile ISCED 1 și 2 se referă la programele de licență profesională.

Irlanda: Conform sondajelor mai sus menționate despre instituțiile care asigură formarea inițială a cadrelor didactice pentru învățământul primar, timpul mediu alocat pentru practica pedagogică este de 480 de ore.

Letonia și Malta: Datele privind nivelurile ISCED 1 și 2 se referă la programele de licență în educație.

Lituania și Polonia: Datele privind nivelurile ISCED 1 și 2 se referă la programele de licență în pedagogie (și andragogie).

Portugalia: Timpul minim alocat practicii pedagogice în școli este stabilit la nivel central ca fiind egal cu 30 ECTS pentru cadrele didactice de nivel ISCED 0 și ISCED 1 (primul ciclu), 36 ECTS pentru al doilea ciclu al ISCED 1 și ISCED 2.

Slovenia: Datele privind nivelul ISCED 2 se referă la programele de masterat în formarea cadrelor didactice de specialitate.

Suedia: Timpul minim alocat practicii pedagogice în școli este stabilit la nivel central ca fiind egal cu 30 ECTS și constituie echivalentul unui semestru.

Marea Britanie (Anglia/Țara Galilor/Irlanda de Nord): Datele privind nivelurile ISCED 1 și 2 se referă la *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE). Diploma de licență în educație (cu 1037 ore de plasament în școli) este de asemenea un parcurs obișnuit pentru viitoarele cadre didactice care intenționează să predea la nivelul ISCED 1.

Liechtenstein: Același ca în Figura 2.5.

Turcia: Deși, în mod formal, nivelul ISCED 2 nu există în sistemul de învățământ turc, pentru asigurarea comparabilității cu alte țări, clasele 1-5 vor fi tratate ca fiind de nivel ISCED 1, iar clasele a 6-a, a 7-a și a 8-a vor fi considerate de nivel ISCED 2.



Ceea ce trebuie să facă mai exact viitoarele cadre didactice, pe parcursul practicii pedagogice, este de cele mai multe ori prezentat ca o obligație generală de a exersa predarea materiilor pe care s-au pregătit să le predea, sau să câștige experiență în procesul de predare.

În opt țări (Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, România, Marea Britanie (Anglia și Țara Galilor), Norvegia și Turcia) există mențiuni concrete cu privire la abilitățile necesare pentru predarea citirii care trebuie exersate pe parcursul perioadei de practică pedagogică.

De exemplu, în Cipru viitoarele cadre didactice din învățământul primar trebuie să aloce aproximativ un sfert din timpul dedicat practicii pedagogice pentru a preda limba greacă, ceea ce include și predarea citirii. În Lituania, viitoarele cadre didactice trebuie să aibă experiență practică de predare a citirii pentru elevii cu nevoi educaționale speciale. În Letonia, în conformitate cu standardele naționale ale învățământului primar și secundar inferior, stabilite în decembrie 2006, unul dintre obiectivele pe care viitoarele cadre didactice trebuie să le îndeplinească, pe parcursul desfășurării practicii pedagogice, este de a câștiga experiență în îmbunătățirea abilităților de citire ale tuturor elevilor, în special ale celor din școala primară.

Viitoarele cadre didactice din învățământul primar din România trebuie să acorde prioritate practicii pedagogice de predare a limbii române, care include și predarea citirii.

În conformitate cu Standardul profesional pentru obținerea statutului de cadru didactic (TDA, revizuit în 2008), se așteaptă din partea instituțiilor IFI din Marea Britanie (Anglia) să creeze oportunități de dezvoltare a abilităților necesare predării citirii, pentru toate viitoarele cadrele didactice. Similar standardele profesionale privind cadrele didactice care vor preda citirea se aplică și în Țara Galilor și în Irlanda de Nord. La nivel ISCED 1, majoritatea furnizorilor IFI din Anglia iau parte la inițiativa *Leading Literacy Schools*. Acest program urmărește consolidarea formării inițiale a cadrelor didactice în ceea ce privește predarea și evaluarea abilităților de citire, pe parcursul aceste etape. Furnizorii de programe de formare colaborează cu școlile selectate datorită capacității lor de a se specializa în activități de formare specifică pentru predarea competențelor de citire. Programul implică dezvoltarea unei game de activități și proiecte pe termen lung de pe urma cărora vor beneficia atât profesorii stagiați cât și cadrele didactice care fac practică pedagogică.

În Turcia, viitoarele cadre didactice (clasele 1-5) trebuie să exerseze predarea citirii și a scrierii în principal cu elevi de clasa întâi. Scopul este acela de a sprijini tranziția de la instruirea fonetică analitică la cea mai sintetizată, stabilită prin politicile privind predarea citirii, în 2005/06.

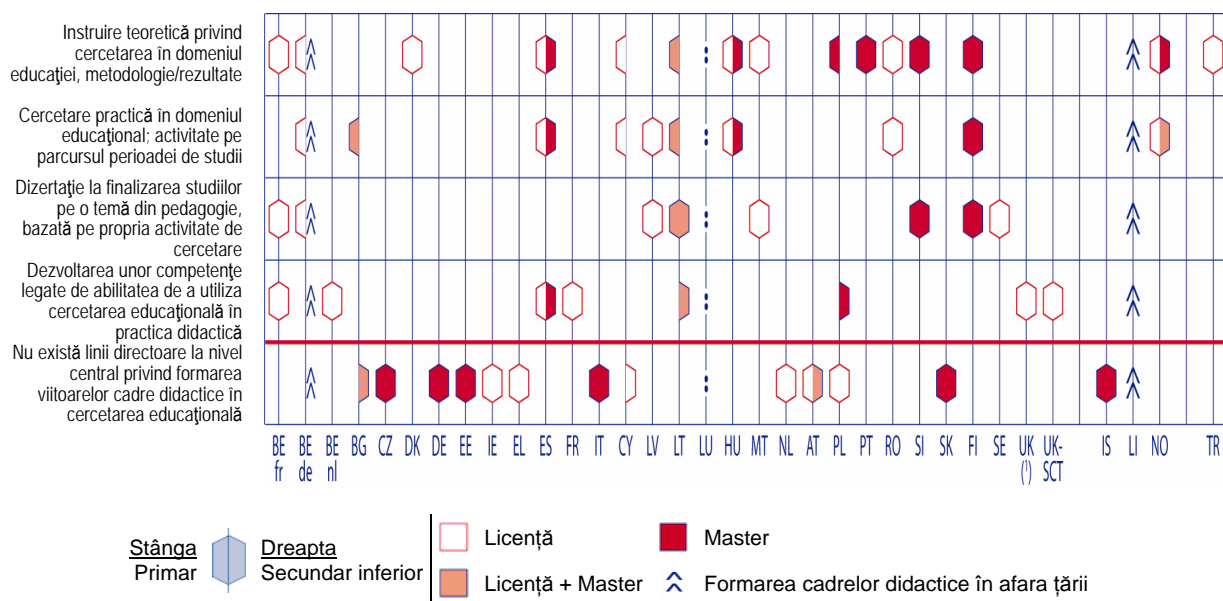
Mai mult decât atât, în Irlanda, conform sondajelor menționate mai sus cu privire la furnizorii de formare inițială pentru cadrele didactice, toți viitorii profesori din învățământul primar trebuie să predea, să evalueze și să planifice activitatea de citire pentru toate grupele de vârstă pe parcursul practicii pedagogice din școală. La nivelul secundar inferior, viitoarele cadre didactice trebuie să predea citirea pe toată perioada de practică pedagogică. În Marea Britanie (Scoția), raportul privind formarea inițială a cadrelor didactice, efectuat de Inspectoratul pentru Educația al Majestății Sale (HMIE, 2002), a recomandat ca evaluarea oficială a rezultatelor viitorilor profesori de engleză în timpul plasamentului să includă și comentarii privind capacitatea acestora de a dezvolta competențele la citire ale elevilor. Totuși, nu a existat nicio acțiune oficială de implementare a acestei recomandări.

2.3.3. Formarea viitoarelor cadre didactice în utilizarea metodelor și practicilor de cercetare educațională

Pentru a dezvolta în mod eficient abilitățile de citire ale elevilor, cadrele didactice trebuie să fie orientate către cercetare în activitatea pe care o depun. Așadar, acestea trebuie să fie bine informate cu privire la metodologia cercetării și la rezultatele cercetărilor care au legătură cu dezvoltarea competențelor de citire și a celor lingvistice. Conform recenziei făcute literaturii de specialitate (vezi Secțiunea 2.1), un cadru didactic eficient trebuie să fie la curent cu cercetările științifice din domeniul educațional, cu modul de evoluție a elevilor către statutul de buni cititori și cu modalitățile prin care cadrele didactice pot să sprijine acest proces. Această sub-secțiune prezintă liniile directoare oficiale prin care se recomandă ca programele de formare inițială destinate cadrelor didactice să ofere garanția că personalul didactic va dobândi cunoștințele necesare cu privire la cercetarea educațională și abilitatea de a le folosi în activitatea lor ulterioară.

Nivelul formării inițiale a cadrelor didactice și structura sa variază la nivel european și uneori la nivelul fiecărei țări în parte (vezi Figura 2.7). Deși cercetarea noastră privind la liniile directoare oficiale și axată pe formarea de abilități de cercetare în domeniul educațional nu a dezvăluit nicio diferență clară între nivelurile de calificare, se așteaptă, în mod normal, ca un program de masterat să pună mai mult accent pe cercetare în sensul larg, decât un curs care conduce la obținerea unei diplome de licență.

◆ ◆ ◆ **Figura 2.7: Liniile directoare oficiale care reglementează formarea în domeniul practicii și teoriei cercetării a viitoarelor cadre didactice care vor lucra în învățământul primar și secundar inferior, 2009/10**



Sursa: Eurydice.

UK (1) = Marea Britanie – Anglia/Țara Galilor/Irlanda de Nord

Notă explicativă

Liniile directoare la nivel central reprezentate în figură se aplică elementelor care se referă la pregătirea profesională din ansamblul cursurilor de formare inițială a cadrelor didactice, partea care oferă viitorilor profesori atât competențele teoretice cât și pe cele practice, necesare profesiei de cadru didactic. Cercetarea în domeniul educațional se referă la analiza sistematică a proceselor de predare și învățare, cu scopul de a identifica noi modalități de îmbunătățire a activității practice.

Observații specifice pe țări

Belgia (BE de): La fel ca în Figura 2.5.

Cipru: Informația se bazează pe programa școlară a Universității din Cipru pentru viitoarele cadre didactice.

Polonia: Predarea pentru desfășurarea unor activități de cercetare științifică în domeniul educației se referă la cursurile privind metode de cercetare în psihologie și științe sociale derulate în cadrul programului de Master în pedagogie, prin care se facilitează viitoarelor cadre didactice predarea la primele 3 clase din învățământul primar.

Portugalia: Instituțiile de învățământ superior care organizează programe de Master în formarea cadrelor didactice trebuie să opteze pentru includerea în program fie a unei dizertații științifice, fie a unui proiect original, desfășurat special în acest scop, sau a unei teme de stagiu profesional finalizat cu un raport final.

Islanda: Până în 2010/11, studenții încă mai pot să aibă acces la o carieră în învățământ cu diploma de licență de nivel ISCED 5A.

Liechtenstein: La fel ca în Figura 2.5.



În majoritatea țărilor, liniile directoare centrale indică faptul că programele de formare inițială a cadrelor didactice ar trebui să dezvolte abilitățile și cunoștințele studenților cu privire la cercetarea în domeniul educației. Aceste cerințe sau recomandări se pot aplica atât pentru cursurile educaționale la nivel de licență, cât și pentru cele de master, cu orientare academică sau profesională.

În majoritatea cazurilor, liniile directoare impun viitoarelor cadre didactice să dețină cunoștințe referitoare la metodologiile de cercetare, să-și dezvolte o înțelegere a rezultatelor cercetării pedagogice și educaționale sau să desfășoare o muncă de cercetare practică în domeniul educației. Studenții trebuie de asemenea să scrie o lucrare de dizertație la sfârșitul cursului bazându-se pe propria muncă de cercetare. Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană), Lituania (toate cursurile educaționale pentru viitoarele cadre didactice care vor lucra în învățământul primar), și Finlanda sunt singurele țări sau regiuni care dispun de liniile directoare care abordează toate aceste metode de îmbunătățire a abilităților de cercetare.

În Belgia (Comunitățile franceză și flamandă), Spania, Franța, Lituania (cadre didactice de nivel ISCED 2) și Marea Britanie, setul de competențe finale care trebuie stăpânite până la finalul perioadei

de formare inițială se referă la abilitatea de a utiliza competențele de cercetare în activitatea profesională practică. În Belgia (Comunitatea franceză), una dintre cele 13 competențe pe care viitoarele cadre didactice trebuie să și le dezvolte, se referă la dezvoltarea capacității de a formula idei critice și independente cu privire la evoluțiile de până acum și tendințele viitoare în cercetarea educațională. În Comunitatea flamandă, una dintre competențele de bază se referă la ideea că profesorul este un cercetător. În Spania, cerințele stabilite la nivel central în legătură cu educația cadrelor didactice se referă la capacitatea de analiză critică în procesul de predare, pe baza unor indicatori de calitate. Liniile directoare privind conținutul sub-modulelor dedicate aspectelor de cercetare cuprind cunoașterea teoretică a metodologiilor și tehnicilor de cercetare în educație, precum și abilitatea de a dezvolta și implementa proiecte de cercetare, inovare și evaluare. Franța recomandă ca profesorii calificați să cunoască problemele curente cu care se confruntă cercetarea, în metodologia materiilor pe care aceștia le predau.

În Marea Britanie, profesorii asistenți, în completarea cursurilor lor de formare inițială, ar trebui să fie în măsură să evalueze eficiența propriei metode de predare și să identifice zonele în care pot progresa. În Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord, acesta este unul dintre standardele profesionale pe care trebuie să le îndeplinească profesorii pentru a obține „Statutul de profesor calificat” (QTS – Anglia și Țara Galilor) sau statutul „Eligibil pentru predare” (Irlanda de Nord). Pentru a le permite profesorilor asistenți să îndeplinească acest standard, furnizorii IFI le dau de obicei sarcini scrise plecând de la chestionare care se bazează pe rezultatele cercetărilor proprii și ale altor instituții. În Scoția, studenții trebuie să facă un proiect de cercetare plecând de la unul dintre aspectele practicii pedagogice și să transpună rezultatele într-o lucrare de dizertație. Cu toate acestea, pe parcursul educațional concentrat într-un an de studiu, finalizat cu obținerea diplomei post-universitare în studii pedagogice, limita de timp disponibilă face ca implementarea completă a rezultatelor muncii de cercetare să fie imposibilă. Studenții trebuie totuși să stabilească un plan de investigare și sunt încurajați să implementeze rezultatele pe parcursul primului lor an de predare, după obținerea calificării de cadru didactic.

În anumite țări, liniile directoare legate de metodologia și practica cercetării, incluse în cadrul programelor de formare inițială a cadrelor didactice sunt, în general, asemănătoare pe parcursul diferitelor direcții de formare disponibile. Totuși, în Polonia nu există recomandări cu privire la cercetarea educațională pentru programele care se termină cu un examen de licență și nici pentru programele de 3 ani oferite de colegiile care formează cadre didactice.

În sfârșit, în zece țări nu există linii directoare la nivel centralizat pentru furnizorii de formare inițială adresată viitoarelor cadre didactice care se pregătesc să predea citirea la nivelul primar și care să aibă legătură cu teoria și practica în cercetarea educațională. Situația este identică și pentru cadrele didactice care vor predă în învățământul secundar inferior, la care se adaugă Bulgaria și Cipru (diploma de licență pentru cadrele didactice specializate) În toate aceste cazuri, dezvoltarea abilităților în domeniul cercetării educaționale a viitoarelor cadre didactice este determinată de instituția de învățământ superior. De exemplu, în Irlanda⁽¹²⁾, cadre didactice care vor predă în învățământul primar pot alege să urmeze un modul de dezvoltare a competențelor la citire, bazat pe examinarea critică a studiilor internaționale cu privire la cele mai bune practici de predare în alfabetizare, ceea ce implică și o cercetare individuală.

2.3.4. Evaluarea competențelor viitoarelor cadre didactice

Cadrele didactice care predau citirea trebuie să aibă ele însele abilități excelente de citire. Această sub-secțiune urmărește să stabilească dacă viitoarele cadre didactice trebuie să facă dovada competențelor pe care le dețin, înainte, pe parcursul, sau la sfârșitul studiilor lor. Sub-secțiunea se axează pe aducerea în discuție a examenelor și a testelor de evaluare pe care viitoarele cadre didactice trebuie să le susțină pe tema predării limbii de instruire și, mai exact, pe evaluarea abilităților

⁽¹²⁾ În concordanță cu sondajul menționat mai sus cu privire la programele de formare inițială pentru cadrele didactice.

lor de citire. Testele și examenele care se concentrează pe studiul și analiza literaturii nu au fost incluse în analiză. Similar, testele aplicate la finalul perioadei de formare inițială a cadrelor didactice, cum sunt examenele de definitivat, nu sunt luate în calcul.

În zece țări, accesul elevilor în instituțiile de învățământ superior depinde de rezultatele lor la testele sau examenele elaborate la nivel central și care, în general, se desfășoară în limba de instruire. Aceste teste permit autorităților publice să stabilească cerințele de competențe necesare elevilor care termină ciclul de învățământ secundar superior și intră în învățământul superior. Aceste examene testează și alte competențe pe lângă cele de citire. În Lituania, Ungaria, Polonia, România și Slovenia, pentru a avea acces la învățământul superior, toți viitorii studenți trebuie să susțină un examen la finalul ciclului de învățământ secundar superior, care include și o testare a abilităților de citire. În ultimele trei țări, universitatea aleasă de studenți depinde de notele obținute.

În Bulgaria, Grecia, Spania și Turcia, pentru a se înscrie în învățământul superior, toți viitorii studenți trebuie să dea un examen de admitere în cadrul căruia le sunt evaluate abilitățile de citire. În Spania, de exemplu, o parte obligatorie a examenului evaluează în mod specific capacitatea elevilor de a înțelege, rezuma și comenta texte scrise nespecializate.

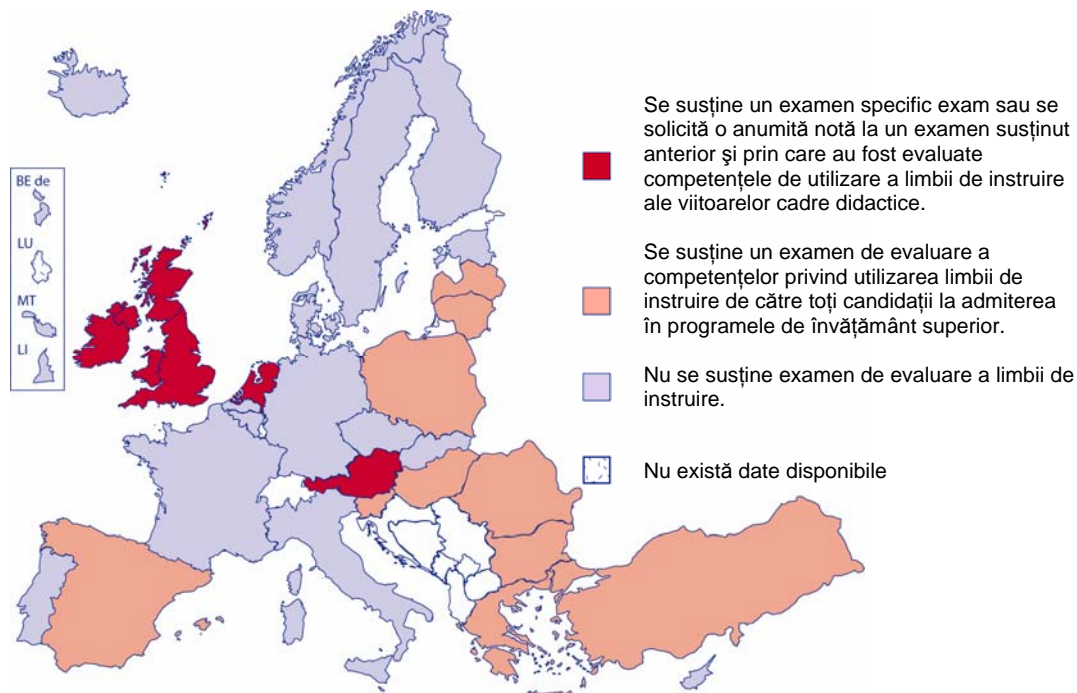
În Irlanda, Olanda, Austria și Marea Britanie, se aplică reguli speciale viitoarelor cadre didactice. În Irlanda, toți cei aflați în instituții de formare inițială și care urmează să predea elevilor de nivel ISCED 1, trebuie să fi obținut un rezultat echivalent cu nivelul C3 sau D3, la examenul de absolvire pentru limba engleză și C3, pentru limba irlandeză. În Olanda, studenții care încep un curs pentru cadrele didactice care urmează să predea la nivel primar trebuie să dea un test care să stabilească dacă au cunoștințe adecvate de limbă olandeză. Dacă nu, li oferă sprijin suplimentar. Totuși, dacă la finalul primului an de studiu, nu reușesc să obțină o notă bună la test, în condițiile în care pot da acest test de maximum trei ori, pe parcursul primului an, nu vor mai avea voie să continue cursul. În Austria, toți studenții care vor să obțină o diplomă de licență în educație (BA) trebuie să promoveze un examen de limbă. Unele instituții de formare profesională pentru cadre didactice includ teste de înțelegere a textului, în timp ce altele evaluează doar silabisirea și gramatica limbii germane. Diploma de licență în educație corespunde calificării minime necesare pentru a preda la nivel primar și în *Hauptschule*, la nivel secundar inferior. În Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), toți participanții la cursuri de formare inițială pentru cadre didactice trebuie să fi dobândit un standard echivalent cu nota C la examenul GCSE la limba engleză (care este în mod normal susținut de studenți de 16 ani la finalul perioadei de învățământ obligatoriu). În Scoția, viitoarele cadre didactice au nevoie de o calificare la limba engleză ce corespunde nivelului 6 pe scala Cadrului scoțian pentru credite și calificări⁽¹³⁾.

Doar o singură țară raportează existența unui test standardizat de citire, pe parcursul sau la sfârșitul programului de formare profesională pentru cadrele didactice. În Marea Britanie (Anglia), pentru a obține Statutul de cadru didactic calificat, toți profesorii asistenți trebuie să promoveze testele computerizate de evaluare a abilităților la citire, aritmetică și TIC, administrate la nivel central.

În unele țări, (Belgia (Comunitățile franceză și germană), Republica Cehă, Grecia, Spania, Franța, Letonia, Polonia, Portugalia, România și Slovacia) instituțiile care oferă programe de educație pentru cadrele didactice asigură de asemenea și evaluarea cunoștințelor viitoarelor cadre didactice la limba de instruire. De exemplu, în Franța, sunt evaluate cunoștințele de predare și comunicare în limba franceză ale profesorilor asistenți. În Portugalia, una din cerințele obligatorii pentru înscrierea într-un ciclu educațional care conduce la obținerea unei diplome de masterat cu calificare didactică este stăpânirea excelentă a limbii portugheze, atât orale cât și scrise, deși fiecare instituție de învățământ superior impune această cerință prin intermediul metodelor de evaluare pe care le consideră cele mai potrivite.

⁽¹³⁾ <http://www.scaf.org.uk/>

◆◆◆ **Figura 2.8: Examenе concepute la nivel central, la limba de instruire, pentru admiterea în instituții de învățământ superior, 2009/10**



Sursa: Eurydice.

Notă explicativă

În această figură se pune accentul pe examenele/testele standardizate, la limba de instruire, elaborate la nivel central, pe care studenții care se pregătesc să devină cadre didactice trebuie să le promoveze (sau să obțină o anumită notă), la sfârșitul învățământului secundar sau chiar înainte de a începe un curs în învățământul superior. Au fost excluse din figură anumite examene/teste organizate pentru studenții care nu s-au pregătit anterior în limba în care urmează să se țină cursul de formare în învățământul superior.

Observații specifice pe țară

Olanda: Figura prezintă doar situația viitoarelor cadre didactice pentru învățământul primar. Nu există niciun examen distinct pentru evaluarea abilităților de citire a viitoarelor cadre didactice din învățământul secundar.



2.3.5. Competențe specifice în predare citirii

Această sub-sectiune urmărește să stabilească dacă profesorii integral calificați pot să mai dobândească o serie de competențe suplimentare, specifice predării citirii. Sunt menționate pe scurt și calificările care acoperă aspecte mai largi legate de dezvoltarea competențelor la citire.

Danemarca, Irlanda, Marea Britanie (Anglia) și Norvegia sunt singurele țări unde cadrele didactice pe deplin calificate pot obține o calificare suplimentară pentru a deveni specialiști în predarea citirii. În Danemarca, un program universitar valorează 30 ECTS și conduce la obținerea unei calificări de specialist în predarea tehnicilor de alfabetizare (*Laesevejleder*). Acesta se concentrează pe dezvoltarea limbajului copiilor, abordarea dificultăților de citire și scriere, evaluare și consiliere. În școli, principala îndatorire a acestor specialiști este de a-i consilia pe profesorii titulari în privința alegerii cu succes a metodelor și a materialelor didactice potrivite. De asemenea, aceștia interpretează și transmit rezultatele testelor de evaluare cadrelor didactice și părinților. În Norvegia se procedează în mod asemănător, cadrele didactice calificate pot alege să urmeze un curs de formare superioară în predarea citirii. Acesta valorează 60 de credite și se finalizează cu obținerea unei certificări în acest domeniu.

În Marea Britanie (Anglia), programul (ECaR) – „Fiecare copil este un cititor“ oferă finanțare școlilor (fie individual, fie unui grup) pentru a angaja și forma cadre didactice specializate în tehnica de

„Recuperare la citire“, o intervenție de alfabetizare timpurie. „Recuperare la citire“ este un program ale cărui baze au fost puse în anii 1970 de Dr. Marie Clay, din Noua Zeelandă. În Europa, programele de formare în „Recuperare la citire“, acum o marcă înregistrată, sunt acreditate de Centrul european pentru recuperare la citire, înființat în cadrul Institutului pentru educație din Marea Britanie. Centrul are programe acreditate în Marea Britanie, Irlanda și Danemarca. Cadrele didactice care doresc să urmeze acest program de dezvoltare profesională trebuie să obțină mai întâi sprijinul autorităților locale și al școlii de unde provin. Programul, care se desfășoară în regim *part-time* de-a lungul unui an școlar, pregătește cadre didactice experimentate să evalueze dificultățile de alfabetizare ale copiilor mici și să conceapă și predea în mod individualizat-personalizat, prin intervenții intensive care vor permite acestor copii să îi ajungă din urmă pe colegii lor.

În Irlanda, ca parte a inițiativei de incluziune educațională, „*Delivering Equality of Opportunity in Schools*“ (DEIS), cadrele didactice care predau în școli primare situate în zonele cele mai dezavantajate din punct de vedere social pot să acceseze cursuri de formare care oferă „Recuperare la citire“ (vezi mai sus). Cadrele didactice din școlile DEIS pot de asemenea să acceseze programul de formare „Primii pași“, o resursă de alfabetizare bazată pe cercetare, ale cărei origini se găsesc în Australia și care acum este disponibilă în mai multe țări din lume. „Primii pași“ oferă profesorilor titulari mijloace precise de evaluare și monitorizare a competențelor și progresului la citire ale copiilor. Formarea în cadrul acestor programe este oferită sub egida serviciului de dezvoltare profesională pentru cadrele didactice. Și cadrele didactice din alte școli pot să acceseze acest tip de formare, dar au prioritate profesorii care lucrează în școli considerate dezavantajate. Formarea cadrelor didactice pentru „Recuperare la citire“ se realizează în regim *part-time*, după încheierea unui curs intensiv inițial, de două zile, despre organizarea de teste și analiza rezultatelor, iar formarea are loc o dată la două săptămâni, pe parcursul unui an școlar. Cadrele didactice care frecventează programul „Primii pași“ primesc 3-5 zile de formare în alte instituții școlare și sprijin la locul de muncă, în funcție de solicitări, din partea serviciului de dezvoltare profesională pentru cadrele didactice. Profesorii care se pregătesc în cadrul programului „Recuperare la citire“ sunt înregistrați la Institutul londonez pentru educație drept cadre didactice specializate în „Recuperare la citire“. Cadrele didactice care se pregătesc în programul „Primii pași“ primesc un certificat din partea serviciului de dezvoltare profesională pentru cadre didactice pe filiera Pași în dezvoltarea profesională, din Marea Britanie.

În Belgia (Comunitatea franceză), cadrele didactice se pot specializa de asemenea în predarea pentru remedierea situației la citire a elevilor. Aceste cursuri abordează problemele legate de comunicarea verbală și non-verbală. De asemenea, se predau metode de predare adaptate abordării dificultăților de învățare pe care le au copiii precum și predarea și învățarea particularizată. Mai mult, studenții dispun de module opționale care sunt concentrate direct pe dificultățile la citire. În Estonia (Universitatea Tartu), cei care se pregătesc să fie cadre didactice, cu specializare în predarea remedială, dobândesc calificările de care au nevoie pentru a preda elevilor cu dificultăți la citire. În Irlanda, atât cadrele didactice care vor preda în învățământul primar cât și cele care vor preda la nivel post-primar pot să participe la un curs în regim *part-time* de un an, în urma căruia vor obține o diplomă de specializare în acordarea de sprijin la învățare. Acest curs include o puternică componentă de alfabetizare și este destinat cadrelor didactice care doresc să preia roluri de sprijin al activității didactice în școlile lor.

Cadrele didactice pe deplin calificate se pot de asemenea specializa în educația pentru nevoi speciale și pot obține calificările necesare abordării problemelor legate de dificultățile la citire și de alfabetizare. Aceasta este situația în Finlanda, Suedia, Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord) și Islanda.

În Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană), cadrele didactice care predau în școlile secundare, dar și bibliotecarii școlilor, se pot pregăti să devină *Mediothecar* (specialiști în informare pentru alfabetizare). Pregătirea le permite acestora să predea materii legate de dezvoltarea abilităților de informare în spații multimedia. Cursul valorează 10 ECTS și combină abordările practice cu cele teoretice. Profesia de *Mediothecar* este diferită de cea de cadru didactic specializat în predarea citirii,

activitatea sa fiind axată mai mult de metode de predare care presupun căutarea într-un mediu virtual și accesarea informației în spațiul online. Totuși, când elevii au dificultăți la citire, *Mediothecars* oferă sprijin și lucrează împreună cu cadrele didactice pentru a proiecta și implementa măsuri de remediere specifice.

2.3.6. Programe de formare profesională continuă în domeniul dezvoltării competențelor de predare a citirii

Dezvoltarea/formarea profesională continuă (FPC) este o îndatorire profesională a cadrelor didactice în majoritatea țărilor europene și, așa cum a fost prezentat în Secțiunea 2.2, se practică pe scară largă (EACEA/Eurydice, 2009a) ⁽¹⁴⁾. Organizarea ofertei variază considerabil de la un sistem educațional la altul și există o multitudine de furnizori acreditați care funcționează în majoritatea țărilor, incluzând aici și centrele de formare și plasament, asociațiile de cadre didactice, școlile, instituțiile de învățământ superior, furnizorii privați, etc. În acest context amplu, multe țări raportează existența de programe FPC care se concentrează pe dezvoltarea competențelor la citire. Informația din această sub-secțiune se limitează la proiectele FPC care au legătură directă dezvoltarea competențelor la citire și nu includ date despre FPC în general. Mai mult, informațiile prezentate nu sunt exhaustive. În principal, urmăresc să ofere o imagine a unora dintre strategiile folosite și acțiunile utilizate la nivelul sistemelor educaționale europene.

În Spania, Lituania, Austria și Norvegia, dezvoltarea programelor FPC, pe teme legate de dezvoltarea competențelor la citire, face parte din strategia națională de îmbunătățire a abilităților de citire și a nivelului de alfabetizare. În 2008/09, 11 dintre cele 17 Comunități autonome din Spania au decis să nominalizeze citirea și scrierea, limbile străine și bilingvismul drept domenii prioritare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Parlamentul lituanian a declarat anul 2008 an al promovării lecturii. Drept consecință, furnizorii de FPC au fost încurajați să dezvolte programe legate de dezvoltarea competențelor la citire. În Austria, o inițiativă de anvergură națională, cu privire la dezvoltarea competențelor la citire ale copiilor, „*Lesen fördern*“, a fost inițiată în 2005 de Ministerul educației și a inclus anumite linii directoare cu privire la FPC. De exemplu, instituțiile care oferă formare cadrelor didactice au fost obligate să plătească 10% din propriul buget pentru programele FPC de dezvoltare a competențelor la citire. Începând cu 2009, noul Punct de coordonare ALFABETIZAREA ⁽¹⁵⁾ gestionează toate programele FPC din Austria. Este de asemenea responsabil cu informarea cadrelor didactice asupra tuturor aspectelor noi cu privire la dezvoltarea competențelor la citire (inclusiv citirea, scrierea și utilizarea mijloacelor new-media). În Norvegia, cadrele didactice pot să participe la un curs derulat în învățământul superior, care valorează 60 de credite, și care se axează pe predarea citirii.

Unele țări elaborează strategii complexe pentru îmbunătățirea cunoștințelor elevilor în limba de instruire (sunt incluse aici și alte competențe, nu numai dezvoltarea abilităților lor la citire). Această situație este întâlnită în Belgia (Comunitatea flamandă) încă din 2007 și în Portugalia din 2006. În cea din urmă, educația inițială a cadrelor didactice și programele FPC se află la baza strategiei de programe și acțiuni adresate elevilor din școlile primare.

Danemarca, Irlanda și Malta raportează că dispun de programe regulate și specifice de FPC care se adresează dezvoltării competențelor la citire. În Danemarca, aceste programe oferă cursuri de formare pentru cei care doresc să devină specialiști în predarea citirii (*Laesevejleder*) (vezi Secțiunea 2.3.5). În Irlanda, consilierea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice de nivel ISCED 1, în dezvoltarea competențelor la citire, include zonele cheie privind fluenta la citire, înțelegerea textului și citirea în limba engleză, ca limbă adițională. Programul destinat cadrelor didactice de nivel ISCED 2 dorește să crească nivelul de informare cu privire la impactul general al dezvoltării abilităților de citire. Acesta acoperă elemente legate de conștientizarea dezvoltării

⁽¹⁴⁾ Vezi *Date cheie privind educația în 2009*, Capitolul D, Secțiunea despre cadrele didactice.

⁽¹⁵⁾ <http://www.literacy.at>

competențelor la citire în contextul învățării și oferă cadrelor didactice o imagine de perspectivă și posibilitatea acumulării de experiențe privind o întreagă gamă de strategii care pot susține dezvoltarea competențelor la citire și îmbunătățirea rezultatelor în context școlar. Există și programul de „Recuperare la citire” (vezi Secțiunea 2.3.5.). În Malta, toate cadrele didactice care predau la clasele 1 – 3 trebuie să parcurgă un program de formare la locul de muncă, să poată preda citirea și să evalueze competențele de bază la citire ale elevilor.

În unele țări, cum sunt Spania, Lituania, Polonia și Slovenia, unele programe FPC de dezvoltare a competențelor de citire vizează toate cadrele didactice și nu se concentrează doar pe cele care predau limba de instruire. În Belgia, (Comunitatea flamandă), strategia complexă despre care s-a discutat și mai sus încurajează fiecare cadru didactic, indiferent de materia pe care o predă, să își asume responsabilitatea de a îmbunătăți cunoștințele lingvistice ale elevilor.

Unele țări au raportat elaborarea unor programe personalizate FPC menite să vină în întâmpinarea nevoilor cadrelor didactice, identificate în urma testelor aplicate elevilor. Acestea se află în desfășurare în Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană) și Austria. În Marea Britanie (Irlanda de Nord), Serviciul de sprijin și consiliere pentru programa școlară coordonează Programul de creștere a performanței (în domeniul dezvoltării competențelor la citire) care oferă școlilor asistență adaptată sub serviciilor de formare la locul de muncă. Aceste activități au la bază planuri individuale de îmbunătățire a rezultatelor școlare individuale. Inițiative ca aceasta, care demonstrează o abordare de jos în sus, ar putea de asemenea să ajute la construirea unei dimensiuni colective a FPC în cadrul școlilor (cel puțin printre profesioniștii care au legătură cu dezvoltarea competențelor de citire). Conform trecerii în revistă a literaturii de specialitate (vezi Secțiunea 2.1), este importantă producerea unor informații care pot fi diseminate la nivelul cadrelor didactice din școli. În Țara Galilor, „*Basic Skills Cymru*” sprijină dezvoltarea de proiecte și „acțiuni de cercetare” care permit cadrelor didactice să preia la scară mai mică cercetarea efectuată la nivelul clasei. Un astfel de exemplu este livrarea unei acțiuni de cercetare pilot privind „Predarea citirii”, în Țara Galilor.

Dezvoltarea abilităților cadrelor didactice pentru ca acestea să lucreze cu elevii care au probleme la citire reprezintă scopul unora dintre programele FPC. În Belgia (Comunitatea franceză), în 2009/2010, instituțiile care organizează FPC au furnizat programe de formare care se concentrează direct pe dezvoltarea abilităților de citire. Principalul obiectiv a fost acela de a forma cadre didactice care să poată detecta rapid dificultățile la citire ale elevilor din primii ani de învățământ secundar și să elaboreze strategii de remediere a situației acestora. În Germania, Institutul pentru dezvoltare calitativă în școli din Schleswig-Holstein oferă cursuri de promovare a implementării proiectului „Nimeni nu este lăsat în urmă – cititul te face puternic”, pentru directorii de școli și pentru cadrele didactice. Acest proiect urmărește să sprijine elevii care au dificultăți la citire. În Marea Britanie (Anglia) sunt oferite cursuri de *e-learning* pentru cadrele didactice experimentate care le ajută să identifice și să ofere asistență copiilor dislexici, cu probleme de limbaj și de comunicare. Cursul face parte dintr-o strategie mai amplă numită „Îndepărtarea barierelor”, care a fost lansată în 2004. În Cipru, sesiunile de formare pentru înzestrarea cadrelor didactice cu abilitățile necesare pentru predarea și dezvoltarea competențelor de citire de-a lungul nivelurilor educaționale vizează cadrele didactice de nivel ISCED 2 responsabile cu implementarea programului de „alfabetizare funcțională”.

Finlanda oferă un exemplu de programe de FPC care se concentrează pe dezvoltarea abilităților de citire și *new media*. În 2009, un program de formare continuă, „*Reading Teaching Literacy and New Social Media*”, elaborat pentru a dezvolta noi metode de predare a citirii fără creion și caiet. Elevii au încărcat texte pe internet și au folosit facilitățile oferite de rețelele sociale pentru a-și dezvolta competențele de citire.

Din 2001/02, în Spania, a fost organizat un curs despre bibliotecile școlare pentru cadrele didactice de la toate nivelurile educaționale. Acest curs este conceput să ajute cadrele didactice să se obișnuiască cu lumea informației și cu bibliotecile, și oferă strategii de predare pentru dezvoltarea competențelor de citire ale elevilor în toate ariile programei școlare. Cadrele didactice sunt de asemenea formate

pentru a-i putea ajuta pe elevi să lucreze cu diferite surse de informații, atât în format tipărit cât și în format digital.

În sfârșit, în unele țări, programe complexe FPC de dezvoltare a competențelor de citire oferă asistență în implementarea noii programe școlare. În Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană), toate cadrele didactice trebuie să urmeze un curs de formare înainte de a implementa noua programă de dezvoltare a competențelor de citire. În Franța, noua programă școlară (2008) pune un accent deosebit pe citire. Anumite programe FPC au fost dezvoltate special cu acest scop. În septembrie 2009, în Polonia, s-a introdus un nou nucleu al programei școlare, anumite programe de FPC fiind elaborate special pentru a ajuta cadrele didactice în implementarea modificărilor care au intervenit. În Marea Britanie (Scoția), implementarea Programei pentru excelență (2004), care pune accent deosebit pe dezvoltarea competențelor la citire (și aritmetică), indică accentul curent pus pe FPC. Și în Scoția, dezvoltarea competențelor la citire (și a celor matematice), constituie o preocupare importantă a organismului național care susține programa școlară de predare și învățare. Această instituție organizează întâlniri la nivel național cu scopul de a familiariza cadrele didactice cu documentele Programei pentru excelență.

Concluzii

Este nevoie de cadre didactice calificate, care dispun de o bază solidă în predarea citirii, atât pentru elevii care învață să citească cât și pentru studenții care citesc pentru a învăța. Cele mai importante elemente care trebuie incluse în formarea inițială a cadrelor didactice sunt cele care asigură acestora un fundament teoretic și de cercetare solid, pregătirea pentru a folosi o gamă vastă de strategii de predare dar și materialele și tehnicile cele mai adecvate în evaluare. În plus, echilibrul și consistența între baza de cunoștințe teoretice și experiența de la clasă sunt de asemenea recunoscute ca fiind aspecte importante ale programelor de formare inițială, pentru cadrele didactice care predau citirea. Cadrele didactice certificate, în urma unor programe care prezintă caracteristicile descrise mai sus, pot oferi servicii de predare a citirii de o foarte bună calitate. O analiză secundară a datelor PIRLS 2006 sugerează de asemenea că accentul pus pe modul în care se predă citirea pe parcursul perioadei de formare inițială a cadrelor didactice are o mare legătură cu instruirea eficientă în domeniu.

Variația nivelului de autonomie acordată instituțiilor care oferă formare inițială cadrelor didactice din Europa face dificilă realizarea unei imagini detaliate a conținutului și calității formării acestora. Cu toate acestea, în 18 țări au fost elaborate linii directoare care se referă direct la pregătirea viitoarelor cadre didactice care urmează să predea citirea. Așadar, în majoritatea țărilor, politicile naționale subliniază importanța unei formări inițiale corespunzătoare pentru cadre didactice care vor preda citirea. Totuși, în restul țărilor, instituțiile care furnizează programe de formare inițială pentru cadrele didactice ar putea acoperi diverse aspecte ale predării citirii în cursurile pe care le oferă, deși nu există linii directoare oficiale stabilite la nivel central în această privință sau o cerință de a preda anumite subiecte legate de citire.

Combinarea cercetării cu practica de predare conduce la o îmbogățire a practicii de predare și, în două treimi dintre țări, liniile directoare oficiale referitoare la formarea inițială a cadrelor didactice includ cerințe legate de teoria și practica cercetării în domeniul educației.

Liniile directoare centrale stabilesc în termeni generali modul în care urmează să fie pregătite cadrele didactice care predau citirea. Este mai rar întâlnit cazul liniilor directoare care să reglementeze aspecte specifice ale predării citirii. De exemplu, doar în șase țări sau regiuni acestea menționează în mod exact importanța dezvoltării abilității de evaluare a competențelor de citire. Totuși, studiile sugerează că evaluarea cadrelor didactice reprezintă un aspect important al predării citirii. Ar putea fi chiar mai eficientă decât evaluarea standard externă pentru determinarea motivelor precise ale obținerii unor rezultate slabe la citire (RAND RSG 2002).

Citirea textelor în format electronic, în contextul contemporan al dezvoltării tehnologiei comunicațiilor, devine din ce în ce mai importantă în societatea modernă. Natura schimbătoare a lecturii impune ca această abilitate să fie luată în calcul în cadrul programelor de formare inițială a cadrelor didactice (IRA, 2009). În ciuda acestor tendințe, doar cinci țări au elaborat linii directoare oficiale care se referă în mod direct la formarea cadrelor didactice astfel încât acestea să-i poată ajuta pe elevi să-și îmbunătățească abilitățile la citire prin intermediul mijloacelor *new-media*.

Doar în trei țări există recomandări privind formarea inițială a cadrelor didactice, cu indicații referitoare la predarea citirii profesorilor care vor mai predă și alte materii, în afară de citire. Aceasta pare să fie în contradicție cu faptul că, pe de-o parte, se acordă o atenție crescândă dezvoltării competențelor de citire ale elevilor, fapt important și pentru cadrele didactice care mai predau și alte materii, în afara limbii de instruire.

Sondajele internaționale de evaluare a rezultatelor elevilor arată clar că atât un procent semnificativ de elevi de clasa a patra, dar și elevii de 15 ani, prezintă lacune serioase în ceea ce privește competențele de bază la citire. Abordarea dificultăților de citire, pe măsura apariției acestora, este esențială pentru a oferi elevilor care întâmpină aceste greutăți șansa să devină cititori competenți. Există multe moduri prin care un sistem educațional poate răspunde nevoilor acestor copii. Una dintre opțiuni este ca școlile să aibă cadre didactice disponibile, specializate în predarea citirii. Doar patru țări (Danemarca, Irlanda, Marea Britanie și Norvegia) au elaborat până acum cursuri de specializare prin intermediul cărora cadrele didactice se pot perfecționa în domeniul predării abilităților de citire. În plus, liniile directoare care se referă la anumite cursuri și care privesc măsurile care trebuie luate pentru abordarea dificultăților de citire se aplică cu mai mult succes în cazul formării inițiale a cadrelor didactice care vor lucra în învățământul primar decât în cazul celor care vor lucra în învățământul secundar inferior.

Formarea inițială a cadrelor didactice este necesară pentru accesul în această profesie, dar dezvoltarea profesională continuă este esențială pentru menținerea și perfecționarea ulterioară a practicilor eficiente de predare. Așadar, încurajarea participării la programe de dezvoltare profesională continuă este foarte des întâlnită în țările europene. Datele obținute prin intermediul sondajului arată că în jur de 90% dintre cadrele didactice care predau citirea, scrierea și literatura la nivelul ISCED 2 au finalizat cel puțin o formă de FPC, în ultimele 18 luni. Totuși, formele de dezvoltare profesională cel mai des întâlnite sunt cursurile singulare, de scurtă durată, workshop-urile și conferințele. Programele permanente de dezvoltare profesională, de durată mai lungă, de exemplu coordonarea unor activități de cercetare sau crearea de rețele, sunt mult mai rare. În medie, în UE, 40% dintre cadrele didactice care predau materii ce au legătură cu citirea sunt implicate într-o formă de cercetare educațională, ponderea fiind însă foarte mică în anumite țări (Ungaria, Slovacia și Norvegia). Formele colaborative de FPC, de exemplu formele prin care mai multe cadre didactice au acces la cunoștințe de interes comun sau activitățile de învățare de la colegi, sunt mult mai des întâlnite în țările din Europa centrală și estică decât în celelalte țări. Cu toate acestea, astfel de activități au potențial în îmbunătățirea predării citirii și dezvoltării competențelor la citire.

CAPITOLUL 3: PROMOVAREA CITIRII ÎN AFARA ȘCOLII

Citirea se învață și se aprofundează atât în școală cât și în multe alte medii și contexte extrașcolare; așadar, școala nu reprezintă singurul mediu cu influență asupra dezvoltării abilităților de citire ale. Părinții care îndrăgesc lectura și vor să împartă această plăcere cu copiii lor au o atitudine deschisă față de citit. Activitățile care îi familiarizează, încă de la vârste foarte mici, pe copii cu lectura, în mediul familial, stabilesc o bază de cunoștințe pentru copiii care învață să citească la școală. Mai târziu, cititul în timpul liber și cititul de plăcere consolidează abilitățile de citire care, în schimb, extind durata de timp pe care copiii o acordă lecturilor. Copiii care citesc mai mult ajung să citească din ce în ce mai bine. A fi înconjurat de cărți și a citi acasă, împreună cu familia, a avea la dispoziție reviste și ziare, toate acestea sunt importante pentru dezvoltarea ulterioară a competențelor de citire. Într-un sens mai larg, este foarte important pentru copii să trăiască într-un mediu în care cititul este apreciat, pentru ca aceștia să devină cititori mai competenți.

Factorii ce țin de școală influențează performanțele la citire, de exemplu, așa cum s-a arătat mai sus, metodele de predare și educația cadrelor didactice, au fost analizate în amănunt în acest studiu. În acest capitol concluziv este studiată influența exercitată de societate și de mediul extrașcolar. Capitolul debutează cu o trecere în revistă a literaturii de specialitate cu privire la factorii extrașcolari care influențează performanțele la citire. Aceste influențe sunt ilustrate în cele ce urmează cu ajutorul rezultatelor oferite de studiile internaționale care au analizat performanțele elevilor.

Eforturile făcute pentru promovarea citirii în țările europene constituie partea principală a analizei și a discuției. Scopul promovării citirii în afara mediului școlar este acela de a oferi oportunități optime copiilor și adolescenților, dar și adulților, și acela de a veni în întâmpinarea nevoilor celor care ar putea beneficia de sprijin suplimentar, atunci când învață să citească. Unele țări au elaborat strategii complexe de promovare a citirii și multe dintre ele au desemnat o instituție națională care să coordoneze această activitate. Marea majoritate a țărilor derulează programe care se desfășoară la scară largă, finanțate de stat, pentru promovarea citirii, unele dintre acestea fiind exemplificate și prezentate în ultima parte a acestui capitol.

3.1. Trecere în revistă a literaturii de specialitate care tratează factorii extrașcolari de influență a performanțelor la citire

Această trecere în revistă a literaturii de specialitate aduce în discuție doi dintre cei mai dezbătuți factori care influențează dezvoltarea citirii și obținerea unor bune performanțe la citire, și anume mediul familial și lectura în timpul liber. De asemenea, se discută pe scurt despre rezultatele studiilor existente cu privire la impactul generat de multimedia (calculator, programe specializate de citire, televizor) și al bibliotecilor asupra cititului.

Cititul acasă și în familie

Activitățile de citire inițiate acasă, de părinți, sunt foarte importante pentru dezvoltarea abilităților de citire ale copiilor, mai ales înainte ca aceștia să meargă la școală. Implicarea părinților în educația copiilor lor, în general, și în dezvoltarea competențelor de citire, în particular, influențează motivația și performanțele acestora la citire. Având în vedere că activitățile care implică lectura în cadrul familiei sunt foarte importante în primii ani ai copilăriei, acestea vor constitui principalul subiect tratat în secțiunea care urmează.

Părinții pot avea o influență semnificativă asupra bagajului de cunoștințe pe care îl acumulează copiii lor prin sprijinul pe care li-l oferă atunci când aceștia învață acasă. Studiile longitudinale confirmă existența unei relații puternice care se stabilește între implicarea cu regularitate a părinților în activitățile didactice desfășurate acasă de către copii și dezvoltarea intelectuală și socială a acestora

(Harris și Goodall, 2007; Melhuish, Sylva, Sammons și al., 2001). Deși implicarea părinților și sprijinul pe care aceștia îl oferă copiilor au cel mai mare impact în primii ani ai copilăriei, aceasta continuă să aibă un efect semnificativ și în adolescență, asupra rezultatelor școlare și a celor legate de citire (Desforges și Abouchaar, 2003).

Implicarea părinților are o importanță deosebită pentru dezvoltarea competențelor de citire ale copiilor (Brooks și al., 2008; McElvany și Steensel, 2009; McElvany și al., 2010; Steensel, 2009). Rezultatele furnizate prin *National Early Literacy Panel* (NELP, 2008) demonstrează că activitățile de citire conduse de părinți, acasă, sprijină dezvoltarea abilităților de comunicare orală ale copiilor și abilitățile cognitive generale. Alte studii au identificat o legătură pozitivă între gradul de implicare a părinților și abilitatea de citire a cuvintelor și fluența la citire a copiilor de vârste mici (Sénéchal și LeFevre, 2002) precum și între motivația pentru lectură, interesul lor pentru citit și plăcerea de a citi (Baker și Scher, 2002; Baker, Scher și Mackler, 1997).

Anumite tipuri de activități legate de lectură, pe care părinții le desfășoară împreună cu copiii lor, sunt mai eficiente decât altele. Meta-analiza realizată de Sénéchal (2006) compară trei tipuri de implicare parentală: predarea unor abilități de citire specifice, părinți care își ascultă copiii citind și părinți care le citesc copiilor lor. Rezultatele au arătat că implicarea parentală are în general un efect pozitiv asupra dezvoltării performanțelor la citire. Părinții care apelează la predarea unor abilități de citire specifice – cum ar fi alfabetul, citirea cuvintelor, corespondența dintre litere și sunete – au fost de două ori mai eficienți decât părinții care își ascultă copiii atunci când citesc și de șase ori mai eficienți decât părinții care au ales să le citească copiilor lor. Aceste rezultate sunt valabile atât pentru copiii aflați sub riscul de a întâmpina dificultăți la citire, precum și pentru acei copii care nu se află în situații de risc. Statutul socio-economic (SSE) al familiilor nu a avut niciun fel de impact asupra eficienței intervențiilor.

Implicarea parentală poate fi sprijinită prin programe de lectură destinate familiilor. Aceste programe pot fi organizate în funcție de următoarele zone țintă (Nickse, 1991):

- abilitățile copiilor, performanțe, și/sau atitudini;
- interacțiunea dintre părinte și copil în activitățile care implică lectura;
- nivelul de educație a părinților, obișnuința de a citi și încrederea/stima de sine (cu beneficiile aferente, care se presupune că au impact supra copiilor).

Exemple de programe de dezvoltare a competențelor de citire destinate familiilor din țările europene sunt discutate pe larg la sfârșitul capitolului (vezi Secțiunea 3.4). Majoritatea acestora se concentrează pe cel de-al doilea aspect, de exemplu, pe încurajarea interacțiunilor dintre părinți și copii în contextul unor activități care implică lectura. Cele mai întâlnite programe sunt cele în cadrul cărora se fac cadou cărți și au loc lecturi publice pentru și împreună cu copiii.

O număr mare de studii efectuate în domeniul scot în evidență în mod clar beneficiile programelor de dezvoltare a competențelor de citire adresate familiilor, asupra abilităților, performanțelor și atitudinile copiilor față de lectură. Împreună, aceste rezultate indică existența multor alți factori pe care părinții le pot face pentru a îmbunătăți dezvoltarea competențelor de citire ale copiilor lor și arată că abordările diferite influențează dezvoltarea unor seturi diferite de abilități esențiale la citire (NELP, 2008).

Lectura ca activitate de petrecere a timpului liber și cititul de plăcere

Activitățile de cercetare și elaborarea de politici în domeniul dezvoltării competențelor de citire s-au concentrat în mod obișnuit pe aspectele cognitive ale citirii, cum sunt recunoașterea cuvintelor și înțelegerea textului citit. O cantitate din ce în ce mai mare de dovezi indică existența și a unor alți factori importanți care se află la baza diferențelor în ceea ce privește performanța la citire a copiilor: lectura ca activitate de petrecere a timpului liber și cititul de plăcere

S-a demonstrat în numeroase rânduri că cei care citesc mai mult vor citi din ce în ce mai bine. Odată cu numărul lecturilor, abilitatea de a citi se îmbunătățește și încurajează elevul să citească și mai mult

(Cunningham și Stanovich, 1998). Mai mult decât atât, meta-studiul lui Clark și Rumbold's (2006) a arătat că cititul de plăcere are o legătură pozitivă cu înțelegerea textului și a gramaticii, cu amplitudinea vocabularului, dezvoltă celui care citește o mai mare încredere în sine ca cititor și o mare plăcere de a citi, pe tot parcursul vieții sale.

În încercarea de a afla de ce unii oameni aleg lectura ca activitate de petrecere a timpului liber mai des decât alții, unii cercetători și practicieni au adus în discuție importanța motivației de a citi. Guthrie și Wigfield (2000, p. 405) au definit motivația de a citi ca „relația dintre scopul, valorile și credințele individuale și subiectele, procesele și rezultatele lecturii”. Ei argumentează că motivația de a citi joacă un rol important în așa numitul „Efect Matthew” (Stanovich, 1986): odată cu dezvoltarea competențelor crește și nivelul motivației, iar un nivel ridicat al motivației conduce către un volum mai mare al lecturilor, care la rândul lor îmbunătățesc performanțele.

Motivația de a citit este ea însăși influențată de caracteristicile mediului în care trăiește cititorul cât și de aspectele culturale ale acestuia. Strommen și Mates (2004) au descoperit că adolescenții și copiii care aleg să-și petreacă timpul liber citind se percep ca membri ai unei comunități în cadrul căreia se citește, interacționând social în jurul cărților și împărțind pasiunea pentru citit. De fapt, de cele mai multe ori, ceilalți cititori apropiați, cum sunt părinții, prietenii și profesorii, pot să devină modele pentru copii și să le transmită obiceiul de a citi, demonstrându-le cât de plăcută poate fi lectura (Sheldrick-Ross, McKechnie și Rothbauer, 2005).

Alegerea tipului de material adecvat pentru lectură este de asemenea legată de motivația de a citi (Krashen, 1993), precum și de atingerea unui anumit nivel de performanță (Hung, 1996, 1997). Studiile au arătat că în afara școlii, copiii și adolescenții citesc o mare varietate de materiale, inclusiv materiale care nu sunt percepute ca lecturi. De exemplu, studiul *Reading Connects* lansat de *National Literacy Trust*, în Marea Britanie (Clark și Foster, 2005), a arătat că revistele, site-urile web, mesajele text trimise/primate pe telefon și revistele în care se prezintă programele TV au fost cele mai populare materiale alese pentru a fi citite de către copii, în afara școlii. Peste jumătate dintre elevi au spus de asemenea, că își citesc în mod regulat e-mail-urile, dar și literatură de ficțiune, cărți de benzi desenate și ziare.

Comparațiile făcute la nivel național între gradul de implicare a elevilor, alegerea materialului pentru lectură și frecvența cu care aceștia citesc, pot fi extrase din studiile internaționale cu privire la dezvoltarea competențelor de citire ale elevilor (e.g. PISA și PIRLS). Principalele rezultate și unele diferențe importante la nivelul țărilor europene sunt evidențiate în secțiunea următoarea (vezi Secțiunea 3.2).

Rolul multimedia

Comportamentul față de citire al copiilor și adolescenților este deci în plină schimbare. Are loc o deplasare de la cititul de plăcere tradițional, al cărților în format tipărit, către noile oportunități pe care le oferă internetul și alte sisteme multimedia. Calculatoarele, precum și alte dispozitive, pe care pot fi afișate simultan texte, poze, filme și sunete, sunt instrumente pe care copiii le folosesc în mod curent și care îi pot ajuta să-și dezvolte abilitățile la citire.

Un studiu recent, realizat în Marea Britanie (Clark, Osborne și Dugdale, 2009) arată că materialele care prezintă informație despre tehnologie sunt printre cele mai citite, aproximativ două treimi dintre copii și adolescenți citind site-uri web în fiecare săptămână. Jumătate din eșantion citesc, în fiecare săptămână, blog-uri și site-uri de relaționare socială, precum și e-mail-uri. Elevii de gimnaziu și de liceu citesc mai multe materiale cu referințe tehnologice decât elevii din școala primară, pe anumite site-uri web, blog-uri și site-uri de relaționare socială.

Unele studii arată că utilizarea timpurie a calculatorului este de fapt benefică dezvoltării psihologice și cognitive a copilului. Haugland (1992) a descoperit că expunerea copiilor la softurile potrivite înțelegerii lor conduce la o creștere și la o diversificare a abilităților, atât în plan cognitiv, cât și în plan verbal și non-verbal. Li și Atkins (2004) au observat că utilizarea calculatorului acasă favorizează dezvoltarea abilităților cognitive și psiho-motorii la copiii mici, chiar dacă există diferențele între stadiile de de

dezvoltare a copiilor și între statutele lor socio-economice. De asemenea, pentru elevii aflați în învățământul secundar superior, Nævdal (2007) a descoperit că elevii care au petrecut mai mult timp folosind calculatorul acasă au obținut note mai mari la limba engleză (departajarea s-a făcut după gen, subiecte de interes, dificultăți la citire și după gama de activități desfășurate de copii pe calculator).

Calculatoarele pot fi utile în dezvoltarea abilităților de citire din mai multe motive. Principalul argument în favoarea calculatorului este acela că procesul de învățare poate fi personalizat: fiecare copil învață independent și în ritmul său. Pe măsură ce intrăm în detaliile procesului de învățare observăm că există avantaje în ceea ce privește feedback-ul imediat, repetarea și menținerea atenției celui care învață (Van Daal, 2008). Aplicațiile pe calculator pot fi folosite și de către părinți pentru a-și ajuta copiii să învețe să citească. Totuși, există nevoia studierii efectului mai precis al utilizării calculatorului, care să stabilească dacă aceste aplicații sunt mai eficiente decât, de exemplu, formele tradiționale de învățare a citirii.

Televizorul constituie un alt instrument media care a fost studiat pentru a se stabili efectul pe care îl are asupra cititului. Așa numita „ipoteză de citire pe ecran” (Beentjes și van der Voort, 1988) susține ideea conform căreia copiii își îmbunătățesc abilitățile de citire prin citirea textelor și a subtitrărilor afișate pe ecranul televizorului. La polul opus, unele studii aduc în discuție efectul de inhibare produs de televizor, subliniind faptul că timpul petrecut în fața televizorului poate îngreuna dezvoltarea competențelor de citire ale copiilor. Koolstra, Van der Voort și Van der Kamp (1997) au găsit dovezi care să susțină parțial fiecare dintre cele două puncte de vedere. Aplicând un design longitudinal, aceștia au descoperit că timpul petrecut în fața televizorului are un efect de inhibare a înțelegerii textului citit, dar au fost de acord în privința beneficiilor pe care le prezintă în ceea ce privește dezvoltarea abilităților de decodare, prin citirea subtitrărilor. Efectul de inhibare a înțelegerii textului citit, conform interpretării oferite de aceștia, este cauzat parțial de reducerea perioadei pe care copiii o petrec citind, în timpul liber, și atitudinii negative pe care copiii o afișează față de citit.

Efectul televizorului asupra lecturilor copilului variază și în funcție de tipul de program vizionat și de timpul pe care copilul îl petrece urmărind programul respectiv. În urma unui studiu longitudinal efectuat în Germania, Ennemoser și Schneider (2007) au descoperit că vizionarea programelor educaționale la televizor a fost corelată în mod pozitiv cu înțelegerea textelor, în timp ce vizionarea unor programe de divertisment a avut influențe negative. S-a ajuns la concluzia, previzibilă de altfel, că programele televizate care caută să promoveze dezvoltarea competențelor de citire ale copiilor mici au un efect pozitiv asupra dezvoltării timpurii a unor competențe de citire specifice (Moses, 2008).

În ciuda deplasării accentului către alte tipuri de oportunități de citire și învățare prin intermediul calculatoarelor, internetului sau televiziunii, instrumentele multimedia nu sunt suficient avute în vedere în cadrul principalelor programe care promovează cititul în țările europene (vezi Secțiunea 3.4). Inițiativele care urmăresc să sporească implicarea și motivația de a citi încă se axează, în principal, pe beletristică.

Cele mai multe studii prezintă dovezi care ajută la clarificarea impactului specific pe care diferitele tipuri de inițiative îl au asupra dezvoltării competențelor de citire. Dezvoltarea competențelor de citire este influențată de o serie de factori interconectați care sunt greu de clarificat. Următoarea secțiune prezintă rezultatele unui studiu internațional despre performanța studenților, care oferă mai multe explicații cu privire la factorii care influențează dezvoltarea abilităților de citire și performanța la citire.

3.2. Mediul familial, tipuri de modele de lectură și rezultate – Evidențe din sondajelor internaționale de evaluare a studenților

Atitudinile privind citirea, implicarea în activități legate de lectură, obiceiurile de lectură ale părinților/tutorilor și cititul în mediul familial sunt examinate în cadrul sondajului internațional PIRLS. Secțiunile despre citire (2000 și 2009) cuprinse în sondajul PISA oferă de asemenea date importante despre comportamentul elevilor față de lectură și mediul în care ei citesc. Această secțiune prezintă unele dintre cele mai importante rezultate ale sondajelor PIRLS și PISA, cu privire la modul în care implicarea în activități legate de lectură și mediul educațional familial au efect asupra obținerii de

rezultate bune la citire (pentru mai multe detalii despre sondajele menționate, vezi Capitolul „Realizări în domeniul alfabetizării: evidențe din sondajele internaționale”).

Acestea și alte sondaje internaționale importante, în care se evaluează performanțele elevilor, confirmă argumentele prezentate în secțiunea precedentă cu privire la legătura dintre implicarea copiilor în activități legate de citire și dezvoltarea abilităților lor de citire (Elley, 1992; Mullis și al, 2003, 2007; OECD, 2010d). Raportul internațional PIRLS 2001, într-un rezumat cu privire la rezultatele identificate, menționează: „elevii care preferă cititul, citesc de obicei mai des, crescând astfel nivelul lor de cunoștințe legate de text, se extinde experiența lor literară și se îmbunătățesc abilitățile lor de înțelegere“ (Mullis și al. 2003, p. 257).

Accesul la cărți și activitățile de lectură la care participă părinții și copiii

Sondajele PIRLS includ un chestionar adresat părintelui/tutorei (¹), prin care se colectează date despre diversele caracteristici ale mediului familial, considerate importante pentru a înțelege cum învață copii mici să citească. Pentru a stabili care dintre factorii ce țin de mediul familial sunt mai des asociați cu performanțele copiilor, a fost efectuată o regresie liniară simplă plecând de la datele PIRLS 2006 (vezi Figura 3.1). Variabilele folosite pot fi grupate în două categorii, folosind distincția lui Bloom (1980):

1. Variabile alterabile: atitudinile privind lectura, activitățile de lectură desfășurate împreună cu copilul și timpul petrecut citind și lectura de plăcere;
2. Variabile non-alterabile: nivelul cel mai înalt de ocupare și de educație a părinților.

În mod previzibil, efectul variabilelor non-alterabile a variat substanțial în toate țările, chiar și atunci când celelalte variabile au fost controlate, aici fiind inclus și numărul de cărți disponibile acasă și activitățile de lectură pe care părinții le desfășoară alături de copii lor (vezi Figura 3.1). În Uniunea Europeană – cu 27 de state membre, coeficientul mediu de regresie a fost egal cu 0,19 pentru statusul ocupațional și 0,13 pentru nivelul educațional. Efectele nivelului educațional al părinților asupra gradului de performanță obținut de copii la citire au fost semnificativ în toate țările europene analizate, rezultatele înregistrate variind între 0,07, în Letonia și 0,28, în Ungaria. Cel mai înalt nivel profesional al părinților nu a avut nicio influență asupra abilităților de citire a copiilor din Bulgaria, Spania, Italia, Austria, Marea Britanie (Anglia) și Islanda, când alte variabile din modelul de regresie nu au fost luate în calcul.

Totuși, variabilele alterabile au avut de asemenea un efect foarte important asupra performanțelor obținute de copii la citire. Mediul în care copiii citesc, evaluat din perspectiva numărului de cărți și a numărului de cărți de copii pe care le au acasă, a avut un impact asupra performanței copiilor chiar și atunci când nivelul de ocupare și gradul de educație a părinților au fost controlate. Interesant de reținut este faptul că numărul de cărți pentru copii a avut o influență mult mai mare decât numărul celorlalte tipuri de cărți (în medie, în UE-27, aceste efecte sunt cuprinse între 0,12 și 0,09). Efectele date de numărul de cărți pentru copii pe care le au elevii acasă au fost semnificative în toate țările europene studiate, în timp ce efectele date de prezența cărților acasă au fost demne de menționat doar în unele dintre țări.

În țările europene incluse în studiu (²), în 29% dintre gospodăriile în care există copii de clasa a patra sunt aproximativ 26-50 de cărți pentru copii; în 23% dintre gospodăriile există 51-100 de cărți; iar 15% dintre părinți au spus că au acasă mai mult de 100 de cărți pentru copii. Totuși, mulți copii din țările europene au avut mai puține cărți acasă, 20% dintre părinți spun că au acasă între 11 și 25 de cărți pentru copii și 12%, mai puțin de 10 cărți pentru copii. Copiii din țările scandinave (Danemarca, Suedia, Islanda și Norvegia) și Marea Britanie au cel mai mare număr de cărți acasă. Copiii din țările Europei centrale și răsăritene (cu excepția Ungariei), Italia și Spania au spus că au acasă și mai puține cărți dedicate lor. În Bulgaria și România, cei mai mulți copii spun că nu au deloc cărți pentru copii acasă sau au cel mult 10 cărți (34% și respectiv 41%) (pentru date exacte, vezi Mullis și al. 2007, pp. 114-115).

(¹) La care se va face referire în continuarea capitolului, folosindu-se doar termenul de „părinte“.

(²) Aici și toate celelalte cazuri, pe parcursul capitolului, mediile UE au la bază calculele realizate de departamentul Eurydice.

◆◆◆ **Figura 3.1: Variabile legate de mediul familial care pot prezice performanțele la citire ale elevilor de clasa a patra, 2006**

	Control	Părinții alocă timp lecturii în care părinții citesc împreună cu copiii	Activități citesc împreună cu copiii	Numărul de cărți de acasă		Cel mai înalt nivel profesional educațional		Numărul de ore petrecute citind situații petrecute citind de plăcere	
UE - până în 27	0,12	0,08	0,09	0,09	0,12	-0,10	-0,13	0,02	0,03
BE fr	-0,38	0,05	0,08	0,05	0,19	-0,14	-0,15	-0,01	0,01
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	0,22	0,07	0,08	0,01	0,07	-0,10	-0,18	0	0,02
BG	0,48	-0,01	-0,03	0,10	0,21	-0,06	-0,17	0,03	0,04
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0,06	0,11	0,08	0,05	0,07	-0,13	-0,11	-0,01	0,04
DE	0,31	0,06	0,03	0,02	0,23	-0,10	-0,14	0	0
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	-0,13	0	0,12	0,11	0,10	-0,04	-0,13	0,01	0,02
FR	-0,10	0,08	0,05	0,04	0,16	-0,11	-0,15	0,02	0,03
IT	0,44	0,13	0,06	0,01	0,10	-0,02	-0,13	0,01	0,01
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	0,13	0,03	0,09	0,03	0,20	-0,11	-0,07	0,01	0
LT	0,10	0,07	0,06	0,02	0,11	-0,08	-0,19	0,02	0,05
LU	0,42	0,01	0,03	0,15	0,18	-0,06	-0,09	0,06	0,02
HU	0,27	0,08	0,03	0,07	0,15	-0,06	-0,28	0,04	0,05
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	0,24	0,10	0,08	0,01	0,08	-0,06	-0,12	-0,01	0,02
AT	0,16	0,06	0,09	0,10	0,18	-0,06	-0,12	0	0,04
PL	-0,01	0,12	0,14	0,04	0,13	-0,05	-0,24	-0,04	0,03
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	-0,05	0,08	0,19	0,17	0,14	-0,19	-0,19	-0,06	0,01
SI	-0,12	0,06	0,06	0,02	0,16	-0,12	-0,21	0	0,03
SK	0,12	0,11	0,10	0,08	0,23	-0,12	-0,19	0	0,01
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	0,08	0,06	0,07	0,11	0,07	-0,10	-0,16	0,01	0,03
UK-ENG	0,14	0,12	0,19	0,07	0,14	-0,05	-0,22	0,01	0,10
UK-SCT	-0,08	0,09	0,14	0,08	0,20	-0,16	-0,11	-0,11	0,02
IS	-0,44	0,03	0,18	0,04	0,15	-0,04	-0,17	-0,01	-0,01
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	-0,68	0,06	0,08	0,05	0,15	-0,07	-0,18	-0,01	0,03
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Sursa: IEA, bazele de date PIRLS 2006.

Notă explicativă

Valorile cu o semnificație statistică ($p < .05$) diferite de zero sunt indicate în **bold**.

Tabelul prezintă variabilele de regresie liniară standard cu media 0 și deviația standard 1. Coeficienții standard pot fi interpretați drept corelații parțiale între variabilele independente și cele dependente, în condițiile în care celelalte variabile din model sunt controlate.

Variabilele independente se bazează pe răspunsul părinților/tutorilor din cadrul sondajului „*Learning to Read*”:

Implicarea părinților în activități în care copilul citește constituie un indice bazat pe întrebarea 14, în care părinții/tutorii acordă calificative, pe o scară cu valori ce variază între „complet de acord” și „total împotriva”, următoarelor afirmații: „citesc doar dacă trebuie” (codare inversă), „îmi place să vorbesc despre cărți cu alți oameni”, „îmi place să-mi petrec timpul citind”, „citesc doar dacă am nevoie de informație” (codare inversă) și „cititul este o activitate importantă la mine acasă”.

Precizia indicelui este satisfăcătoare: indicele Cronbach alfa este egal cu 0,81 la nivelul UE și cel mai mic indice la nivel de țară este egal cu 0,74.

Activități care implică lectura, desfășurate împreună cu copilul – indicele se bazează pe întrebarea 2 „Înainte de a merge la școală (nivel educațional ISCED 1), cât de des ai făcut, tu sau altcineva din casă, următoarele activități împreună cu copilul tău?: i-ai citit din cărți, i-ai spus povești, i-ai cântat cântece, te-ai jucat cu jucării care să-l ajute la învățarea alfabetului, i-ai vorbit despre lucrurile pe care le-ai făcut, i-ai vorbit despre ce ai citit, ai jucat jocuri de cuvinte, ai scris litere sau cuvinte, ai citit denumiri de firme și indicatoare (pe stradă – n.trad), ai vizitat o bibliotecă (categoriile de răspunsuri sunt „deseori”, „câteodată”, „niciodată sau aproape niciodată”).

Precizia indicelui este satisfăcătoare: indicele Cronbach alfa este egal cu 0,76 la nivelul UE și cel mai mic indice la nivel de țară este egal cu 0,70.

Numărul de cărți de acasă – corespunde întrebării 15: „Câte cărți există la tine acasă?” (Cu categorii de răspuns [0-10], [11 – până în 25], [26-100], [101 – până în 200] și „mai mult de 200”).

Numărul de cărți pentru copii de acasă – corespunde întrebării 16: „Aproximativ, câte cărți pentru copii sunt la tine acasă?” (nu se iau în calcul revistele pentru copii sau manualele școlare). Cu variante de răspuns [0-10], [11 - până în 25], [26-50], [51-100] și „mai mult de 100”.

Cel mai înalt nivel profesional – se referă la o variabilă PIRLS derivată, cu variante de răspuns „profesionist”, „deținătorul unei mici afaceri”, „preot sau lucrător în domeniul clerical”, „muncitor calificat”, „muncitor”, „n-am lucrat niciodată în afara domiciliului pentru a obține un venit” (recodare descendentă).

Cel mai înalt nivel educațional – se referă la o variabilă PIRLS derivată cu variante de răspuns „studii universitare sau mai avansate”, „studii post-liceale, dar fără studii universitare”, „studii secundare superioare (liceale)”, „studii secundare inferioare (gimnaziale)”, „studii primare într-o anumită măsură, studii secundare inferioare sau fără studii” (recodare de la cea mai mică la cea mai mare categorie).

Numărul de ore petrecute citind – se referă la întrebarea 12: „Într-o săptămână obișnuită, cât timp petreci în mod normal citind acasă, pentru tine, inclusiv cărți, reviste, ziare și materiale care au legătură cu serviciul pe care îl ai?” Cu variante de răspuns „mai puțin de o oră pe săptămână”, „1-5 ore pe săptămână”, „6-10 ore pe săptămână” și „mai mult de 10 ore pe săptămână”.

De câte ori citești de plăcere – se referă la întrebarea 13: „Când te afli acasă, cât de des citești pentru plăcerea personală?” Cu variante de răspuns „în fiecare zi sau aproape în fiecare zi”, „o dată sau de două ori pe săptămână”, „o dată sau de două ori pe lună”, „niciodată sau aproape niciodată”,

Pentru abaterile standard, vezi și anexa disponibilă pe http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Activitățile care implică lectura, desfășurate împreună cu copilul au avut de asemenea un efect important (o valoare medie de 0,09 pentru UE-27)⁽³⁾. Efectele au fost semnificative în toate țările, cu excepția Bulgariei, Germaniei și Ungariei. În alte țări, copiii ai căror părinți au citit împreună cu ei, au spus povești, s-au jucat cu jucării care îi ajută pe copii să învețe alfabetul sau jocuri de cuvinte, etc. au avut, în medie, rezultate mai bune la citire decât acei copii pe care nu i-a implicat nimeni în acest tip de activități la domiciliu. Părinții din Belgia (Comunitatea flamandă) și Luxemburg au raportat cel mai des ca sunt implicați în activități de lectură împreună cu copiii lor, înainte ca aceștia să înceapă primul ciclu de învățământ obligatoriu.

Implicarea părinților în activitățile de citire, sau gradul de satisfacție pe care îl au părinții înșiși când citesc, au avut un efect important asupra performanței la citire a copiilor în mai mult de jumătate dintre țările analizate. În sfârșit, timpul petrecut de adulți citind, și cititul pentru propria plăcere nu au avut efecte importante. Cu alte cuvinte, implicarea părinților în activitățile de lectură ale copiilor lor, de exemplu, prin aceea că îi ajută să aibă acces la cărți pentru copii și citesc împreună cu ei, sunt mult mai importante decât comportamentul în sine al adultului față de lectură.

Tipuri de materiale pentru lectură

Așa cum a fost evidențiat în cadrul rezumatului literaturii de specialitate de mai sus, opțiunile elevilor pentru diverse materiale de lectură se află în strânsă legătură cu nivelul de motivație și cu performanța la citire. Rezultatele sondajelor sugerează că literatura de ficțiune (beletristica) este probabil cel mai important material pentru copiii de vârste mici, care învață să citească. Însă, pentru adolescenți, sau pentru copiii care citesc pentru a învăța, diversitatea materialelor alese pentru lectură pare să fie cheia către atingerea unui nivel înalt de performanță la citire.

⁽³⁾ În mod asemănător, conform PISA 2009, elevii ai căror părinți raportează că au citit împreună cu copiii lor „în fiecare zi sau aproape în fiecare zi” sau „o dată sau de două ori pe săptămână”, pe parcursul primului an de învățământ primar, au avut rezultate mai bune în cadrul PISA 2009 în comparație cu elevii ai căror părinți au răspuns la întrebare cu „niciodată sau aproape niciodată” sau „o dată sau de două ori pe lună” (OECD, 2010c).

Lectura poveștilor și a romanelor a avut cea mai importantă legătură cu performanțele la citire ale copiilor aflați în clasa a patra, în comparație cu alte tipuri de materiale alese pentru citit, așa cum arată datele PIRLS 2006 (Mullis și al., 2007). În medie în Europa și în majoritatea țărilor, cu excepția Spaniei și Ungariei, elevii care au raportat că citesc mai des romane și povestiri au avut rezultate medii mai bune decât aceia care citesc mai rar ⁽⁴⁾. Elevii care n-au citit povestiri sau romane niciodată sau aproape niciodată au avut cele mai slabe performanțe, în cele mai multe țări (Mullis și al. 2007, pp. 147-151). În Europa, diferența dintre media rezultatelor copiilor citesc romane sau povestiri în fiecare zi și copiii care nu citesc deloc sau aproape deloc, a fost de 28 de puncte pe scara PIRLS de evaluare (mai mult de un sfert din deviația standard internațională). Aproape o treime dintre elevi (30%) au spus că citesc povestiri și romane în afara școlii, în fiecare zi sau aproape în fiecare zi, și în plus, 27% citesc cel puțin o dată pe săptămână. Însă, aproximativ un sfert dintre copii (24%) au spus că n-au citit niciodată sau aproape niciodată un roman sau o poveste. Cele mai ridicate valori procentuale, pentru copiii care spun că citesc povești sau romane în fiecare zi sau aproape în fiecare zi, au fost înregistrate în Olanda (45%) și Islanda (42%). Cea mai mare parte a celor care nu citesc (aproximativ 43%) a fost înregistrată în Italia și Slovacia. Totuși au existat îmbunătățiri semnificative, prin comparație cu evaluarea precedentă, din 2001, care a arătat că, în Italia, există procente chiar mai mari de elevi care nu citesc. Materialele informative, de exemplu cărțile explicative, reviste, ziare, etc. au fost mai puțin întâlnite. Mai mult, acest tip de materiale de lectură a influențat mai mult indirect obținerea de rezultate bune la citire.

Pentru copiii de 15 ani, varietatea materialelor propuse pentru lectură și nivelul de implicare în activități au fost foarte importante pentru obținerea celor mai bune rezultate la citire, așa cum o arată rezultatele PISA 2000 și 2009 (OECD 2002, 2010d). Elevii care au citit în mod regulat beletristică și alte materiale, cum ar fi reviste, ziare și non-ficțiune, au tendința de a obține rezultate mai bune la sondajele legate de citire. Citirea benzilor desenate nu a fost în general asociată cu o mai bună performanță la citire. Totuși, benzile desenate ar putea fi utile pentru a-i inspira pe elevii mai puțin motivați și a-i îndemna să încerce să citească și alte tipuri de materiale. În plus, cititul online are de asemenea un efect pozitiv, deși acesta nu a fost la fel de pronunțat ca cel produs de lectura textelor tipărite. Elevii care au fost implicați în activități de citire desfășurate în mediul online s-au dovedit a fi în general cititori mai buni decât elevii care nu au citit texte virtuale (OECD, 2010d). Activitățile de citire desfășurate în mediul online includ citirea de e-mail-uri, conversații online, citirea de știri online, utilizarea unui dicționar online sau a unei enciclopedii, participarea la un grup de discuții și căutarea de informații. Aceste rezultate demonstrează că materialele considerate în mod normal de o valoare mai redusă în școli decât beletristica, de exemplu revistele, ziarele și materialele din mediul online, ar putea totuși să fie de folos pentru a-i ajuta pe unii elevi să devină cititori mai buni. O gamă mai largă de materiale pentru lectură oferite în școli ar putea, de exemplu, să fie utile în mod particular la creșterea interesului băieților pentru lectură, în contextul în care se știe că aceștia sunt mai puțin atrași de beletristică decât fetele.

Autoritățile implicate în dezvoltarea de politici în acest domeniu pot juca un rol important prin acordarea de subvenții pentru achiziționarea de cărți pentru copii, care urmează să fie oferite familiilor dezavantajate, sprijinind astfel programele de dezvoltare a competențelor de citire pentru familii. Pentru adolescenți este foarte importantă facilitatea implicării în activități care să-i facă să citească, mai ales atunci când este vorba despre anumite tipuri de materiale pentru lectură. Următoarea secțiune prezintă infrastructura existentă în scopul promovării lecturii în afara școlii, la nivelul țărilor europene, și oferă diferite exemple de programe al căror scop este acela de a crește nivelul de implicare în astfel de activități.

⁽⁴⁾ Calcule realizate de departamentul Eurydice. Legătura dintre performanța la citire și frecvența cu care sunt citite romane în exteriorul școlii a fost – 0,13 (eroare standard 0,01) în cele 27 de țări ale UE participante la studiu. Frecvența cu care sunt citite romanele a fost măsurată în urma rezultatelor obținute de la elevii care au răspuns la întrebarea „Cât de des citești aceste lucruri în afara școlii?”, varianta (b) „Citesc povești și romane” cu categorii de răspuns „în fiecare zi sau aproape în fiecare zi”, „o dată sau de două ori pe săptămână”, „o dată sau de două ori pe lună” și „niciodată sau aproape niciodată”. Corelația este negativă din cauza codării frecvenței de la valorile cele mai mari la cele mai mici.

3.3. Politici existente la nivel național cu privire la promovarea lecturii

Promovarea dezvoltării competențelor de citire la nivelul întregii societăți implică în general diferite inițiative de sus-în jos gestionate de o serie de organizații, cum sunt bibliotecile și rețelele de biblioteci, organizațiile non-guvernamentale, societățile de caritate și asociațiile de cititori. Acestea organizează numeroase activități, de exemplu cluburi de lectură și dezbateri pe tema unor cărți, evenimente tematice unde sunt invitați scriitori din țară sau din străinătate, expoziții, târguri de carte, ceremonii de premiere, conferințe de cercetare, donații de cărți, cursuri și ateliere, etc. Exemple de asemenea inițiative sunt prezentate în următoarea secțiune (vezi Secțiunea 3.4). La nivel central/național, aceste inițiative sunt în general sprijinite prin diverse programe de finanțare. Mai mult, promovarea lecturii poate fi de asemenea sprijinită prin stabilirea unor organizații coordonatoare și prin adoptarea unor strategii de promovare a dezvoltării competențelor de citire. Așadar, această secțiune studiază varietatea tipurilor de instituții de sprijin existente în domeniul promovării citirii și oferă exemple cu privire la strategiile naționale și organizațiile centrale de coordonare.

Strategii naționale pentru promovarea citirii

O serie de țări europene (Comunitatea flamandă din Belgia, Spania, Franța, Lituania, Ungaria, Portugalia și Norvegia) au adoptat strategii specifice, programe sau planuri pentru îmbunătățirea nivelurilor de performanță la citire. Guvernele naționale aprobă aceste documente și alocă fonduri pentru implementarea acțiunilor propuse. Scopul general de promovare a dezvoltării abilităților de citire este exemplificat de *Legea privind lectura, cărțile și bibliotecile*, apărut în 2007 în Spania ⁽⁵⁾, unde cititul este perceput ca „un instrument de bază pentru exercitarea dreptului la educație și cultură în cadrul unei societăți a informației” și subliniază importanța cititului în viața oamenilor și importanța promovării obiceiului de a citi, în cadrul societății, în general. Și mai specific, strategiile naționale decid asupra finanțării diverselor programe care sprijină lectura, pe lângă promovarea efectivă care constă în: cercetare în domeniul citirii, realizarea de parteneriate și încurajarea cooperării între diferite organizații din sectorul care promovează citirea, formarea de cadre didactice, și finanțarea și dezvoltarea bibliotecilor.

Strategiile pot fi orientate asupra întregii populații sau doar asupra unui grup specific identificat ca având probleme în dezvoltarea competențelor de citire. Programul național lituanian de promovare a lecturii (2006 – până în 2011 ⁽⁶⁾), „Strategia de țară” a Ungariei (2006/07 - până în 2013) ⁽⁷⁾ și Planul național portughez de lectură (2006) ⁽⁸⁾, promovează împreună inițiativele care cuprind populația generală, din copilărie până la vârstă adultă. Strategiile din alte țări pun accent pe anumite grupuri. „Planul operațional pentru dezvoltarea competențelor de citire” (2005 – până în 2011) din Comunitatea flamandă din Belgia se axează pe dezvoltarea competențelor de citire ale adulților și a abilităților necesare pe piața muncii. Planul național de promovare a citirii (2001) din Spania ⁽⁹⁾ a luat în calcul situația grupurilor dezavantajate (imigranți, persoane aflate în detenție sau cu dizabilități). „Planul de prevenire a analfabetismului” existent în Franța (2010) se axează pe acumularea abilităților de citire încă de timpuriu ⁽¹⁰⁾. Principalul scop al Planului strategic norvegian, „Faceți loc lecturii!” (2003 - până în 2007) ⁽¹¹⁾, a fost acela de a îmbunătăți abilitățile de citire și motivația de a citi în rândul copiilor și adolescenților, în special băieții, orientându-se cu predilecție către activitățile desfășurate la nivel local: școlile și municipalitățile au inițiat câteva sute de proiecte, de mică și de mare amploare, pentru predarea citirii la toate nivelurile, oferind materiale literare și îndemnând la lectură și la folosirea bibliotecilor școlare.

⁽⁵⁾ Legea privind lectura, cărțile și bibliotecile în Spania, (iunie 22, 10/2007): <http://www.boe.es/boe/dias/2007/06/23/pdfs/A27140-27150.pdf>

⁽⁶⁾ Skaitymo skatinimo programa, <http://www.skaitymometai.lt>

⁽⁷⁾ http://www.okm.gov.hu/letolt/kultura/kulturalis_modernizacio_iranyai_061213.pdf

⁽⁸⁾ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

⁽⁹⁾ Planul de stimulare a lecturii: <http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/index.html>

⁽¹⁰⁾ <http://www.education.gouv.fr/cid50953/presentation-plan-prevention-illettrisme.html>

⁽¹¹⁾ http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Gi_rom_for_lesing/UDIR_MakeSpaceforReading.pdf

Majoritatea țărilor europene promovează strategii destul de noi (intrate în vigoare după anul 2000). Planul strategic norvegian a fost completat între 2003 și 2007. Unele țări se află încă în plin proces de elaborare a unei strategii de dezvoltare a competențelor de citire. De exemplu, programul românesc, „Dezvoltarea abilităților de citire” se află în stadiul de proiect pilot în curs de implementare în șapte județe. Plecând de la rezultatele obținute, Programul național de dezvoltare a abilităților de citire va fi finalizat și implementat începând cu anul școlar 2011/2012. Guvernul scoțian și-a luat angajamentul la nivel politic, destul de recent (ianuarie 2010), de a elabora un plan de acțiune pentru promovarea lecturii (Guvernul scoțian, 2010). Acesta se află în consultări cu principalii factori de decizie, inclusiv Comisia pentru dezvoltarea competențelor de citire ⁽¹²⁾.

Unele țări au renunțat la procesul de elaborare a unei strategii din cauza modificărilor apărute la nivel guvernamental sau a politicilor guvernamentale. Danemarca dispune de raportul Comitetului numit să elaboreze Planul național de acțiune pentru încurajarea lecturii ⁽¹³⁾, începând din anul 2000. Deși multe dintre acțiunile sugerate au mai fost implementate în trecut, nu s-a adoptat un plan național. Strategia națională slovenă pentru dezvoltarea competențelor de citire ⁽¹⁴⁾, deși intrată în vigoare în urma aprobărilor oferite de cele trei consilii formate din experți din domeniul educațional, în 2006, n-a fost niciodată aprobată la nivel guvernamental și multe acțiuni, printre care și fondarea Consiliului național pentru dezvoltarea competențelor de citire, n-au fost implementate niciodată.

În Letonia, Olanda, Polonia, Suedia și Marea Britanie promovarea citirii este parte a unei ample strategii de dezvoltare a abilităților culturale și lingvistice. Importanța lecturii la nivelul acestor strategii variază considerabil. De exemplu, strategia Letoniei menționează lectura doar în câteva propoziții scurte, în timp ce în Polonia există o lungă tradiție cu privire la promovarea citirii în cadrul politicilor culturale, fapt care este demonstrat de pasajele lungi existente.

Organizații naționale pentru promovarea lecturii

Există o infrastructură variată pentru a veni în sprijinul promovării citirii la nivel european. În multe țări există instituții finanțate de la buget, la nivel central sau național, care au ca obiect de activitate promovarea citirii, în termeni stabiliți de stat. Aceste instituții pot fi organizații separate din punct de vedere legal, pot fi parte a unui minister sau a unei alte organizații care joacă un rol mai important pe plan cultural. În unele țări, o serie de organizații influente au instrucțiuni clare de la nivel central pentru promovarea citirii, în timp ce în alte țări promovarea citirii se află în sarcina sectorului non-guvernamental.

Funcțiile îndeplinite în mod normal de organizațiile naționale pentru promovarea citirii includ:

- coordonarea eforturilor în domeniul promovării citirii, de exemplu cooperarea cu administrațiile publice, organizațiile locale și bibliotecile, școlile de toate tipurile și nivelurile, precum și cu asociațiile, fundațiile și specialiștii din domeniul editorial și de promovare a cărților/citirii;
- finanțarea, dezvoltarea sau implementarea unor programe și evenimente diverse (pentru mai multe informații, vezi Secțiunea 3.4);
- încurajarea răspândirii moștenirii literare naționale, de exemplu sprijinirea autorilor și translatorilor, organizarea și participarea la târguri internaționale de carte, gestionarea bazelor de date bibliografice și distribuirea de informații despre cărțile publicate la nivel național.

În țările în care au fost adoptate strategiile de promovare a lecturii, programele/planurile și instituțiile naționale sunt constituite deseori ca rezultat al strategiei și sunt responsabile cu implementarea acesteia.

⁽¹²⁾ <http://www.sptc.info/pdf/consultations/FinalLitComdraft1.5.pdf>

⁽¹³⁾ http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF05/051101_national_handlingsplan_jaesning.ashx

⁽¹⁴⁾ <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf>

În unele țări, instituțiile naționale pentru promovarea lecturii:

- ajută bibliotecile să-și dezvolte serviciile;
- înregistrează, adună și publică informații despre promovarea activităților de citire implementate la nivel național (de obicei pe un website special repartizat);
- inițiază sau coordonează activități educaționale, proiecte de cercetare și conferințe despre citire.

Instituții naționale separate, al căror principal scop este promovarea citirii, au fost constituite în Comunitatea flamandă din Belgia ⁽¹⁵⁾, Danemarca ⁽¹⁶⁾, Grecia ⁽¹⁷⁾, Franța ⁽¹⁸⁾, Italia ⁽¹⁹⁾, Olanda ⁽²⁰⁾, Polonia ⁽²¹⁾ și Norvegia ⁽²²⁾. Acestea sunt organizații non-profit fondate de ministerele responsabile, de obicei ca parte a strategiilor și politicilor de promovare a lecturii. De exemplu, Centrul național de carte din Grecia a fost înființat de Ministerul culturii din Grecia pentru a elabora și implementa o politică națională pentru promovarea citirii și a cărților. Principalele priorități ale Centrului sunt de a cultiva lectura în Grecia, de a promova și vinde carte grecească în afara granițelor și de a ține o evidență a acțiunilor care se desfășoară în acest domeniu. Agenția franceză de acțiune împotriva analfabetismului promovează dialogul, conduce și coordonează activitățile autorităților publice și ale altor organizații din domeniu. În conformitate cu liniile directoare concepute de guvern, determină prioritățile care trebuie stabilite pentru a lupta împotriva analfabetismului. În Danemarca și Norvegia, centrele pentru lectură conduc activități de cercetare în domeniul citirii și produc materiale educaționale pentru cadrele didactice și pentru părinți.

Există un departament special în cadrul ministerului de care aparține, a cărui obligație este de a promova lectura în Comunitatea franceză din Belgia, Spania, Franța, Cipru, Austria și Portugalia. Directoratul pentru literatură și carte ⁽²³⁾ din Comunitatea franceză din Belgia sprijină diverse grupuri din domeniul citirii, printre care și autori, desenatori, editori și biblioteci. De asemenea, promovează lectura, limba franceză și dialectele regionale. În Spania există un sub-departament pentru Promovarea cărții, citirii și literaturii spaniole în cadrul Departamentului general pentru carte, arhive și biblioteci, în cadrul Ministerului culturii ⁽²⁴⁾. Rolul său este acela de a contribui la dezvoltarea programelor de promovare a lecturii, de a oferi sprijin financiar pentru activitățile de promovare și de a dona cărți și jurnale bibliotecilor publice și altor instituții. Comitetul pentru limbi ce funcționează în cadrul Ministerului cipriot al educației și culturii oferă coordonare și îndrumare în contextul promovării lecturii în școli, și lucrează împreună cu bibliotecile și organizează târguri de carte; ia chiar și decizii cu privire la cărțile ce urmează să facă parte din bibliotecile școlare. În Austria, există un punct de coordonare a acțiunilor legate de alfabetizare ⁽²⁵⁾ care funcționează în cadrul Ministerului educației și reprezintă organismul coordonator care lucrează împreună cu instituțiile ce formează cadre didactice și cu școlile. Lucrează de asemenea și cu alte instituții și organizații care promovează atât lectura cât și implementarea și sprijinul diferitelor evenimente legate de dezvoltarea competențelor de citire, de exemplu târguri de carte, conferințe, grupuri de discuții despre cărți, etc. Observatorul național francez pentru lectură ⁽²⁶⁾ este o instituție subordonată Ministerului educației care sprijină în principal predarea limbilor la școală, mai mult, efectuează cercetări despre practicile de lectură ale adolescenților și

⁽¹⁵⁾ Fundația flamandă pentru lectură: <http://www.stichtinglezen.be/>

⁽¹⁶⁾ Centrul Național pentru lectură: <http://www.videnomlaesning.dk/> and Centre for Children's Literature: <http://www.cfb.dk/>

⁽¹⁷⁾ Centru Național al Cărții din Grecia: <http://www.ekebi.gr/>

⁽¹⁸⁾ Agenția Națională de luptă împotriva analfabetismului: <http://www.anlci.gouv.fr/>

⁽¹⁹⁾ Centrul pentru carte și lectură: <http://www.cepell.it/>

⁽²⁰⁾ Fundația pentru lectură: <http://www.lezen.nl/>

⁽²¹⁾ Institutul cărții: <http://www.institutksiazki.pl/>

⁽²²⁾ Centrul Național pentru Educație și Cercetare în Domeniul Lecturii: <http://lesesenteret.uis.no/>

⁽²³⁾ <http://www.lettresetlivre.cfwb.be/>

⁽²⁴⁾ <http://www.mcu.es/libro/index.html>

⁽²⁵⁾ <http://www.literacy.at/>

⁽²⁶⁾ <http://onl.inrp.fr/>

promovează lectura în general. Directoratul general portughez pentru carte și biblioteci ⁽²⁷⁾ (DGLB) este un organism ce își desfășoară activitatea sub egida Ministerului culturii, care coordonează și implementează o politică integrată pentru cărțile non-școlare, biblioteci și citire. Pe lângă departamentele care se ocupă de carte și de biblioteci, de asemenea, include Biblioteca Națională (Biblioteca publică Évora) ⁽²⁸⁾. Pune un accent deosebit pe popularizarea literaturii portugheze și pe sprijinul acordat scriitorilor portughezi.

Unul dintre cel mai des utilizate mijloace de promovare a cărților și lecturii printre copii și adolescenți, cât și în rândul adulților, este tradiționala bibliotecă publică. Bibliotecile oferă în general acces la o mare varietate de cărți, opere de ficțiune, informații și resurse de învățare pentru întreaga comunitate. În calitatea de ofertanți ai unui spațiu neutru, deschis varietății de utilizatori, ei își asumă un rol principal în promovarea abilităților de citire. UNESCO și Federația Internațională a Asociațiilor de Editori oferă consiliere pentru dezvoltarea serviciilor oferite de bibliotecile publice (IFLA/UNESCO, 2001) evidențiază faptul că bibliotecile au misiunea de a facilita accesul la informație și la resursele destinate dezvoltării personale a indivizilor și de a promova citirea ca activitate recreativă utilă. În consecință, în mai multe țări europene, bibliotecile naționale au o însărcinare specială din partea statului de a coordona inițiativele de promovare a lecturii și de a planifica activitățile de dezvoltare a abilităților de citire. Bibliotecile naționale, sau un departament special din cadrul acestora, sunt principalele instituții care promovează cititul în Letonia și Lituania. Biblioteca națională Martynas Mažvydas din Lituania ⁽²⁹⁾ a fost un centru național cultural și literar încă de când a fost înființată în 1919. În prezent, biblioteca coordonează strategia de promovare a citirii și un proiect de restaurare de biblioteci. Aceasta a avut ca principală responsabilitate coordonarea activităților ce s-au desfășurat cu ocazia Anului național al lecturii în 2008. În cadrul Bibliotecii naționale din Letonia, Centrul de literatură pentru copii ⁽³⁰⁾ are rolul de a promova în rândul copiilor lectura și serviciile oferite de bibliotecă. La o scară mai mică, „Centrul media” ⁽³¹⁾, aparținând Comunității în care se vorbește limba germană, din Belgia, are de îndeplinit același rol.

Bibliotecile promovează lectura la nivelul societății în mai multe feluri. La nivelul bibliotecilor se desfășoară o varietate de programe, acestea având ca scop încurajarea copiilor și adolescenților să citească și să se bucure de o mare varietate de materiale ficționale și non-ficționale. Acestea includ competiții de lectură, cluburi de carte, vizite ale unor scriitori, lecturi publice. Mai mult, bibliotecile pot facilita organizarea de activități legate lectură destinate familiilor, prin intermediul târgurilor de carte, festivalurilor și evenimentelor asemănătoare, aducând împreună părinți și copii de vârste fragede, pentru a citi de plăcere (vezi exemple de astfel de inițiative în Secțiunea 3.4)

Promovarea lecturii poate fi integrată într-un program de mai mare anvergură, de promovare a artelor și culturii. De exemplu, Consiliul suedez al artelor ⁽³²⁾ are un rol mai larg de implementare a politicilor culturale. Se ocupă de distribuția granturilor pentru promovarea activităților municipalităților, bibliotecilor, școlilor, și altor organizații. Este principala organizație care colectează statistici și elaborează studii de cercetare și dezvoltare în sfera culturală, inclusiv a bibliotecilor și promovării lecturii.

În unele țări, o serie de agenții naționale sau regionale sunt implicate în promovarea cărții și a lecturii. În Marea Britanie, de exemplu, există un număr de organizații al căror mandat este sprijinit de stat. În Scoția, Fondul scoțian de carte ⁽³³⁾ reprezintă principala agenție care promovează literatura, lectura și

⁽²⁷⁾ <http://www.iplb.pt/sites/DGLB/English/Pages/home.aspx>

⁽²⁸⁾ <http://www.evora.net/bpe/>

⁽²⁹⁾ <http://www.lnb.lt/>

⁽³⁰⁾ <http://www.lnb.lv/en/for-librarians/consultative-work/the-childrens-literature-centre>

⁽³¹⁾ <http://www.mediadg.be/seiten/medienzentrum.html>

⁽³²⁾ <http://www.kulturradet.se/>

⁽³³⁾ <http://www.scottishbooktrust.com/>

operele scrise în Scoția. Forumul scoțian⁽³⁴⁾ se îngrijește de ocrotirea fondului literar național, Biblioteca Națională a Scoției⁽³⁵⁾ este o „comoră de informații” privind patrimoniul literar scoțian, iar Biblioteca Scoției și Consiliul Informațional⁽³⁶⁾ susțin sectorul bibliotecilor și al băncilor de informație. În țările în care mai multe agenții naționale sunt responsabile pentru promovarea lecturii există riscul dublării eforturilor. În raportul de autoevaluare efectuat în 2008, pentru Anul Național al Lecturii, în Anglia, au fost identificate o „multitudine de servicii naționale și inițiative care se suprapun și se află în competiție, oferite de organizațiile naționale ce activează în sectorul promovării citirii.” (Reading for Life 2010, p. 74)

Încercările de promovare a lecturii riscă să devină din ce în ce mai fragmentate în statele federale. Germania caută o rezolvare pentru aceste probleme prin reunirea eforturilor guvernelor federale cu cel al guvernului central pentru a pune bazele unui portal „Lectura în Germania”⁽³⁷⁾ de promovare a abilităților de citire în afara școlii. Portalul este administrat de Institutul german pentru cercetare educațională internațională (DIPF)⁽³⁸⁾ care are competențe în privința ofertei de informare educațională la nivel național.

În Bulgaria, Republica Cehă, Estonia, Irlanda, Malta, România, Slovenia, Slovacia, Finlanda, Islanda, Liechtenstein și Turcia nu există o coordonare clară de la nivel central pentru promovarea dezvoltării competențelor la citire. Însă atribuții similare pot fi îndeplinite de organizații similare, asociații ale cititorilor sau rețele de biblioteci⁽³⁹⁾, care sprijină profesioniștii din domeniul literar printr-o gamă largă de resurse, diseminează rezultatele cercetărilor și informația cu privire la citire și încurajează dezvoltarea deprinderilor de învățare pe tot parcursul vieții. În Irlanda, serviciile bibliotecilor oferite de autoritățile publice locale au un rol cheie în promovarea lecturii la orice nivel de vârstă, iar activitatea lor este coordonată la nivel național de Consiliul bibliotecilor.

Secțiunea următoare evidențiază exemplele concrete privind diferite tipuri de inițiative și programe concepute și implementate de diverse instituții de coordonare și de organizații responsabile cu promovarea lecturii.

3.4. Programele principale de promovare a lecturii în societate

Aproape în toate țările europene există programe importante pentru promovarea lecturii la nivelul societății. Aceste programe sunt finanțate în principal din surse publice și sunt implementate în aproape toate regiunile acestor țări⁽⁴⁰⁾. Aceste programe țintesc diferite sectoare ale populației și folosesc o varietate de abordări pentru a promova lectura. Multe dintre acestea au fost elaborate ca reacție la rezultatele slabe obținute la nivel național și/sau internațional ale sondajelor, care au arătat lipsa competențelor populației la citire. Programele sunt în general monitorizate și evaluate de către instituțiile coordonatoare. Majoritatea programelor se află în curs de derulare și au continuat să funcționeze în ultimii ani datorită succesului pe care l-au avut prin atragerea unui număr mare de participanți.

Mai jos sunt câteva exemple de programe care promovează lectura. Li s-a cerut experților naționali să prezinte cele mai importante cinci programe din țările lor și acestea au fost ulterior clasificate în funcție de grupul țintă căruia i se adresează. Majoritatea țărilor au programe din fiecare categorie; Finlanda este singura țară unde programele de lectură sunt orientate în principal către elevii care au dificultăți de învățare.

⁽³⁴⁾ <http://www.booksfromscotland.com/>

⁽³⁵⁾ <http://www.nls.uk/>

⁽³⁶⁾ <http://www.slainte.org.uk/slic/slicindex.htm>

⁽³⁷⁾ <http://www.lesen-in-deutschland.de/>

⁽³⁸⁾ <http://www.dipf.de/>

⁽³⁹⁾ Vezi <http://www.reading.org/General/LocalAssociations/EUROCouncil.aspx>

⁽⁴⁰⁾ Lista completă a principalelor programe este prezentată în Anexe.

Trebuie menționat că multe țări au și alte programe de o importanță asemănătoare care nu au putut fi prezentate în lucrarea de față. Lista programelor nu este exhaustivă. Intenția a fost de a face o prezentare generală a unora dintre cele mai importante inițiative care se desfășoară la nivel european în zona dezvoltării competențelor de citire și a încurajării lecturii de plăcere. Mai mult, într-un număr de țări, apar inițiative de jos-în sus, la nivel regional și local, care nu sunt prezentate în lucrarea de față pentru că ar depăși scopul studiului.

Printre cele mai importante programe de promovare a citirii în țările europene, există un număr mare de programe care **au drept grup țintă întreaga populație**. Unele dintre acestea folosesc campanii de publicitate și alte mijloace de promovare a citirii. De exemplu, „2008 – Anul Național al Lecturii” din Marea Britanie (Anglia) a fost o campanie de nivel național, care a implicat colaborarea organizațiilor din domeniu, urmărind să dezvolte o cultură a lecturii în țară, prin promovarea lecturii în familie și, chiar mai mult, ajutând la construcția unei națiuni care citește. Țara Galilor a avut de asemenea un „An Național” dedicat lecturii, în 2008. În Italia, o campanie de conștientizare s-a desfășurat în 2009 (*Leggere è il cibo della mente: passaparola!*) pentru a evidenția importanța cititului în vederea creșterii și dezvoltării personalității și acumulării de cunoștințe. Campania a fost promovată prin intermediul unor spoturi publicitare difuzate la televizor și la radio, materiale publicitare în presă, pe internet, cât și prin intermediul unor panouri publicitare publice.

O altă componentă importantă a programelor care ținesc întreaga populație este concentrarea pe promovarea cărții, de exemplu, prin evenimente naționale, ca în cazul celor organizate în Ungaria cu ocazia „Săptămânii naționale a cărții” și „Zilelor cărții pentru copii”. Se combină o serie de evenimente unde cititorii sunt informați despre cele mai recente apariții editoriale, întâlnesc scriitori și discută despre cele mai importante lucrări publicate în anul în curs. „Târgul de carte de la Vilnius” este un eveniment cultural important din Lituania și reunește cititori, scriitori, bibliotecari, editori, librari și alți specialiști, în scopul de a discuta despre carte și despre rolul pe care îl are lectura la nivelul societății. În plus, cărțile sunt promovate prin cluburi de carte larg răspândite, de exemplu, în Grecia și Cipru. În Polonia de asemenea, în jur de 600 de „Grupuri de discuții despre cărți” au fost înființate începând cu 2007, al căror scop este să creeze comunități de cititori cărora le place să discute despre literatură.

Așa cum s-a menționat în secțiunea precedentă unde se făcea referire la politicile naționale de promovare a lecturii, o serie de țări urmăresc să-i încurajeze pe oameni să citească în bibliotecile publice. În Austria, de exemplu, pe parcursul unei săptămâni s-a desfășurat o campanie („Austria citește. Ne întâlnim la bibliotecă”) în care bibliotecile au atras atenția asupra plăcerii de a citi, prin găzduirea unor evenimente precum lecturi publice, tururi literare, expoziții de carte și alte activități culturale. Programe similare au avut loc în Liechtenstein („Activități de relații cu publicul ale bibliotecii naționale”) și Portugalia („Promovarea lecturii în bibliotecile publice”), amândouă organizând workshop-uri, cursuri literare și lecturi, expoziții, reprezentații, concerte, tururi de bibliotecă etc. pentru a populariza lectura și bibliotecile publice.

Printre programele mai recente, unele urmăresc să îmbunătățească serviciile oferite de biblioteci și să le facă mai atractive pentru întreaga populație prin dezvoltarea unei infrastructuri cât și prin perfecționarea abilităților personalului angajat. Un exemplu de astfel de program poate fi găsit în Spania („Promovarea bibliotecilor publice”). Cel mai important obiectiv al său este de a construi și moderniza clădirile, infrastructura și echipamentul bibliotecilor publice de stat pentru a le face mai confortabile și mai atractive, și pentru a ușura accesul cetățenilor la cultură, activități de petrecere a timpului liber, educare și informare. În Italia a fost înființat „Serviciul național de biblioteci”. Acesta reunește peste 4000 de biblioteci publice, organizații locale, universități, școli, academii și alte instituții publice sau private într-un sistem de cooperare care are la bază o rețea națională. Ca rezultat, deși bibliotecile italiene sunt autonome, ele sunt reunite prin catalogul de colecții comune întreținut de bibliotecile care fac parte din rețea.

Alte țări au în curs de implementare programe care implică modernizarea sistemelor informatice ale bibliotecilor prin intermediul TIC, de exemplu în Polonia („Biblioteca + ”) și Lituania („Biblioteca pentru inovare”). În Scoția, se desfășoară un curs care se încheie cu obținerea unei „Diplome în utilizarea

TIC în biblioteci și susținerea dezvoltării cititorului” și care a fost implementat pentru a oferi o calificare în domeniul TIC personalului bibliotecilor. Această calificare este necesară pentru ca abilitățile de „dezvoltare a competențelor de citire” ale personalului bibliotecilor să fie adecvate sprijinirii utilizatorilor care vor profita astfel de oportunitățile de lectură disponibile în contextul dezvoltării tehnologice.

Printre programele care au în vedere întreaga populație, există un număr mare de alte programe care au drept public țintă copiii și adolescenții. Acestea adoptă de cele mai multe ori o abordare interactivă prin intermediul căreia copiii sunt implicați în activități de lectură și apoi discută, compară și își votează cărțile favorite. Aceasta este, de exemplu, situația în Letonia („Juriul copiilor”) și Olanda („Dezvoltarea gândirii critice și a gustului literar”). Scopul acestor programe este de a promova abilitățile esențiale de citire ale copiilor și adolescenților, de a arăta respect pentru opiniile și alegerile lor și de a le stimula bucuria de a citi. În unele țări aceste programe se găsesc sub formă de competiții și jocuri. Cel dintâi caz, de exemplu, este întâlnit în România, unde în cadrul „Cercurilor de literatură”, au loc competiții pentru promovarea lecturii ca activitate de petrecere a timpului liber printre copii și adolescenți. În cazul celor din urmă, tipul de program care implică joaca și jocurile poate fi găsit în Liechtenstein (*Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett*). Copiii primesc un permis și timbre pentru fiecare carte pe care o citesc. În plus, au fost desenate cărți de joc cu informații biografice despre autori, iar acestea sunt oferite copiilor ca premiu pentru citirea unui anumit număr de cărți.

Programele de promovare a lecturii în rândul copiilor și adolescenților folosesc adesea tehnologia informației și a comunicării (TIC). Un exemplu al acestui tip de abordare este un program implementat în Estonia numit „Cititul este distractiv” care urmărește să motiveze copiii să citească în timpul lor liber. Copiii aleg în mod liber ce cărți vor să citească și ulterior discută și împărtășesc idei despre ele online. Un program asemănător din Italia (*Laboratori*) pune la dispoziție o serie de activități și workshop-uri online pentru copii și adolescenți în scopul promovării cărților, utilizării bibliotecii și culturii de a citi opere de ficțiune și non-ficțiune.

Totuși, un alt tip de programe se bazează pe munca voluntarilor pentru a promova citirea în rândul copiilor și adolescenților. Acesta este întâlnit, de exemplu, în cazul programului francez „*Lire și faire lire*”. Scopul programului este să de a insufla bucuria de a citi prin cooperarea între generații, de exemplu, prin intermediul unor voluntari de peste 50 de ani care vin să petreacă o parte din timpul lor liber cu grupuri mici de copii în centre recreative, grădinițe, biblioteci, etc. și citesc pentru și cu ei. Într-un program din Portugalia („Ora de citire în spitalele de pediatrie”), voluntarii oferă cărți și le citesc copiilor în spitalele pediatrice, care lipsesc temporar din familie sau școală, pentru a le dezvolta plăcerea de a citi și obiceiul de a citi în general.

Programele de promovare a citirii în rândul copiilor și adolescenților sunt de asemenea implementate prin intermediul bibliotecilor publice și în cooperare cu școlile. În Danemarca, de exemplu, „Campania națională de lectură pentru copiii din școli” urmărește să dezvolte bucuria copiilor de a citi prin diferite tipuri de competiții de lectură, organizate de biblioteci, în colaborare cu școlile locale. Clasele participante formează echipe și întreaga clasă își sprijină echipa pe parcursul etapelor locale, regionale și naționale ale competiției. Într-un program din Republica Cehă („Sunt deja cititor – O carte pentru elevul de clasa I”), profesorii înscriu copii din primul an școlar în cadrul unei biblioteci și pentru a lua parte la diverse activități de promovare a citirii cum sunt întâlnirile cu autorii, expoziții de carte, discuții, reprezentații, etc. Copiii care participă la aceste activități primesc o carte special scrisă în acest scop, în cadrul unei ceremonii. Un alt exemplu poate fi găsit sub forma unui program din Comunitatea care vorbește limba germană din Belgia (*Leselotta Karotta*). Aici, o păpușă care trăiește în biblioteca publică „scrie” scrisori tuturor copiilor care sunt în primul an de școală primară și care învață să scrie și să citească. Copii sunt încurajați să răspundă la scrisori și să se împrietenească cu această păpușă. La sfârșitul anului școlar, copiii sunt invitați să-și viziteze prietena și să-i vadă „casa” din bibliotecă.

Așa cum a fost evidențiat în cadrul trecerii în revistă a literaturii de specialitate, activitățile de dezvoltare a competențelor de citire desfășurate de părinți sunt foarte importante pentru dezvoltarea competențelor de citire ale copiilor lor. Prin urmare, un număr mare de programe de promovare a lecturii au drept **grup țintă familiile**, ca întreg. Cele mai importante programe pentru dezvoltarea competențelor de citire în familie sunt programele prin care se fac cărți cadou, precum „Bookstart“ (foarte răspândit în Marea Britanie) ⁽⁴¹⁾, în cadrul căruia sunt oferite pachete gratuite de cărți fiecărui bebeluș sau copil, ajutându-i pe părinți să le insufle, stimuleze și creeze copiilor plăcerea pentru lectură și să pună bazele abilităților timpurii de citire și ulterior, de învățare. Astfel de programe se găsesc, de exemplu, și în Belgia (Comunitatea în care se vorbește limba germană), Danemarca, Letonia și Olanda. În unele țări, programele Bookstart sunt complementare cu alte activități. De exemplu, în Letonia și Olanda acestea include excursii pentru întreaga familie la bibliotecile publice. În Marea Britanie, programele în cadrul cărora se fac cadou cărți urmăresc să insufle dragostea pentru citit prin oferirea de cărți gratuite și materiale ajutătoare tuturor copiilor aflați în momente importante ale dezvoltării lor. Aceste proiecte sunt concepute pe termen-lung și progresiv, începând cu Bookstart pentru bebeluși și preșcolari, „Booktime“ pentru copii care încep să meargă la școală și „Booked up“ pentru copiii din primul an de școală. „Clubul cutiei poștale“ se află în grija autorităților locale.

În mod asemănător, o serie de programe pentru dezvoltarea abilităților de citire în familie pun în special accent pe cititul cu voce tare copiilor. Acestea se găsesc, de exemplu, în Republica Cehă („Fiecare ceh citește copiilor“) și în Polonia („Întreaga Polonie citește copiilor“). Ambele programe au la bază ideea că cititul cu voce tare, într-un mediu prietenos, reprezintă un mod eficient de a sprijini dezvoltarea emoțională, psihologică și intelectuală a copilului și un mod de a forma deprinderi de citire care vor continua și în viața adultă. În ambele cazuri, nu numai părinții sunt încurajați să le citească copiilor lor, dar sunt și actori, cântăreți, scriitori, personalități din sport, politicieni, etc. care vin în școli, biblioteci, librării și spitale și le citesc copiilor din diferite cărți. Programul polonez, pe de altă parte, face parte dintr-o campanie mai extinsă care, pe lângă susținerea lecturii acasă, derulează inițiative media cu implicarea grădinițelor, școlilor, comunităților locale și bibliotecilor.

Alte programe de dezvoltare a abilităților de citire adresate familiilor se concentrează integral pe sprijinirea părinților, prin organizarea de cursuri în cadrul cărora aceștia se familiarizează cu strategiile de dezvoltare a competențelor lor de citire, astfel încât să-și poată ajuta copiii. De exemplu, în Malta, activitățile „Inițiative pentru comunități largi“ includ întâlniri, seminarii și alte activități de învățare pentru părinți pentru a-i ajuta să înțeleagă nevoile copiilor care se confruntă cu dificultăți și să-i ajute să-și dezvolte competențele de citire. În cadrul programului portughez „Lectura+ îți dă sănătate“, în timpul consultului pedriatic, medicii recomandă părinților cărțile cele mai potrivite pe care aceștia să le citească copiilor lor și le vorbesc despre importanța lecturii pentru dezvoltarea copilului.

În unele țări europene, în cadrul principalelor programe de promovare a citirii, există inițiative care se **adresează unor grupuri țintă specifice**. Acestea se concentrează, de exemplu, pe nevoile copiilor imigranți și ale adulților de a învăța limba țării care-i găzduiește și de a citi fluent, situație întâlnită în Comunitatea în care se vorbește limba germană din Belgia (*Multikulturelles Deutschatelier*), în Cipru („Promovarea dezvoltării competențelor de citire“) și în Finlanda („Formarea competențelor de citire pentru adulții imigranți“). Alte programe au ca grup țintă familiile care provin dintr-un mediu socio-economic defavorizat, de exemplu, în Franța (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville*) studenți voluntari sprijină familiile dezavantajate social, ai căror copii au dificultăți de adaptare la școală, să-și dezvolte o cultură a cititului, scrisului și învățatului. Într-un program similar din Slovenia, („Citim ca să învățăm, dar și de plăcere“), mentori de carieră îi ajută pe părinții cu un nivel educațional scăzut și pe copiii lor prin educație literară. În Turcia există programe speciale de gen care abordează dezvoltarea competențelor de citire și se adresează în special fetelor și femeilor care trăiesc în zone sărace și au un nivel scăzut de educație.

⁽⁴¹⁾ În Marea Britanie (Scoția), în 2010, programul „Bookstart“ a fost redenumit „Bookbug“.

În cadrul altor programe, promovarea lecturii este strâns legată de activitățile publice cu grad mare de popularitate, pentru a ajunge astfel la părinții și copiii care au dificultăți de citire. De exemplu, o inițiativă din Mare Britanie (Anglia) este „*Drumul spre succes*”. Aceasta urmărește să ridice standardele educaționale ale copiilor cu rezultate slabe, în special pe cele privind abilitățile de citire și de calcul, prin intermediul cluburilor sportive profesioniste și a evenimentelor sportive. În Scoția, de asemenea, un program numit „Prima Ligă Scoțiană – Stelele lecturii” urmărește să folosească puterea motivațională a sportului, în acest caz fiind vorba despre fotbalul profesionist, folosit pentru a atrage familiile care au nevoie de sprijin în dezvoltarea abilităților de citire într-un mediu prietenos și pozitiv.

Programele care se adresează unui anumit grup țintă includ, de asemenea, și pe cele destinate copiilor și adulților care au dificultăți de învățare. Astfel de programe pot fi întâlnite, de exemplu, în Finlanda („Punct de lucru: servicii de alfabetizare”) și Malta („Citirea pentru elevul dislexic”). Există de asemenea programe care se ocupă de analfabetism prin organizarea unor activități de conștientizare, prevenire și educare. Acestea pot fi găsite, de exemplu, în Liechtenstein („Analfabetismul – Dificultăți la scriere și citire”) și în Turcia („Campația națională de sprijin al educației”).

Concluzii

Implicarea în activități de lectură în afara mediului formal școlar, în care învață elevii, este foarte importantă pentru dezvoltarea lor ca buni cititori. O parte semnificativă a activităților în care elevii învață să citească, precum și alte activități de învățare au loc în afara contextului didactic formal. Așadar, în încercarea de a îmbunătăți nivelurile de competențe de citire din Europa, este importantă nu numai abordarea predării citirii în școli, dar și sprijinirea unei culturi a lecturii, în general.

Țările europene investesc foarte mult efort în promovarea citirii. Se implementează numeroase programe care au ca scop încurajarea citirii, atât inițiative de jos-în sus, cât și acțiuni sprijinite de stat. În multe țări au fost înființate organisme naționale care se ocupă de promovarea lecturii pentru coordonarea și finanțarea acțiunilor din teritoriu. Mai multe țări au adoptat strategii specifice pentru promovarea citirii. În altele, încurajarea citirii face deseori parte dintr-o strategie mai amplă, culturală, lingvistică și de dezvoltare de abilități.

Dezvoltarea competențelor de citire începe acasă, în familie. Activitățile de lectură desfășurate de părinți împreună cu proprii copii sunt fundamentale pentru dezvoltarea abilităților timpurii de lectură. Studiile internaționale demonstrează că părinții care se ocupă de copiii lor, citesc împreună cu ei, le spun povești, îi învață alfabetul sau joacă jocuri de cuvinte etc. le vor asigura acestora un nivel de competențe la citire mai ridicat decât al acelor copii ale căror familii nu i-au implicat în activități similare. Multe programe de dezvoltare a competențelor de citire dedicate familiilor, în țările europene, oferă așadar consiliere și organizează activități de formare pentru părinți, majoritatea subliniind importanța de a citi cu voce tare copiilor. Rezultatele cercetărilor demonstrează, totuși, că cititul cu voce tare nu este suficient. Programele de dezvoltare a competențelor de citire destinate părinților ar trebui de asemenea să-i învețe pe aceștia cum să-și educe copiii ca să deprindă abilități de citire specifice și să-i încurajeze să-și asculte copiii citind cu voce tare.

Accesul la cărți de la vârste fragede și existența mai multor opțiuni în ceea ce privește materialele de lectură, în anii de școală, sunt foarte importante pentru ca elevii să devină cititori foarte buni. Copiii și adolescenții ar trebui să aibă o gamă largă de cărți și alte materiale pentru lectură la ei acasă. În consecință, unele dintre cele mai des întâlnite tipuri de programe de dezvoltare a competențelor de citire, în țările europene, sunt programele în cadrul cărora se fac cadou cărți, începând cu pachetele de cărți oferite nou-născuților. Dar și adolescenții au nevoie de o varietate de opțiuni pentru citit, atât la școală cât și acasă. Acestea se verifică mai ales în cazul băieților, care sunt mai rar atrași de cărțile de beletristică în comparație cu fetele și pot avea un nivel mai scăzut al competențelor în domeniu. Totuși, programe speciale care au ca grup țintă băieții sunt rar întâlnite la nivelul principalelor programe de promovare a citirii din Europa. Investițiile în școli și biblioteci publice, în ceea ce privește

modernizarea infrastructurii, îmbogățirea gamei de materiale deținute și tipurilor de servicii oferite, sunt exemple ale celor mai comune eforturi făcute pentru creșterea varietății oportunităților de citire.

Cei care îndrăgesc lectura citesc mai des, continuând să-și dezvolte abilitățile de citire și să le placă să citească din ce în ce mai mult. Această natură a auto-consolidării competențelor de citire poate fi un instrument puternic pentru incluziunea socială. Promovarea citirii ca activitate de petrecere a timpului liber este așadar un scop major prezent în cadrul celor mai multe strategii și programe.

Multe inițiative de promovare a lecturii iau forma unor activități de dezvoltare a competențelor de citire ceea ce poate fi atraktiv în special pentru persoanele deja interesate de acest domeniu. Evenimente ca târgurile de carte, susținerea prin vot a cărții preferate, întâlniri cu autorii, lecturi publice și discuții în cluburi de lectură se adresează, mai degrabă, nevoilor unor cititori activi și avizați. Cu toate acestea, rezultatele sondajelor indică faptul că aproximativ un sfert din elevii de clasa a 4-a din Europa nu au citit niciodată un roman sau o povestire. Este evident că tocmai aceste categorii de populație, care prezintă niveluri reduse ale competențelor la citire și care, cel mai probabil, nu participă la multe dintre tipurile de evenimente menționate mai sus și nici la alte programe care implică lectura, au nevoie de mai multă atenție. Deși, în unele țări, există programe care se adresează persoanelor care nu știu să citească sau care nu pot beneficia suficient de pe urma abilităților lor de citire, aceste tipuri de programe trebuie extinse pentru ca și membrii care aparțin grupurilor sociale mai puțin avantajate să se poată bucura de oportunitățile educaționale și ocupaționale pe care le pot facilita niște competențe de citire mai dezvoltate.

CONCLUZII GENERALE

Dezvoltarea competențelor de lectură are o importanță crucială pentru societatea contemporană, bazată pe informație și economie. Totuși, studiile internaționale ne indică faptul că nivelul de competență a elevilor în ceea ce privește cititul trebuie îmbunătățit în multe țări. Într-adevăr, predarea citirii și modul în care îi ajutăm pe elevi să-și îmbunătățească abilitățile de citire sunt sarcini foarte dificile. Factorii de decizie din domeniul educațional și cadrele didactice care predau citirea joacă un rol important în dezvoltarea competențelor de citire ale tinerilor din Europa. Totuși, pentru a fi și mai eficienți, eforturile lor trebuie să constituie o parte integrantă a unor strategii complexe concepute pentru a trata problemele generale.

Dificultățile la citire sunt cauzate de mai mulți factori care provin atât din interiorul cât și din exteriorul sistemului de învățământ. Conform studiilor internaționale, trecutul familial, în termeni de statut socio-economic, nivelul de educație a părinților și nevoia de a învăța limba de predare ca a doua limbă vorbită sau ca limbă suplimentară, toate acestea au efecte semnificative asupra aptitudinilor de citire ale elevilor. Dimensiunea de gen reprezintă, de asemenea, un factor important care justifică diferențele dintre notele la citire obținute de elevi, fetele fiind în mod constant mai bune decât băieții. Alți factori care au un impact asupra modului în care elevii își dezvoltă competențele de citire rezultă din caracteristicile structurale ale sistemelor de învățământ. Modificările la nivel național a rezultatelor PISA, între anii 2000 și 2009, pot fi explicate prin modificări de sistem, precum amânarea datei la care copiii sunt direcționați către diferite programe și trasee educaționale, și care contribuie astfel la o creștere a expunerii la testele naționale sau la o lărgire a diferenței socio-economice dintre școli.

Aceste aspecte mai generale ar trebui avute în vedere atunci când se încearcă transmiterea de recomandări clare cu privire la metodele care funcționează cel mai bine în dezvoltarea abilităților de citire. Se întâlnește în general situația în care, o combinație de factori, care pot caracteriza un anumit sistem și o tradiție educațională, funcționează împreună pentru a produce o îmbunătățire. Totuși, acest studiu a arătat că există lecții de învățat prin aprofundarea rezultatelor cercetărilor și studiilor realizate pe plan internațional și din care se pot extrage principii generale, pentru a fi folosite în predarea cu succes a citirii, și care, dacă sunt puse în practică, pot aduce o contribuție importantă la îmbunătățirea acumulării în acest domeniu. Concluziile de mai jos vor evidenția chestiunile relevante pentru continuarea dezbaterii și vor indica direcția către care trebuie să se îndrepte eforturile de cercetare sau implementarea de politici care să susțină creșterea nivelurilor de performanță și îmbunătățirea motivației copiilor și a tinerilor europeni de a citi mai mult.

Îmbunătățirea predării citirii și a angajamentului față de lectură

Certarea academică cu privire la predarea citirii a atins în prezent un nivel foarte avansat arătând care sunt abordările și metode specifice de predare care pot să ofere o instruire de înaltă calitate în domeniul citirii. Cu câteva rețineri, se poate spune că programa școlară (sau documentele cadru) existente la nivel central în țările europene reflectă relativ bine acest cumul de cunoștințe în ceea ce privește aspectele cognitive și gradul de implicare în lectură. Totuși, această comparație este limitată pe anumite paliere, având în vedere că gradul în care predarea citirii este încadrată în curricula națională se diferențiază de la o țară la alta datorită tradițiilor naționale ce țin de autonomia profesorală și de diferențele vaste din contextul educațional. Absența unor linii directoare detaliate pentru un anumit domeniu de practică, la nivelul documentelor cadru, nu implică faptul că o anumită practică nu apare în sala de clasă. Cadrele didactice transformă deseori obiectivele generale în strategii de predare la clasă, folosind o varietate de materiale precum modele de planuri de lecții, scheme de lucru sau manuale. Totuși, înainte de abordarea problemelor de conținut, trebuie să reflectăm la nivelul detaliilor și la gradul de claritate a curriculei naționale, deoarece și aceasta ar putea avea o influență asupra calității predării.

Linii directoare prea rigide, stabilite în funcție de ce ar trebui să știe elevii la diverse niveluri, i-ar putea împiedica pe profesori să ofere elevilor lor educația de care aceștia au nevoie. Pe de altă parte,

existența unor obiectivele prea generale, care trebuie atinse în etapelor finale ale unui nivel de învățământ pot duce la o lipsă de concentrare pe competențele comune pe care trebuie să le obțină toți elevii. A găsi echilibrul perfect între liniile directe detaliate și liniile directe generale pare a fi o problemă frecvent întâlnită în cadrul politicilor educaționale, careia nu i se pot găsi soluții absolute sau definitive. Se pot observa direcții de politică total opuse. De exemplu, Polonia a redus rigurozitatea liniilor directe curriculare pentru a oferi cadrelor didactice mai multă autonomie. În schimb, Danemarca, Olanda și Suedia au adăugat obiective mai detaliate liniilor directe generale, orientate pe rezultat, cu privire la dezvoltarea competențelor de bază, inclusiv în ceea ce privește citirea.

Aspecte cognitive în predarea citirii

Toate programele educaționale conțin linii directe destinate cadrelor didactice din învățământul preșcolar care impun și recomandă să se înceapă cu dezvoltarea abilităților emergente de citire, urmărindu-se astfel crearea unui fundament pentru dezvoltarea cunoștințelor de citire în școala primară. Majoritatea programelor educaționale pentru copiii din învățământul primar sau de vârste mai mici subliniază multiplele competențe care contribuie la decodificarea textului scris.

În documentele cadru, concepute pentru învățământul primar și secundar, toate țările au stabilit obiective în legătură cu înțelegerea textului citit, care este o zonă de importanță crucială pentru predarea citirii. Marea majoritate a programelor școlare adresate nivelului primar și secundar conțin procese sau strategii care urmăresc ca elevii să-și îmbunătățească abilitatea de a înțelege. Totuși, cu toate că în cercetare se susține folosirea cumulată a mai multor strategii, doar o treime dintre țări au în vedere aplicarea unei game mai largi de strategii cheie (în număr de cinci sau șase) care să contribuie la îmbunătățirea abilității elevilor de a înțelege textul citit, și care să fie cuprinse în documentele educaționale cadru, destinate nivelului primar. Mai mult, două dintre competențele de nivel mai înalt în ceea ce privește înțelegerea textului citit, de exemplu abilitatea elevilor de a-și corecta propriile greșeli și capacitatea de a reflecta la modul în care citesc, sunt folosite ca referințe doar în aproximativ jumătate, respectiv o treime din programele educaționale destinate învățământului primar. La nivel secundar inferior, frecvența cu care apar recomandări pentru profesori, în documentele cadru, care să le impună acestora folosirea unei game mai largi de strategii de înțelegere a textului citit, sau referințe la abilitățile de comprehensiune de nivel mai mare, sunt și mai rar întâlnite decât la nivelul primar.

Implicarea în activități care presupun lectura

Pe lângă aspectele cognitive, implicarea în activitățile care implică lectura reprezintă un element foarte important pentru a deveni un bun cititor. Practicarea cititului în mod frecvent duce la îmbunătățirea abilităților de citire. Pe măsură ce se înmulțesc experiențele literare ale elevilor și gradul lor înțelegere crește, iar aceștia sunt, la rândul lor, motivați să citească mai mult. Implicarea elevilor în activități de lectură, ca mod de petrecere a timpului liber reprezintă un factor important care contribuie la stabilirea diferențelor de performanță la citire. Rezultatele PISA 2000 și 2009 ne arată că implicarea elevilor în activități de lectură au potențialul de a stabili un echilibru între performanțele la citit obținute de băieți și cele obținute de fete sau pentru elevii care provin din medii sociale diferite.

O ofertă bogată de materiale pentru lectură adresată elevilor reprezintă o modalitate importantă de a-i încuraja și motiva să citească, în mod special pe cei aflați la început și care sunt pregătiți să învețe să citească. Majoritatea programelor școlare subliniază importanța cultivării interesului și a plăcerii elevilor de a citi și de a se folosi o gamă largă de manuale, cărți sau materiale scrise în predarea citirii. Tendința generală este aceea de a-i încuraja cadrele didactice să folosească o gamă largă de materiale de ficțiune și non-ficțiune, precum și alte materiale decât cărți, de exemplu reviste și ziare, în contrast cu utilizarea exclusivă a textelor literare tradiționale și a celor autorizate.

Probabil că cel mai important lucru este ca atragerea spre lectură să fie sprijinită, de asemenea, și în afara școlii. Deși cititul este unul dintre principalele lucruri pe care le învățăm în școala primară, multe activități care au legătură cu citirea au loc în afara contextului formal de predare. Promovarea activităților de lectură la domiciliu și crearea unui mediu în care cititul să fie respectat, reprezintă doi

factori foarte importanți în pregătirea unor cititori foarte buni. Există o mare varietate de programe extinse finanțate de stat, la nivel european, care promovează lectura, fie la nivelul întregii societăți, fie pe sectoare particulare. Totuși, multe inițiative de promovare a lecturii capătă forma unor activități literare care atrag în principal pe cei care sunt deja pasionați de citit. Programele ale căror grupuri țintă presupun un nivel redus de cunoștințe sau sunt organizate strict pentru băieți, sunt rare. Mai mult, există o preocupare redusă pentru alfabetizarea multimedia, în cadrul principalelor programe care promovează lectura în țările europene, în ciuda rolului din ce în ce mai important pe care aceasta îl joacă în viața elevilor. Inițiativele de creștere a motivației și a implicării în activități de lectură se axează în principal pe popularizarea beletristicii.

Activitățile care presupun cititul împreună cu părinții sunt fundamentale pentru dezvoltarea unor abilități de citire timpurii. Multe programe de promovare a lecturii în familie, organizate la nivelul țărilor europene, oferă așadar sfaturi și cursuri pentru părinți, majoritatea acestora subliniind importanța cititului cu voce tare pentru copii. Rezultatele cercetărilor arată totuși, că cititul cu voce tare nu este suficient. Programele eficiente de promovare a citirii, destinate părinților, ar trebui să îi ajute pe aceștia să-și învețe copiii lucruri specifice și să-i încurajeze să-și asculte copiii citind cu voce tare.

Abordarea dificultăților întâmpinate de elevii cu probleme la citire

Abordarea dificultăților de învățare a citirii reprezintă o preocupare răspândită la nivel general în Europa. Ultimele studii internaționale cu privire la dezvoltarea competențelor de citire atrag atenția asupra unui număr considerabil de elevi cu rezultate slabe, atât la nivelul copiilor din clasa a patra primară (PIRLS 2006) cât și la nivelul elevilor de 15 ani (PISA 2009). Problema cititorilor care au dificultăți este mai mare în unele țări decât în altele. În acest context, statele membre ale Uniunii Europene au stabilit un punct de referință care impune reducerea elevilor cu rezultate slabe la citire, în vârstă de 15 ani, la 15%, până în 2020 ⁽¹⁾.

Predarea citirii la un nivel ridicat de calitate creează beneficii pentru toți elevii, inclusiv pentru cei care întâmpină dificultăți. Cu toate acestea, este foarte important să fie luate în calcul dificultățile pe care le au elevii în diferitele etape de învățare a citirii, folosindu-se metodele potrivite de predare și evaluare, intervenții precise și programe educaționale specifice.

Când elevii se confruntă cu dificultăți la citire și au rezultate slabe, există și un număr de factori care au legătură cu mediul familial care pot fi parte din problemă. Predare de bună calitate, inclusiv adoptarea unei perspective axate pe cercetare, poate ajuta la diminuarea influenței acestor factori. Totuși, în concordanță cu datele PIRLS 2006, părerea conform căreia elevii for depăși dificultățile de citire ca rezultat firesc al maturizării, rezultând o strategie de tipul „așteaptă și vezi”, este în continuare foarte răspândită. Este evident, în mod particular, în Belgia (Comunitatea franceză), Italia, Lituania, Luxemburg și Austria și impune nevoia unor noi eforturi la nivelul formării inițiale și a dezvoltării profesionale continue care va conduce la metode proactive care să vină în sprijinul elevilor cu dificultăți la citire.

Predarea individuală sau grupurilor mici poate ajuta la depășirea diferitelor tipuri de obstacole care apar în contextul învățării și asimilării abilităților de bază la citire sau al atingerii diferitelor niveluri de competență în înțelegerea textelor lecturate. Impreună cu rezultatele acestor intervenții necesită deseori existența de personal suplimentar care să lucreze la nivelul clasei. Totuși, oferta actuală de sprijin profesional pentru profesorii care lucrează cu elevi care întâmpină dificultăți la citire, ridică o serie de probleme, în ceea ce privește disponibilitatea și gradul de specializare în predarea citirii. Conform PIRLS 2006, o persoană în plus, a fost disponibilă să lucreze la nivelul clasei împreună cu un cadru didactic, cel puțin uneori, pentru aproximativ 44% dintre elevii din Uniunea Europeană. Totuși, aceste cifre includ un suplinitor sau un alt adult care de cele mai multe ori nu are pregătirea necesară în tehnici și probleme de citire. Specialiștii în citire nu au fost niciodată disponibili pentru activități la clasă în cazul a 75% dintre elevii de clasa a patra. Cu toate acestea, doar în opt țări

⁽¹⁾ Concluziile Consiliului din 12 mai 2009 cu privire la Cadru strategic european de cooperare în educație și formare (ET 2020). OJ C 119, 28.5.2009.

europene există politici educaționale care se ocupă cu specializarea personalului didactic în predarea citirii pentru a-i ajuta pe elevii care au greutăți la citire, la nivelul clasei sau în afara școlii. În celelalte țări, alte tipuri de specialiști cum ar fi logopezii sau psihologii (educaționali) oferă sprijin cadrelor didactice, câteodată în timpul activităților de la clasă, dar de cele mai multe ori în exteriorul clasei și al școlii.

Gradul de eficiență a metodelor de asistență specializată poate fi limitat de asemenea prin procedurile complexe și de lungă durată care țin de organizarea. Poate trece o perioadă foarte lungă de timp între identificarea faptului că un elev are dificultăți de citire și până când metodele de sprijin devin disponibile. Cu toate acestea, intervenția timpurie este foarte importantă când este vorba despre abordarea problemelor de citire, mai ales atunci când aceste probleme au un impact asupra procesului de învățare valabil pentru majoritatea materiilor și nu doar asupra învățării limbii de instruire.

Evaluarea formativă, folosită de profesori, este un aspect fundamental al predării citirii. Este un instrument foarte eficient care ajută la determinarea direcției ulterioare către care se vor orienta eforturile de combatere a dificultăților de citire. Totuși, ultimele rezultate PIRLS au stârnit îngrijorare cu privire la abilitatea profesorilor de a diagnostica. Acestea au evidențiat că profesorii au o ușoară tendință de a subaprecia numărul de copii care au nevoie de ajutor suplimentar, prin comparație cu numărul real de copii care au dificultăți la citire, conform scalei de evaluare PIRLS.

Astfel de rezultate indică necesitatea concentrării unor eforturi suplimentare pentru a oferi cadrelor didactice baza necesară de cunoștințe și instrumentele adecvate pentru evaluarea elevilor în procesul de învățare a citirii. Includerea unei scale de performanță pentru citire, la nivelul programei educaționale naționale, care în prezent se regăsește doar în curricula unui număr limitat de țări, poate fi o practică utilă în vederea scopului urmărit. Acest instrument singular de evaluare, comun tuturor cadrelor didactice, îi poate ajuta și pe profesorii care predau citirea, deoarece contribuie la îmbunătățirea consistenței pe parcursul ciclurilor educaționale și între școli, stabilind repere importante cu privire la abilitățile de citire și, în unele cazuri, stabilind momentele când aceste repere trebuie atinse de către elevi. De asemenea, printre inițiativele de succes descrise de țări în legătură ajutorul acordat elevilor care au dificultăți la citire, a fost inclusă și crearea de diverse metode de predare și de materiale didactice concepute special pentru identificarea dificultăților individuale ale elevilor și pentru a măsura progresul acestora. Astfel de inițiative ar putea fi de asemenea transferate, dacă ar fi ușor accesibile și aplicate în mod sistematic.

Un mediu de învățare stimulator pentru profesorii care reflectează

Un aspect cheie în instruirea la citire este abilitatea cadrului didactic de a adopta față de dificultățile la citire atitudinea unui practician orientat spre cercetare. Așadar, cadrele didactice trebuie să primească o educație inițială corespunzătoare care să le ofere un fundament solid în ceea ce privește cercetarea și metodologia educațională. În particular, corelarea dezvoltării cunoștințelor teoretice cu experiențele practice pare să fie foarte eficientă în remodelarea oricăror idei anterioare, care atribuie dificultățile la citire exclusiv unor elemente precum mediul familial din care provin elevii. Datele PIRLS confirmă că accentul pus pe zonele relevante predării citirii, pe parcursul perioadei de formare inițială a cadrelor didactice, este corelat cu bunele practici în predarea citirii. În majoritatea țărilor europene, educația cadrelor didactice se supune unor linii directoare stabilite la nivel central care precizează caracteristicile și competențele viitorilor profesori care vor predă citirea. Țările care nu au un set de linii directoare stabilite la nivel central cu privire la această problemă raportează că instituțiile de învățământ superior includ module de cursuri care au ca subiect predarea citirii. Ținând cont de importanța formării inițiale care se adresează cadrelor didactice care predau citirea, dezvoltarea unor alternative educaționale de formare la locul de muncă sau renunțarea la practica didactică ca cerință, necesită o monitorizare atentă.

Formarea profesională continuă (FPC) joacă, de asemenea, un rol fundamental în sprijinirea cadrelor didactice în aplicarea și utilizarea practicilor reflectivă, bazate pe cercetare. Conform rezultatelor cercetărilor academice, formele de FPC mai susceptibile de a promova schimbări durabile și pozitive

implică abordări pe termen lung și le oferă cadrelor didactice posibilitatea de a reflecta asupra activității proprii. În plus, acestea confirmă beneficiile schimbului de experiență și de cunoștințe între profesori, conducând la o abordare colectivă a modurilor în care poate fi îmbunătățită predarea citirii. Totuși, conform datelor oferite de TALIS, cea mai întâlnită formă de FPC pentru cadrele didactice care predau materii care au legătură cu citirea este varianta scurtă, singulară, a cursurilor desfășurate sub formă de atelier sau conferință. În medie, la nivelul Uniunii Europene, un număr mic de profesori confirmă participarea la activități orientate pe cercetare, axate pe schimb de cunoștințe sau învățare de la colegi (*peer-learning*).

Modul de promovare mai eficientă a formării profesionale continue (FPC) în domeniul predării citirii reprezintă o provocare pentru viitor. Studiul a scos în evidență practicile din unele țări, care ar putea fi utile pentru a reflecta asupra acestei provocări. De exemplu, dezvoltarea profesională continuă este încurajată prin asocierea cu oportunități de promovare în carieră și cu creșterile salariale; activitățile FPC sunt incluse în strategiile educaționale naționale de îmbunătățire a abilităților de citire, iar pentru aceasta au fost create instituții care să sprijine aceste strategii; profesorii au șansa de a se înscrie la cursuri post-universitare pentru a obține calificarea de specialist în citire; profesorii sunt încurajați să ia parte la proiecte de cercetare de mică anvergură care prezintă un potențial semnificativ în ceea ce privește îmbunătățirea tehnicilor de predare; și, în cele din urmă, există exemple de bune practici în domeniul schimbului de experiență între cadrele didactice, cum ar fi schimbul de cunoștințe și abilități despre predarea eficientă precum și schimbul de informații cu privire la activitățile desfășurate în școlile cu rezultate foarte bune.

Cititorii adolescenți

O dezbateră importantă for studii ulterioare, care decurge din studiul de față, este pusă de modul în care ar putea fi predate adolescenților tehnici de citire mai avansate. La nivel secundar inferior, în special, vocabularul tehnic și specializat variază în funcție de disciplină, precum și modelele lingvistice utilizate și care determină înțelegerea. Conform liniilor directoare conținute în programele educaționale naționale din majoritatea țărilor, toate cadrele didactice de specialitate, de nivel secundar inferior, sunt responsabile pentru îmbunătățirea capacității de citire a elevilor lor. Cu toate acestea, nu este suficient de clar dacă acest principiu se sprijină pe o bază suficient de solidă. De exemplu, metodele de instruire trans-curriculare recomandă ca toate viitoarele cadre didactice, indiferent de disciplina pe care o vor preda, să participe la activități de formare în tehnici de predare a citirii. În acest moment, doar Franța, Suedia și Marea Britanie furnizează instituțiilor educaționale de formare inițială a cadrelor didactice recomandări în domeniul predării citirii, care se recomandă care se pot aplica și profesorilor care predau și alte materii, diferite de limba de instruire.

Sunt necesare cercetări mai amănunțite pentru a înțelege cum implicarea mijloarelor TIC poate avea o influență pozitivă asupra performanțelor la citire ale copiilor și adolescenților. Dat fiind interesul tot mai mare al adolescenților pentru lectura textelor online, includerea mijloacelor media electronice în programa școlară poate juca un rol important în creșterea interesului acordat citirii. Într-adevăr, o vastă majoritate a curriculelor menționează utilizarea de texte digitale pentru predarea citirii. Totuși, deși integrarea de competențe digitale în predarea citirii precum și a alor discipline este clar menționată în programa școlară elaborată la nivel central, pentru o implementare eficientă este necesară îmbunătățirea programelor de formare a cadrelor didactice. De exemplu, liniile directoare oficiale care reglementează funcționarea instituțiilor de formare inițială a cadrelor didactice iau în calcul utilizarea cunoștințelor practice și teoretice de TIC fără să se refere la abilitățile specifice, necesare predării fiecărei materii. Având în vedere efectul potențial pe care îl poate avea implicarea mijloarelor TIC asupra motivației elevilor de a citi și, în consecință, asupra îmbunătățirii abilităților de citire ale tinerilor, factorii de decizie ar putea să depună eforturi pentru a se asigura că profesorii dețin cunoștințele și abilitățile necesare integrării componentelor *new media* în actul de predare.

*

* *

Această trecere în revistă a principalelor probleme care apar la predarea citirii, la deprinderea abilităților de citire și, în special, a celor care apar în politicile naționale pentru îmbunătățirea performanțelor de citire și promovarea cititului în societate, a identificat câteva zone cheie unde factorii de decizie din învățământ pot interveni cu succes. Acestea includ îmbunătățirea cunoștințelor și abilităților cadrelor didactice care predau citirea, oferindu-le acestora suficient sprijin pentru a identifica și aborda dificultățile de citire, asigurându-se astfel că toate cadrele didactice, indiferent de materia predată, nu numai cele care predau limba de instruire, beneficiază de o bază teoretică și practică solidă care să le permită să predea citirea. O altă zonă cheie este și promovarea lecturii în afara școlii, pe o scară mai largă, în așa fel încât să-i încurajeze pe elevi să se implice în astfel de activități, în special pe băieți.

Unele țări au abordat deja unele dintre aceste probleme, fie pentru că au un sistem educațional care operează într-o cultură pregătită să promoveze echitatea ce ține de rezultatele educaționale și/sau pentru că au apelat la măsuri calculate pentru ridicarea standardelor de dezvoltare a abilităților de citire. Totuși, acest studiu a arătat că dezvoltarea competențelor de citire este influențată de o serie de factori interconectați și, pentru a fi eficient în contextul creșterii nivelului de competență la citire printre copiii și tinerii din Europa, trebuie să fie folosită o abordare simultană, care să țină cont de problemele cheie evidențiate în acest raport.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Adams, M.J., 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Adams, R. and Wu, M., eds., 2000. *PISA 2000 technical report*. Paris: OECD.
- Ainsa, T., 1989. Effects of computers and training in Head Start curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 16, pp. 72-78.
- American Federation of Teachers, 1999. *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Washington, D.C: American Federation of Teachers.
- Anders, P.L., Hoffman, J.V. and Duffy, G.G., 2000. Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D Pearson and R Barr, eds. *Handbook of Reading Research* (Vol. III). Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 719-724.
- Anderson, N.J., 2002. *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED463659).
- Anderson-Inman, L. and Horney, M.A., ed., 1998. *Transforming text for at-risk readers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aro, M. and Wimmer, H., 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), pp. 621-635.
- Baker, D. and LeTendre, G.K., 2005. *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford Social Sciences.
- Baker, L. and Scher, D., 2002. Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), pp. 239-269.
- Baker, L. and Wigfield, A., 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, pp. 452-477.
- Baker, L., Scher, D. and Mackler, K., 1997. Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, pp. 69-82.
- Ball, E.W. and Blachman, B.A., 1991. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, pp. 49-66.
- Bast, J. and Reitsma, P., 1998. Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, pp. 1373-1399.
- Baumann, J., Jones, L. and Seifert-Kessell, N., 1993. Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *Reading Teacher*, 47(3), pp. 184-193.
- Baumann, J.F., 2009. Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In: S.E. Israel and G.G. Duffy, eds. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge. pp. 323-46.
- Baye, A. și al., 2010. La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation* 31. [Online] Disponibil la adresa: http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=7696&do_check= [Accessed 16 December 2010].
- Beck, I., McKeown, M. and Kucan, L., 2002. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford Press.
- Beentjes, J.W.J. and Van der Voort, T.H.A., 1988. Television's impact on children's reading skills: a review of research. *Reading Research Quarterly*, 23(4), pp. 389-413.
- Biancarosa, C. and Snow, C.E., 2006. *Reading next – A vision for action și research în middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*. 2nd ed. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

- Bianco, M., 2010. La compréhension de texte: peut-on l'apprendre et l'enseigner? [Reading comprehension: can we learn and teach it?]. In: M. Crahay și M. Dutrévis, eds. *Psychologie des apprentissages scolaires* [Psychology of school learning]. Brussels: De Boeck Université, pp. 229-256.
- Biemiller, A. and Slonim, N., 2001. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, pp. 498-520.
- Black, P. and William, D., 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7-74.
- Black, P.J. și al. D. 2002. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London, UK: King's College London School of Education.
- Blomert, L., 2009. *Cognitive and Educational Profiling of Reading and Reading Support within the EU. Final Report PROREAD project nr. 2006-2798, EU-SOCRATES Action 6.1.2 and 6.2.*
- Bloom, B.S., 1980. The new direction in educational research: alterable variables. *Phi Delta Kappan*, 61(6), pp. 382-385.
- Böck, M. 2000. *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bramlett, R.K., 1994. Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for school-based consultants. *Journal of School Psychology*, 32(1), pp. 67-84.
- Breen, R. and Jonsson J.O., 2005. Inequality of Opportunity în Comparative Perspective: Recent Research on Educational attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, pp. 223-43.
- Brooks, G., 2007. *What Works for Pupils with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. A treia ediție, Londra: DCSF.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. and Rees, F., 2008. *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally*. Reading: CfBT Education Trust.
- Caravolas, M., Volin, J. and Hulme, C., 2005. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), pp. 107-139.
- Chall, J.S., Jacobs, V.A. and Baldwin, L.E., 1990. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chall, J.S., 1996a. *Learning to read: the great debate*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J.S., 1996b. *Stages of reading development*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Chiu, C.W.T., 1998. *Synthesizing metacognitive interventions: What training characteristics can improve reading performance?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 420 844).
- Clark, C. and Foster, A., 2005. *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. Londra: National Literacy Trust.
- Clark, C. and Rumbold, K., 2006. *Reading for pleasure: a research overview*. [pdf] Disponibil la adresa: <http://www.literacytrust.org.uk/research/Reading%20for%20pleasure.pdf> [Accesat la 28 octombrie 2009].
- Clark, C., Osborne, S. and Dugdale, G., 2009. *Reaching out with role models: Role models and young people's reading*. Londra: National Literacy Trust.
- Coiro, J. and Dobler, E., 2007. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), pp. 214-257.
- Cooper, D., 1998. Reading, writing, and reflections. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, pp. 47-56.

- Council of the European Union, 2008. *Presidency Conclusions, Brussels European Council, 13-14 March 2008*. [pdf] Disponibil la adresa: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf [Accesat la 28 septembrie 2010].
- Cowen, J.E., 2003. *A balanced approach to beginning reading instruction: A synthesis of six major U.S. research studies*. New Jersey: International Reading Association.
- Cronbach, L.J., 1951. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), pp. 297-334.
- Cunningham, A.E. and Stanovich, K.E., 1977. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, pp. 934-45.
- Cunningham, A.E. and Stanovich, K.E., 1998. What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1/2), pp. 8-15.
- Cunningham, J.W., Cunningham, P.M., Hoffman, J.V. and Yopp, H.K., 1998. *Phonemic awareness and the teaching of reading: A position statement from the board of directors of the International Reading Association*. Newark: International Reading Association. (302-731-1600, www.reading.org).
- Daly, C., 1999. Reading Boys. *Changing English: Studies in Reading & Culture*, 6 (1), pp. 7-17.
- Danish Institute of Evaluation, 2009. *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* [Persons with specific resources in the primary and lower secondary school].
- Darling-Hammond, L. și Bransford, J., eds., 2005. *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., 1999. Educating teachers: The academy's greatest failure or its most important future? *Academe*, 85(1), pp. 26-33.
- Darling-Hammond, L., 2000a. *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, 8. [Online] Disponibil la adresa: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> [Accesat la 9 octombrie 2009].
- Darling-Hammond, L., 2000b. How teacher education matters, *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 166-173.
- Darling-Hammond, L., 2000c. *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Davey, B., 1983. Think aloud-modelling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), pp. 44-47.
- DCSF (Department for Children, Schools and Families (UK)), 2009. *The National Strategies-Primary. Every Child a Reader – the layered approach*. [Online] Disponibil la adresa: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811> [Accesat la 25 noiembrie 2010].
- de Graaff, S., Bosman, A.M.T., Hasselman, F. and Verhoeven, L., 2009. Benefits of Systematic Phonics Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13 (4), pp. 318-33.
- de Jong, M.T. and Bus, A.G., 2003. How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy* 3, pp. 147-64.
- de Jong, P. and van der Leij, A., 2002. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), pp. 51-77.
- Deci, E., 1972. Intrinsic motivation, extrinsic Reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22 (1), pp. 113-120.
- Department of Education and Skills (IE), 2009. *Effective literacy and numeracy practices in DEIS schools*. [pdf] Disponibil la adresa: http://www.education.ie/servlet/blobServlet/insp_deis_effective_literacy_and_numeracy_09.pdf?language=EN [Accesat la 13 decembrie 2010].
- Desforges, C. and Abouchaar, A., 2003. *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Londra: Department for Education și Skills.

- Dole, J.A., Duffy, G.D., Roehler, L.R. and Pearsons, P.D., 1991. Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction, *Review of Educational Research*, 61(2), pp. 239-264.
- EACEA/Eurydice, 2008. *Key Data on teaching Languages at school în Europa*. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009a. *Key Data on Education în Europa 2009*. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009b. *Early Childhood Education and Care în Europa: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2010. *Gender Differences and Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europa*. Bruxelles: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011. *Grade Retention during Compulsory Education in Europa: Regulations and Statistics*. Bruxelles: Eurydice.
- Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S. and Willows, D., 2001a. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), pp. 393-447.
- Ehri, L., și al., 2001b. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly* 36, pp. 250-287.
- Elley, W.B., ed., 1992. *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. Hamburg: Grindeldruck GMBH.
- Ennemoser, M. and Schneider, W., 2007. Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, pp. 349-368.
- Comisia Europeană, 2008a, *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, Communication from the commission to the European parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Bruxelles, 16.12.2008, COM(2008) 865 final.
- Comisia Europeană, 2008b. *Migration and mobility: challenges and opportunities for UE education systems*, Green Paper, Brussels, 3.7.2008, COM (2008) 423 final. Bruxelles: Comisia Europeană.
- Comisia Europeană, 2008c. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008*, Commission staff working document. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Comisia Europeană, 2008d. *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*, Commission Staff working document accompanying the communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions, Brussels, COM(2008) 425. Bruxelles: Comisia Europeană.
- Eurydice, 2008. *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Bruxelles: Eurydice.
- Ferguson, R.F., 1991. Paying for public education: new evidence on how and why money matters, *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), pp. 465-498.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., 1998. The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure în at-risk children. *Journal of Educational Psychology* 90(2), 235.
- Foorman, B.R., și al., 1997a. Early interventions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings. *Learning Disabilities: A Multi-Disciplinary Journal*, 8, pp. 63-71.
- Foorman, B.R., și al., 1997b. The case for early reading interventions. In: B. A. Blachman, ed. *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 243-264.
- Fuchs, D. and Fuchs, L.S., 2001. Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for Kindergarten, first grade and high school. *Remedial & Special Education*, 22, pp. 15-21.

- Garbe, C., 2007. Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und – Förderung. In A. Bertschi-Kaufmann, ed. *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Klett und Balmer; Friedrich Kallmeyer, pp. 66-82.
- Garbe, C., Holle, K. and Weinhold, S., 2009. *ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries*. Scientific report. Lueneburg, Germania: University of Lueneburg.
- Gaultney, J.F., 1995. The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(1), pp. 142-63.
- Georgiou, G., Parrila, R. și Papadopoulos, T., 2008. Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), pp. 566-80.
- Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, C.E. and Welsh, J.A., 2004. Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, pp. 319-336.
- Goldstein, H., 2008. Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables? *Revue française de pédagogie*, 164, pp. 69-76.
- Goswami, U., 1999. The relationship between phonological awareness and orthographic representation in different orthographies. In M. Harris and G. Hatano, eds. *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 51-70.
- Goswami, U., 2005. Synthetic Phonics and Learning to Read: A Cross-language Perspective. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), pp. 273-82.
- Goulding, A., 2002. Public libraries and reading. *Journal of Librarianship and Information Science*, 34(1), pp. 1-3.
- GTCNI (General Teaching Council for Northern Ireland (UK)), 2007. *Teaching: the Reflective Profession*. [pdf] Disponibil la adresa: http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI_Comp_Bmrk%20%20Aug%2007.pdf [Accesat: 10 mai 2010].
- GTCS (General Teaching Council for Scotland (UK)), 2006. *Standard for Initial Teacher Education*. [Online] Disponibil la adresa: <http://www.gtcs.org.uk/standards/standard-initial-teacher-education.aspx> [Accesat: 10 mai 2010].
- Guthrie, J.T. and Wigfield, A., eds., 1997. *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J.T. și al., 1996. Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept - Orientated Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, pp. 306-32.
- Guthrie, J.T. and Wigfield, A., 2000. Engagement and motivation in reading. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of reading research* (Vol. III). New York: Erlbaum, pp. 403-422.
- Guthrie, J.T., 2004. Differentiating Instruction for Struggling Readers Within the CORI Classroom. Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction. In: J.T. Guthrie, Al. Wigfield, K. C. Perencevich, eds. *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 173-93.
- Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S. and Rinehart, J., 1999. Influences of Concept-Orientated Reading Instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal* 99, pp. 343-366.
- Guthrie, J.T. și al., 1998. Does concept oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), pp. 261-78.
- Hacker, D.J., 1998. Self-regulated comprehension during normal reading. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser, eds. *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harlen, W., 2007. *Assessment of Learning*. Londra: Sage Publications LDT.

- Harmgarth, F., 1997. *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt, Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft.* Gütersloh: Bertelsmann.
- Harris, A. and Goodall, J., 2007. *Engaging parents in raising achievement – do parents know they matter?* Research Report DCSF RW004. Londra: DCSF.
- Harris, T.L. and Hodges, R.E., eds., 1995. *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing.* Newark, DE: International Reading Association.
- Haugland, S.W., 1992. The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 16, pp. 162-174.
- HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education (UK)), 2002. *Preparing to Teach Literacy.* [Online] Disponibil la adresa: <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/pttl.htm> [Accessat: 10 may 2010].
- Hopmann, S.T, Brinek, G. and Retzl, M., eds. 2007. *PISA zufolge PISA: hält PISA, was es verspricht? = PISA according to PISA: does PISA keep what it promises?* Viena: LIT.
- Hunt, L.C., 1996/1997. The effect of self-selection, interest, and motivation upon independent instructional, and frustrational levels. *The Reading Teacher*, 50, pp. 278-282.
- IFLA/UNESCO (International Federation of Library Associations and Institutions/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2001. *The public library service. IFLA/UNESCO guidelines for development.* Munich: Saur.
- IRA (International Reading Association), 2000. *Prepared to make a difference: An executive summary of the national commission on excellence in elementary teacher preparation for reading instruction.* Newark, DE: IRA.
- IRA, 2003. *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association.* Newark, DE: IRA.
- IRA, 2007. *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction.* Newark, DE: IRA.
- IRA, 2009. *New Literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association.* Newark, DE: IRA.
- Iversen, S. and Tunmer, W., 1993. Phonological processing skills and the Reading Recovery program. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), pp. 112-26.
- Johnsson-Smaragdi, U. and Jönsson, A., 2006. Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (5), pp. 519-40.
- Jolliffe, I.T., 2002. *Principal component analysis.* 2nd ed. New York: Springer.
- Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. and Trong, K.L., eds., 2007. *PIRLS 2006 Encyclopaedia; A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre.
- Klingner, J.K., Vaughn, S. and Schumm, J.S., 1998. Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99(1), pp. 3-22.
- Koolstra, C.M., Van der Voort, T.H.A. and Van der Kamp, L.J.Th., 1997. Television's impact on reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, pp.128-152.
- Krashen, S., 1993. *The Power of Reading.* Englewood, Col.: Libraries Unlimited, Inc.
- Landerl, K. and Wimmer, H., 2008. Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), pp. 150-61.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. and Nurmi, J., 2008. Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning & Instruction*, 18(6), pp. 548-64.

- Leu, D.J., Jr., 2002. The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. In: J. Samuels and A. E. Farstrup, eds. *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: IRA, pp. 310-336.
- Li, X., Atkins, M.S. and Stanton, B., 2006. Effects of home and school computer use on school readiness and cognitive development among Head Start children: A randomized controlled pilot trial. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, pp.239-263.
- Lie, S. and Linnakyl, P., 2004. Nordic PISA 2000 in a sociocultural perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), pp. 227-230.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A., 2008. *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. and Kennedy, A.M., eds., 2003. *PIRLS 2001 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. and Kennedy, A.M., eds., 2007. *PIRLS 2006 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J. and Kennedy, A.M., 2003. *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Marzano, R. and Pickering, D., 2005. *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- McElvany, N., Herppich, S., Steensel, R. van și Kurvers, J., 2010. Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy: Ergebnisse einer Meta-Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, pp. 178-192.
- McElvany, N., and Steensel, R. van, 2009. Potentials and challenges of family literacy interventions: The question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8, pp. 418-433.
- Meichenbaum D. and Biemiller, A., 1998. *Nurturing independent learners: Helping students take control of their education*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Melhuish, E. și al., 2001. *Social, behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project*. DfEE: Londra: Institutul pentru Educație.
- Department of Education and Science, 2005. *An Evaluation of Curriculum Implementation in Primary Schools: English, Mathematics and Visual Arts*. [Online] Disponibil la adresa: www.education.ie [Accesat: 29 iulie 2010].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE (Instytut Badań Edukacyjnych) [Ministry of National Education/ Institute for Educational Research (PL)], 2009. *OECD TALIS nauczanie – wyniki badań 2008: Polska na tle międzynarodowym [OECD TALIS Teaching – Survey Results 2008: Polonia in the international perspective]*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE.
- Moats, L., 2004. Science, language, and imagination in the professional development of teachers. In: P. McCardle și V. Chhabra, Eds. *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing, pp. 269 -288.
- Moses, A.M., 2008. Impacts of television viewing on young children's literacy development in the USA: A review of the literature. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8, pp. 67-102.
- Mullis, I.V.S. și al., 2003. *PIRLS 2001 International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S. și al., 2006. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. și al., 2007. *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS și PIRLS International Study Center.

- Myrberg, E., 2007. The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools and Sweden. *Educational Studies*, 33(2), pp.145-162.
- Myrberg, E. and Rosén, M., 2008. A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research & Evaluation*, 14 (6), pp. 507-520.
- Nævdal, F., 2007. Home-PC usage and achievement in English. *Computers & Education*, 49, pp. 1112-1121.
- National Institute of Child Health and Human Development, 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NELP (National Early Literacy Panel), 2008. *Developing early literacy: report of the National Institute for Literacy (2008)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NICHHD (National Institute of Child Health and Human Development), 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nichols, W.D., Rupley, W.H. and Rasinski, T., 2009. Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated Readings. *Literacy Research și Instruction*, 48 (1), pp. 1-13.
- Nickse, R.S., 1991. *A typology of family and intergenerational literacy programs: Implications for evaluation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- NRP (National Reading Panel), 2000. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on readings and its implications for instruction*. Reports of the subgroups. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2001. *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2002. *Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2003. *The PISA 2003 assessment framework: reading, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD.
- OECD, 2004. *Messages from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2005a. *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- OECD, 2005b. *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, Franța: OECD Publications.
- OECD, 2005c. *PISA 2003 Technical report*. Paris: OECD.
- OECD, 2007. *PISA 2006 Science Competences for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paris: OECD.
- OECD, 2007b. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Paris: OECD.
- OECD, 2009. *Top of the class: high performers in science in PISA 2006*. Paris: OECD.
- OECD, 2009a. *PISA 2006 Technical report*. Paris: OECD.
- OECD, 2009b. *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics și Science*. Paris: OECD.
- OECD, 2010a. *TALIS 2008 technical report*. Paris: OECD.

- OECD, 2010b. The impact of the 1999 education reform in Polonia. *OECD Education Working Paper* No. 49. EDU/WKP(2010)12.
- OECD, 2010c. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- OECD, 2010d. *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Paris: OECD.
- OECD, 2010e. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD.
- OECD, 2010f. *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes and Student Performance Since 2000 (Volume V)*. Paris: OECD.
- OECD/UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-Institute for Statistics), 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet [Institute for Educational Research and Development]. *Jelentés a magyar közoktatásról, 2006* [Report on the Hungarian Public Education 2006]: *Az Oktatás tartalma* [The Content of Education]. Disponibil la adresa: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/vago-iren-vass-vilmos-5> [Accesat 14 februarie 2010].
- Olson, R.K., Wise, B., Ring, J. and Johnson, M., 1997. Computer-based remedial training in phoneme awareness and phonological decoding: Effects on the post-training development of word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 1, pp. 235-54.
- Palincsar, A. and Brown, A., 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-75.
- Patel, T., Snowling, M. and de Jong, P., 2004. A Cross-Linguistic Comparison of Children Learning to Read in English and Dutch. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), pp. 785-97.
- Phillips, B.M. and Lonigan, C.J., 2005. Social correlates of emergent literacy. In: M.J. Snowling and Ch. Hulme, eds. *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing, pp. 173-187.
- Pierre, R., 1992. Savoir lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In: J.Y. Boyer, J.P. Dionne și P. Raymond, eds. *Evaluer le savoir-lire*. Logiques: Montréal.
- Pressley, M., 2000. What should comprehension instruction be the instruction of? In: M.Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of Reading Research*, Volume 3. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 545-562.
- PROREAD: Explaining low literacy levels by profiling poor readers and their support. Study financed under DG Education and Culture: Research Programme SOCRATES.[pdf] Disponibil la adresa: http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006proread_en.pdf [Accesat 8 aprilie 2011]
- Pufpaff, L., 2009. A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679-691.
- RAND (Reading Study Group), 2002. *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Rasinski, T., Homan, S. and Biggs, M., 2009. Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Method, Materials, and Evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2/3), pp. 192-204.
- Rasinski, T.V., 2003. *The Fluent Reader*. New York: Scholastic Professional Books.
- Reading for Life, 2010. *Reading: the future*. [pdf] Disponibil la adresa: http://www.readingforlife.org.uk/fileadmin/rfl/user/21522_NYR_Guide_AW_v3.pdf [Accesat la 5 mai 2010].
- Reinking, D. and Rickman, S.S., 1990. The effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermediate grade readers. *Journal of Reading Behavior*, 22, pp. 395-411.

- Risko, V.J. și al., 2008. A critical review of the research on teacher preparation for reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 43(3), pp. 252-288.
- Ritchie, G.V., 2006. *Teacher research as a habit of mind*. [Dissertation] Universitatea George Mason.
- Rose, J., 2009. *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Rosenshine, B. and Meister, C., 1994. Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research* 64(4), pp. 479-530.
- Rupley, W.H. and Nichols, W.D., 2005. Vocabulary Instruction for the Struggling Reader. *Reading & Writing Quarterly* 21/3, pp. 239-60.
- Scammacca, N., și al., 2007. *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Scarborough, H.S., 1998. Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In: B.K. Shapiro, P.J. Accardo and A.J. Capute, eds. *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press, pp. 75-119.
- Schultz, M.F., 2009. Evaluering af implementering af VAKS i Viborg kommune. *Nyt om ordblindhed*, 2009 (64). [Online] Disponibil la adresa: <http://www.dvo.dk/index.php?id=492> [Accesat la 26 octombrie 2010].
- Scottish Government, 2010. *Improving literacy*. [News release] Disponibil la adresa: <http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2010/06/09094215> [Accesat la 14 iulie 2010].
- Senechal, M. and LeFevre, J., 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), pp. 445-460.
- Sénéchal, M., 2006. *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Seymour, P., Aro, M. and Erskine, J., 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143.
- Shanahan, T., 2005. *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. Naperville, IL., Learning Point Associates.
- Shanahan, T. & Shanahan C., 2008. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), pp. 40-59.
- Sheldrick-Ross, C., McCechnie, L. and Rothbauer, P.M., 2005. *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries și community*. Oxford: Libraries Unlimited.
- Singleton, C., 2009. *Intervention for Dyslexia*. Bracknell: The Dyslexia-SpLD Trust.
- Skolverket [Swedish National Agency for Education], 2009. *What influences educational achievement in Swedish schools? A Systematic Review and Summary Analysis*. Stockholm: Davidsons.
- Skolverket [Swedish National Agency for Education (SE)], 2008. *Kursplanen - ett rättesnöre? (Syllabuses – guiding tools?)*. [Online] Disponibil la adresa: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1781> [Accesat la 18 aprilie 2011].
- Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S. and Madden, N.A., 2009. *Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Data-Driven Reform in Education. [pdf] Disponibil la adresa: http://www.bestevidence.org/word/strug_read_Jun_02_2010.pdf [Accesat la 8 aprilie 2011].
- Smith, C.B., 1997. *Vocabulary Instruction and Reading Comprehension*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication.
- Snow, C.E, Burns, S.M. and Griffin, P., eds., 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.

- Spencer, L. and Hanley, J., 2003. Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, 94(1), p. 1.
- Spörer, N. and Brunstein, J., 2009. Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), pp. 289-97.
- Spörer, N., Brunstein, J. and Kieschke, U., 2009. Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19(3), pp. 272-86.
- Stahl, K.A.D., Stahl, S. and McKenna, M.C., 1999. The development of phonological awareness and orthographic processing in Reading Recovery. *Literacy Teaching and Learning: An International Journal of Early Reading and Writing*, 4(1), pp. 27-42.
- Stanovich, K.E., 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, pp. 360-407.
- Stanovitch, P. and Stanovitch, K., 2003. *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- Steensel, R. van, 2009. Boekbespreking van Opportunities for early literacy development. Evidence for home and school support door Judith Stoep. *Pedagogische Studien*, 86, pp. 62-66.
- Steiner-Khamsi, G., 2003. 'The politics of League Tables'. *Journal of Social Science Education* 1. [pdf] Disponibil la adresa: <http://www.jsse.org/2003/2003-1/pdf/khamsi-tables-1> - până în 2003.pdf [Accesat la 8 aprilie 2011]
- Stoll, L. și al., 2006. Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, pp. 221-258.
- Streiner, D.L., 2003. Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), pp. 99-103.
- Strommen, L. and Mates, B., 2004. Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, pp. 188-200.
- Sylva, K. and Hurry, J., 1996. Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of Reading Recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning: An International Journal of Early Literacy*, 2(2), pp. 49-68.
- Tafa, E., 2008. Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), pp. 162-170.
- Takala, M., 2006. The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), pp. 559-76.
- Takayama, K., 2008. 'The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate', *Comparative Education*, 44(4), pp. 387-407.
- TDA (Training and Development Agency for Schools (UK)). 2007, revised 2008. *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. [Online] Disponibil la adresa: <http://www.tda.gov.uk/about/publications/basket/tda0600.aspx> [Accesat: 10 mai 2010].
- Torgerson, C.J., Brooks, G. and Hall, J. 2006. *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. London: Department for Education and Skills Research Report 711.
- Torgesen, J.K. și al., 2001. Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), pp. 33-58.
- Torgesen, J.K., 1997. The prevention și remediation of reading disabilities: Evaluating what we know from research. *Journal of Academic Language Therapy*, 1, pp. 11-47.
- Torgesen, J.K., 2000. Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), pp. 55-64.

- Ústav pro informace ve vzdělávání [Institute for Information on Education]. Rychlá šetření 3/2007 [Quick Surveys 3/2007]: Rámcové vzdělávací programy a navazující školní vzdělávací programy [Framework educational programmes și follow-up school educational programmes]. [Online] Disponibil la adresa: <http://www.uiv.cz/clanek/17/1359> [Accesat la 30 noiembrie 2010].
- Verhagen, W., Aarnoutse, C. and van Leeuwe, J., 2008. Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), pp. 301-24.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Flemish Ministry of Education and Training (BE)], 2008. *Deperceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*. [pdf] Brussels: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Disponibil la adresa: <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/358.pdf> [Accesat la 18 aprilie 2011].
- Wayne, A.J. and Youngs, P., 2003. Teacher characteristics and pupil achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, 73, pp. 89-122.
- Welsh Assembly Government, 2009. Qualified Teacher Status Standards Wales 2009 (2009 No.25). [Online] Disponibil la adresa: <http://wales.gov.uk/legislation/subordinate/nonsi/educationwales/2009/3220099/?lang=en> [Accesat: 6 aprilie 2011].
- Wenglinsky, H., 2000. *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussion of teacher quality* Princeton, NJ: Policy information Center, Educational Testing Services.
- Wigfield, A. and Guthrie, J.T., 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 420-432.
- Wilhelm, J., 2001. Think-alouds: Boost reading comprehension. *Instructor*, 111(4), pp. 26-28.
- Wilkinson, K., 2009. 'Teacher involvement in reading: encouraging children's interest, motivation and comprehension', *Literacy Today* 60, pp. 26-7.
- Wimmer, H., Mayringer, H. and Landerl, K., 2000. The Double-Deficit Hypothesis and Difficulties in Learning to Read a Regular Orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), p. 668.
- Ziegler, J. and Goswami, U., 2006. Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5), pp.429-36.

GLOSAR

Codurile țărilor

UE-27	Uniunea Europeană
BE	Belgia
BE fr	Belgia – Comunitatea franceză
BE de	Belgia – Comunitatea în care se vorbește limba germană
BE nl	Belgia – Comunitatea flamandă
BG	Bulgaria
CZ	Republica Cehă
DK	Danemarca
DE	Germania
EE	Estonia
IE	Irlanda
EL	Grecia
ES	Spania
FR	Franța
IT	Italia
CY	Cipru
LV	Letonia
LT	Lituania
LU	Luxemburg
HU	Ungaria
MT	Malta
NL	Olanda

AT	Austria
PL	Polonia
PT	Portugalia
RO	România
SI	Slovenia
SK	Slovacia
FI	Finlanda
SE	Suedia
UK	Marea Britanie
UK-ENG	Anglia
UK-WLS	Țara Galilor
UK-NIR	Irlanda de Nord
UK-SCT	Scotția
EFTA/EEA countries	Cele trei țări ale Asociației Europene a Liberului Schimb care sunt membre ale Spațiului Economic European
IS	Islanda
LI	Liechtenstein
NO	Norvegia
Țară candidată	
TR	Turcia

Cod statistic

: Nu există date disponibile

Clasificarea Internațională Standard în Educație (ISCED 1997)

Clasificarea Internațională Standard în Educație (ISCED) este un instrument adecvat pentru elaborarea statisticilor privind educația internațională. Acesta acoperă două variabile privind clasificarea corelată dintre: nivelurile și domeniile educației cu dimensiunile complementare ale orientării generale/profesionale/de pre-orientare profesională și destinația educației/pieței forței de muncă. Versiunea curentă, ISCED 97⁽¹⁰⁴⁾ distinge șapte niveluri de educație.

NIVELURILE ISCED 97

În funcție de nivelul și tipul de educație în cauză, este necesară stabilirea unui sistem de ierarhizare între criteriile principalele și cele secundare (nivelul calificării tipice de admitere, cerințele minime de admitere, vârsta minimă, calificarea personalului, etc.).

ISCED 0: Educație pre-primară/preșcolară

Educația pre-primară este definită ca fiind etapa inițială de instruire organizată. Se desfășoară în școală sau alte tipuri de instituții și se adresează copiilor în vârstă de cel puțin 3 ani.

ISCED 1: Educație primară

Acest nivel începe în general la vârste cuprinse între 5 și 7 ani, este obligatoriu în toate țările și, în general, are o durată cuprinsă între patru și șase ani.

ISCED 2: Educație secundară – prima etapă

Continuă programele de bază din învățământul primar, deși de obicei modul de predare este concentrat pe tematica de studiu. De obicei, finalizarea acestui nivel de învățământ coincide cu încheierea învățământului obligatoriu.

ISCED 3: Educație secundară – a doua etapă

Acest nivel începe de obicei în momentul în care se termină învățământul obligatoriu. Vârsta de admitere este de obicei de 15 sau 16 ani. Există de obicei condiții de admitere (la absolvirea învățământului obligatoriu) și alte cerințe minime necesare. Procesul de instruire este adesea orientat mai mult către tematica de studiu decât la nivelul ISCED 2. Durata obișnuită a cursurilor ISCED de nivel 3 variază de la doi la cinci ani.

ISCED 4: Educație post-secundară non-terțiară

Aceste programe apropie granița dintre învățământul secundar superior și cel terțiar. Ele contribuie la lărgirea nivelului de cunoștințe a absolvenților provenind de la nivelul ISCED 3. Exemple tipice sunt programele concepute pentru a pregăti elevii pentru studii de nivel 5 sau programele concepute pentru a pregăti elevii pentru intrarea directă pe piața forței de muncă.

ISCED 5: Educație terțiară (prima etapă)

Admiterea la aceste programe necesită în mod normal finalizarea cu succes a unuia dintre nivelurile ISCED 3 sau 4. Acest nivel include programe terțiare cu orientare academică (tip A), care sunt în mare parte teoretice, și programe terțiare cu orientare profesional-ocupațională (tip B), care sunt, de obicei de durată mai redusă decât programele de tip A și sunt concepute astfel încât să permită accesul pe piața forței de muncă.

ISCED 6: Educație terțiară (a doua etapă)

Acest nivel este rezervat studiilor terțiare care conduc la calificări superioare și care includ activități de cercetare (Ph.D. sau doctorat).

⁽¹⁰⁴⁾ <http://unesco.org/en/pub/pub0.htm>

LISTA FIGURILOR

Realizări în domeniul alfabetizării: evidențe din sondaje internaționale

Figura 1:	Punctajul mediu și abaterea standard la citire pentru elevi în vârstă de 15 ani, anul 2009	20
Figura 2:	Ponderile elevilor în vârstă de 15 ani cu rezultate slabe la citire, în anul 2009	21
Figura 3:	Punctaj mediu și deviația standard la citire, pentru elevi de clasa a patra, în 2006	23
Figura 4:	Ponderea elevilor cu probleme la citire în totalul elevilor de clasa a patra, în 2006	25
Figura 5:	Riscul relativ de a deveni un elev slab la citire, după gen, pentru elevi de clasa a patra, în 2006, și pentru elevi în vârstă de 15 ani, în 2009	27
Figura 6:	Ponderea datorată diferențelor dintre școli în variația totală asupra rezultatelor la citire pentru elevii de 15 ani, în 2009	28

Capitolul 1: Abordări didactice în predarea citirii

Figura 1.1:	Competențe de citire de bază prevăzute în documentele oficiale, din învățământul preșcolar și primar, 2009/10	55
Figura 1.2:	Competențe de citire elementare prevăzute în documentele oficiale, pentru învățământul preșcolar și primar, 2009/10	56
Figura 1.3:	Continuitatea în domeniul instruirii fonetice pe durata învățământului primar, așa cum se prevede în documentele oficiale, 2009/10	58
Figura 1.4:	Strategii de comprehensiune a textului citit prevăzute în documentele oficiale pentru învățământul primar și cel secundar inferior, 2009/10	60
Figura 1.5:	Învățarea colaborativă pe bază de text în documentele oficiale pentru învățământul primar și secundar inferior, 2009/10	64
Figura 1.6:	Ponderea elevilor de clasa a patra care au nevoie de instruire pentru remedierea situației lor la citire, după opinia profesorilor lor, și ponderea reală a elevilor care primesc instruire de remediere, 2006	67
Figura 1.7:	Ponderea elevilor de clasa a 4-a cu nevoi de instruire pentru a-și ameliora situația la citire, în conformitate cu opinia profesorilor lor, și ponderea reală a elevilor cu rezultate slabe la citire, 2006	68
Figura 1.8:	Frecvența cu care personalul auxiliar este disponibil pentru sprijinirea elevilor de clasa a patra la citire, 2006	71
Figura 1.9:	Disponibilitatea unei persoane care să ofere sprijin suplimentar în clasă, pentru elevii de clasa a patra, 2006	72
Figura 1.10:	Disponibilitatea cadrelor didactice cu specializare în tehnici de citire, în conformitate cu documentele oficiale sau cu practicile aplicate pe scară largă, pentru a veni în sprijinul profesorilor care lucrează cu elevi care au dificultăți la citire în școlile primare, 2009/10	74

Capitolul 2: Cunoștințe și abilități necesare la predarea citirii

Figura 2.1:	Ponderea elevilor de clasa a patra cărora le-au predat cadre didactice a căror educație inițială a pus accent pe predarea citirii, 2006	90
Figura 2.2:	Ponderea cadrelor didactice care predau citirea, scrierea și literatura, ca unică materie, cât și împreună cu alte materii, la nivel ISCED 2, 2008	92
Figura 2.3:	Numărul mediu de zile destinate FPC, efectuate de cadrele didactice care predau citirea, scrierea și literatura la nivel ISCED 2, pe parcursul ultimelor 18 luni înainte de realizarea sondajului, 2008	93
Figura 2.4:	Ponderea cadrelor didactice care predau citirea, scrierea și literatura la nivel ISCED 2, care au participaseră la activități FPC în ultimele 18 luni, după tipul activității, 2008	95
Figura 2.5:	Cunoștințe/abilități de predare a citirii necesare cadrelor didactice care se pregătesc să predea citirea la nivel primar și secundar inferior: linii directoare oficiale pentru instituțiile care asigură formarea inițială a cadrelor didactice (IFI), 2009/10	99
Figura 2.6:	Reguli privind numărul minim de ore alocate practicii pedagogice în perioada de formare inițială a viitoarelor cadre didactice care vor preda citirea în învățământul primar și secundar inferior, 2009/10	102
Figura 2.7:	Linii directoare oficiale care reglementează formarea în domeniul practicii și teoriei cercetării a viitoarelor cadre didactice care vor lucra în învățământul primar și secundar inferior, 2009/10	104
Figura 2.8:	Examene concepute la nivel central, la limba de instruire, pentru admiterea în instituții de învățământ superior, 2009/10	107

Capitolul 3: Promovarea citirii în afara Școlii

Figura 3.1:	Variabile legate de mediul familial care pot previziona performanțele la citire ale elevilor de clasa a patra, 2006	118
-------------	---	-----

ANEXE

Anexa la Secțiunea 1.3 / Tabelul 1: Ponderea elevilor de clasa a patra ai căror profesori au raportat „în așteptare“, „mai multe teme pentru acasă“, și oferta de „sprijin din partea unor alți elevi din clasă“, pentru elevii care începeau să aibă dificultăți la citire, 2006

	Sprijin intern, din cadrul clasei									
	în așteptare	e.s.	mai multe teme pentru acasă	e.s.	lucru individual	e.s.	viteză diferită	e.s.	ajutor din partea altor elevi	e.s.
UE - până în 27	32.9	1.19	55.6	1.08	87.0	0,90	64.6	1.23	59.9	1.31
BE fr	53.3	4.02	37.1	3.87	73.2	3.27	79.6	2.80	53.2	3.46
BE nl	42.9	3.99	44.3	3.81	86.8	2.86	75.9	3.25	75.9	3.73
BG	37.5	4.10	96.5	1.78	97.7	1.37	63.6	4.32	55.1	4.6
DK	32.5	3.64	30,7	3.94	83.5	2.61	44.2	3.92	34.7	4.16
DE	25.3	3.53	62.7	5.11	80,5	3.26	70,8	3.07	69.0	3.9
ES	25.4	3.74	79.4	3.21	87.0	2.84	65.4	3.64	36.6	3.88
FR	41.4	3.60	23.4	3.07	82.3	2.87	78.0	3.15	58.5	3.5
IT	47.9	3.85	72.0	3.56	91.8	2.19	75.6	3.14	82.9	3.15
LV	90,5	1.92	80,1	3.20	82.9	2.95	75.9	3.35	56.6	3.22
LT	48.8	3.54	75.1	2.95	97.6	1.04	76.1	3.21	54.7	3.63
LU	43.0	0,21	48.1	0,19	72.8	0,17	80,4	0,15	46.7	0,18
HU	32.8	4.33	78.9	3.14	98.0	0,90	74.6	3.35	56.6	4.14
NL	18.3	3.06	55.4	4.37	94.3	1.91	44.0	4.17	81.7	3.28
AT	44.8	3.73	69.2	2.85	86.3	2.41	77.9	2.66	61.4	3.31
PL	14.3	3.18	54.9	3.83	99.2	0,56	74.5	3.46	47.1	4.33
RO	36.1	3.84	90,3	2.85	95.9	1.88	65.8	3.64	66.9	3.68
SI	11.3	2.13	53.8	3.27	96.6	1.13	72.8	2.93	53.9	3.09
SK	24.3	3.27	28.8	3.34	95.5	1.44	82.2	2.37	53.6	3.85
SE	30,1	3.32	78.5	3.50	90,5	2.54	38.0	3.67	34.6	3.41
UK (1)	34.2	4.02	38.6	3.97	77.9	3.43	25.1	3.97	53.4	4.59
UK-SCT	17.1	3.65	68.1	4.01	91.5	1.92	10,7	2.70	44.8	4.72
IS	26.4	0,36	77.3	0,31	78.7	0,28	25.6	0,33	16.9	0,32
NO	24.2	3.21	30,8	3.38	96.3	1.16	28.2	3.88	17.6	4.01

Sursa: PIRLS, IEA.

UK (1): Marea Britanie-Anglia/Tara Gallilor/Irlanda de Nord

Valorile care diferă semnificativ statistic de media UE ($p < .05$) sunt indicate în **bold**. E.s. indică erorile standard.

Notă explicativă

În tabel sunt înregistrate răspunsurile cadrelor didactice la întrebarea „Ce faceți de obicei în cazul în care un elev începe să rămână în urmă la citire?”

- Aștept să văd dacă performanțele i se îmbunătățesc pe măsură ce se maturizează (coloana „în așteptare“).
 - Aloc mai mult timp lucrului individual la citire cu elevul respectiv (coloana „lucru individual“).
 - Organizez activități în care alți elevi din clasă lucrează cu elevul care are dificultăți și îl ajută să-și îmbunătățească nivelul competențelor (coloana „ajutor din partea altor elevi“).
 - Elevul cu dificultăți primește mai multe teme de casă pentru a-l ajuta să recupereze (coloana „mai multe teme pentru acasă“).
- În tabel apar ponderile elevilor ai căror profesori au răspuns afirmativ la întrebarea secundară. Răspunsurile nu sunt reciproc exclusive.

În coloana în care este înregistrată „viteza diferită” se găsesc procentele corespunzătoare elevilor ai căror profesori au ales cea de-a doua opțiune la întrebarea „Care dintre următoarele variante descriu cel mai bine modul în care utilizați materialele didactice pentru elevii cu niveluri diferite ale competențelor de citire?”

- Folosesc aceleași materiale didactice pentru toți elevii deoarece toți se găsesc la același nivel al competențelor la citire.
- Folosesc aceleași materiale didactice pentru toți elevii cu niveluri diferite ale competențelor de citire, dar aplic viteze diferite de lucru.
- Folosesc aceleași materiale didactice pentru toți elevii indiferent de nivelul competențelor lor la citire și aplic aceeași viteză de lucru.
- Folosesc materiale didactice diferite pentru elevii care au niveluri diferite ale competențelor de citire.

Pentru erorile standard, vezi anexa disponibilă la

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Anexa la Secțiunea 2.2 / Tabelul 1: Corelații semnificative între indicii „predării citirii” și alte variabile, în țările din UE-25, 2006

	Întrebări	Corelația
Organizare a elevilor	Creează grupuri cu abilități mixte	0,19
	Folosește predarea individualizată pentru citire	0,21
	Elevii lucrează independent după un plan sau pentru atingerea unui obiectiv	0,17
	Elevii lucrează independent pentru atingerea unui obiectiv pe care și-l aleg singuri	0,16
Predare	Predau sau reproduc pentru elevi diferite strategii de achiziție a cunoștințelor în domeniul citirii * (de exemplu, citirea rapidă, localizarea cuvintelor într-un text, auto-monitorizarea)	0,24
	Predau elevilor strategii de decodificare a sunetelor și a cuvintelor*	0,25
	Predau sistematic elevilor elemente noi de vocabular	0,18
	Îi ajută pe elevi să înțeleagă elementele noi de vocabular în textele pe care le citesc	0,15
	Cere elevilor să răspundă în scris la întrebări care implică înțelegerea textului citit (într-un caiet sau o foaie de lucru)	0,17
	Cere elevilor să scrie ceva sau să comenteze în scris despre ceea ce au citit	0,23
	Cere elevilor să răspundă oral la întrebări legate de textul citit sau să-i facă un rezumat oral	0,15
	Cere elevilor să facă un proiect despre ceea ce au citit (de exemplu, o piesă de teatru sau un proiect artistic)*	0,22
	Dă elevilor un test scris sau le cere să răspundă în scris la întrebări legate de textele citite *	0,14
	Cere elevilor să identifice ideile principale din textele citite	0,15
	Cere elevilor să compare ce au citit cu experiențele pe care le-au trăit	0,20
	Cere elevilor să compare ce au citit cu alte texte pe care le-au parcurs *	0,21
	Cere elevilor să anticipeze ce se va întâmpla în continuare în textul pe care îl citesc*	0,15
	Cere elevilor să generalizeze și să facă deducții logice bazate pe ceea ce au citit *	0,27
	Cere elevilor să descrie stilul sau structura textului pe care l-au citit	0,18
	Îi duc sau îi trimit pe elevi la o bibliotecă, alta decât biblioteca din clasă	0,15
	Alocă lecturii o parte din timpul acordat temelor pentru acasă (pentru orice materie)	0,14
Materiale	Folosește manuale școlare	0,19
	Folosește serii de publicații de specialitate destinate citirii (de exemplu: pentru începători, avansați etc.)*	0,17
	Folosește ziare și/sau reviste pentru copii	0,16
	Folosește materiale scrise de elevi	0,17
	Le dă elevilor să citească povestiri scurte (de exemplu: fabule, povești, povestiri de acțiune sau polițiste, povestiri științifico-fantastice)	0,20
	Le dă elevilor să citească poezii	0,22
Le dă elevilor să citească piese de teatru	0,14	
Evaluare	Evaluează performanțele elevilor la citire pe baza unor întrebări cu răspunsuri multiple privind materialele lecturate	0,18
	Evaluează performanțele elevilor la citire pe baza unor seturi de întrebări orale	0,15
	Evaluează performanțele elevilor la citire prin organizarea unor întâlniri în cadrul cărora se discută despre lecturile pe care le-au parcurs și a lucrurilor pe care le-au învățat cu această ocazie	0,16
	Folosește evaluarea pentru adaptarea procesului didactic	0,16
	Folosește evaluarea pentru a furniza informații de monitorizare la nivel local sau național	0,20
	Folosește portofolii (colecții de mostre ale lucrărilor și temelor elevilor, un jurnal de lectură, etc.) ca parte a evaluării progresului elevilor la citire	0,18
	Se întâlnește cu părinții elevilor sau discută individual cu aceștia despre progresele la citire ale copiilor lor	0,31
Trimite un raport părinților cu privire la progresele înregistrate de copil la citire	0,18	
Dezvoltare profesională	Formare la locul de muncă legată direct de citire sau de predarea citirii (de exemplu, teoria lecturii, metode de instruire)*	0,26
	Citește cărți și reviste care abordează tematica predării în general*	0,19
	Citește cărți și reviste care abordează tematica predării citirii *	0,32
	Citește cărți pentru copii *	0,18

Sursa: IEA, bazele de date PIRLS 2006.

* Corelațiile privind sistemele de învățământ implicate se găsesc în Tabelul al 2-lea din Anexa.

Notă explicativă

Scalele Likert originale au fost răsturnate astfel încât creșterea valorilor indică răspunsurile cele mai frecvente. Scala nu a fost răsturnată și pentru întrebarea „Alocă lecturii o parte din timpul acordat temelor pentru acasă” și pentru „activitățile de formare la locul de muncă”, deoarece ea era deja orientată în direcția corectă.

Comparațiile se bazează pe o semnificație statistică de testare de nivel $p < .05$. Aceasta înseamnă că probabilitatea de a face o declarație falsă este stabilită la mai puțin de 5%.

Pentru erorile standard, vezi anexa disponibilă la http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

Anexa la Secțiunea 2.2 / Tabelul 2: Corelații semnificative între indicele „predării citirii” și alte variabile, după sistemul educațional, 2006

	Dezvoltare profesională				Abordări didactice							
	Citește cărți/reviste despre predarea citirii	Citește cărți/reviste despre predarea în general	Citește cărți pentru copii	Formare la locul de muncă în domeniul predării citirii	Predă strategii de predare a citirii	Compară lecturile curente cu alte lecturi anterioare	Organizează teste scrise pe teme legate de citire	Citește seri de materiale didactice	Predă strategii de decodificare	Face un proiect bazat pe lecturile elevilor	Cere elevilor să facă anticipări pe text	Face generalizări și deducții logice
EU	0,32	0,19	0,18	0,26	0,24	0,21	0,14	0,17	0,25	0,22	0,15	0,27
BE fr	0,20	0,18	0,18	0,13	0,17	0,07	0,01	0,09	0,19	0,10	0,13	0,04
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	0,22	0,09	0,18	0,14	0,20	0,32	0,18	0,07	0,05	0,08	0,25	0,29
BG	0,36	0,21	0,17	0,21	0,21	0,18	0,08	-0,01	0,23	0,14	0,14	0,17
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0,06	0,11	0,12	-0,03	0,07	0,04	0,15	0,06	0,11	0,01	0,05	0,07
DE	0,24	0,20	0,14	0,28	0,15	0,21	0,13	0,29	0,17	0,34	0,17	0,16
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	0,28	0,34	0,15	0,29	0,16	0,07	-0,01	0,16	0,10	0,26	0,17	0,10
FR	0,20	0,13	0,07	0,13	0,15	0,07	0,09	-0,11	0,09	0,04	-0,04	0,00
IT	0,32	0,11	0,36	0,31	0,17	0,28	0,09	0,14	0,18	0,22	0,24	0,38
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	0,27	0,28	0,15	0,25	0,23	0,17	0,28	0,20	0,13	0,27	0,13	0,12
LT	0,27	0,21	0,19	0,24	0,14	0,18	0,14	0,25	0,19	0,15	0,24	0,15
LU	0,19	0,17	0,10	0,10	0,15	0,13	0,09	0,15	0,09	0,19	0,09	0,16
HU	0,17	0,18	0,12	0,16	0,03	0,19	0,04	-0,06	0,16	0,04	0,00	-0,03
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	0,23	0,23	0,04	0,15	0,01	0,01	0,06	0,21	0,10	0,07	0,09	0,09
AT	0,19	0,16	0,07	0,10	0,13	0,14	0,15	0,21	0,12	0,09	0,17	0,27
PL	0,20	0,19	0,16	0,23	0,17	0,14	0,14	0,00	0,08	0,18	0,10	0,16
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	0,31	0,25	0,14	0,12	0,16	0,12	0,15	0,18	0,27	0,23	0,21	0,17
SI	0,33	0,28	0,17	0,18	0,28	0,13	0,20	-0,02	0,23	0,05	0,11	0,11
SK	0,09	0,08	0,02	-0,05	0,07	0,12	0,12	0,09		0,16	0,14	0,04
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	0,09	-0,06	0,07	-0,01	0,25	0,11	0,18	0,22	0,17	0,04	0,06	0,05
UK-ENG/WL/NIR	0,23	0	0,25	0,04	0,08	0,11	0,01	-0,08	0,00	-0,04	0,13	0,17
UK-SCT	0,16	0,18	0,05	0,02	0,23	0,18	0,02	0,08	0,10	0,15	0,16	0,08
IS	0,26	0,11	0,11	0,11	0,09	0,16	-0,19	0,04	0,30	0,03	-0,06	0,09
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	0,28	0,27	0,14	0,33	0,03	0,18	0,20	0,21	0,07	0,16	0,17	0,12
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Sursa: IEA, bazele de date PIRLS 2006

x Țări care nu au participat la acest studiu

Notă explicativă

Valorile care au o semnificație statistică ($p < .05$) sunt indicate în **bold**. Au fost listate doar acele variabile care duc la stabilirea unor corelații semnificative cu indicele de „predare a citirii” în maximum 0 sisteme educaționale studiate.

Scalele Likert originale au fost răsturnate astfel încât creșterea valorilor indică răspunsurile cele mai frecvente. Scala nu a fost răsturnată și pentru întrebarea referitoare la „activitățile de formare la locul de muncă”, deoarece ea era deja orientată în direcția corectă.

Pentru erorile standard, vezi anexa disponibilă la http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Anexa la Secțiunea 2.2 / Tabelul 3: Impactul perceput de cadrele didactice care predau ore de citire, scriere și literatură la nivelul ISCED 2 după participarea la activități de formare continuă, pe tipuri de activități, după sistemul educațional, 2008

	Cursuri	Conferințe	Programe de calificare	Observare	Activități în rețea	Cercetare	Mentorat		Cursuri	Conferințe	Programe de calificare	Observare	Activități în rețea	Cercetare	Mentorat
EU								LU	x	x	x	x	x	x	x
BE fr	x	x	x	x	x	x	x	HU	3.36	3.1	3.58	3.08	3.21	3.43	3.31
BE de	x	x	x	x	x	x	x	MT	2.84	2.76	3.67	2.95	2.89	3.32	2.77
BE nl	2.55	2.35	2.92	2.4	2.58	2.82	2.47	NL	x	x	x	x	x	x	x
BG	3.02	3	3.18	2.97	3.21	3.17	3.22	AT	2.88	2.61	3.29	2.7	2.76	3.33	2.91
CZ	x	x	x	x	x	x	x	PL	3.15	2.91	3.45	3.03	3.26	3.42	3.09
DK	3.27	3.19	3.81	3.13	3.33	3.46	3.1	PT	3.04	2.88	3.31	2.86	3	3.38	3.34
DE								RO	x	x	x	x	x	x	x
EE	3.09	2.87	3.31	2.87	3.13	3.31	2.97	SI	2.98	2.94	3.06	2.96	2.72	3.28	2.9
IE	3.04	3.01	3.54	3.11	2.98	3.32	2.99	SK	2.93	2.94	3.15	2.71	2.98	3.09	2.98
EL	x	x	x	x	x	x	x	FI	x	x	x	x	x	x	x
ES	2.92	2.88	3.04	3.04	3.04	3.32	3.02	SE	x	x	x	x	x	x	x
FR	x	x	x	x	x	x	x	UK	x	x	x	x	x	x	x
IT	x	x	x	x	x	x	x								
CY	x	x	x	x	x	x	x	IS	x	x	x	x	x	x	x
LV	x	x	x	x	x	x	x	LI	x	x	x	x	x	x	x
LT	3.19	3.08	3.24	3.26	3.15	3.25	3.18	NO	3	2.9	3.54	2.83	3.03	3.51	2.99
LU	x	x	x	x	x	x	x	TR	2.75	2.81	3.06	3.38	2.97	3.37	3.11

Sursa: Bazele de date OECD, TALIS 2008

x Țări care nu au participat la acest studiu

Observație: Evaluarea a fost făcută pe o scală de la 1 la 4 (niciun impact, impact redus, impact moderat, impact mare).

Pentru erorile standard, vezi anexa disponibilă la http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Anexa la Secțiunea 1.4 / Inițiative pentru abordarea dificultăților la citire: exemple de bune practici oferite de experții naționali, 2009/10

Belgia – Comunitatea franceză

- Evaluare externă a elevilor, fără certificare (*Évaluation externe non certificative*)

O dată la trei ani se organizează evaluări externe, fără certificare, ale competențelor la citire/scriere ale elevilor de clasa a 2-a și a 5-a din învățământul primar și ale celor din anul al 2-lea și al 5-lea de învățământ secundar. Aceasta permite cadrelor didactice să analizeze performanțele elevilor lor și apoi să utilizeze instrumentele didactice dezvoltate pentru a rezolva chestiunile evidențiate de rezultatele generale

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24755>

- Instrumente de evaluare ale competențelor în domeniul lecturii (*Des outils pour l'évaluation des compétences dans le domaine de la lecture*)

Sunt puse la dispoziția școlilor instrumente de evaluare pentru diferite materii. Acestea indică tipul exercițiilor/sarcinilor de lucru care trebuie propuse elevilor și nivelul de performanță așteptat, la un moment dat, pe parcursul perioadei de studiu. Cadrele didactice pot utiliza aceste instrumente ca atare sau se pot inspira și își pot construi propriile instrumente de evaluare pe de-o parte pentru a măsura progresul pe care îl înregistrează elevii lor, iar pe de altă parte, pentru a înțelege dificultățile prin care trec aceștia, cu scopul de a-și adapta abordarea didactică sau pentru a determina obținerea unor anumite rezultate.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24345>

Belgia – Comunitatea în care se vorbește limba germană

- Proiectul Comunității Burg Reuland (*Projekt der Großgemeinde Burg Reuland*)

În colaborare cu personalul auxiliar specializat de la Centrul de sprijin pentru învățare și Centrul de informare pentru dislexici (*Beratungsstelle für LRS e.V., Aachen-BRD*), elevii care au fost identificați de profesorii lor ca având dificultăți la învățare primesc sprijin individual, direcționat. Sprijinul este adaptat pentru nivelul de dezvoltare a fiecărui elev. Elevii se bucură de sprijin în grupuri cu competențe omogene, în afara școlii, pe parcursul orelor obișnuite de școală.

Belgia – Comunitatea flamandă

- Proiectul IQRA din Flandra (*IQRA-Vlaanderen*)

Proiectul urmărește să diminueze sau să prevină rămânerea în urmă a copiilor care provin din comunitățile de imigranți (*alloctonen*). Elementul central al procesului de instruire cade pe achiziția lingvistică și folosirea cât mai adecvată a limbii de predare.

<http://www.bredeschoolhetkeepunt.be/index.php?section=1&page=27>

- Digibib (ADibib)

Proiectul ONG-ului „Die-s-Lekti-kus” abordează limitările în comunicarea scrisă ale elevilor cu o inteligență normală. Acești elevi pot funcționa bine la toate nivelurile de învățământ, dacă sunt sprijiniți prin utilizarea unor instrumente compensatorii. Proiectul intenționează să ofere aceste instrumente elevilor care au nevoie de ele. Există două obiective centrale: dezvoltarea și perfecționarea instrumentelor tehnice și crearea unui fond de carte electronică într-o bibliotecă digitală. Formarea și îmbunătățirea permanentă a nivelului de experiență a cadrelor didactice și a personalului auxiliar pentru ca utilizarea acestui tip de instrumente să fie accesibilă elevilor și cadrelor didactice.

<http://www.letop.be>

Republica Cehă

- Asociația DYS-Centrum din Republica Cehă (*Dys-Centrum Česká republika*)

Activitățile centrului se concentrează pe dizabilități specifice de învățare, în special pe sprijinul acordat copiilor cu dislexie. Centrul colaborează cu cadrele didactice și cu celelalte categorii de personal didactic în diferite locații de pe teritoriul țării.

<http://www.dyscentrum.org/>

- Programul Pas cu pas – Să începem împreună (*Začít spolu*)

Programul introduce, în învățământul preșcolar și în școlile primare, metode de lucru care fac posibilă abordarea individualizată a elevilor în activitățile didactice.

www.sbscr.cz

- Citirea și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*)

Sunt organizate cercuri și ateliere de lectură care îi încurajează pe elevi să citească, inclusiv pe aceia care trebuie să facă față unor dificultăți la citire. Activitățile au loc atât la nivelul învățământului primar cât și la nivelul învățământului secundar și sunt conduse de cadre didactice formate în programul de „Citire și scriere pentru gândire critică”.

<http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>

Danemarca

- E-Lectură la școală (*E-læsing i skolen*)

Proiectul implementează o tehnologie de citire și scriere pentru elevii dislexici în școlile din învățământul primar și din învățământul secundar inferior, în municipalitatea Holbæk. Proiectul urmărește să se asigure elevilor dislexici o frecvență normală la viața școlară, în aceleași condiții de care se bucură și ceilalți copii.

- Program care propune cuvinte for tineri dislexici (*Ordforslagsprogram for unge ordblinde*)

Aplicație IT, sub forma unui program specific care sugerează cuvinte, care îi ajută pe tinerii dislexici să-și îmbunătățească abilitățile de citire și scriere corectă a cuvintelor.

Germania

- Sondaj privind lectura care include un test cu cuvinte anagramate (*Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter-Test – LUST-1*)

Sondajul analizează dificultățile individuale pe care le au elevii la citire prin utilizarea unui test cu cuvinte anagramate și încearcă să îmbunătățească nivelul competențelor de citire în clasă prin promovarea unei „culturi a lecturii”.

<http://www.agprim.uni-siegen.de/lust/>

- Începe să citești – Inițiativă pentru promovarea lecturii în Germania (*LESESTART – Lese-Initiative für Deutschland*)

Scopul este de a îmbunătăți formarea, formarea continuă și dezvoltarea permanentă a competențelor personalului implicat în diseminarea și promovarea lecturii.

<http://www.lesestartdeutschland.de/>

- LEKOLEMO – Program pentru susținerea dezvoltării competențelor la citire și a motivației de a citi (*Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation*)

Programul integrează activități care se referă la dimensiunea lecturii de a ajuta la „detectarea informației” și la „reflecție și interpretare”. Are ca obiectiv explicit susținerea motivației de a citi.

<http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2009/1513/>

Irlanda

- Lectură în perechi

Practică implicând lectura în perechi, pe parcursul unei săptămâni, cu scopul ca participanții să citească împreună și să-și îmbunătățească abilitățile de a citi.

www.education.gov.ie

- Programul școlar *Junior Certificate* (JCSP) – inițiativă care implică lectura cum ar fi *Drop Everything and Read*, *Word Millionaire* și *Make a book*

Program pentru elevii care prezintă riscul de abandon școlar timpuriu. Mulți dintre ei au dificultăți la citire și la aritmetică și de aceea este promovată o abordare școlară integrată pentru alfabetizarea lor.

<http://jcsp.slss.ie/>

- Programul școlar *Junior Certificate* – Inițiativă de ilustrare a activității din bibliotecă

Se acordă subvenții unui număr de instituții școlare dezavantajate, cu scopul de a le ajuta să-și creeze sau să-și extindă biblioteca școlară.

<http://jcspliteracy.com/library.php>

Grecia

- Program adresat elevilor cu dificultăți la învățare – Crearea și standardizare a 12 instrumente de evaluare (Porpodas 2008) (*Εξετάζοντας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες 'Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών – Ανιχνευτικών Εργαλείων'* (Πόρποδας 2008))

Spania

- Alfabetizarea pentru toți (*Lectoescritura para todos*)

Această inițiativă urmărește să promoveze și să dezvolte competențele de citire în învățământul pre-primar și primar și, în special, în rândul populației supuse riscului de a dezvolta dificultăți de comunicare orală.

<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/innovacion/colinn011/colinn11pc.pdf>

- Premiile naționale pentru cercetare și inovație în educație (*Premios de Investigación e Innovación Educativa*)

Unul dintre obiectivele premiilor este de a se adresa persoanelor cu dificultăți la citire. De exemplu, recent, unul dintre câștigătorii unui premiu pentru inovație a fost atribuit inițiativei „Alfabetizare pentru toți”.

<http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=convie>

- PROA – Planul de îmbunătățire, consiliere și sprijin (*Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo*)

Urmărește îmbunătățirea performanțelor academice ale elevilor prin măsuri de sprijin direct sau individual sau prin furnizarea de resurse pentru școli. Este organizat în două tipuri de programe: 1) Programul de monitorizare a școlilor, care urmărește să îmbunătățească perspectivele educaționale pentru elevii cu dificultăți (inclusiv la citire) în ultimul ciclu al învățământului primar și în primele clase ale învățământului secundar inferior. 2) Programul de sprijin și îmbunătățire a performanțelor elevilor din învățământului secundar, care urmărește să furnizeze școlilor resurse suplimentare care să le permită să dezvolte planuri de ameliorare extinse ale acțiunilor educaționale pe care le întreprind.

<http://www.educacion.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>

Franța

- Programe personalizate pentru succes în educație (*Programme personnalisée de réussite éducative*)

Elevii care sunt supuși riscului de a nu-și dezvolta suficient competențele necesare, până la sfârșitul unui ciclu educațional, sunt sprijiniți prin activități personalizate, în special la limba franceză, la matematică și la limbi străine, să acumuleze cunoștințele și să-și dezvolte competențele de care au nevoie.

<http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisées-de-reussite-educative-ppre.html>

- Ghionturi (*Coups de pouce*)

Program intensiv de asistență a elevilor care încep să învețe să citească (din clasa întâi), zilnic, după orele de clasă. Urmărește să stabilească un dialog între părinți și școli, să întărească încrederea părinților în capacitatea lor de educatori ai copiilor lor și să întărească încrederea copiilor în capacitatea lor de a avea succes în acțiunile pe care le întreprind.

<http://www.coupdepoucecle.fr/>

- Citește și ajută-i și pe alții să citească (*Lire și faire lire*)

Program care urmărește dezvoltarea unui sentiment de bucurie a lecturii prin solidaritatea între generații, cu voluntari în vârstă de peste 50 de ani care își petrec o parte a timpului liber cu grupuri mici de copii din centre de recreere, grădinițe, biblioteci, școli etc. și citesc pentru ei și cu ei.

<http://www.lireetfairelire.org/LFL/>

Italia

- Îmi pasă! – Învățare, comunicare și acțiune într-o rețea educațională (*Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa*)

Proiectul este dedicat problemelor școlare și de integrare socială ale elevilor cu dizabilități. El urmărește ca, în școli și la toate nivelurile de învățământ, să fie întreprinse acțiuni sistematice și activități de formare, pentru cadrele didactice și directorii de școală, cu accent pe aspecte cruciale ale politicii de integrare.

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/icare/presentazione.shtml>

- **Noile tehnologii și dizabilitățile (*Nuove Tecnologie e Disabilità*)**

Proiectul prevede implementarea a șapte acțiuni independente dar coordonate, cu scopul integrării în activitățile de predare pentru învățământul special a resurselor TIC, pentru a susține predarea și includerea elevilor cu dizabilități în procesul educativ.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/ntd/allegati/studio_fattibilita.pdf

- **E-Inclusion**

Prin acest proiect sunt finanțate 110 școli, selectate de un organism special, cu scopul integrării inițiativelor luate în favoarea elevilor din zonele de risc și a elevilor cu dizabilități. Fiecare școală este susținută să își procure hardware și software specific.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/e_inclusion/presentazione.shtml

Cipru

- **Program de alfabetizare funcțională (*Programma Alfavitismou*)**

Programul urmărește reducerea eșecului școlar, prevenirea abandonului școlar și excluderea socială prin dezvoltarea competențelor de bază ale elevilor, inclusiv a abilităților de citire, consolidarea abilităților personale de exprimare, raționament și comunicare, ca și îmbunătățirea imaginii de sine.

Letonia

- **Site-uri web create prin Forumul de Idei (*Ideju Forums*)**

Site-uri web oferă multe cărți pentru copii, atât în format audio cât și scris, dar și poezii, ghicitori, exerciții care să ajute la îmbunătățirea dicției etc. Toate aceste resurse sunt gratuite și multe școli le pot folosi pentru dezvoltarea performanțelor la citire ale elevilor lor.

www.pasakas.net; www.skazki.com

- **Reglementările Cabinetului de Miniștri Nr. 335 (adoptată pe 6 aprilie 2010): „Reglementări privind conținutul și procedura de organizare a testelor centralizate de stat” (*Ministru Kabineta 2010. gada 6. aprīļa noteikumi Nr. 335 'Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību'*)**

Reglementările oferă măsuri de sprijin pentru elevii cu nevoi educaționale speciale, inclusiv pentru elevii care au prezentat dificultăți la citire, pe parcursul testelor naționale. În plus, cadrele didactice sunt obligate să găsească metode care îi pot ajuta pe elevii lor să-și dezvolte eficiența la citit.

http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/MK335_06042010.PDF

Lituania

- **Programul național de promovare a lecturii (*Nacionalinė skaitymo skatinimo programa*)**

Obiectivele programului se concentrează pe sprijinul financiar acordat unor proiecte și sub-programe privind lectura, dezvoltării competențelor profesionale ale specialiștilor în promovarea și predarea citirii, susținerii cooperării trans-sectoriale și inter-instituționale, dezvoltării unui sistem de monitorizare a nevoilor, sferei de acțiune și competențelor legate de lectură.

http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=287765&p_query=&p_tr2=

- **Serviciile psiho-pedagogice (SPP) ale municipalității din Utena (*Utenos pedagoginė psichologinė tarnyba*)**

Specialiști în domeniul SPP lucrează în mod regulat cu elevii care prezintă dificultăți la citire.

http://www.ppt.utena.lm.lt/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=55

Luxemburg

Nu există date disponibile

Ungaria

- **Discuții continue privind dezvoltarea competențelor de citire prin programe finanțate de Ministerul Resurselor Naționale, Institutul de Cercetări Lingvistice al Academiei Ungare de Științe (*Eszmecsere az olvasásfejlesztésről a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és az MTA Nyelvtudományi Intézete által finanszírozott programokban*)**

Noua Opinie Pedagogică, Educația, Limbaj. Arte. Pedagogie, diverse edituri universitare, publicații electronice și o serie de conferințe la nivel local și regional – toate sunt implicate activ în educarea celor care nu sunt familiarizați cu dificultățile la citire și oferă documentație teoretică sau bazată pe cercetări de specialitate, cu privire la dezvoltarea competențelor la citire și remedierea lipsei acestor competențe.

- Birourile Consilierilor Pedagogici (*Nevelési Tanácsadók*)

Inițiativele și programele Organizației Consilierilor Pedagogici și ale Birourilor Consilierilor Pedagogici, la nivel local și regional, atrag atenția asupra tulburărilor de comportament și asupra nevoii de explorare a opțiunilor de tratament. Un bun exemplu este Grupul de consiliere pedagogică din districtul Ferencváros, care oferă informații părinților cu privire la cauzele tulburărilor de comportament și cu privire la tratamentele pentru remediere.

<http://www.fernevtan.hu/szolgalatasok/fejlesztes.htm>

- Institutul Peto, Budapest (*Pető Intézet, Budapest*)

Institutul Peto din Ungaria este o instituție recunoscută internațional care îi ajută pe copiii cu dizabilități motorii, cu vârste cuprinse între 2 și 17 ani, să se integreze în societate. Prin programele sale, institutul se adresează unui număr mare de dizabilități; printre acestea se numără și susținerea dezvoltării abilităților de a citi.

<http://peto.hu/>

Malta

- Identificarea copiilor aflați în grupele „de risc“, o abordare școlară integrată a alfabetizării/Competențe cheie, Educație Complementară (Educație de Remediere)

Cadrele didactice se bucură de sprijin pentru identificarea elevilor cu dificultăți, prin intermediul unor chestionare și liste de verificare. Obiectivul este acela de a identifica elevii cu dificultăți la citire la o vârstă fragedă și de a le oferi sprijinul specific de care au nevoie, fără ca aceștia să aștepte o sesiune formală de evaluare.

- Sprijin acordat copiilor în clasă

Cadrele didactice complementare oferă în mod regulat sprijin și îi ajută pe elevii care întâmpină dificultăți, atât la clasă, cât și în afara clasei.

- Sprijin acordat elevilor dislexici în tranziție

Cadrele didactice oferă sprijin copiilor dislexici, care trec din învățământul primar în învățământul secundar inferior, pentru a-i ajuta să facă față cerințelor extensive ale acestei noi etape.

Olanda

- Masterplan Dislexia

Activitățile programului au ca obiectiv identificarea problemelor pe care le au elevii la citire și cazurile de dislexie și furnizarea de consiliere pentru elevii cu dislexie, în toate școlile din învățământul primar, special și secundar. Obiectivul general constă în oferta de consiliere rapidă și adecvată.

www.masterplandislexie.nl

- Premiul Dr. Moomers

Premiul Dr. Moomers se acordă instituțiilor școlare care depun eforturi susținute și au rezultate bune în ceea ce privește îmbunătățirea calității competențelor la citire și a competențelor lingvistice, care stimulează și alte școli să obțină rezultate mai bune în aceste domenii.

www.mommersprijns.nl

- Fundația Citire și Scriere (*Stichting Lezen en Schrijven*)

Fundația urmărește să atragă atenția opiniei publice cu privire la problemele legate de alfabetizare, să stimuleze dezbaterile pe marginea acestor probleme și să contribuie la diminuarea lor.

<http://www.lezenenschrijven.nl/>

Austria

- Individualizare pe bază de criterii în instruirea (inițială) la citire (*Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst)Leseunterricht – KIL*)

Individualizarea procesului de învățare a citirii prin utilizarea unui set de criterii pe care fiecare elev trebuie să le îndeplinească.

- Aplicație informatică de sprijin al elevilor cu dificultăți la citire (*Diagnose- und Therapiesoftware für Lese- und Rechtschreibschwäche*)

Aplicație informatică pentru diagnosticarea și remedierea dificultăților la citire în învățământul secundar. Cadre didactice formate și apte să utilizeze această aplicație pot identifica motivele care duc la apariția problemelor la citire și pot oferi sprijin individualizat.

<http://www.celeco.de/>

- Școala de lectură, Tyrol (*Schule des Lesens, Tirol*)

Inițiativă a consiliului școlar în Tyrol pentru a organiza programe de promovare a lecturii în învățământul secundar, destinate elevilor cu dificultăți la citire și dezvoltării competențelor la citire, în general. Pe site se găsesc materiale care se pot descărca și exerciții online. Echipa de coordonare mai organizează și cursuri de formare continuă care se adresează instituțiilor de învățământ.

http://www.legimus.tsn.at/sdl/index.html#schule_des_lesens.html

Polonia

- **Competiție de ortografie (*Konkurs Ortograficzny Wielkie Malowanie Ortografii*)**

Competiția are ca scop să atragă atenția adulților asupra problemelor de scriere și de citire pe care le au elevii (în special probleme de ortografie și dislexie), să promoveze noi metode didactice și să-i inspire pe profesori să-și dezvolte propriile proiecte didactice.

http://www.ptd.edu.pl/aktualnosci/wielkie_malowanie_ortografii

- **Ziua diagnosticului gratuit pentru terapia limbajului și a vorbirii (*Dzień Bezpłatnych Diagnoz Logopedycznych – DBDL*)**

Această acțiune intenționează să furnizeze acces facil la diagnostic profesionist pentru persoanele cu tulburări de vorbire, să disemineze informații privind cunoașterea și consultațiile din domeniul terapiei limbajului și a vorbirii și să rezolve problemele legate de comunicarea verbală.

<http://www.logopeda.org.pl/en/dbdl.php>

Portugalia

- **Programul rețelei de biblioteci școlare (*Rede de Bibliotecas Escolares*)**

Crearea de biblioteci școlare în toate școlile permite organizarea unor activități de remediere și accesul la diferite tipuri de cărți și alte echipamente.

<http://www.rbe.min-edu.pt/>

- **Planul Național de Lectură (*Plano Nacional de Leitura*)**

Inițiative guvernamentale de promovare a obiceiurilor de lectură și mai multe inițiative care promovează cititul în familie, acasă, pe lângă activitățile de acest tip care se desfășoară la școală.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

- **Planul Național de Predare a Limbii Portugheze (*Programa Nacional do Ensino do Português*)**

Urmărește îmbunătățirea predării limbii portugheze, în primii patru ani de școală (primul ciclu de *Ensino Básico*), în special în ceea ce privește înțelegerea textului citit și comunicarea orală și în scris. Din fiecare școală candidată, este selectat câte un cadru didactic pentru a fi format într-o instituție de învățământ superior, pe durata unui an. În anul următor acest cadru didactic va relua procesul de formare pe un grup de cadre didactice provenind din propria școală.

<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

România

- **Cercuri de lectură**

Activități care au ca scop să crească interesul elevilor pentru lectură, de plăcere și în timpul liber, indiferent de contextul în care se citește (atât în școli, cât și în afara lor) pe parcursul tuturor ciclurilor educaționale.

http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrct=3

- **Programul Național pentru Dezvoltarea competențelor de lectură**

Principalul obiectiv este de a promova lectura în cât mai multe medii (atât în școli, cât și în afara lor) pentru toți elevii din sistemul de învățământ școlar.

<http://www.edu.ro>

- **Dezvoltarea competențelor cheie – premisa a incluziunii sociale. Un proiect FSE.**

Proiectul are ca obiectiv să îmbunătățească competențele cheie în învățământul primar prin crearea/testarea/pilotarea și implementarea unui program educațional integrat, care să aibă în vedere creșterea calității educației la nivelul întregului sistem.

<http://www.edu.ro/index.php/articles/c935/>

Slovenia

- Programul pentru copiii cu dificultăți la citire de la școala publică primară din Osnovna šola Dravlje, Ljubljana (*Program za otroke z bralnimi težavami v javni osnovni šoli Dravlje, Ljubljana*)

Obiectivul este de a îmbunătăți competențele la citire ale elevilor prin învățarea de cuvinte noi în cadrul unor jocuri de cuvinte, exerciții de concentrare rapidă și înțelegere și prin propunerea unor lecturi interesante. O dată pe săptămână aceștia practică citirea rapidă și își monitorizează progresul individual.

Slovacia

- Consiliere educațională și psihologică (*Pedagogicko psychologické poradenstvo*)

Se acordă asistență elevilor cu dislexie, tulburări de ortografie și care au probleme în construirea silabelor pornind de la sunete. Se bazează pe cooperarea între cadrele didactice de la clasă, părinți și serviciul de consiliere.

- Asistenți de etnie romă pentru cadrele didactice (*Rómsky asistent učiteľa*)

Asistenții ajută cadrele didactice titulare să lucreze cu elevii de etnie romă pentru a-i ajuta să depășească o serie de dificultăți care sunt cauzate de mediul social dezavantajat din care provin și să-i ajute să-și dezvolte competente elementare de citire, în particular prin crearea oportunităților care să le permită să treacă peste diferențele existente între limba maternă (romani) și limba de predare (slovaca).

Finlanda

- Programe educaționale cu orar redus pentru elevii cu nevoi speciale (*Osa-aikainen erityisopetus*)

Se organizează pentru elevii cu dificultăți moderate de învățare sau adaptare și care au nevoie de sprijin special, care se acordă fie pentru grupuri mici, fie individual. Scopul este de a sprijini efectiv elevii într-o etapă incipientă, pentru a preveni apariția unor dificultăți și la alte materii sau în etapele ulterioare de învățământ.

- Predarea corectivă (*Tukiopetus*)

O formă de diferențiere a predării caracterizată prin sarcini individuale, utilizarea individualizată a timpului, îndrumării și consilierii. Predarea corectivă începe din momentul în care se observă apariția dificultăților de învățare, astfel încât elevii să nu rămână în urmă cu materia.

- Institutul Niilo Mäki (*Niilo Mäki Instituutti*)

Instituția funcționează ca unitate de cercetare și dezvoltare multidisciplinară în domeniul dificultăților de învățare. Zona de acțiune este centrată pe prevenirea apariției la tineri a unor forme de disociere față de responsabilitățile educaționale pe care le au.

www.nmi.fi

Suedia

- Site-ul Agenției Naționale Suedeze pentru Educație (*Skolverket webbplats*)

Site-ul colectează idei de proiecte și le prezintă într-un mod prietenos pentru cadrele didactice, pentru a face ca rezultatele acestora să fie disponibile pentru toți profesorii interesați.

<http://www.skolverket.se/>

Marea Britanie – Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord (1)

- Anglia – Fiecare copil este un cititor (*Every Child a Reader – ECaR*)

Nu este vorba despre o intervenție singulară, ci depre un model pentru livrarea unor forme diferite de intervenție în primii ani ai învățământului primar (între 5 și 7 ani). Valul 1, se aplică în cazul tuturor copiilor și furnizează predare de înaltă calitate, la orele de clasă, prin care se dezvoltă competențele de vorbire și ascultare și conștientizarea fonologică și care utilizează un program fonc sistematic. Valul al 2-lea, se aplică în cazul copiilor aflați imediat sub nivelul național de așteptare la vârsta de 6 ani, și oferă sprijin suplimentar prin programe de intervenție pentru grupuri mici livrate de un asistent didactic. Valul al 3-lea, se aplică în cazul copiilor care au dificultăți la vârsta de 6 ani, și oferă ore de lucru intensiv asigurate de un cadru didactic sau de un asistent didactic care a trecut printr-un program suplimentar de formare și s-a specializat în lucrul cu elevii care prezintă dificultăți la citire. Cea mai intensivă formă a celui de-al 3-lea val o reprezintă Redescoperirea lecturii (vezi punctul următor).

<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811>

(1) Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord): Perioada de referință pentru aceste informații este cuprinsă între octombrie 2009 și 31 martie 2010.

- **Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord – Redescoperirea lecturii (*Reading Recovery* – RR)**

„Redescoperirea lecturii” este o intervenție prin care sunt identificați elevii cei mai slabi la citire, cu vârste între 5 și 6 ani, și li se oferă ajutor, înainte ca problemele lor să se aprofundeze. Copiii selectați participă în fiecare zi la cursuri individuale de o jumătate de oră, sub îndrumarea unui cadru didactic special format, care îi oferă un program de instruire individualizată și care este foarte receptiv la nevoile fiecărui copil. „Redescoperirea lecturii” este o intervenție care s-a aplicat în cadrul unor programe centrale și locale din Anglia și din alte părți ale Marii Britanii, de când a fost introdusă prima dată în Marea Britanie din Noua Zeelandă, în 1990. În prezent, constituie un element cheie al programului ECar în Anglia (vezi punctul anterior). În Țara Galilor, finanțarea de la nivel central pentru „Redescoperirea lecturii” s-a încheiat, dar inițiativa continuă să fie susținută de mai multe autorități locale. În Irlanda de Nord, un program de formare a cadrelor didactice pentru „Redescoperirea lecturii” a funcționat din 1998 până în 2006. Finanțarea continuă să fie furnizată de Comitetele locale de susținere a educației și bibliotecilor, pentru ca acestea să poată angaja câte un specialist format în aplicarea inițiativei „Redescoperirea lecturii” și care este poate astfel să sprijine școlile și cadrele didactice în fiecare dintre zonele unde acționează aceste comitete.

<http://www.everychildachancetrust.org/ecar/index.cfm>

- **Anglia – Să învățăm să citim până la 6 ani – cum fac cele mai bune școli**

Inspectoratul școlar, Ofsted, a identificat 12 școli primare ca exemple de bune practici. În aceste școli, practic fiecare copil învață să citească, indiferent de circumstanțele sociale și economice din mediul din care provin, indiferent de etnia elevilor, de limba vorbită acasă, de nevoile educaționale speciale sau de eventualele dizabilități. Ofsted a descoperit că succesul înregistrat de aceste școli se bazează pe concluzia că fiecare copil va dori să învețe să citească, dacă este susținut printr-o abordare riguroasă și secvențială a dezvoltării vorbirii și a ascultării și prin predarea citirii, scrierii și a ortografiei prin intermediul foneticii sistematice. Fiecare școală demonstrează un grad sporit de consistență și este angajată în aplicarea acestei abordări didactice, în care rolul de lider al cadrului didactic și interesul elevului de a învăța să citească sunt elementele cheie.

<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/News/Press-and-media/2010/November/Reading-by-six-how-the-best-schools-do-it-Ofsted>

- **Țara Galilor – asistenți didactici în învățământul galez**

În Țara Galilor, este foarte răspândită utilizarea asistenților didactici (*Learning Support Assistants* – LSAs), cunoscuți și sub denumirea de asistenți ai cadrelor didactice, pentru a ajuta cadrele didactice în activitatea lor la clasă. Inspectoratul școlar (Estyn) a evidențiat un exemplu de bună practică în utilizarea acestora în școlile medii din Țara Galilor, unde aproape toți elevii provin din familii pentru care galeza nu este prima limbă. Asistenții, care sunt plătiți din bugetul școlii, oferă elevilor identificați ca având o întârziere de un an la citire, un program individual de lucru de 15-20 de minute, de trei ori pe săptămână. Aceste sesiuni oferă elevilor oportunitatea de a exersa și de a-și consolida abilitățile de exprimare orală fluentă și corectă gramatical și de a-și dezvolta și competențele la citire. Cadrele didactice și asistenții lucrează împreună la planificarea și evaluarea temelor realizate de elevi și a progresului înregistrat de aceștia, precum și la menținerea unor legături strânse cu celelalte tipuri de sarcini pe care elevii trebuie să le rezolve în clasă.

http://www.estyn.gov.uk/ThematicReports/best_practice_in_the_reading_and_writing_of_pupils_aged_five_to_seven_years.pdf

Marea Britanie – Scoția

- **Planul de alfabetizare din West Dunbartonshire**

Program intensiv care prevede activități de intervenție timpurie (în învățământul preșcolar și în primii doi ani de învățământ primar). Acesta are ca scop optimizarea înțelegerii timpurii a fonemelor de către copii, recunoașterea cuvintelor și promovarea cititului de plăcere, precum și adoptarea unei atitudini pozitive față de lectură.

<http://www.nationalliteracytrust.net/policy/Scotinitatives.html#eradicates>

- **Proiectul din North Lanarkshire: Alfabetizarea activă (proiect pilot)**

Programul, care are ca obiectiv să asigure un nivel mai ridicat al așteptărilor și al competențelor la citire pentru toți, acordă o atenție particulară asigurării progresului pentru elevii care prezintă dificultăți în etapele timpurii ale dezvoltării competențelor de citire.

<http://www.lscotland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/literacy/>

- **Cercurile literare și Cititul de plăcere**

Grupuri mici, de câte patru sau șase elevi, se întâlnesc după un program regulat, în clasă, și discută despre cărțile pe care le-au citit. Această abordare promovează cititul de plăcere, prin valorificarea rețelelor sociale care există în cadrul grupurilor de elevi și a clasei.

<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/11/SRLitCir>

Islanda

- Începem să învățăm să citim (*Byrjendalæsi*)

„Începem să învățăm să citim” este o abordare interactivă pentru dezvoltarea competențelor la citire, în clasa întâi și a doua. Aceasta integrează artele limbajului, este incluzivă, accentuează utilizarea textelor semnificative, colaborarea, învățarea prin acțiune și metacognitivitatea. În utilizarea acestei abordări, în cadrul clasei, se pot trata și nevoile personal individuale.

http://www.unak.is/skolathrounarsvid/page/skolathroun_blbladid

- *Screening*-ul ca parte a examinării coordonate la nivel național, pentru clasa a 4-a (*Skimun í samræmdum prófum í 4. bekk*)

O parte a examinării coordonate la nivel național, pentru limba islandeză, în clasa a 4-a urmărește identificarea elevilor cu dificultăți la citire. Nu se acordă note pentru această secțiune, cadrele didactice pot face doar un scurt comentariu de evaluare a abilității elevilor la citire.

- Cărți audio (*Hljóðbækur*)

„Námsgagnastofnun” este o instituție guvernamentală care furnizează școlilor din învățământul obligatoriu islandez diverse tipuri de materiale didactice. Elevii cu dificultăți la citire din învățământul obligatoriu își pot descărca gratuit manualele în format audio de pe site-ul instituției.

<http://www.nams.is/Languages/English-information/>

Norvegia

- Detectarea timpurie a dezvoltării limbajului (TRAS – *Tidlig Registrering av Språkutvikling*)

Proiect urmărește să prevină apariția unor tulburări de scriere sau de citire prin identificarea problemelor lingvistice la o vârstă cât mai mică (în învățământul preșcolar). Este o cale de a observa și de a lucra cu copiii într-un mod dinamic.

<http://lesesenteret.uis.no/frontpage/>
http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/boeker_og_hefter/article1989-588.html

- Proiectul „Profesorul care citește” din Comunitatea Skedsmo (*Leselærerprosjektet i Skedsmo*)

Proiectul urmărește să formeze cadrele didactice cu pregătire generală să devină profesori de citire, pe baza unui program de intervenție.

<http://www.skedsmo.kommune.no/Hovedtema/Barnehage-og-Skole/>

- Testarea la nivel național a competențelor de bază la citire în clasele a 5-a și a 8-a din învățământul primar și secundar inferior (*Nasjonale prøver i lesing, 5. og 8. Trinn*)

Testele naționale au scopul de a furniza informații privind gradul și măsura în care elevii și-au dezvoltat competențele de bază, în conformitate cu obiectivele de învățare din programa școlară pentru o anumită materie de studiu.

<http://www.udir.no/>

- Teste de cartografiere la citire (*Kartleggingsprøver i lesing*)

Scopul acestor Teste de cartografiere este acela de a permite cadrului didactic/școlii să identifice elevii care ar putea avea nevoie de sprijin suplimentar sau de adaptarea metodei didactice. Cartografierea competențelor de bază la citire, în clasele întâi, a 2-a și a 3-a din învățământul primar este o parte a procesului de urmărire a activității individuale a elevilor și prevenirea cazurilor de abandon școlar în învățământul secundar.

Anexa la Secțiunea 3.4 /Principalele programe de promovare a lecturii în societate, conform rapoartelor experților naționali, 2009/10

Belgia – Comunitatea Franceză

- *Fureur de lire*

Durata programului: Începând din 1991 – în curs de derulare

Un eveniment anual care implică lectura, care are loc în principal în biblioteci publice și librării, cu scopul de a promova lectura prin organizarea de interviuri cu autorii și ilustratorii, plimbări cu familia în timp ce se spun povești, cititul cu voce tare la copii, expoziții de benzi desenate etc.

Instituție coordonatoare / Website

Serviciul general pentru litere și carte (*Service général des lettres și du livre*)

<http://www.lettresetlivre.cfwb.be/> <http://www.fureurdelire.cfwb.be/>

- *Lectomaton*

Durata programului: În curs de derulare

Lectomaton este un lanț de lectură care are loc pe toată durata anului, pe internet. Participanții se înregistrează cu camera web, telefonul mobil, camera video etc., în timp ce citește un extras din text, la alegere, singur sau cu prietenii, acasă, pe stradă, într-bibliotecă sau într- librărie.

Instituție coordonatoare / Website

Serviciul general pentru litere și carte (*Service général des lettres și du livre*)

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=2826>

- *Petite Fureur*

Durata programului: Începând din 2006 – în curs de derulare

O competiție organizată de Comunitatea franceză pentru încurajarea lecturii în rândul copiilor cu vârste cuprinse între 3 și 13 ani și pentru promovarea autorilor și ilustratorilor de carte din regiunea Valonia și Brussels.

Instituție coordonatoare / Website

Serviciul general pentru litere și carte (*Service général des lettres și du livre*)

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=1443>

- Activități ale bibliotecilor publice (*Activités des bibliothèques publiques*)

Durata programului: În curs de derulare

Bibliotecile publice organizează o mare varietate de evenimente, centrate pe carte, care sunt menționate pe internet, printre care se numără următoarele inițiative: *Wandering words*; *Mikados books*; *Hour of the elder*. Bibliotecile publice folosesc de asemenea un *bibliobus*: un vehicul transformat în bibliotecă, de unde se pot împrumuta cărți și care este organizat ca un spațiu confortabil pentru toți vizitatorii și cititorii.

Instituție coordonatoare / Website

Serviciul general pentru litere și carte (*Service général des lettres și du livre*)

<http://www.bibliotheques.be/fr/homepage/>

<http://www.bibliotheques.be/fr/agendas/>

<http://www.bibliotheques.be/fr/bibliobus/>

- Târgul de carte de la Brussels (*Foire du livre de Bruxelles*)

Durata programului: Începând din 1970 – în curs de derulare

Târgul de carte de la Brussels este „o platformă de promovare a locurilor de muncă legate de industria cărții, o cutie sonoră care încurajează lectura și stărnește curiozitatea”. Pe lângă prezentările de carte, conferințe (de exemplu cele de carte numerică), cărți în lectura autorilor, momente de animație (unele destinate școlilor) contribuie la evidențierea importanței cărții și a lecturii.

Instituție coordonatoare / Website

Târgul de carte de la Brussels (*Foire du livre de Bruxelles (asbl)*)

<http://www.flb.be/>

Belgia – Comunitatea în care se vorbește limba germană

- Să creștem mari alături de cărți (*Mit Büchern groß werden*)

Durata programului: Începând din 1997 – în curs de derulare

Inițiativă care urmărește evidențierea rolului important al cărților pentru dezvoltarea copiilor și sprijinirea părinților pentru a aduce bucuria de a citi în viața copiilor lor. Părinții primesc informații despre locurile din vecinătatea casei de unde pot împrumuta cărți și unde se organizează activități de promovare a lecturii.

Instituție coordonatoare / Website

Centrul multi-media al Comunității în care se vorbește limba germană (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)

www.medienzentrum.be

- „Sponsorii lecturii“ în Comunitatea în care se vorbește limba germană (*Lesefreundschaften in der DG*)

Durata programului: Începând din 2003 – în curs de derulare

Voluntari cu vârste cuprinse între 10 și 75 de ani își oferă timpul pentru a citi cu și pentru grupuri de copii, adulți, persoane cu dizabilități și persoane în vârstă din grădinițe, școli și cămine, în biblioteci sau cu ocazia unor evenimente speciale.

Instituție coordonatoare / Website

Centrul multi-media al Comunității în care se vorbește limba germană (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)

www.medienzentrum.be

- Atelier multicultural de germană (*Multikulturelles Deutschatelier*)

Durata programului: Începând din 2007 – în curs de derulare

Proiectul se adresează în mod specific femeilor imigrante cu cursuri de promovare a competențelor lor lingvistice și de citire.

Instituție coordonatoare / Website

Liga femeilor (*Frauenliga*)

<http://www.frauenliga.be/>

- Rucsacul literar (*Lesehits im Rucksack*)

Durata programului: Începând din 2002 – în curs de derulare

Proiect derulat în școli în care se utilizează rucsaci pregătiți de biblioteci cu cărți adecvate pe categorii de vârstă. Rucsacul ajunge într-o clasă dintr-o școală și poposește acolo pentru o lună. Copiii citește cărțile, discută despre ele, scriu comentarii despre cărțile favorite și le pun în rucsac înainte de a-l trimite mai departe, către o altă clasă din școală sau către următoarea școală.

Instituție coordonatoare / Website

Centrul multi-media al Comunității în care se vorbește limba germană (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*) în parteneriat cu biblioteci și cu compania de autobuze (TEC)

www.medienzentrum.be

- Charlotte din bibliotecă (*Leselotta Karotta*)

Durata programului: Începând din 2005 – în curs de derulare

Proiect în care apare o păpușă care „trăiește în bibliotecă și care scrie o scrisoare către copiii de clasa întâi care încep să scrie și să citească. Copiii li se cere să-i răspundă la scrisoare și astfel devin prieteni prin corespondență. La sfârșitul anului școlar elevii și clasele sunt invitate să-și viziteze prietena la bibliotecă pentru a-i cunoaște „casa” din mijlocul cărților.

Instituție coordonatoare / Website

Centrul multi-media al Comunității în care se vorbește limba germană (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)

www.medienzentrum.be

Belgia – Comunitatea flamandă

- Planul operațional de dezvoltare a competențelor de citire (*Stratich Plan Geletterdheid Verhogen*)

Durata programului: Începând din 2005 - până în 2011

Plan operațional de îmbunătățire a nivelului alfabetizării pentru întreaga populație prin aplicarea rezultatelor provenite din cercetarea științifică, dezvoltarea unui instrument de identificare a nivelului de alfabetizare, prin promovarea alfabetizării la locul de muncă și în politicile sociale locale și prin acordarea de ajutor financiar centrelor de educație a adulților.

Instituție coordonatoare / Website

Ministerul Educației din Comunitatea flamandă

<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/371.pdf>

- Programe variate de promovare a unei culturi a lecturii organizate de instituția națională care promovează lectura (*Stichting Lezen*)

Durata programului: Începând din 1972 – în curs de derulare

- Juriul copiilor și tinerilor (*Kinderen- en jeugdjury*): este cel mai mare grup de lectură din țară (www.kjv.be).
- Săptămâna Cărții pentru Copii (*Kinderboekenweek*): este un festival anual pentru tinerii cititori (www.jeugdboekenweek.be).
- Provocarea cărții (*Fahrenheit 451 en de weddenschap*): este o metodă pentru elevii în vârstă de peste 15 ani din învățământul vocațional și tehnic (www.boekenzoeker.org, www.deweddenschap.be).
- Toată lumea citește (*Iedereen leest*): inspiră lumea să citească!

www.iedereenleest.be

Instituție coordonatoare / Website

Stichting Lezen: instituție națională care promovează lectura

www.stichtinglezen.be

- Excuse me? (*Wablieft*)

Durata programului: Începând din 1984 – în curs de derulare

Wablieft este centrul pentru promovarea unui limbaj clar și accesibil (centrat pe alfabetizarea adulților) și care are 3 main sarcini principale: realizarea unui ziar ușor de citit, consilierea companiilor cu privire la scrierea clară și accesibilă și furnizarea cărților ușor de citit pentru adulți.

Instituție coordonatoare / Website

Stichting Lezen: un organism național care promovează lectura

www.wablieft.be

- Book.be (*Boek.be*)

Durata programului: În curs de derulare

Organizația coordonează acțiuni precum T(www.boekenvak.be/boekenbeurs/loket/basisinfo) și proiectul *Boekenbeestenbus* (<http://boekenbeesten.be>). Reprezintă librării, importatorii și editorii de carte flamandă. Aceștia organizează campanii de promovare a vânzării de carte, cum sunt: www.boekenvak.be, www.boekenbank.be, etc.

Instituție coordonatoare / Website

Stichting Lezen: un organism național care promovează lectura

www.boek.be

- LOCUS

Durata programului: În curs de derulare

Organizație de sprijin pentru biblioteci, centre culturale locale și comunitare. Organizatorul Săptămânii Bibliotecilor.

Instituție coordonatoare / Website

Stichting Lezen: un organism național care promovează lectura

www.locusnet.be

Bulgaria

- Programul Național „Din grijă pentru fiecare elev” – Modulul „Asigurarea formării suplimentare pentru elevi cu scopul de a le îmbunătăți rezultatele la materiile din învățământul general” (*Национална програма „С грижа за всеки ученик” – Модул „Осигуряване на допълнително обучение за ученици, насочено към подобряване на техните постижения по основните предмети в училище”*)

Durata programului: Începând din 2008 – în curs de derulare

Obiectivele acestui modul sunt:

- furnizarea de posibilități de formare suplimentară pentru copiii cu probleme în asimilarea conținuturilor educaționale;
- susținerea motivației cadrelor didactice de a lucra cu elevii și de a avea în vedere propriile lor abilități și interese;
- promovarea aplicării abordărilor inovatoare, în predare și învățare, pentru copiii cu abilități diferite.

Instituție coordonatoare / Website

Ministerul Educației, Tineretului și Științei

http://mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/projects/national_programs/2010pl8_s-grizha.pdf

- **Învață să citești! (Бъди грамотен)**
Durata programului: Începând din 2009 – în curs de derulare
 O campanie națională pe internet care urmărește să ridice nivelul general al alfabetizării tinerilor prin implicarea lor în așa-numitele competiții de alfabetizare.
Instituție coordonatoare / Website
 Portalul educațional – Akademika
www.akademika.bg
- **Citește mai mult (Голямото четене)**
Durata programului: Din octombrie 2008 până în martie 2009
 O campanie națională la Televiziunea Națională Bulgară, care dă oportunitatea cetățenilor să voteze și să selecteze romanul favorit din literatura Bulgară și internațională. Obiectivul este acela de a crește interesul public pentru lectură.
Instituție coordonatoare / Website
 Televiziunea Națională din Bulgaria
www.bnt.bg

Republica Cehă

- **Fiecare ceh citește copiilor (Celé Česko čte dětem)**
Durata programului: Începând din 2006 – în curs de derulare
 Proiect care îi sprijină pe părinți să citească cu voce tare copiilor pentru a le permite să-și formeze deprinderi pe care să le cultive și în viața de adult. În plus, părinți, actori, cântăreți, scriitori, sportivi, politicieni etc. merg în școli, biblioteci, spitale și citesc cărți copiilor.
Instituție coordonatoare / Website
 Celé Česko čte dětem, ONG – Organizație non-profit (*Celé Česko čte dětem, obecně prospěšná společnost*)
<http://www.celeceskocdetem.cz/>
 Despre program în engleză: <http://www.celeceskocdetem.cz/gb/>
- **Ancheta publică SUK – Citim cu toții (Anketa SUK – Čteme všichni)**
Durata programului: Începând din 1993 – în curs de derulare
 Program care promovează lectura și literatura contemporană pentru copii printr-un sondaj public în care copiii votează pentru cartea lor favorită publicată în anii anteriori. Oferă informații pentru cadrele didactice și pentru bibliotecari privind calitatea literaturii pentru copii.
Instituție coordonatoare / Website
 Biblioteca Națională pentru Educație – Comenius – un departament al Institutului pentru Informație în Educație (*Národní pedagogická knihovna Komenského – divize Ústavu pro informace ve vzdělávání*)
<http://www.npkk.cz/>
- **Sunt deja un cititor – o carte pentru elevii de clasa întâi (Už jsem čtenář – knížka pro prvňáčka)**
Durata programului: Începând din 2009 – în curs de derulare
 Program în care elevii de clasa întâi merg la bibliotecă și iau parte la diferite activități de promovare a lecturii (întâlniri cu autorii, expoziții de carte, dezbateri pe marginea cărților etc.) cu scopul de a le dezvolta competențele de citire încă din primul an de școală, de a susține dezvoltarea deprinderilor de a citi și de a utiliza biblioteca publică sau școlară ca surse de informare.
Instituție coordonatoare / Website
 Biblioteca Națională pentru Educație – Comenius – un departament al Institutului pentru Informație în Educație (*Národní pedagogická knihovna Komenského – divize Ústavu pro informace ve vzdělávání*)
<http://www.npkk.cz/>
- **O noapte cu Hans Christian Andersen (Noc s Andersenem)**
Durata programului: Începând din 2000 – în curs de derulare
 Inițiativă organizată în biblioteci care constă într-o noapte plină de aventuri, se citesc povești, se organizează competiții, există jocuri și surprize destinate să atragă interesul copiilor și să promoveze lectura.
Instituție coordonatoare / Website
 Asociația Profesioniștilor din Biblioteci și Informație din Republica Cehă (*Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky – SKIP*)
http://skip.npk.cz/english/index_e.htm
 Despre program în engleză: <http://www.nocsandersenem.cz/english.html>

- Creștem mari cu cartea (*Rosteme s knihou*)

Durata programului: Începând din 2005 – în curs de derulare

Proiect care se adresează copiilor în învățământul școlar și preșcolar cu scopul de a le dezvolta și accentua o atitudine pozitivă față de cărți și de literatură, dezvoltarea competențelor lor de citire, îmbunătățirea competențelor de comunicare și lărgirea nivelului general de cunoștințe.

Instituție coordonatoare / Website

Asociația librarilor și editorilor cehi (*Svaz českých knihkupců a nakladatelů – SČKN*)

<http://www.sckn.cz/>

<http://www.rostemesknihou.cz/>

Despre program în engleză: http://www.svetknihy.cz/userdata/files/rsk_en.ppt

Danemarca

- Bookstart (*Bogstart*)

Durata programului: Începând din 2009 - până în 2012

Program centrat pe importanța stimulării lingvistice timpurii. Îi sprijină pe părinți să-și ajute copiii pentru ca aceștia să-și dezvolte de timpuri competențe de lectură și le oferă pachete cu cărți care includ CD-uri cu muzică și cu cărți în format audio.

Instituție coordonatoare / Website

Agenția daneză pentru biblioteci și media (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/bogstart/>

Despre program în engleză: <http://www.bibliotekogmedier.dk/english/bookstart-program/>

- Programul „Bucuria de a citi” (*Læselyst*)

Durata programului: Începând din 2008 - până în 2010

Program care are ca obiectiv încurajarea bucuriei de a citi a copiilor printr-o gamă largă de inițiative și activități, inclusiv prin crearea unor biblioteci în grădinițe, a unor campanii naționale de lectură pentru copiii școlari și activități literare pentru tineri.

Instituție coordonatoare / Website

Agenția daneză pentru biblioteci și media în cooperare cu Ministerul Culturii, Ministerul Educației și Ministerul Afacerilor Interne și Sociale (*Styrelsen for Bibliotek og Medier, Kulturministeriet, Undervisningsministeriet, Indenrigs- og Sundhedsministeriet*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/laeselyst/>

http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b

- Bibliotecile din grădinițe – o parte a Programului „Bucuria de a citi” (*Børnehavebiblioteker. Læselyst*)

Durata programului: Începând din 2008 - până în 2010

Bibliotecile din grădinițe contribuie la procesul de democratizare a accesului copiilor și a părinților acestora la cărți și la alte materiale, deoarece oferă tuturor copiilor acces egal la cărți și lectură.

Instituție coordonatoare / Website

Agenția daneză pentru biblioteci și media (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/boernehavebiblioteker/>

- Campanii naționale de promovare a lecturii pentru școlari – o parte a Programului „Bucuria de a citi” (*Nationale kampagner for skolebørn. Læselyst*)

Durata programului: Începând din 2008 - până în 2010

Competiții și evenimente, organizate de biblioteci în colaborare cu școlile, pentru încurajarea bucuriei copiilor de a citi și pentru a oferi copiilor oportunitatea de a fi modele de urmat la citit, pentru colegii lor de clasă.

Instituție coordonatoare / Website

Agenția daneză pentru biblioteci și media (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b

- Centrul Național pentru Lectură (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

Durata programului: Începând din 2006 - până în 2009

Centru care derulează diverse proiecte care au ca scop să colecteze, să genereze și să comunice informații despre dezvoltarea competențelor de citire.

Instituție coordonatoare / Website

Centrul Național pentru Lectură (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

<http://www.videnomlaesning.dk/frontpage.aspx>

Germania

- Fundația de Lectură (*Stiftung Lesen*)

Durata programului: Începând din 1988 – în curs de derulare

Fundația organizează evenimente, campanii și competiții pentru a promova dezvoltarea competențelor de a citi la nivelul întregii populații.

Instituție coordonatoare / Website

La nivel federal/ la nivelul landurilor.

<http://www.stiftunglesen.de>

- Forumul pentru Promovarea Lecturii (*Forum Leseförderung*)

Inițiativă care urmărește colectarea de studii, informații și abordări practice pentru promovarea dezbaterii publice cu privire la promovarea lecturii.

Instituție coordonatoare / Website

Landesbildungsserver Baden-Württemberg

http://www2.schule-bw.de/foren/index.php?bn=lbs_lesefoerderung

- Cadre didactice online (*Lehrer-online*)

Inițiativă care oferă „pachete de lectură” pentru școli și biblioteci ale claselor, pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice la promovarea lecturii ca și competență culturală, într-o lume dominată de mediile digitale.

<http://www.lehrer-online.de>

- Cititul în Germania (*Lesen in Deutschland*)

Durata programului: Începând din 2005 – în curs de derulare

Website pe care se colectează, unde se prezintă și se actualizează regulat o imagine de ansamblu a tuturor campaniilor, proiectelor, inițiativelor, acțiunilor și actorilor implicați în promovarea lecturii în fiecare Land. Scopul este de a face schimb de informații și de a disemina aceste informații pe scară largă, pentru a stimula și sprijini promovarea lecturii.

Instituție coordonatoare / Website

Institutul German pentru cercetări Pedagogice Internaționale (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF)

<http://www.lesen-in-deutschland.de>

Estonia

- E amuzant să citești (*Lugemine on mõnus*)

Durata programului: Începând din 2000 – în curs de derulare

Program care îi implică pe elevi în discuții online despre cărți, pe marginea lecturilor lor, pentru a promova o cultură a învățării, a dezvoltării competențelor de lectură și capacitatea de analiză; include și copiii cu deficiențe de auz și copii care vorbesc limba rusă și combină lectura cu interesul copiilor pentru computere.

Instituție coordonatoare / Website

Asociația estoniană pentru promovarea lecturii (*Eesti lugemisühing*)

www.lom.edu.ee/

- Cuibul de Lectură (*Lugemispesa*)

Durata programului: Începând din 2004 – în curs de derulare

Cadrele didactice sunt formate pentru a spune povești și a crea un mediu propice pentru lectură – un cuib al lecturii – cu scopul de a promova și susține interesul copiilor pentru citit.

Instituție coordonatoare / Website

Asociația estoniană pentru promovarea lecturii (*Eesti lugemisühing*)

www.lugemisyhing.ee/pesa/lugemispesa_index.htm

Irlanda

- Festivalul cărților pentru copii

Durata programului: Începând din 1990 – în curs de derulare

Un eveniment de celebrare a cărților pentru copii și a lecturii, sărbătorit de întreaga națiune, și care are loc în fiecare an în luna octombrie, cu scopul de a atrage atenția asupra valorii și importanței cărților pentru copii și tineri. Evenimentele au loc în biblioteci, școli, librării și în centre comunitare de artă și includ prezentări de carte în lectura autorului, ateliere de ilustrare de carte, sesiuni de povestiri, competiții și concursuri.

Instituție coordonatoare / Website

Children's Books Irlanda

www.childrensbooksIreland.ie

Association bibliotecilor din Irlanda, Grupul bibliotecilor pentru tineret

www.libraryassociation.ie

- Zone de lectură în bibliotecile publice din Dublin City

Durata programului: Din martie 2007 – în curs de derulare

Un program care implică bibliotecile care își disponibilizează anumite resurse pentru copiii de clasa întâi. Aceștia pot face astfel cercetări pentru teme de casă, sau își pot face temele la bibliotecă deoarece, tot prin proiect, se alocă spații în acest scop și se furnizează măsurile de sprijin pentru a-i încuraja să învețe și să citească.

Instituție coordonatoare / Website

Bibliotecile publice din Dublin

www.dublincitypubliclibraries.ie

- Programul de Lectură în Familie

Durata programului: Începând din 2008 – în curs de derulare

Un program care implică donații și împrumuturi din partea bibliotecilor publice către instituțiile de îngrijire a copilului și organizarea de evenimente care introduc lecturile și cărțile copiilor de vârstele cele mai mici, inclusiv păstrarea contactului cu părinții și cu îngrijitorii.

Instituție coordonatoare / Website

Bibliotecile publice din Dublin

www.dublincitypubliclibraries.ie

- Dublin City – Bibliotecile publice și Istoria locală pentru elevi

Durata programului: Începând din 2008 – în curs de derulare

Un program care urmărește să pună la dispoziția elevilor din învățământul primar informații despre istoria clădirilor din Dublin, într-un format accesibil și adecvat pentru ei.

Instituție coordonatoare / Website

Bibliotecile publice din Dublin

www.dublincitypubliclibraries.ie

Grecia

- Cluburile cărții / Cercuri de lectură în toate regiunile din Grecia și Cipru (*Λέσχη βιβλίου / Ομάδες ανάγνωσης ανά την Ελλάδα και Κύπρο*)

Durata programului: Începând din 2006 – în curs de derulare

Cluburile cărții / Cercuri de lectură care promovează o cultură a lecturii și facilitează întâlnirea cititorilor cu literatura contemporană.

- Program de evenimente care sprijină librăriile (*Πρόγραμμα εκδηλώσεων για την υποστήριξη βιβλιοπωλείων*)

Durata programului: Începând din 2007 – în curs de derulare

Evenimente culturale legate de cărți cu scopul de a sprijini demersul librăriilor de a-și organiza activități de promovare a cărților și a lecturii și sprijin acordat autorilor, în vederea facilitării contactului cu cititorii.

Instituție coordonatoare / Website

Centrul Național al Cărții din Grecia (EKEBI)

- Poezie în mișcare: Celebrarea Zilei Internaționale a Poeziei (*Η ποίηση σε κίνηση: Εορτασμός της Παγκόσμιας Ημέρας Ποίησης*)

Durata programului: Începând din 2002 - până în 2008

Campanie de promovare a lecturii organizată în diferite mijloace de transport (metrou, autobuz, tren) și în aeroport, cu scopul de a atrage cititorii tineri, de a le stimula interesul pentru lectură și de a-i aduce în legătură cu poezia în viața de zi cu zi.

Instituție coordonatoare / Website

Centrul Național al Cărții din Grecia (EKEBI)

- Scriitori și ilustratori la școală (*Συγγραφείς και εικονογράφοι στο σχολείο*)

Durata programului: From September 2009-June 2010

Școlile (de la clasa întâi la clasa a 3-a) organizează vizite ale scriitorilor și ilustratorilor de carte care vin să vorbească despre munca lor și să promoveze literatura în rândul școlărilor.

Instituție coordonatoare / Website

Centrul Național al Cărții din Grecia (EKEBI)

- Expoziții itinerante (*Κινητές εκθέσεις*)

Durata programului: În curs de derulare

Expozițiile itinerante de carte greacă sunt împrumutate de instituții culturale, cum ar fi școli, biblioteci și organizații culturale, pentru ca publicul să poată veni în contact cu operele unor importanți autori greci.

Instituție coordonatoare / Website

Centrul Național al Cărții din Grecia (EKEBI)

Spania

- Campania de încurajare a lecturii „Maria Moliner“ (*Campania de animación a la lectura 'María Moliner'*)

Durata programului: Începând din 1998 – în curs de derulare

Acțiune de încurajare a lecturii cu trei obiective principale: colaborarea cu corporațiile locale pentru derularea unor proiecte de încurajare a lecturii în municipalitățile mici; lărgirea fondului de literatură pentru copii și tineri ale bibliotecilor publice municipale; crearea unei baze de date a experiențelor de încurajare a lecturii în zonele slab populate.

Instituție coordonatoare / Website

Sub-directoratul General pentru Carte, Lectură și Literatură Spaniolă, Ministerul Culturii

- Serviciu de Consiliere în Lectură (*Servicio de Orientación de Lectura – S.O.L.*)

Durata programului: Începând din 2002 – în curs de derulare

Website care urmărește să sprijine învățarea și să îmbunătățească nivelul competențelor de citire în școală și în familie. Sunt recomandate cărți, iar vizitatorii sunt acompaniați și ghidați în conformitate cu întrebările pe care le pun și cu interesele pe care le declară.

Instituție coordonatoare / Website

Federația Asociațiilor Editorilor Spanioli și Ministerul Culturii (*Fundación Germán Sánchez Ruipérez*)

- Promovarea bibliotecilor publice (*Potenciación de las bibliotecas públicas*)

Durata programului: Începând din 2001 – în curs de derulare

Program care are ca obiectiv construirea și modernizarea clădirilor, structurilor și echipamentelor bibliotecilor publice de stat, adaptarea lor astfel încât să fie mai confortabile și mai atractive pentru vizitatori și pentru a facilita apropierea cetățenilor de cultură, educație și informație.

Instituție coordonatoare / Website

Sub-directoratul General pentru Coordonarea Bibliotecilor (Ministerul Culturii) în colaborare cu Serviciile Bibliotecilor din Comunitățile Autonome

- Promovarea deprinderilor de a citi în școli (*Fomento del hábito lector en centros docentes*)

Durata programului: Începând din 2001 – în curs de derulare

Serii de conferințe cu scriitori spanioli de diferite genuri, organizate în școli secundare și universități, pentru a aduce creația literară contemporană mai aproape de elevi și studenți, pentru a promova dezvoltarea deprinderii de a citi și de a-i încuraja prin viziunea autorului cu privire la opera proprie.

Instituție coordonatoare / Website

Sub-directoratul General pentru Carte, Lectură și Literatură Spaniolă (Ministerul Culturii)

- Acțiuni de conștientizare și colaborare cu alte instituții (*Acciones de concienciación y colaboración con otras instituciones*)

Durata programului: Începând din 2005 – în curs de derulare

Inițiative care au ca scop să promoveze dezvoltarea deprinderii de a citi nu doar în școli și biblioteci publice sau în instituții direct legate de lectură, dar și implicarea altor categorii de public și a instituțiilor private în dezvoltarea deprinderii de a citi.

Instituție coordonatoare / Website

Autoritate Națională: Sub-directoratul General pentru Carte, Lectură și Literatură Spaniolă (Ministerul Culturii)

Franța

- Promovarea egalității de șanse la școală (*Favoriser l'égalité des chances à l'école – Coup de pouce clé*)

Durata programului: Începând din 1985 – în curs de derulare

Program intensiv de asistență acordată cititorilor începători (clasa întâi), zilnic, după ore. Are ca scop să stabilească un dialog între părinți și școală, să întărească încrederea părinților în capacitatea lor de educatori și să întărească încrederea copiilor în capacitatea lor de a avea succes în activitatea școlară.

Instituție coordonatoare / Website

Asociația pentru promovarea egalității de șanse în școală (*Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école – Apféé*)

<http://www.coupdepoucecle.fr/>

- Citește și ajută-i și pe alții să citească (*Lire și faire lire*)

Durata programului: Începând din 1999 – în curs de derulare

Program care are ca obiectiv să dezvolte bucuria de a citi prin solidaritatea între generații, cu voluntari în vârstă de peste 50 de ani care își petrec o parte a timpului liber cu grupuri mici de copii din centre de recreere, grădinițe, biblioteci, școli etc. și citesc pentru ei și cu ei.

Instituție coordonatoare / Website

Liga pentru educație și Uniunea Națională a Asociațiilor Familiale – UNAF (*Ligue de l'enseignement și UNAF – Union nationale des Associations familiales*)

www.laligue.org

- Acompaniament Educațional (*L'accompagnement éducatif*)

Durata programului: Începând din 2007 – în curs de derulare

Sprrijin educațional pentru elevii care merg la școală în zone dezavantajate. În acest context, un număr de inițiative se concentrează pe promovarea în rândul copiilor a cărților și a lecturii.

Instituție coordonatoare / Website

Ministerul Educației Naționale (direcția generală pentru educație școlară), departamentele locale de învățământ, inspecțiile academice (pentru învățământul primar), școlile (*Ministère de l'éducation nationale (direction générale de l'enseignement scolaire), rectorats, inspections académiques (pour l'enseignement primaire), établissements scolaires*)

- Asociația Fundației Studenții pentru Oraș (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV*)

Durata programului: Începând din 1991 – în curs de derulare

Sprrijin oferit de studenții voluntari copiilor din școlile dificile și cazurilor sociale. Printre alte obiective, programul și-a propus să ofere asistență copiilor și părinților, să-i ajute să se angajeze într-o cultură literară și să-i sprijine la descoperirea unor resurse în zonă, cum ar fi bibliotecile.

Instituție coordonatoare / Website

Asociația Fundației Studenții pentru Oraș (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV*)

Italia

- Laboratoare (*Laboratori*)

Durata programului: Începând din 2005 – 2009

Ateliere pe Internet pentru copii și tineri cu scopul de a propaga o cultură a cărții, a bibliotecii și a lecturii ca și literatura de ficțiune și non-ficțiune legată de parcursul educațional al elevilor la diferite materii.

Instituție coordonatoare / Website

Centrul pentru carte și lectură (*Centro per il libro e la lettura*)

<http://www.cepell.it/>

- Prietenul meu: cartea (*Amico libro*)

Durata programului: Începând din 2007 – în curs de derulare

Program care are ca obiectiv promovarea unei culturi a cărții în școli, creșterea pasiunii pentru lectură în rândul tinerilor și semnarea inițiativelor naționale care contribuie la dezvoltarea plăcerii de a citi în rândul tinerilor de toate vârstele.

Instituție coordonatoare / Website

Ministerul Educației și Cercetării (*Ministero dell'Istruzione e della Ricerca* – MIUR) în colaborare cu Asociația Națională a Comunelor Italiene (*Associazione Nazionale Comuni Italiani* – ANCI), Uniunea Provinciilor Italiene (*Unione Province Italiane* – UPI) și cu Asociația Italiană a Editorilor (*Associazione Italiana Edutori* – AIE).

http://www.istruzione.it/web/ministero/amico_libro

- Serviciul Național de Biblioteci (*Servizio bibliotecario nazionale*)

Durata programului: Începând din 2002 – în curs de derulare

Sistem de cooperare bazat pe rețeaua națională de biblioteci care are ca scop să înlăture fragmentarea structurilor de biblioteci.

Instituție coordonatoare / Website

Rețeaua Națională de Biblioteci este susținută de MiBAC, regiuni și universități; este coordonată de Institutul central pentru catalogul unic al bibliotecilor italiene (*Istituto Centrale per il Catalogo Unico delle Biblioteche Italiane* – ICCU)

<http://opac.sbn.it/>

- Născut pentru a citi (*Nati per leggere*)

Durata programului: Începând din 2000 – în curs de derulare

Născut pentru a citi este un program care urmărește accentuarea înclinației spre lectură a copiilor de la vârste foarte mici (cuprinse între 0 și 6 ani). Organizarea programului se bazează pe descentralizare și pe crearea unei rețele care are ca scop să se extindă astfel încât să cuprindă un număr cât mai mare de inițiative locale. Rețeaua include bibliotecari, pediatri, cadre didactice, asociații.

Instituție coordonatoare / Website

Promovat de organizațiile profesionale și culturale ale bibliotecarilor și pediatrilor (*Associazione Culturale Pediatri* – ACP, *Associazione Italiana Biblioteche* – AIB, *Centro per la salute del Bambino* – CSB)

<http://.natiperleggere.it>

- Lectura este hrană pentru minte: spune tuturor! (*Leggere è il cibo della mente: passaparola!*)

Durata programului: 2009

Campanie bazată pe reclame la televiziune și pe posturile de radio, anunțuri în presă și pe internet, afișaje și panouri stradale. Urmărește creșterea gradului de conștientizare a importanței promovării și încurajării lecturii în toate formele ei și la toate vârstele.

Instituție coordonatoare / Website

Președinția Consiliului de Miniștri

<http://www.governo.it/Notizie/Palazzo%20Chigi/dettaglio.asp?d=57844>

Cipru

- Promovarea alfabetizării – în școlile care fac parte din programul Zona de acțiune în educație (*Πρώθηση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου*)

Durata programului: Începând din 2003 – în curs de derulare

Programul implică organizarea claselor, predarea de limbă greacă și alfabetizarea inițială a copiilor și părinților care provin fie dintr-un context socio-economic pauper și care au un nivel educațional redus, fie pentru familiile a căror primă limbă nu este greaca.

Instituție coordonatoare / Website

Zona de acțiune în educație în colaborare cu centrul pentru educația adulților (*Θεσμός Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού*)

<http://www.moec.gov.cy/dde/ep-zep.html>

Letonia

- Juriul copiilor: program național de promovare a lecturii (*Bērnū žūrija: Nacionālā lasīšanas veicināšanas programma*)

Durata programului: Începând din 2002 – în curs de derulare

Program care are ca obiectiv stimularea bucuriei de a citi la copii și tineri, subliniază faptul că opțiunile copiilor trebuie respectate, introduce un premiu literar al cărui câștigător este determinat de copii; dezvoltă colaborarea la nivel național pentru sprijinirea activităților locale de încurajare a lecturii; accentuează avantajele statutului de bun cititor; oferă copiilor acces la cele mai noi producții literare și oportunitatea de a-și petrece timpul liber eficient.

Instituție coordonatoare / Website

Biblioteca Națională a Letoniei (Centrul de Literatură pentru copii) și, la nivel regional, Biblioteca Publică Centrală Regională

www.beruzurija.lv

- Portalul poveștilor (*Pasaku portāls*)

Durata programului: Începând din 2007 – în curs de derulare

Proiect online care urmărește promovarea lecturii, creșterea interesului pentru literatură și moștenirea culturală la copii și adolescenți ca și promovarea creativității prin utilizarea tehnologiilor moderne, a internetului și a diferitelor formate disponibile – text, audio, video și imagine.

Instituție coordonatoare / Website

Forumurile *Ideju* (ONG – Asociație)

www.pasakas.net

- Proiectul „Book start“ (*Grāmatu starts*)

Durata programului: Începând din 2007 - până în 2008, 2010

Program în biblioteci care are ca scop să atragă atenția tinerilor părinți, să popularizeze serviciile pentru familiile ale bibliotecilor, să promoveze atitudinea pozitivă a societății pentru copii, părinți, pentru cultura copiilor și a părinților, să realizeze un volum prin care să se promoveze lectura.

Instituție coordonatoare / Website

Centrul de Literatură pentru Copii al Bibliotecii Naționale din Letonia

- Proiectul Cărțile lupului alb (*Baltā Vilka grāmatas*)

Durata programului: Începând din 2007 - până în 2008

Diferite evenimente anuale, inclusiv momente de lectură, competiții, excursii, tabere de vară, cu scopul de a atrage atenția publicului asupra faptului că la lecturile copiilor se pot adăuga și cărți de literatură letoniană, pentru a îmbunătăți varietatea și calitatea ofertei de carte letonă pentru copii, pentru a-i face pe autori să scrie cărți mai ancorate în contemporaneitate și mai adecvate pentru nevoile copiilor de astăzi.

Instituție coordonatoare / Website

Secțiunea letonă a IBBY implementează Proiectul Cărțile lupului alb în asociere cu Centrul de Literatură pentru Copii al Bibliotecii Naționale din Letonia, Uniunea Scriitorilor din Letonia, un număr de biblioteci regionale, instituții de învățământ superior, muzee, teatre și cele mai importante canale media letoniene.

www.ibby.org/index.php?id=436

- Anul Lecturii 2010 (*Lasīšanas gads 2010*)

Durata programului: Din februarie 2010 – în curs de derulare

Principalul obiectiv al Anului Lecturii este de a ajuta publicul să-și actualizeze lecturile, fapt care constituie o parte importantă a dezvoltării personalității, să găsească puncte de interes în diverse volume și să promoveze dezbaterile și interesul pentru acestea în diferite tipuri de media – internet, outdoor, afișe, diverse activități și evenimente de tip *guerrilla marketing*. Anul Lecturii este creat atât pentru a ajuta la realizarea unei uniuni a diferitelor organizații care au activități legate de lectură cât și pentru a demonstra că există o varietate de cărți care se adresează tuturor grupurilor de vârstă. Se urmărește încurajarea populației să citească mai mult și să încerce să citească volume pe care este posibil să le fi evitat în trecut.

Instituție coordonatoare / Website

Agentția de publicitate „Publicis Riga”

www.vairaknekavienadzive.lv

Lituania

- Programul Național de Promovare a Lecturii (*Skaitymo skatinimo programa*)

Durata programului: De la sfârșitul anului 2006 până în 2011

Diverse inițiative (de exemplu campanii, competiții, premii, activități de formare, ateliere, târguri, etc.) care au ca obiectiv să încurajeze populația de toate vârstele și din toate grupurile sociale să citească mai mult, să-și îmbunătățească abilitățile de lectură, dar și să sporească prestigiul lecturii. Se urmărește creșterea numărului de persoane care citesc cu regularitate și, în acest mod, să se contribuie la educarea unor cetățeni creativi și responsabili care pot face dovada unor competențe de gândire critică.

Instituție coordonatoare / Website

Ministerul Culturii al Republicii Lituania (*Lietuvos Respublikos kultūros ministerija*)

<http://www.muza.lt/>

<http://www.skaitymometai.lt>

- Alegerea și premierea Cărții anului (*Metų knygos rinkimai*)

Durata programului: Începând din 2005 – în curs de derulare

Program care implică întreaga societate într-un proces de lectură și în procesul alegerii celei mai bune cărți a anului. Are ca obiectiv să promoveze interesul întregii populații pentru literatura lituaniană modernă și să accentueze prestigiul lecturii.

Instituție coordonatoare / Website

Biblioteca Națională „Martynas Mažvydas” din Lituania (*Lietuvos nacionalinė Martyno Mažvydo biblioteka*)

<http://www.lnb.lt/>

<http://metuknygosrinkimai.skaitymometai.lt>

- Biblioteci pentru inovație (*Bibliotekos pažangai*)

Durata programului: Începând din 2008 - până în 2012

Principalul obiectiv este acela de a extinde o mai bună utilizare a tehnologiilor informaționale în rândul populației lituaniene, prin întărirea rolului și extinderea utilizării capacităților bibliotecilor publice, în special în ceea ce privește populația din zonele rurale și din grupurile sociale de risc și de a le facilita accesul la informație și la comunicare.

Instituție coordonatoare / Website

Centrul Lituanian de Expoziții LITEXPO (*Lietuvos parodų centras LITEXPO*)

<http://www.litexpo.lt/>

<http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

- Târgul de Carte de la Vilnius (*Vilniaus knygų mugė*)

Durata programului: Începând din 2000 – în curs de derulare

Târg anual de carte care are ca scop să prezinte cititorilor o largă varietate de publicații naționale tipărite; să creeze oportunități pentru noi conexiuni de afaceri; să aducă împreună cititori, autori, editori și reprezentanți ai sectoarelor comerciale; să introducă cele mai bune publicații străine; să promoveze lectura în societate; să caute forme noi de comunicare și cooperare.

Instituție coordonatoare / Website

Asociația Editorilor Lituanieni (*Lietuvos leidėjų asociacija*)

<http://www.lla.lt/>

<http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

- Citire și scriere pentru gândirea critică (*Traptautinis projektas 'Kritinio mąstymo ugdymas skaitant ir rašant'*)

Durata programului: Începând din 2000 – în curs de derulare

Program de formare care include cursuri, activități de lucru individual și de grup, activități de cercetare, strategii cooperative, lectură, scriere, discuții, dezbateri etc. cu scopul de a dezvolta, printre altele, competențele de citire activă și promovarea lecturii reflexive, semnificative, care ar putea să devină un exercițiu de învățare pe tot parcursul vieții.

Instituție coordonatoare / Website

Centrul pentru Didactică Modernă – MDC (*Šiuolaikinių didaktikų centras*)

<http://www.sdcentras.lt> http://www.sdcentras.lt/proj_kmusr.htm

Luxemburg

Nu există date disponibile

Ungaria

- The Big Book (*A Nagy Könyv*)

Durata programului: 2005

Un sondaj public cu privire la cartea națională favorită, care are ca scop să angajeze populația în discuții despre cărți și să promoveze lectura.

Instituție coordonatoare / Website

Ministerul Culturii și Education

- Săptămâna Națională a Cărții & Zilele Cărții pentru Copii (*Ünnepi Könyvhét és Gyermekkönyvnapok*)

Durata programului: Începând din 1929 – în curs de derulare

Program care îi implică organizarea de întâlniri între librari și autori, în toate orașele mari din țară, pentru promovarea manualelor de limba maghiară, a literaturii și culturii. Sunt prezentați autori, editori și cercuri literare și se formează o legătură între autori și cititori.

Instituție coordonatoare / Website

Asociația Națională a Editorilor și librarilor (*Magyar Könyvkiadók és Könyvkereskedők Országos Egyesülete*)

<http://www.unnepikonyvhet.hu/index3.html>

- Ziua poveștilor populare (*A népmese napja*)

Durata programului: Începând din 2005 – în curs de derulare

Diverse programe și evenimente (cum ar fi programe de lectură, paneluri de discuții, concursuri de povestire și ilustrație de carte pentru tinerii cititori) pentru păstrarea tradiției literare, a povestirii populare, promovarea lecturii unor texte care celebrează identitatea națională maghiară.

Instituție coordonatoare / Website

Asociația ungară pentru sprijinul lecturii

<http://www.hunra.hu/>

Malta

- Programul de sprijin al familiei

Durata programului: Începând din 2001 – în curs de derulare

Diverse activități de formare pentru părinți pentru a-i sprijini și a le încuraja implicarea parentală în educația copiilor lor.

Instituție coordonatoare / Website

Directoratul pentru calitate și standarde în educație din cadrul Ministerului Educației, Forței de Muncă și Familiei (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

- Inițiative pentru comunități largi

Durata programului: Începând din 2001 – în curs de derulare

Diverse activități de lectură la biblioteca locală, precum și activități de formare pentru a sprijini școlile și părinții.

Instituție coordonatoare / Website

Directoratul pentru calitate și standarde în educație din cadrul Ministerului Educației, Forței de Muncă și Familiei (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

- Educație complementară

Durata programului: Începând din 1970 – în curs de derulare

Program de intervenție personalizată pentru a acoperi lacunele din bagajul de cunoștințe ale elevilor în privința competențelor de scriere și exprimare orală.

Instituție coordonatoare / Website

Directoratul pentru calitate și standarde în educație din cadrul Ministerului Educației, Forței de Muncă și Familiei (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

- Citirea pentru elevul dislexic

Durata programului: Începând din 1997 – în curs de derulare

Programe individuale sau intervenții în grupuri mici pentru a asigura dezvoltarea gradului de alfabetizare pentru copiii care se confruntă cu dificultăți severe de acest gen.

Instituție coordonatoare / Website

Directoratul pentru calitate și standarde în educație din cadrul Ministerului Educației, Forței de Muncă și Familiei (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

Olanda

- Să citim cu voce tare (*Hardop lezen*)

Durata programului: 1. 2008; 2. 2005; 3. 1994 – în curs de derulare

Diferite programe și activități, de exemplu Zilele naționale ale lecturii cu voce tare (*Nationale Voorleesdagen*), Competiția națională de lectură cu voce tare (*Nationale Voorleeswedstrijd*) care urmăresc: să-i introducă pe părinții tineri și pe copiii lor într-o lume a cărților și a lecturii; să atragă atenția asupra importanței lecturii cu voce tare pentru copiii din instituții preșcolare, în biblioteci etc.; și să organizeze competiții de lectură cu voce tare pentru copiii din clasele mari din învățământul școlar, începând de la nivel local și sfârșind prin selecția campionului național.

Instituție coordonatoare / Website

Stichting Lezen

- Despre scrierea și citirea literaturii (*Over lezen en het schrijven van literatuur*)

Durata programului: Începând din 2000 – în curs de derulare

Diferite programe și activități, de exemplu: Competiție de poezie (*Gedichtenwedstrijd*), Scrie acum! (autorii citesc elevilor din școli (*Auteurlezingen op scholen*) care au ca scop să invite autorii să viziteze școlile, să povestească despre munca lor și să citească elevilor din lucrările lor; și competiții de lectură de poezie și proză.

Instituție coordonatoare / Website

Stichting Schrijvers School Samenleving, Stichting Poëziepaleis, Stichting Passionale Bulkboek

- Dezvoltarea spiritului critic și a bunului gust (*Beoordeling en ontwikkeling van smaak*)

Durata programului: Începând din 2000 – în curs de derulare

Diverse activități de votare, de exemplu: Tânărul Juriu (*De Jonge Jury*), Maimuța de cerneală (*De Inktaap*) care au ca scop să dezvolte gustul literar prin compararea și aprecierea cărților câștigătoare și/sau a autorilor premiați.

Instituție coordonatoare / Website

Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek, Stichting Lezen și Stichting Passionale Bulkboek, Nederlandse Taalunie și Stichting Lezen

- Promovare de carte (*Boekpromotie*)

Durata programului: Începând din 2000 – în curs de derulare

Diferite activități de promovare a cărții, de exemplu: Săptămâna Cărții (*Boekenweek*), Săptămâna Cărții pentru Copii (*Kinderboekenweek*) care au ca scop să stimuleze populația să cumpere sau să împrumute cărți.

Instituție coordonatoare / Website

Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek

Austria

- **Austria citește. Punct de întâlnire: biblioteca (*Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek*)**
Durata programului: Începând din 2006 – în curs de derulare
Cea mai mare campanie de publicitate și promovare a lecturii și a bibliotecilor publice. Are ca scop să extindă profilul lecturilor populației și să promoveze bibliotecile publice în rândul tuturor segmentelor sociale.
Instituție coordonatoare / Website
Asociația bibliotecarilor din Austria (*Büchereiverband Österreich – BVÖ*)
<http://www.bvoe.at/> <http://www.oesterreichliest.at/>
- **Inițiativa pentru aflabetizare din Styria (*Leseoffensive Steiermark*)**
Durata programului: Începând din 2006 – în curs de derulare
Program care are ca obiectiv să dezvolte plăcerea de a citi pentru toate grupurile de vârstă și să încerce să conecteze diversele inițiative care implică lectura, în toate bibliotecile publice din zona Styriei.
Instituție coordonatoare / Website
Centrul de promovare a lecturii din Styria (*Lesesezentrum Steiermark*)
<http://www.lesezentrum.at/> <http://www.leseoffensive.st/>
- **Clubul tinerilor cititori din Austria (*Österreichischer Buchklub der Jugend*)**
Durata programului: Începând din 1948 – în curs de derulare
Diferite programe și inițiative cum ar fi: *Mit Lesen mehr bewegen*, program de dezvoltare a competențelor de citire ale cititorilor cu abilități reduse în cooperare cu compania petrolieră austriacă; *Wissens-Trolley 2010*, inițiativă în cooperare cu Ministerul Austriac al Științei și Cercetării, de promovare a cărților de non-ficțiune pentru copii și tineri adulți.
Instituție coordonatoare / Website
Clubul de lectură pentru copii din Austria (*Österreichischer Buchklub der Jugend*)
<http://www.buchklub.at/> <http://www.buchklub.at/Aktuell/Buchklub-News/Mit-Lesen-mehr-bewegen.html>
<http://www.buchklub.at/Buchklub/Service/Wissens-Trolley/Wissens-Trolley - până în 2010.html>
- **E timpul să citim – Țara lecturii în Austria Inferioară (*Zeit Punkt Lesen – Leseland, Niederösterreich*)**
Durata programului: Începând din 2007 – în curs de derulare
Inițiativă privind organizarea a diferite evenimente, activități creative și jocuri – implicând materiale tipărite, texte digital și producții video – cu scopul de a motiva copiii, adolescenții și adulții să recunoască simboluri, litere, texte și imagini într-un mod creativ și ludic.
Instituție coordonatoare / Website
Asociația pentru susținerea și încurajarea creativității (*Kreativ – Verein zur Förderung der nachhaltigen Entwicklung kreativer Potenziale*)
<http://www.zeitpunktlesen.at>

Polonia

- **Cluburi de dezbatere literară (*Dyskusyjne Kluby Książki*)**
Durata programului: Începând din 2007 – în curs de derulare
Identificarea spațiilor unde este posibil să se poarte discuții despre cărți de persoane care nu sunt critici literari profesioniști și, acolo unde este posibil, să se bucure de plăcerea de a purta astfel de discuții. Cluburile cărții mai au ca obiectiv să anime comunitățile adunate în jurul bibliotecilor și să încurajeze bibliotecarii să promoveze „o modă a lecturii”.
Instituție coordonatoare / Website
Institutul Cărții din Cracovia (*Instytut Książki w Krakowie*)
<http://www.instytutksiazki.pl/pl,tc,index.php>

- **Biblioteca + (*Biblioteka +*)**

Durata programului: În curs de derulare

Program care are ca scop să creeze un sistem informatic național centralizat uniform MAK+ pentru managementul resurselor din bibliotecă; introducerea internetului în biblioteci; organizarea de activități de formare pentru dezvoltarea de competențe noi la bibliotecari; acordarea de sprijin financiar pentru modernizarea și dezvoltarea bibliotecilor locale.

Instituție coordonatoare / Website

Institutul Cărții din Cracovia, Divizia din Varșovia (*Instytut Książki w Krakowie, Oddział w Warszawie*)

www.institutksiazki.pl

- **Campanie de promovare „Întreaga Polonie citește copiilor“ (*Cała Polska czyta dzieciom*)**

Durata programului: Începând din 2001 – în curs de derulare

Program care încurajează adulții să-și dezvolte deprinderile de a citi în fiecare zi copiilor lor. Are ca scop să sprijine sănătatea psihologică, intelectuală și morală a copiilor și tinerilor.

Instituție coordonatoare / Website

Fundația ABCXXI – Toată Polonia citește copiilor (*Fundacja ABCXXI Cała Polska czyta dzieciom*)

<http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/>

Portugalia

- **Lectura+ în familie (*Ler+ Em Família*)**

Durata programului: Începând din 2007 – în curs de derulare

Program care implică profesorii și care trebuie să se asigure că elevii iau acasă cărțile și materialele de sprijin, pentru a le parcurge la ora de lectură în familie.

Instituție coordonatoare / Website

Planul Național de Lectură

- **Lectura+ îți dă sănătate (*Ler+ Dá Saúde*)**

Durata programului: Începând din 2008 – în curs de derulare

Program care promovează lectura în consultațiile pediatrice, pentru a prezenta beneficiile lecturii în dezvoltarea copiilor, atât cognitivă cât și fizică.

Instituție coordonatoare / Website

Planul Național de Lectură

- **Lectura fără frontiere – Campanie de promovare a lecturii în penitenciare (*Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura nas Prisões*)**

Durata programului: Începând din 1997 – în curs de derulare

Program care are ca obiectiv promovarea lecturii în spații non-convenționale. Are ca scop să dezvolte competențele de lectură ale populației din penitenciare.

Instituție coordonatoare / Website

Directoratul General pentru Cărți și Biblioteci

- **Lectura fără frontiere – Ora de lectură în spitale de pediatrie (*Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura em Hospitais Pediátricos*)**

Durata programului: Începând din 2001 – în curs de derulare

Program prin care se oferă cărți și ore de lectură copiilor din spitalele de pediatrie. Are ca scop să îi ajute pe copii să aibă momente plăcute, atunci când citesc sau ascultă când li se citesc povestiri.

Instituție coordonatoare / Website

Fundația Gil, cu finanțare de la Directoratul General pentru Cărți și Biblioteci

- Promovarea lecturii în bibliotecile publice (*Programa de Acções de Promoção da Leitura nas Bibliotecas Públicas*)

Durata programului: Începând din 1997 – în curs de derulare

Program care oferă cursuri de formare, ateliere, scurte cursuri de literatură, comunități literare, expoziții și reprezentații teatrale bazate pe dramatizări ale unor cărți – cu scopul de a dezvolta deprinderile de citire în întreaga comunitate, pentru plăcerea de a citi pentru a lupta împotriva nivelurilor reduse ale competențelor la citire.

Instituție coordonatoare / Website

Directoratul General pentru Cărți și Biblioteci

România

- Dezvoltarea competențelor de lectură

Durata programului: Începând din 2009 – în curs de derulare

Program care are ca obiectiv să promoveze lectura în toate mediile (atât la școală cât și în afara școlii) pentru toți elevii. Obiectivele specifice includ: identificarea stimulilor motivaționali; dezvoltarea și implementarea unui plan de ameliorare a lecturii; dezvoltarea unui set de standarde minimale privind lectura; dezvoltarea unui set de standarde și a unor indicatori de performanță pentru lectură; dezvoltarea unui set de instrumente pentru o abordare interculturală a lecturii.

Instituție coordonatoare / Website

Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar

- Cercurile de lectură

Durata programului: Începând din 2004 – în curs de derulare

Program care promovează proiectele în care lectura este practică pentru plăcerea personală, în afara școlii, în rândul tinerilor cititori, prin cercuri de literatură, competiții, acțiuni „pro lectură” (cum ar fi întâlnirile și marșurile), etc.

Instituție coordonatoare / Website

Inspectoratul Școlar Județean Cluj + Asociația Națională a Profesorilor de Limba Română „Ioana Em.Petrescu” (ANPRO) + Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar

http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3

- *Lectură pentru mileniul al treilea*

Durata programului: Începând din 2002 – în curs de derulare

Program care are ca obiectiv stimularea interesului pentru lectură în perioada preșcolară și în perioada primară timpurie, cu scopul de a limita cauzele care ar putea să genereze eșec școlar. Acțiunile implică elevii și cadrele didactice din școlile primare, dar și pe părinți.

Instituție coordonatoare / Website

Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar

- Dezvoltarea competențelor cheie – Premisa incluziunii sociale (proiect FSE)

Durata programului: Începând din 2009 – până în 2012

Program având ca obiectiv general îmbunătățirea competențelor cheie în învățământul primar, inclusiv a abilităților de scriere – citire și a tehnicilor de citire, precum și crearea/testarea/pilotarea și implementarea unui program educațional integrat care să aibă în vedere creșterea calității educației la nivel de sistem.

Instituție coordonatoare / Website

Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar

Slovenia

- Insigna pentru lectură (*Bralna znacka*)

Durata programului: Începând din 1960 – în curs de derulare

Abordare multidisciplinară (promovarea lecturii în familie și în timpul activităților de petrecere a timpului liber pentru copii și tineri) cu scopul de a promova lectura, cultura lecturii și dezvoltarea competențelor de citire în rândurile tinerilor cititori.

Instituție coordonatoare / Website

Societatea Slovenă *Društvo Bralna* (*Društvo Bralna značka Slovenije*)

<http://www.bralnaznacka.si/>

- Să citim cu Manca Kosir (*Beremo z Manco Kosir*)

Durata programului: 1999

Cluburi de lectură organizate în Slovenia cu scopul de a promova lectura la adulții de toate vârstele și de a-i încuraja să vorbească despre cărțile pe care le citește de plăcere.

Instituție coordonatoare / Website

Institutul sloven pentru educația adulților (*Andragoski center RS*)

- Să citim și să scriem împreună (*BIPS-Beremo în pišemo skupaj*)

Durata programului: Începând din 2002 – în curs de derulare

Proiecte de promovare a lecturii și scrierii în situații familiale de fiecare zi. Părinții sunt informați cu privire la importanța alfabetizării, iar copiii sunt stimulați să citească în joacă.

Instituție coordonatoare / Website

Institutul sloven pentru educația adulților (*Andragoski center RS*)

- Lectură pentru acumularea de cunoștințe și de plăcere (*BZZ-Branje za znanje în zabavo*)

Durata programului: Începând din 2009 – în curs de derulare

Mentorii sunt formați pentru a-i ajuta pe părinții mai puțin educați și pe copiii lor cu achiziția competențelor de citire.

Instituție coordonatoare / Website

Institutul sloven pentru educația adulților (*Andragoski center RS*)

Slovenia

- Informatizarea și revitalizarea bibliotecilor școlare (*Elektronizácia a revitalizácia školských knižníc*)

Durata programului: Începând din 2006 - până în 2008

Program care urmărește să îmbunătățească activitățile din biblioteci prin cooperarea și schimbul de informații cu alte biblioteci, aplicarea mijloacelor TIC și conexiunea la internet, extinderea și îmbunătățirea serviciilor pentru elevi, personal didactic și angajați ai școlilor și dezvoltarea la elevi a unei culturi a lecturii.

Instituție coordonatoare / Website

Biblioteca pedagogică slovacă (*Slovenská pedagogická knižnica*)

www.spqk.sk www.infolib.sk

- Competiție despre cea mai interesantă inițiativă a bibliotecii școlare (*Súťaž o najzaujímavejšie podujatie školskej knižnice*)

Durata programului: 2008

Evenimentul a fost organizat de bibliotecile școlare și a fost mediatizat în presa regională cu scopul de a informa publicul larg cu privire la aceste activități. Obiectivul general a fost acela de a susține o relație bună și continuă cu cărțile, bibliotecile școlare și cu lectura.

Instituție coordonatoare / Website

Biblioteca pedagogică slovacă (*Slovenská pedagogická knižnica*)

www.spqk.sk

- Proiectul național de formare (educare) a bibliotecarilor din școli (*Národný projekt o vzdelávaní školských knihovníkov*)

Durata programului: Începând din 2008 - până în 2009

Program educațional pentru bibliotecarii din școli și achiziționarea de cărți pentru lectura obligatorie.

Instituție coordonatoare / Website

Ministerul Educației din Republica Slovacă, Biblioteca pedagogică slovacă (*Ministerstvo školstva SR, Slovenska pedagogická knižnica*)

- Competiție națională de recitare de poezie pentru copii – *Hviezdoslavov Kubín (Celoštátna súťaž v detskom a umeleckom prednese prózy a poézie – Hviezdoslavov Kubín)*

Durata programului: Începând din 1960 – în curs de derulare

Competiția de recitare, în proză și în versuri, și lectura de text literar pentru familiarizarea elevilor cu valorile literaturii, dezvoltarea creativității, cultura limbii, dezvoltarea talentului poetic și promovarea lecturii de literatură.

Instituție coordonatoare / Website

Ministerul Culturii și Ministerul Educației din Republica Slovacă (*Ministerstvo kultúry a Ministerstvo školstva SR*); Organizator: Centrul Național Instruire, centrele regionale de instruire, autoritățile regionale din învățământ (*Národné osvetové centrum, Regionálne osvetové centrá, Krajské školské úrady*)

www.nocka.sk

Finlanda

- Punct de lucru: servicii de alfabetizare (*Lukineuvola*)

Durata programului: Începând din 2005 - până în 2008

Programul are ca obiectiv crearea și întărirea rețelelor de sprijin regional pentru persoanele cu dificultăți de învățare și creșterea gradului general de conștientizare cu privire la existența dificultăților de învățare. În plus, are scopul de a crea un punct-model de lucru unde să se ofere servicii de sprijin, consiliere și îndrumare cu privire la dificultățile de învățare și cursuri de formare pentru tratarea acestor probleme, precum și a dislexiei, pentru profesioniștii din diferite domenii de activitate.

Instituție coordonatoare / Website

Comitetul Național Finlandez al Educației – FNBE (*Opetushallitus*)

<http://www.lukineuvola.fi/>

- Copiii, media și bibliotecile 2009 - până în 2010 / Programul bibliotecilor de educație media (*Lapset, media ja kirjastot*)

Durata programului: Începând din 2006 – în curs de derulare

Cursuri de educare media pentru profesioniștii din biblioteci care lucrează în principal cu copii și cu tineri. The main aim of the program is to develop the media literacy of children și to develop a safe media environment for them.

Instituție coordonatoare / Website

Asociația Bibliotecilor Finlandeze (ONG) (*Suomen kirjastoseura*)

<http://kirjastoseura.kaapeli.fi/> http://wiki.kirjastot.fi/index.php/Mediakasvatushanke#Mediakasvatushanke_2007_-_2008

- Formare în dezvoltarea competențelor la citire pentru imigranții adulți – AIKIS (*Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus*)

Durata programului: Începând din 2008 - până în 2011

Program de coordonare a proiectelor de dezvoltare a sistemelor electronice de învățare și testare lingvistică în limbile finlandeză și suedeză pentru imigranți. Include materiale de educație lingvistică pentru imigranții analfabeți care se confruntă cu dificultăți la scriere și citire.

Instituție coordonatoare / Website

Comitetul Național Finlandez al Educației – FNBE (*Opetushallitus*)

<http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/aikis>

- Revitalizarea limbii Romani (*Romanikielen kielipesätoiminta*)

Durata programului: 2009 – în curs de derulare

Program care are ca obiectiv revitalizarea limbii Romani vorbită în Finlanda. Oamenii sunt încurajați să se adune și să vorbească despre viața lor de fiecare zi în limba Romani language, sub îndrumarea unui cadru didactic calificat.

Instituție coordonatoare / WebsiteComitetul Național Finlandez al Educației – FNBE (*Opetushallitus*)**Suedia**

- Premiul pentru literatură „Astrid Lindgren“ (*Litteraturpriset till Astrid Lindgrens minne*)

Durata programului: Începând din 2002 – în curs de derulare

Cel mai mare premiu acordat autorilor de literatură pentru copiii și tineret. Este acordat anual unuia sau mai multor autori, indiferent de limbă sau de naționalitate. Sunt eligibili autori, ilustratori, povestitori și promotori. Scopul pentru care se acordă acest premiu este de a întări și a extinde interesul pentru literatura pentru copii, la nivelul tineretului din toată lumea și pentru a consolida drepturile copilului.

Instituție coordonatoare / Website

Consiliul Suedez al Artelor

<http://www.alma.se/sv/>

- Catalogul cărții (*Barnbokskatalogen*)

Durata programului: În curs de derulare

Consiliul Suedez al Artelor publică un catalog anual al noilor cărți pentru copii și tineret, din care aproximativ 312 titluri sunt selectate de experți. Publicația este distribuită gratuit în cabinetele medicale și de stomatologie care au ca pacienți tineri și copiii, centre de cumpărături și mall-uri, biblioteci, direct către copii și tineri etc. pentru a-i stimula să citească și să participe la activitățile locale organizate în biblioteci și în școli.

Instituție coordonatoare / Website

<http://www.barnensbibliotek.se/Katalogen/Barnbokskatalogen/tabid/578/Default.aspx>
www.kulturradet.se/en/In-English/

- Cooperare locală (*Lokalt samarbete*)

Durata programului: În curs de derulare

Consiliul Suedez al Artelor oferă anual sprijin proiectelor regionale sau locale. Pentru 2011, au fost incluse și proiecte de publicare a cărților pentru tineri pe cititoarele de carte electronică. Un alt exemplu este proiectul organizat de Sindicatul Muncitorilor Suedezi din Transporturi, Sindicatul Muncitorilor din Hoteluri și Restaurante, în cooperare cu bibliotecile publice regionale, pe tema „bibliotecilor din restaurante / bibliotecilor din benzinării” pentru șoferi profesioniști.

Instituție coordonatoare / Website

www.kulturradet.se/en/In-English/
<http://www.transport.se/home/trp2/home.nsf/62d2d4d1f9589f77c1256c4800547126/e6acc07a522e152ac12575d7002b6211?OpenDocument&Highlight=0.bibliotek>

- Lectura în serviciul medical de sănătate pentru copii (*Läsfrämjande vid Barnvårdscentralen (BVC)*)

Durata programului: În curs de derulare

În mai multe municipii, toate instituțiile de învățământ preșcolar vizitează cu regularitate bibliotecile locale, iar personalul cooperează pe teme legate de lectură. Mai multe municipii au un program stabilit pentru dezvoltarea competențelor de lectură, care se desfășoară pe tot parcursul copilăriei și este organizat în cooperare între instituțiile de învățământ preșcolar, biblioteci, biblioteci școlare, instituții care organizează clase de educație preșcolară, școli și servicii medicale pentru copii. Această cooperare începe cu o carte cadou pe care părinții o primesc de la clinica unde aceștia își aduc nou-născutul la primul său control medical. Pe tot parcursul perioadei preșcolare personalul clinicii îi informează pe părinți cu privire la dezvoltarea lingvistică a copilului dar și despre cât este de important să se citească cu voce tare copilului. Clinicile pot organiza grupuri parentale în cadrul cărora, printre altele, părinții sunt invitați să se familiarizeze cu programul bibliotecii locale.

Instituție coordonatoare / Websitewww.kulturradet.se/en/In-English/

- Cărți la McDonald's (*Barn- och bilderböcker i Happy Meal på Mcdonald's*)

Durata programului: În curs de derulare

Anual, în octombrie, McDonald's Suedia și „Mișcarea pentru lectură”, cooperează în a le oferi cărți copiilor. La cumpărarea unui meniu Happy Meal, clientul primește și o carte. Cărțile sunt noi, scrise și ilustrate de autori suedezi. Mișcarea pentru lectură s-a lansat în 1999 și derulează proiecte de stimulare a lecturii în cooperare cu alți actori.

Instituție coordonatoare / Websitewww.larforlivet.nu/www.mcdonalds.se/se.html

Marea Britanie – Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord (2)

- Anglia – Drumul spre succes

Durata programului: Începând din 1997 – în curs de derulare

Pentru a stabili crearea unor centre de sprijin pentru studiu în cadrul cluburilor sportive, prin utilizarea stimulentele aduse de o varietate largă de sporturi, pentru a motiva tinerii, în special pe cei cu vârste cuprinse între 10 și 14 ani, aflați sub amenințarea riscului de a nu-și dezvolta suficient competențele. Prin programele de învățare pe care le oferă, Drumul spre Succes urmărește să contribuie la creșterea standardelor educaționale, în special în ceea ce privește competențele matematice și de lectură, și de a aduce nivelurile de performanță școlară ale elevilor cu rezultate slabe mai aproape de media valorică așteptată pentru vârsta lor.

Instituție coordonatoare / Website

Aspecte operaționale și legate de livrare: Rex Hall Associates este o instituție care oferă consultanță în educație. Finanțarea este suportată printr-un parteneriat tripartit între guvern, autoritățile locale și clubul sportiv local. Multe centre atrag de asemenea finanțare de la sponsori locali.

www.playingforsuccessonline.org.uk

- Anglia și Țara Galilor – Program de alfabetizare pentru familii

Durata programului: Începând din 2001 – în curs de derulare, dar inițiative la nivel local au existat și înainte de 2001

Programul urmărește să încurajeze membrii familiilor să învețe împreună și, ori de câte ori este posibil, încercă să-i determine atât pe copii cât și pe adulți să urmărească să continue studiile.

Instituție coordonatoare / Website

În Anglia, programele de alfabetizare pentru familie sunt o parte a programelor care susțin alfabetizarea și dezvoltarea competențelor lingvistice și aritmetice pentru toți membrii familiei care fac parte din Strategia Guvernamentală de Dezvoltare a Competențelor de Viață. Aceste programe sunt finanțate prin alocații primite de la autoritățile locale prin Consiliul Învățământului și Competențelor, un organism finanțat de guvern. Programele se livrează către o gamă largă de furnizori în școli, în centrele *Sure Start Children's*, în biblioteci, centre familiale, unități de recomandare a elevilor, în cadrul unor proiecte pentru părinți adolescenți și în centre de tineret. O abordare în mare parte similară pentru abordarea alfabetizării există și în Țara Galilor și în Irlanda de Nord (cu toate că programele, finanțarea și reglementările la livrare pot fi diferite).

- Anglia și Țara Galilor – Bookstart

Durata programului: Începând din 1992 (ca proiect pilot local) – în curs de derulare. Booktime și Booked Up din 2005

Prin Bookstart se oferă pachete gratuite de cărți pentru fiecare copil din Marea Britanie, la 7 luni, la 18 luni și la 3 ani. Se urmărește promovarea importanței cărților și a beneficiilor auxiliare pe care acestea le aduc, cum ar fi o legătură mai strânsă cu părinții și promovarea inteligenței emoționale, ca și construirea unor bune competențe de comunicare și de ascultare și sprijinul pentru fundamentarea unor abilități timpurii în aceste domenii. Bookstart reprezintă începutul unei oferte naționale, universale, gratuite, de carte în câteva puncte cheie de dezvoltare a copilului, Booktime se adresează copiilor imediat după ce aceștia au început să meargă la școală, Booked Up se adresează copiilor din primul lor an de învățământ secundar, iar Clubul Letterbox are în vedere copii aflați în grija autorităților locale. Cărți de specialitate se oferă de asemenea copiilor care prezintă dizabilități parțiale sau totale de vedere („Booktouch”) și pentru copiii cu dificultăți de auz („Bookshine”).

Instituție coordonatoare / Website

Coordonatorul este Booktrust, o organizație caritabilă independentă. Schemele universale prin care se oferă cadouri în cărți, inclusiv Bookstart, au primit finanțare prin Departamentul pentru copii, școli și familii, în Anglia, de la Guvernul Adunării Galeze, în Țara Galilor și de la Departamentul pentru Educație, în Irlanda de Nord, dar și sponsorizări de la editurile și librăriile de carte pentru copii.

www.booktrust.org.uk / www.bookstart.co.uk

- Anglia și Țara Galilor – 2008 Anul Național al Lecturii

Durata programului: 2008

„Anul Național al Lecturii – 2008” a fost o campanie națională în Anglia, organizată în scopul dezvoltării unei culturi a lecturii, promovării lecturii în familie și în afara ei, susținerii dezvoltării unei națiuni în care toată lumea să citească. Și în Țara Galilor s-a organizat „Anul Național al Lecturii – 2008”. Ambele campanii au urmărit să stimuleze activitățile de lectură în comunitate, au condus campanii media naționale și au încurajat autoritățile locale să-și dezvolte propriile strategii în domeniul promovării lecturii.

Instituție coordonatoare / Website

În Anglia, Departamentul pentru Copii, Școli și Familie a delegat Fondul Național pentru Alfabetizare, sub coordonarea Agenției pentru Promovarea Lecturii, să organizeze activitățile din cadrul Anului. În Țara Galilor, Anul Național al Lecturii în Țara Galilor a fost finanțat de Guvernul Adunării Galeze și coordonat de Consiliul Galez al Cărții.

(²) Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord): Perioada de referință pentru aceste informații este cuprinsă între octombrie 2009 și 31 martie 2010.

- Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord – Provocare la lectură pe perioada verii

Durata programului: 1998 – în curs de derulare

Pentru a încuraja copiii (cu vârste între 4 și 11 ani) să viziteze biblioteca publică și să citească șase cărți în perioada vacanței de vară, când din cauza pauzei de la studiu și fără activitățile de citire organizate în mod regulat la școală, competențele lor la citire se pot diminua. Provocarea constă în promovarea acțiunii în școli, înainte de vacanța de vară. În fiecare an există o altă temă, se folosesc materiale interactive, cum ar fi colecția de abțibilduri, un site web cu bloguri de autor, jocuri și activități creative organizate de biblioteci.

Instituție coordonatoare / Website

Coordonat de Agenția pentru Lectură, o organizație caritabilă care primește sprijin de la: Consiliul Artelor din Anglia, Consiliul Muzeului Bibliotecilor și Arhivelor din Anglia, Consiliul Galez al Cărții din Țara Galilor și de Bibliotecile nord-irlandeze din Irlanda de Nord.

www.readingagency.org.uk / www.summerreadingchallenge.org.uk

- Irlanda de Nord – Festivalul cărților pentru copii

Durata programului: Începând din 2007 – în curs de derulare

Vezi descrierea pentru Irlanda (IE)

Instituție coordonatoare / Website

Festivalul cărților pentru copii primește sprijin de la Ministerul Educației din Irlanda de Nord.

Marea Britanie – Scoția

- Fondul Scoțian de Carte

Durata programului: Începând din 2007 – în curs de derulare

Organizație care finanțează, administrează și publică materiale privind un număr mare de inițiative și activități care promovează lectura (de exemplu, Șoarecele de bibliotecă – *Bookbug*, Programul pentru primii ani ai Fondului). Are ca obiectiv să promoveze literatura în Scoția, dezvoltarea de proiecte inovatoare de încurajare a adulților și copiilor să citească, să scrie și să se lase inspirați de cărți.

Instituție coordonatoare / Website

Fondul Scoțian de Carte

<http://www.scottishbooktrust.com/>

- Lectură de vară

Durata programului: March 2010 – August 2010

Program care promovează cartea scoțiană (include un vot public și evenimente de promovare a cărții) pentru a promova lectura în rândul publicului, în general, extinderea opțiunilor și a experiențelor care implică lectura, și aducerea de noi grupuri de oameni în biblioteci.

Instituție coordonatoare / Website

Biblioteca Scoțiană și Consiliul de Informare

www.slainte.org.uk

- Prima Ligă Scoțiană – Stelele lecturii

Durata programului: Martie 2009. Etapa a 2-a a început în decembrie 2009.

Evenimente care urmăresc utilizarea puterii de motivare a fotbalului profesionist pentru a atrage familii care au nevoie de sprijin la dezvoltarea competențelor de citire, într-un mediu pozitiv și prietenos.

Instituție coordonatoare / Website

Biblioteca Scoțiană și Consiliul de Informare

www.slainte.org.uk

- Diploma pentru Aplicații TIC în biblioteci: Susținerea Dezvoltării Cititorului; Autoritatea Scoțiană pentru Calificări (SQA); Unitatea Națională Superioară, nivelul al 7-lea din cadrul Creditului Scoțian și Cadrul Calificărilor.

Durata programului: Începând din 2005 – în curs de derulare

Formare online, gratuită pentru membri personalului bibliotecii. Are ca scop să ofere o calificare It aims to provide a qualification și cursuri gratuite de top-up în domeniul dezvoltării cititorului pentru personalul bibliotecii.

Instituție coordonatoare / Website

Autoritatea Scoțiană pentru Calificări, Biblioteca Scoțiană și Consiliul de Informare

www.ictl.org.uk; www.sqa.org.uk; www.scaf.org.uk

Islanda

- Săptămâna cărții (*Vika bókarinnar*)

Durata programului: Începând din 2006 – în curs de derulare

O săptămână din aprilie este denumită Săptămâna cărții. Săptămâna este dedicată cărților și lecturii. Toate familiile din țară primesc un cec pe care îl pot folosi la cumpărarea de cărți, cu preț redus. Scopul este de a încuraja cumpărarea de cărți și dezvoltarea competențelor de citire, în special în rândul copiilor și adolescenților.

Instituție coordonatoare / Website

Asociația editorilor din Islanda (*Félag íslenskra bókaútgefenda*)

<http://www.bokautgafa.is>

Liechtenstein

- *Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett*

Durata programului: Începând din 2004 – în curs de derulare

Program care promovează lectura în rândurile elevilor din școlile primare oferindu-le un abonament (*Lesepass*) și câte un timbru pentru fiecare carte pe care o citesc. În plus, fiecare elev primește cărți de joc (*Quartett*) după ce a terminat de citit un anumit număr de cărți.

Instituție coordonatoare / Website

Federația Asociațiilor de Părinți în cooperare cu Fundația EFFECT și cu Oficiul pentru Educație (*Dachverband der Elternvereinigungen in Zusammenarbeit mit der EFFECT Stiftung und dem Schulamt (SA)*)

<http://www.dev.li/ueber-uns.html>; <http://www.effect.li/>; <http://www.sa.liv.li/>; http://www.llv.li/pdf-llv-sa-schule_heute_05-03.pdf (p. 25)

- Activități de relații publice la Biblioteca Națională (*Public Relation Aktiviäten der Landesbibliothek*)

Durata programului: În curs de derulare

Program care are ca obiectiv să promoveze citirea, atragerea oamenilor la bibliotecă și depășirea inhibițiilor. Include expoziții, ore de lectură, concerte, tururi de bibliotecă, discursuri, prezentări de film, ateliere etc.

Instituție coordonatoare / Website

Biblioteca Națională, în cooperare cu instituții publice și private (*Landesbibliothek, in Zusammenarbeit mit öffentlichen und privaten Institutionen*)

<http://www.landesbibliothek.li/>

- Analfabetismul – Dificultăți de scriere și de citire (*Illetrismus / Lese- und Schreibschwäche*)

Durata programului: 2006 – în curs de derulare

Program care are ca obiectiv să promoveze informarea populației și a instituțiilor relevante cu privire la analfabetism; există o linie telefonică permanentă unde se dau informații despre ofertele de cursuri în regiune; se organizează cursuri pentru persoanele care nu știu să citească; se încearcă o prevenire a extinderii analfabetismului.

Instituție coordonatoare / Website

Fundația pentru Educația Adulților (*Stiftung Erwachsenenbildung*), Asociația pentru Educație Interculturală (*Verein für Interkulturelle Bildung*)

<http://www.erwachsenenbildung.li/>

<http://www.vib-li.com/>

- De la ascultare la citire. Un eveniment al „Forumului pentru școli și biblioteci comunitare“ (*Ton ab, Buch auf – Vom Hören zum Lesen. Eine Veranstaltung des "Forums Schul- und Gemeindebibliotheken"*)

Durata programului: În curs de derulare

Inițiativă care are ca scop să promoveze lectura în rândul elevilor, a tinerilor și adulților oferindu-le pachete cu cărți și CD-uri, CD playere și un manual. În fiecare carte se găsește un CD pe care este înregistrat începutul cărții, în format audio; după 15 min. înregistrarea se oprește și cel care a audiat este invitat să citească în carte continuarea.

Instituție coordonatoare / Website

Biblioteca Națională (*Landesbibliothek*)

<http://www.landesbibliothek.li/>

Norvegia

- Anul Lecturii 2010 (*Leseåret 2010*)

Durata programului: 2010

Obiectivul general este crearea unei politici naționale, coerente, care să urmărească îmbunătățirea competențelor la citire în întreaga țară. Acesta ar trebui să consolideze democrația prin consolidarea aptitudinilor de citire, oferind tuturor posibilitatea de a participa la viața socială, de a avea acces la oportunitățile de învățare și de experimentare. Principalul grup țintă sunt adulții care citesc puțin.

Instituție coordonatoare / Website

Authoritatea Norvegiană pentru Arhive, Biblioteci și Muzei (*ABM-utvikling*)

http://www.abm-utvikling.no/?set_language=en

- Învățare creativă – Artă și Cultură în Educație 2007 – până în 2010 (*Skapende læring – kunst og kultur i opplæringen – 2007 - până în 2010*)

Durata programului: Începând din 2007 - până în 2010

Plan strategic care are ca obiectiv să dezvolte competențele în arte și cultură, estetică și creativitate la copii, elevi, studenți și personal din grădinițe, din învățământul primar și secundar și din instituțiile de învățământ superior.

Instituție coordonatoare / Website

Directoratului pentru învățământ primar, secundar și vocațional (*Utdanningsdirektoratet*) în colaborare cu Centrul Național pentru Artă și Cultură în Educație (*Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*) de la Colegiul Universității Bodø (*Høgskolen I Bodø*).

<http://kunstkultursenteret.no/index.php?page=content&id=17> <http://www.hibo.no/index.php?lang=en>

- Program pentru dezvoltarea bibliotecii școlare (*Program for skolebibliotekutvikling*)

Durata programului: Începând din 2009 - până în 2013

Programul urmărește să promoveze utilizarea bibliotecilor școlare în procesul de dezvoltare a competențelor de citire și a luptei împotriva analfabetismului. Proiectul intenționează și să dezvolte competențele cadrelor didactice, ale directorilor de școli și ale bibliotecarilor din școli în vederea planificării și utilizării bibliotecilor școlare.

Instituție coordonatoare / Website

Universitatea din Agder (*Universitetet i Agder*), sub supravegherea Directoratului pentru învățământ primar, secundar și vocațional (*Utdanningsdirektoratet*)

<http://www.uia.no/en> <http://skolebibliotek.uia.no/program-for-skolebibliotekutvikling>

Turcia

- Campania Națională de Sprijin pentru Educație (*Ulusal Eğitim Destek Kampanyası*)

Durata programului: Începând din 2001 - până în 2008

Programe în centre publice de formare care au ca obiectiv să compenseze completarea educației pentru cetățenii analfabeți, să-i ajute să-și dezvolte abilități și să învețe o meserie care să le permită să obțină salarii mai mari. Proiectul mai urmărește să-i includă pe copiii care au abandonat școala în sistemul de învățământ.

Instituție coordonatoare / Website

Președinția Republicii

- Noi, mamă și fiică la școală (*Ana-Kız Okuldayız Kampanyası*)

Durata programului: Începând din 2008 - până în 2012

Programe în centre publice de formare care au ca obiectiv alfabetizarea a 3 milioane de oameni, în special fete și femei cu o vârstă care depășește vârsta obișnuită de parcurgere a nivelului primar de învățământ, afectate de sărăcie și care nu au avut acces anterior la educație.

Instituție coordonatoare / Website

Ms. Emine Erdoğan și Halk Bankası

- Campanie de promovare a lecturii în Turcia (*Türkiye Okuyor Kampanyası*)

Durata programului: Începând din 2008 - până în 2010

Creșterea nivelului de alfabetizare, sprijinirea cursurilor pentru alfabetizarea adulților, dezvoltarea unei culturi a lecturii, creșterea nivelului competențelor digitale.

Instituție coordonatoare / Website

Președinția Republicii, Ministerul Educației Naționale, Ministerul Turismului și Culturii. Activitățile sunt coordonate de guvernele provinciilor. Fiecare guvern are propriul site web.

- Acum e timpul să citim (*Şimdi Okuma Zamanı*)

Durata programului: Începând din 2010 – în curs de derulare

Această campanie pe scară largă urmărește să dezvolte și să extindă deprinderile de citire la toate nivelurile societății, la copiii de vârste foarte mici și la tineri, astfel încât lectura să devină o componentă obișnuită a unei societăți intelectuale, în Turcia. Este un proiect de doi ani cu un an de pilotare.

Instituție coordonatoare / Website

Ministerul Educației Naționale

<http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/>

Anexa la Secțiunea 1.2 / Lista documentelor utilizate în analiza compara-tivă a programelor școlare pentru limbă și literatură și documentele directoare oficiale

Toate adresele de mai jos au fost accesate pe 28 februarie 2011.

Belgia – Comunitatea franceză

- *Socles de compétences* [Competențe principale] (1997) [Online] Disponibil la adresa:

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 2 ½-14

Belgia – Comunitatea în care se vorbește limba germană

- *Dekret über die festlegung der entwicklungsziele für den kindergarten* [Decret privind stabilirea obiectivelor de dezvoltare pentru învățământul preșcolar] (2002) [Online]

http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/1999_2004/31213.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-6

- *Dekret zur festlegung von kernkompetenzen und rahmenplänen im unterrichtswesen* [Decret privind stabilirea competențelor esențiale și a liniilor directoare curriculare în educație] (2008) [Online]

http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/2004_2009/2007 - până în 2008_BR_127_50230doc.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-14

Belgia – Comunitatea flamandă

- Obiectivele de dezvoltare învățământul preșcolar (01/09/1998) [Online]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/nursery/nurserydutch.htm>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 2 ½-6

- Obiectivele finale pentru învățământul primar de masă (01/09/1998) [Online]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-12

- Obiectivele finale pentru anul întâi de învățământ secundar flux A (01/09/2002) [Online]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/secondary/1grade/astream/dutch.htm>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 12-14

Bulgaria

- *Програма за подготвителна група/клас* [Programa pentru clasa pregătitoare] (2003)

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 5-7

- *Учебни програми по български език и литература от 1 до 4 клас* [Programe de studiu pentru limba și literatura bulgară pentru copiii din clasele I-IV] (2001 - până în 2003)

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 7-11

- *Учебни програми по български език и литература от 5 до 8 клас* [Programe de studiu pentru limba și literatura bulgară pentru copiii din clasele V-VIII] (2001)

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 11-15

Republica Cehă

- Program educațional cadru pentru învățământul preșcolar (2005) [Online]
[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV - până în 2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV_-_până_in_2004.pdf)
Nivel(uri) educaționale: ISCED 0 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani):** 3-6
 - Program educațional cadru pentru învățământul elementar (2007) [Online]
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_ZV_EN_final.pdf
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani):** 6-15
-

Danemarca (3)

- *Fælles mål 2009 Dansk* [Obiective generale 2009 pentru limba daneză] (2009) [Online]
<http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Dansk.aspx>
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani):** 6-16
 - *Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål) (BEK nr 748)* [Descrierea obiectivelor și a țințelor pentru materiile „folkeskolens” din primul până în ultimul an (BEK Nr 748)] (13/07/2009) [Online]
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125973>
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani):** 6-16
-

Germania

- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich* [Standarde educaționale pentru limba germană la nivelul învățământului primar] (2005) [Online]
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschoole.pdf
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani):** 6-10
 - *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss* [Standarde educaționale pentru limba germană la nivelul certificatului de absolvire a unei *Hauptschule*] (2005) [Online]
<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>
Nivel(uri) educaționale: ISCED 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani):** 10-16
 - *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss* [Standarde educaționale pentru limba germană la nivelul certificatului de absolvire a unei *Realschule*] (2004) [Online]
<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>
Nivel(uri) educaționale: ISCED 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani):** 10-16
-

Estonia

- *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* [Curriculum național pentru instituțiile preșcolare de îngrijire a copilului] – Reglementare a Guvernului Republicii Nr. 87 din 29 mai 2008 [Online]
<http://www.estlex.com/tasuta/?id=7&aktid=95663&fd=1>
Nivel(uri) educaționale: ISCED 0 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani):** 6-7
 - *Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava* [Curriculum național pentru instituțiile școlare de bază și pentru școlile din învățământul secundar superior] – Reglementare a Guvernului Republicii Nr. 56 din 25 ianuarie 2002 [Online]
http://lex.andmevara.ee/estlex/kehtivad/AktDisplay.jsp?id=46197&akt_id=46197
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2-3 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani):** 7-18
-

(3) Mai există un document care se referă la predarea citirii la nivelul ISCED 0 (*Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen* (BEK nr 260) [Reglementarea predării în clasele cu copii preșcolari (BEK nr 260)] (31/03/2009)). Vezi <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=124094>. Acest document nu a fost inclus în analiza comparativă a programelor școlare pentru limbă și literatură.

Irlanda

- Aistear – Cadrul curricular pentru educația timpurie – Principii și tematică (2009)
Nivel(uri) educaționale: ISCED 0 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 0-6**
- Programa școlară pentru învățământul primar – Introducere (1999)
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 4-12**
- Programa școlară pentru învățământul primar – limba engleză(1999)
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 4-12**
- Programa școlară pentru învățământul primar – Linii directe pentru profesorii de limba engleză (1999)
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 4-12**
- Limba engleză: Material suplimentar – Structura programei de studiu la limba engleză (2005) [Online]
<http://www.curriculumonline.ie/uploadedfiles/PSC/PCRsupportmaterials.pdf> [Accessed 14 December 2010]
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 4-12**
- Certificatul Junior – programa de studiu la limba engleză
Nivel(uri) educaționale: ISCED 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 12-15**
- Certificatul Junior – Limba engleză – Linii directe pentru cadrele didactice
Nivel(uri) educaționale: ISCED 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 12-15**

Grecia

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων των Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης [Un cadru curricular tematic transversal pentru învățământul obligatoriu] (2003) [Online]
www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1-2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-14**
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα για το νηπιαγωγείο [Cadrul curricular tematic transversal și materiile incluse în programa pentru învățământul preșcolar] (2003) [Online]
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
Nivel(uri) educaționale: ISCED 0 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 4-5**
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο [Cadrul curricular tematic transversal și programa privind educația lingvistică pentru învățământul primar] (2003) [Online]
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-11**
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο [Cadrul curricular tematic transversal și programa privind educația lingvistică pentru gimnaziu] (2003) [Online]
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
Nivel(uri) educaționale: ISCED 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 12-14**
- Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης [Manual pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar: Planuri de lecții și medii de învățare creativă] (2003) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf
Nivel(uri) educaționale: ISCED 0 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 4-5**
- Γλώσσα Α' Δημοτικού: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Limba pentru clasa întâi din Dimotiko: Litere, cuvinte și povestiri, Manual pentru cadrele didactice] (2006) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_a/ekp.pdf
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6**

- *Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Limba pentru clasa a doua din *Dimotiko*: Călătorie în lumea cuvintelor, Manual pentru cadrele didactice] (2006) [Online]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_b/dask/dask_1_56.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 7**
- *Γλώσσα Γ' Δημοτικού: Τα Απίθανα Μολύβια Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Limba pentru clasa a treia din *Dimotiko*: Creioanele incredibile, Manual pentru cadrele didactice] (2006) [Online]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_c/c_dask.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 8**
- *Γλώσσα Δ' Δημοτικού: Πετώντας με Λέξεις, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Limba pentru clasa a 4-a din *Dimotiko*: Să zburăm alături de cuvinte, Manual pentru cadrele didactice] (2006) [Online]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_d/dask/s_1_56.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 9**
- *Γλώσσα Ε' Δημοτικού: Της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάνι, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Limba pentru clasa a 5-a din *Dimotiko*: Fluentă și bogăție lingvistică, Manual pentru cadrele didactice] (2006) [Online]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_e/e_dask.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 10**
- *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Limba pentru clasa a 6-a din *Dimotiko*: Cuvinte, fraze, texte, Manual pentru cadrele didactice] (2006) [Online]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_st/st_mat_3.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 11**
- *Νεοελληνική Γλώσσα, ΑΓυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [Limba greacă modernă, anul I de *gimnaziu*, Manual pentru cadrele didactice] (2005) [Online]

http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_a/VIVLIOEK.PDF

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 12**
- *Νεοελληνική Γλώσσα, ΒΓυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [Limba greacă modernă, anul II de *gimnaziu*, Manual pentru cadrele didactice] (2005) [Online]

http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_b/EKPAIDEU/1-104.PDF

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 13**
- *Νεοελληνική Γλώσσα, ΓΓυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού Modern* [Limba greacă, anul II de *gimnaziu*, Manual pentru cadrele didactice] (2005) [Online]

http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_c/VIVLIOEK.PDF

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 14**

Spania

- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (Legea educației 2/2006 din 3 mai) (2006) [Online]

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-3 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 0-18**
- *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* (Decretul Regal 1630/2006 din 29 decembrie privind programa de bază pentru al doilea ciclu de învățământ preșcolar) (2006) [Online]

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 0-6 (3-6)**
- *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* (Decretul Regal 1513/2006 din 7 decembrie privind programa minimă de bază pentru învățământul primar) (2006) [Online]

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-12**

- *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (Decretul Regal 1631/2006 din 29 decembrie privind programa minimă de bază pentru învățământul secundar obligatoriu) (2006) [Online]

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 12-16

Franța

- *Programme de l'école maternelle și élémentaire* [Programa pentru instituțiile din învățământul preșcolar și primar] (Hors série N°3 du 19 juin 2008) [Online]

<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Nivel(uri) educaționale: ISCED O-1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 2 ½-11

- *Programmes du collège, Programmes de l'enseignement du français* [Programa pentru învățământul secundar inferior la limba franceză] Buletinul oficial special nr. 6 din 28 august 2008 (numéro hors série) [Online]

http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 11-15

- *Programme și Accompagnement français* [Ghid de studiu al limbii franceze] (Ediție nouă 2004) [Online]

<http://www.cndp.fr/produits/detailsimp.asp?Ref=755A1020>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 11-15

- *Socles de compétences* [Competențe de bază] (*Décret du 11 juillet 2006*) [Online]

<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 2 ½-15

Italia

- *I nuovi ordinamenti scolastici Norme. Indicazioni. Commenti.* [Noua organizare școlară, reglementări, sugestii, comentarii] (2004) [Online]

http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/booklet_steso.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-14

- *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.* [Programa pentru învățământul preșcolar și primul ciclu de educație] (2007) [Online]

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-14

Cipru

- Ministerul Educației și Culturii, 2002 - până în 2007, retipărit. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Programa analitică pentru învățământul preșcolar]. Nicosia: Ministerul Educației și Culturii.

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 4-5

- Ministerul Educației și Culturii, 2002 - până în 2007, retipărit. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Programa analitică pentru învățământul primar]. Nicosia: Ministerul Educației și Culturii.

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 5.8 to 11.8

- *Analytika Programmata Gymnasiou* [Programa analitică pentru învățământul secundar] (2006) [Online]

<http://www.moec.gov.cy/dme/analytika.html>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 12-15

- Programă tematică transversală și programă lingvistică pentru învățământul primar (Grecia) (2003)

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-11

- Programă tematică transversală și programă lingvistică pentru învățământul gimnazial (Grecia)

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 12-14

- Limba pentru clasa întâi din *Dimotiko*: Litere, cuvinte și povestiri, Manual pentru cadrele didactice (Grecia) (2006)
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6**
- Limba pentru clasa a doua din *Dimotiko*: Călătorie în lumea cuvintelor, Manual pentru cadrele didactice (Grecia) (2006)
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 7**
- Limba pentru clasa a treia din *Dimotiko*: Creioanele incredibile, Manual pentru cadrele didactice (Grecia) (2006)
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 8**
- Limba pentru clasa a 4-a din *Dimotiko*: Să zburăm alături de cuvinte, Manual pentru cadrele didactice (Grecia) (2006)
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 9**
- Limba pentru clasa a 5-a din *Dimotiko*: Fluență și bogăție lingvistică, Manual pentru cadrele didactice (Grecia) (2006)
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 10**
- Limba pentru clasa a 6-a din *Dimotiko*: Cuvinte, fraze, texte, Manual pentru cadrele didactice (Grecia) (2006)
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 11**
- Limba greacă modernă, anul I de *gimnaziu*, Manual pentru cadrele didactice (Grecia) (2005)
Nivel(uri) educaționale: ISCED 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 12**
- Limba greacă modernă, anul II de *gimnaziu*, Manual pentru cadrele didactice (Grecia) (2005)
Nivel(uri) educaționale: ISCED 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 13**
- Limba greacă modernă, anul III de *gimnaziu*, Teacher's Manual (Grecia) (2005)
Nivel(uri) educaționale: ISCED 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 14**

Letonia

- *Pirmsskolas izglītības programma pirmsskolas izglītības iestādēm* [Programa educațională pentru instituții din învățământul preșcolar] (1998) [Online]
<http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/vispareja-izglitiba/pirmsskolas-izgl.html>
Nivel(uri) educaționale: ISCED 0 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-6**
- *Latviešu valoda. Mācību priekšmeta standarts 1.-9. klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027* [Limba letonă. Standarde privind materiile de studiu în clasele 1-9. Reglementările privind standardele educaționale de bază stabilite de stat și standardele privind materiile de studiu în învățământul elementar. Reglementările 1027 ale Consiliului de miniștri], Riga, 2006.
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 7-15**
- *Literatūra. Mācību priekšmeta standarts 4.-9. Klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027* [Literatură. Standarde privind materiile de studiu în clasele 4-9. Standarde privind materiile de studiu în clasele 1-9. Reglementările privind standardele educaționale de bază stabilite de stat și standardele privind materiile de studiu în învățământul elementar. Reglementările 1027 ale Consiliului de miniștri], Riga, 2006
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 10-15**

Lituania

- *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai* [Programe generale și standarde educaționale] (8 august 2003) [Online]
1) <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>
2) http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=282015&p_query=&p_tr2=
Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1 - până în 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 5-16**

- *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, [Programe generale pentru învățământul primar și secundar inferior], (26 august 2008) [Online]

http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd_programos.htm; <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>;
[http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379\(2\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379(2).doc);
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=282015&p_query=&p_tr2

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 7-16

Luxemburg

- *Plan d'études de l'enseignement fondamental* [Planuri de studiu pentru învățământul de bază] (Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Memorial A, No 184) (2009) [Online]

http://www.men.public.lu/priorites/ens_fondamental/090723_bibliotheque/090908_rgd_plan_etudes.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-11

- *Développement des capacités, connaissances, attitudes și compétences de l'enfant dans l'éducation préscolaire* [Dezvoltarea capacității, cunoașterii, atitudinii și competențelor copiilor din învățământul preșcolar] (2004)

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-5

- *Kompetenzorientierter Deutschunterricht in der Sekundarschule* [Predarea limbii germane cu orientare pe dezvoltarea competențelor în învățământul secundar – învățământul secundar și învățământul secundar tehnic] (2007) [Online]

http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 13-14

Ungaria

- *Az Óvodai nevelés országos alapprogramja* [Programa școlară pentru învățământul preșcolar] (1996) [Online]

<http://www.okm.gov.hu/>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-6

- *A Nemzeti Alaptanterv* [Programa școlară națională] (2003 – ultima modificare în 2008) [Online]

<http://www.okm.gov.hu/>; <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=137&articleID=6994&ctag=articelist&iid=1>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - PÂNĂ ÎN 2-3

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-18

- *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára* [Cadru curricular pentru clasele 1-4] (2008)

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-10

Malta

- *Linji Gwida u Suġġerimenti għall-Implimentazzjoni tal-Kurrikulu fil-Kindergarten* [Linii directoare și propuneri pentru implementarea programei școlare în învățământul preșcolar] (2002)

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-4

- *Malti – Sillabu tal-Iskejjel Primarji* [Planuri de lecții pentru limba malteză în școlile primare] (2005) [Online]

http://www.curriculum.gov.mt/primary_syllabi.htm

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 5-10

- *Malti – Sillabu tal-Iskejjel Sekondarji* [Planuri de lecții pentru limba malteză în școlile secundare] (2009) [Online]

http://www.curriculum.gov.mt/docs/syllabus_malti_2010_2011.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 11-16

Olanda

- Obiectivele principale pentru învățământul primar (2006) [Online] <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 4 to 12

- Anexe la Obiectivele principale pentru învățământul secundar (2006) [Online]

<http://english.minocw.nl/documenten/core%20objectives%20secondary%20education.pdf>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 12 to 15/16

- *Referentiekader taal și rekenen- Referentieniveaus* [Cadrul de referință pentru educație lingvistică și aritmetică] (ianuarie 2010) [Online]

<http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf/>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 4-15

Austria

- *Lehrplan der Volksschule, Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe, Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben* [Programa școlară pentru învățământul primar și pentru ultimul an de învățământ preșcolar: educație lingvistică și dezvoltarea vorbirii, pregătire pentru abordarea scrierii și citirii] (2003) [Online]

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3921/VS6T_Sprache.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 5-10

- *Lehrplan der Volksschule – Deutsch, Lesen, Schreiben* [Programa școlară pentru învățământul primar: limba germană, citire, scriere] (2003) [Online]

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-10

- *Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Neuer Lehrplan der HS (Hauptschule) Deutsch* [Programa școlară pentru materiile obligatorii, limba germană (HS) (2000 – modificată ultima dată în 2008) [Online]

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 10-14

- *Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Lehrpläne der AHS-Unterstufe: Deutsch* [Programa școlară pentru materiile obligatorii, limba germană (AHS) (2000 – modificată ultima dată în 2008) [Online]

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 10-14

- *Bildungsstandards* [Standarde educaționale] (2009) [Online]

http://www.bifie.at/sites/default/files/VO_BiSt_Anlage_2009-01-01.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-14

- *Grundsatz'erlass Leseerziehung* [Dimensiunea transversală în programa școlară] (1999 – modificată ultima dată în 2002) [Online]

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2-3

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-18

Polonia

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik nr 1 – Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego);* [Reglementarea Ministerului Educației Naționale din 23 decembrie 2008 asupra Programei școlare centrale privind învățământul preșcolar și cel general în anumite tipuri de școli (Anexa 1 – Programa școlară centrală pentru învățământul preșcolar în instituții de învățământ preșcolar, clase de preșcolari existente în școli primare și alte forme de învățământ preșcolar)]. (2008) [Online]

http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-6

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik Nr 2 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych)* [Reglementarea Ministerului Educației Naționale din 23 decembrie 2008 asupra Programei școlare centrale privind învățământul preșcolar și cel general în anumite tipuri de școli (Anexa 2 – Programa școlară centrală pentru învățământul general în școli primare) (2008) [Online]

http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 7-12

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik Nr 4 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego);* [Reglementarea Ministerului Educației Naționale din 23 decembrie 2008 asupra Programei școlare centrale privind învățământul preșcolar și cel general în anumite tipuri de școli (Anexa 4 – Programa școlară centrală pentru învățământul gimnazial și post-gimnazial, în școlile care acordă certificatul de maturitate/bacalaureat după susținerea examenului de maturitate/bacalaureat)] (2008) [Online]
http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2-3

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 13-18/19

Portugalia (4)

- *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [Linii directoare curriculare pentru învățământul preșcolar] (1997) [Online]
http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes_curriculares.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-5

- *Orientações para Atividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros (jardim de infância)* [Linii directoare pentru organizarea activităților de citire în învățământul primar] (2006) [Online]
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-5

- *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* [Programa școlară națională pentru învățământul elementar – competențe de bază] (2003) [Online]
http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-14

- *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º ciclo* [Organizare curriculară și programe de învățământ – ciclul primar din învățământul elementar] (2004, ediția a 4-a. 1991, prima ediție) [Online]
http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20_1CicloEB.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-9

- *Orientações para Atividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros – 1º ciclo* [Îndrumare pentru organizarea activităților de lectură. Programul – e timpul să citim! Ciclul întâi] (2006) [Online]
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-9

- *Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 2º ciclo* [Programe pentru limba portugheză: planul de organizare a activităților de predare-învățare (Învățământul elementar – ciclul al 2-lea)] (1991) [Online]
http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/155/programa_Lportuguesa_2-Ciclo02.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 10-11

- *Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 3º ciclo* [Programe pentru limba portugheză: planul de organizare a activităților de predare-învățare (Învățământul elementar – ciclul al 3-lea)] (1991) [Online]
http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/171/programa_LPPortuguesa_3Ciclo.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 12-14

(⁴) Besides the list below, a new steering document published in 2010 'Metas de Aprendizagem' (Learning goals) started to be used in 2010/11 as a management tool to support teachers at ISCED levels 0 to 3 in their use of the curriculum. The full implementation is planned by 2013. For more information, see <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>.

România

- Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani) (2008) [Online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/11489>
Nivel(uri) educaționale: ISCED 0 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3 – 6(7)**
- Programe școlare de Limba și literatura română, clasele I și a II-a (Programe școlare revizuite) (2003) [Online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6028>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6 – 7**
- Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a III-a (2004) [Online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6029>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 8**
- Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a IV-a + Standarde curriculare de performanță la finele învățământului primar (2005) [Online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6080>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 9**
- Programe școlare la Limba și literatura română clasele a V-a – a VIII-a (2009)
http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_gimnazial/
Nivel(uri) educaționale: ISCED 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 10 – 13**
- Standarde de evaluare pentru clasa a IV-a, clasa a VIII-a și clasa a XII-a (2003) [Online]
<http://www.edu.ro/index.php/articles/6120>; <http://www.edu.ro/index.php/articles/6192>; <http://www.edu.ro/index.php/articles/6434>
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2-3 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 9, 13, 18**

Slovenia

- *Kurikulum za vrtce* [Programa școlară pentru grădiniță] (1999) [Online]
http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf [Accessed 26.11.2010]
Nivel(uri) educaționale: ISCED 0 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 1-6**
- *Program osnovne šole* [Programa școlară națională pentru educația de bază] (2004, modificată în 2008) [Online]
http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_šole/
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-15**
- *Učni načrt: Slovenščina* [Programa școlară pentru limba slovenă] (1998) [Online]
http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf
Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2 **Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-15**

Slovenia

- *Štátny vzdelávací program – ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* [Programul educațional național – ISCED 0 – învățământ preșcolar] (2008) [Online]

<http://www.minedu.sk>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-6

- *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy – ISCED 1 – Primárne vzdelávanie* [Programa școlară de stat pentru prima etapă a învățământului elementar în Republica Slovacă – ISCED 1 – învățământ primar] (2008) [Online]

<http://www.minedu.sk>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-10

- *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy – ISCED 2 – Nižšie sekundárne vzdelávanie*. [Programa școlară de stat pentru cea de-a doua etapă a învățământului elementar în Republica Slovacă – ISCED 2 – învățământ secundar inferior] (2008) [Online]

<http://www.minedu.sk>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 10-15

Finlanda

- Programă școlară națională pentru învățământul preșcolar în Finlanda 2000 (2000) [Online]

http://www.opf.fi/english/education/pre-primary_education

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-7

- Programă școlară națională pentru învățământul elementar 2004 (2004) [Online]

http://www.opf.fi/english/publications/2009/national_core_curricula

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 7-16

Suedia

- Programă școlară pentru învățământul preșcolar Lpfö 98 (2006)

Nivel(uri) educaționale: isced 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-7

- Curriculum pentru sistemul de învățământ obligatoriu, clase de preșcolari și centre de petrecere a timpului liber Lpo 94 (2006)

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-16

- Planuri de lecții pentru învățământul obligatoriu (2008)

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 7-16

Marea Britanie – Anglia

- Cadrul legal privind învățământul timpuriu (Mai 2008) [Online]

http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12628/EYFS%20Statutory%20Framework%20May%202008.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 0-5

- Programă școlară națională pentru învățământul din Anglia, Etapele cheie 1 și 2 (1999 – Etapa cheie 1 modificată în 2007) [Online]

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 5-11

- Programă școlară națională pentru învățământul din Anglia, Etapele cheie 3 și 4 (2007) [Online]

<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2-3

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 11-16

Marea Britanie – Țara Galilor

- Cadru de lucru pentru educația copiilor cu vârste cuprinse între 3 și 7 ani (2008) [Online]
http://wales.gov.uk/dcells/publications/curriculum_and_assessment/arevisedcurriculumforwales/foundationphase/foundation2008-e.pdf?lang=en

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-7

- Limba engleză în programa școlară națională pentru Țara Galilor (2008) [Online]
<http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/schoolshome/curriculuminwales/arevisedcurriculumforwales/nationalcurriculum1/englishcurriculum/?lang=en>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1-3

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 7-16

Marea Britanie – Irlanda de Nord

- Consiliere curriculară pentru învățământul preșcolar (2006) [Online]
http://www.rewardinglearning.org.uk/docs/curriculum/foundation_stage/preschool_guidance.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-4

- Curriculum național pentru Irlanda de Nord: învățământul primar (2007) [Online]
http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/northern_Irlanda_curriculum_primary.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 4-11

- Programa școlară în vigoare, în cea de-a 3-a etapă cheie: Motivație și detalii (2007) [Online]
http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/statutory_curriculum_ks3.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 11-14

Marea Britanie – Scoția

- Curriculum pentru excelență: dezvoltarea competenței de a citi pe parcursul perioadei de studiu. Principii și practici (2004 – actualizată în 2007) [Online]
<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/responsibilityofall/>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1 - până în 2-3

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-18

- Alfabetizare și limba engleză: experiențe și rezultate (2006) [Online]
<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/languages/>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-15

Islanda

- *Aðalnámskrá leikskóla* [Programa școlară națională – ghid pentru învățământul preșcolar] (1999) [Online]
<http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/leikskensk.pdf>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 0-5

- *Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska* [Programa școlară națională – ghid pentru for învățământul obligatoriu – secțiunea islandeză] (2007) [Online]
http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/adalnamskra_grsk_islenska.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-16

Liechtenstein

- *Lehrplan für das Fürstentum Liechtenstein* [Programa școlară pentru Principatul Liechtenstein] (2005) [Online]
http://www.llv.li/pdf-llv-sa-lehrplan_fl_aufgabe_2_0512.pdf

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 4-15

- *Lehrplan für die Unterstufe des Gymnasium* [Programa școlară pentru instituțiile din învățământul secundar inferior – *Gymnasium Unterstufe*] (2007) [Online]
<http://www.llv.li/pdf-llv-sa-gymnasium-lehrplaene-unterstufe.pdf>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 11-14

- *Förderung von Schülerinnen und Schülern mit (besonderen) Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben* [Promovarea elevilor cu dificultăți (speciale) la scris și citit] (2006)

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0-1 - până în 2-3

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 4-18

Norvegia

- Planul cadru privind conținutul și sarcinile de lucru pentru grădinițe (2006) [Online]
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0036/ddd/pdfv/285775-rammeplanen-engelsk-pdf.pdf>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 1-5

- Programa școlară la limba norvegiană (2008) [Online]
http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-secondary-education/

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1 - până în 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-16

- Studii aprofundate în limba norvegiană (2006) [Online]
http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-lower-secondary-education/

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 13-16

Turcia

- *Okulöncesi Eğitim Programı* [Programa pentru învățământ preșcolar] (2006) [Online]
<http://oogm.meb.gov.tr/program/program%20kitabi.pdf>

Nivel(uri) educaționale: ISCED 0

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 3-5

- *1.- 5. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı* [Programa de studiu la limba turcă pentru clasele I -V] (2009) [Online]

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=1087

Nivel(uri) educaționale: ISCED 1

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 6-10

- *6.-8. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı* [Programa de studiu la limba turcă pentru clasele VI-VIII] (2009) [Online]

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=809

Nivel(uri) educaționale: ISCED 2

Grupul de vârstă căruia i se adresează (ani): 11-13

AGENȚIA EXECUTIVĂ PENTRU EDUCAȚIE, AUDIOVIZUAL ȘI CULTURĂ P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Editor șef

Arlette Delhaxhe

Autori

Isabelle De Coster (Coordonare), Nathalie Baidak, Akvile Motiejunaite, Sogol Noorani

Tehnoredactare și grafică

Patrice Brel

Coordonator producție

Gisèle De Lel

Experți externi

Privire generală asupra literaturii de specialitate:

Luisa Araujo, Institutul pentru educație și știință în învățământul superior, Portugalia

Colin Harrison, Universitatea din Nottingham, Marea Britanie

Gerry Shiel, Centrul de cercetări în educație al Colegiului St Patrick, Irlanda

Patricia Schillings, Universitatea din Liège, Belgia

Sari Sulkunen, Institutul pentru cercetări în educație, Universitatea din Jyväskylä, Finlanda

Victor van Daal, Universitatea din Stavanger, Norvegia

Analiză curriculară:

Patricia Schillings, Universitatea din Liège, Belgia (Designul matricei de analiză)

Teresina Barbero, Centrul Lingvistic al Universității din Torino, Italia

Xanthippi Kiriazi, Grecia

Renata Kosinska, Polonia

Ljudmila Ivšek, Slovenia

Analiza secundară a datelor statistice:

Christian Monseur, Universitatea din Liège, Belgia

UNITĂȚILE NATIONALE EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribuția Unității: Responsabilitate comună;
expert: Christiane Blondin (University of Liège, *Unité d'analyse des systèmes și des pratiques d'enseignement*)

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribuția Unității: Responsabilitate comună

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Postfach 72
4700 Eupen
Contribuția Unității: Johanna Schröder

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribuția Unității: Lachezar Afrikanov

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribuția Unității: Jana Halamová;
Alice Košková (Comenius National Library of Education);
experts: Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová

DANMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for International Education
Bredgade 36
1260 København K
Contribuția Unității: Responsabilitate comună

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und
Forschung (BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contribuția Unității: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribuția Unității: Helin Puksand (Lecturer, Institute of
Educational Sciences, Tallinn Univeristy)

ÉIRE / IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education & Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribuția Unității: Pádraig Mac Fhlannchadha (Divisional
Inspector, Department of Education și Skills), Éamonn
Murtagh (Assistant Chief Inspector, Department of Education
și Skills)

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Lifelong Learning și Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribuția Unității: Responsabilitate comună

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e
Innovación Educativa (IFIIE)
Ministerio de Educación
Gobierno de España
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contribuția Unității: Flora Gil Traver (Coordinator), Ana Isabel
Martín Ramos; Juan Antonio Núñez Cortés (external expert)

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur și de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective și de la
performance
Mission aux relations européennes și internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribuția Unității: Thierry Damour;
expert: Anne-Marie Chartier (*maître de conférences*,
chercheur associé au Service d'histoire de l'éducation,
INRP)

HRVATSKA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
1000 Zagreb

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science și Culture
Office of Evaluation și Analysis
Sölvhólgötu 4
150 Reykjavík
Contribuția Unității: Védís Grönvold

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
(ex INDIRE)
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribuția Unității: Simona Baggiani, Alessandra Mochi;
expert: Lina Grossi (Researcher, *Istituto Nazionale per la
Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e
Formazione* – INVALSI)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education și Culture
Kimonos și Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribuția Unității: Christiana Haperi;
experts: Despina Hadjigeorgiou, Michalis Papadopoulos,
Educational Psychology Service, Ministry of Education și
Culture)

LATVIJA

Eurydice Unit
Valsts izglītības attīstības aģentūra
State Education Development Agency
Valņu street 1
1050 Riga
Contribuția Unității: Responsabilitate comună împreună cu
experții: Zenta Anspoka (Riga Teacher Training și
Educational Management Academy), Silvija Tretjakova
(National Library of Letonia) și Mudīte Reigase (National
Curriculum Centre)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribuția Unității Naționale: Eva-Maria Schädler cu
suportul/consilierea colegilor de la *Schulamt*

LIETUVA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contribuția Unității: Kęstutis Kaminskas, Teresa Aidukienė,
Henrika Prosniaikova

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale și de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg

MAGYARORSZÁG

Eurydice National Unit
Ministry of National Resources
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribuția Unității: Felvégi Emese (Expert)

MALTA

Eurydice Unit
Research și Development Department
Directorate for Quality și Standards în Education
Ministry of Education, Employment și the Family
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contribuția Unității: Marie-Anne Spiteri Ade și Tarcisio Zarb
(Education Officer – Maltese), amandoi din Department of
Curriculum Management și eLearning, Directorate for Quality
și Standards în Education, Ministry of Education,
Employment și the Family

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 08.051
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribuția Unității: Responsabilitate comună
expert: Paul Knuijt (Ministry of Education, Culture și Science)

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education și Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning și
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribuția Unității: Responsabilitate comună

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribuția Unității: Werner Schöggel (Expert, *Pädagogische Hochschule Wien LITERACY – Lehrerinnenbildung*)

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribuția Unității: Stanisław Drzażdżewski (Expert from the Ministry of National Education), Magdalena Górowska-Fells (Eurydice)

PORTUGALIA

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contribuția Unității: Teresa Evaristo, Carina Pinto, Ana Bela Martins

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale
Calea Serban Voda, no. 133, etaj III, Sector 4
040205 București
Contribuția Unității: Veronica - Gabriela Chirea în cooperare cu experții din cadrul Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului: Liliana Preoteasa (Director General), Viorica Preda (Inspector, expert pentru învățământ preprimar), Gabriela Droc (Inspector, expert pentru învățământ primar), Mina Maria Rusu (Inspector pentru limba și literatura română, expert pentru gimnaziu și ciclul inferior al liceului), Anca Denisa Petrache (Inspector pentru limba și literatura română, expert pentru liceu), Laura Emilia Șerbănescu (Director, Formare continuă), Cristina Ștefania Dascălu (Inspector, Formare continuă), Merima Carmen Petrovici (Expert, CNFP), Angelica Baroiu (Inspector, CNFP), și cu sprijinul profesorilor universitari: Marin Manolescu (Universitatea din București), Gheorghe Bunescu (Universitatea din Târgoviște)

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education și Sport
Department for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contribuția Unității: Ljudmila Ivšek, Vida Vončina

SLOVENSKO

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contribuția Unității: Responsabilitate comună

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finlanda
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribuția Unității: Responsabilitate comună

SVERIGE

Eurydice Unit
Vocational Training & Adult Education Unit
International Programme Office for Education și Training
Kungsbrolan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Contribuția Unității: Responsabilitate comună

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribuția Unității: Osman Yıldırım Ugur, Bilal Aday, Dilek Gulecyuz

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribuția Unității: Sigrid Boyd, Anne Byrne

Eurydice Unit Scoția
International Team
Schools Directorate
Area 2B South
Mailpoint 28
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribuția Unității: Ernest Spencer (National expert)

EACEA; Eurydice

Predarea citirii în Europa: Contexte, politici și practici

Brussels: Eurydice

2011 – 208 p.

ISBN 978-92-9201-196-3

doi:10.2797/65644

Descriptori: citire, alfabetizare, evaluare, rezultate ale învățării, abilități de bază, programă școlară, sprijin prin programa școlară, reformă curriculară, activități extra-curriculare, cadru didactic de specialitate, cadru didactic SEN, educația cadrelor didactice, metodă didactică, dificultăți la citire, timp liber, bibliotecă, motivație, PISA, PIRLS, bune practici, rezultatele cercetării, învățământ primar, învățământ secundar inferior, învățământ general, analiză comparativă, EFTA, Uniunea Europeană

