



Zintegrowane wsparcie w zakresie czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym

*(ang. Integrated Reading and Writing support in Vocational
Education)*

VG-SPS-RP-15-36-013584

Rezultat projektu nr 2:
ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE
- SCHEMAT PRACY ZE SCENARIUSZEM:
zintegrowane wsparcie w zakresie czytania i pisania
w kształceniu i szkoleniu zawodowym
(ang. Framework)

Wersja 2



Konsorcjum projektu



Asociatia LSDGC Romania Cluj-Napoca,
Rumunia
<http://www.alsdgc.ro>
✉ office@alsdgc.ro



Colegiul Tehnic Energetic
Cluj-Napoca, Rumunia
www.energetic-cluj.ro
✉ raluca0605@yahoo.com



Regionalne Centrum Rozwoju Edukacji
Opole, Polska
<http://rzpwe.opolskie.pl/>
✉ bniespor@rcze.opolskie.pl



Berufsbildende Schule Wirtschaft 1
Ludwigshafen, Niemcy
www.bbsw1-lu.de
✉ ute.schmidt@bbsw1-lu.de



Foundation for lifelong learning
development
Tallinn, Estonia
<http://www.innove.ee>
✉ kadri.peterson@innove.ee



Tallinna Lasnamäe MehaanikaKool
Tallinn, Estonia
<http://tlmk.ee>
✉ triin.tamme@tlmk.ee



Centrum Kształcenia
Ustawicznego w Sopocie
Sopot, Polska
www.ckusopot.pl
✉ cku-projekty@wp.pl



Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz
Speyer, Niemcy
<http://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/>
✉ stefan.sigges@pl.rlp.de



Zürcher Hochschule für angewandte
Wissenschaften
Winterthur, Szwajcaria
<https://www.zhaw.ch/de/hochschule/>
✉ hoef@zhaw.ch

Autorzy poradnika:

Maria Kovacs, Asociatia LSDGC (ALSDGC), Rumunia

Ariana-Stanca Vacaretu, Asociatia LSDGC (ALSDGC), Rumunia

Prof. Dr. Joachim Hoefele, Zurich University of Applied Sciences (ZHAW), Szwajcaria

Prof. Dr. Liana Konstantinidou, Zurich University of Applied Sciences (ZHAW), Szwajcaria

Stefan Sigges, Pedagogical State Institute Rheinland-Pfalz (PL), Niemcy

2018

Niniejsza publikacja powstała w ramach międzynarodowego projektu ReWVET realizowanego przy wsparciu Komisji Europejskiej w ramach programu ERASMUS+ na lata 2014-2020, akcja KA2 Partnerstwa strategiczne. „Wspieranie umiejętności pisania i czytania ze zrozumieniem w kształceniu i szkoleniu zawodowym” (ang. Integrated Reading and writing support in vocational education - ReWVET) to projekt dotyczący nauczania w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Projekt ma na celu promowanie innowacji i wymiany najlepszych praktyk. Numer projektu: VG-SPS-RP-15-36-013584. Publikacja omawia metodologię stosowaną w projekcie.

Publikacja dostępna jest w następujących językach: angielskim, estońskim, niemieckim, polskim, rumuńskim.

Tłumaczenie na język polski, edycja: Sylwia Kurszewska, Barbara Krzyślak, Bronisława Niespor

Licencja: [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International Licence](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Pewne prawa zastrzeżone



Uznanie autorstwa



Użycie niekomercyjne



Erasmus+

ReWVET to projekt realizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Projekt i jego produkty, w tym niniejsza publikacja, odzwierciedlają jedynie stanowiska ich autorów, a Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za umieszczoną w nich zawartość.



Współfinansowany
w ramach programu
Unii Europejskiej Erasmus+

ReWVET to projekt realizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Projekt i jego produkty, w tym niniejsza publikacja, odzwierciedlają jedynie stanowiska ich autorów, a Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za



Rezultaty projektu

Poniżej znajduje się lista rezultatów wypracowanych w międzynarodowym projekcie, którego celem było zintegrowane wsparcie umiejętności pisanie i czytania w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Rezultat, któremu poświęcona jest niniejsza publikacja wyróżniony został niebieską, pogrubioną czcionką.

Rezultat nr 1: Raport na temat potrzeb zintegrowania wsparcia umiejętności pisanie i czytania w kształceniu i szkoleniu zawodowym
ang. Report impact reading writing¹

Rezultat nr 2: Założenia teoretyczne: schemat pracy ze scenariuszem - zintegrowane wsparcie w zakresie czytania i pisanie w kształceniu i szkoleniu zawodowym
ang. Framework 'Integrated reading and writing support in vocational education'

Rezultat nr 3: Zestaw narzędzi do analizy potrzeb i ewaluacji umiejętności czytania i pisanie w kształceniu i szkoleniu zawodowym
ang. Needs analysis instruments & evaluation instruments

Rezultat nr 4: Wytyczne: jak planować działania angażujące umiejętności pisanie i czytania w kształceniu i szkoleniu zawodowym w nauczaniu opartym o scenariusze
ang. Guidelines – Planning reading and writing activities within scenario-based learning in VET

Rezultat nr 5: Materiały do nauki czytania i pisanie oparte na pracy ze scenariuszem
ang. Scenario-based reading and writing classroom materials

Rezultat nr 6: Warsztaty dla nauczycieli: zintegrowane rozwijanie umiejętności czytania i pisanie w kształceniu i szkoleniu zawodowym – praca ze scenariuszem
ang. Workshop for teachers: Integrated reading and writing skills development in scenario-based approach

Rezultat nr 7: Zestaw dobrych praktyk: zintegrowane wsparcie w zakresie czytania i pisanie w kształceniu i szkoleniu zawodowym
ang. Handbook: Integrated reading and writing support in vocational education

¹ Przypis od tłumacza – rezultat planowany przed rozpoczęciem realizacji projektu, ostatecznie jest częścią rezultatu nr 2





Content

1. Wprowadzenie	5
1.1. Cel publikacji i „schematu pracy ze scenariuszem”	5
1.2. Adresaci poradnika	5
1.3. W jaki sposób niniejsze założenia odnoszą się do pozostałych publikacji wypracowanych w ramach projektu?	5
2. Uwagi ogólne	6
2.1. Potrzeba projektu	6
2.2. Założenia i cele projektu	8
3. Metodologia	9
3.1. Wspieranie strukturalne	10
3.2. Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się	10
3.3. Szczegółowy model działania	12
3.4. Metoda nauczania oparte o scenariusz	12
4. Rodzaje tekstów	14
5. Model czytania i pisania	16
5.1. Model pisania wg. Hayes 1996	16
5.2. Wielopoziomowy model Rosebrock & Nix Multi-Level	18
5.3. Czytanie i pisanie są od siebie zależne	19
6. Czytanie	20
6.1. Rozwijanie wiedzy na temat budowy tekstu: uczenie rozpoznawania rodzajów tekstu	22
6.2. Rozwijanie umiejętności stosowania głównych strategii rozumienia tekstu.	22
6.3. Wzbogacenie wiedzy uczniów na temat znaczenia słów/pojęć	23
7. Zintegrowane wsparcie umiejętności pisania i czytania	24





8. Pisanie	27
9. Model Framework.....	30
Bibliografia	33
Załącznik. Klasyfikacja tekstów PISA 2018	38





1. Wprowadzenie

1.1. Cel publikacji i „schematu pracy ze scenariuszem”

Niniejsza publikacja ma na celu przedstawienie *zintegrowanego podejścia do zrównoważonego rozwijania umiejętności czytania i pisania wypracowanego w ramach projektu ReWrVET oraz omówienie „schematu pracy ze scenariuszem” ukierunkowanego na rozwijanie umiejętności czytania i pisania (zob. Założenia teoretyczne: zintegrowane wsparcie w zakresie czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym- Schemat pracy ze scenariuszem, str.36).* Publikacja jest pracą zbiorową. W grupie jej autorów są naukowcy, nauczyciele konsultanci, instruktorzy oraz nauczyciele kształcenia i szkolenia zawodowego. Proponowane w projekcie metody zostały przetestowane przez nauczycieli, a następnie, na podstawie ich uwag, poprawione przez zespół partnerów. „Schemat pracy ze scenariuszem” pokazuje podstawowe elementy scenariusza i relacje pomiędzy nimi. Przedstawia podstawowe informacje na temat integrowania czytania i pisania w nauczaniu. Opiera się na koncepcjach wspierania umiejętności czytania i pisania oraz wynikach badań i doświadczeń zdobytych w pracy z uczniami i ich nauczycielami podczas realizacji projektu. Schemat jasno przedstawia sposób planowania zajęć w kształceniu i szkoleniu zawodowym, podczas których rozwija się umiejętności czytania i pisania.

Treść niniejszej publikacji powstała w oparciu o wyniki badań naukowych i praktycznych doświadczeń ze szkoleń nauczycieli i uczniów placówek kształcenia ustawicznego i zawodowego. Przedstawia niezbędne informacje dotyczące wdrażania do edukacji ustawicznej i zawodowej zintegrowanego wsparcia w zakresie czytania i pisania; omawia obszary wymagające wsparcia procesu czytania i pisania oraz zalety integrowania tych umiejętności podczas nauki. Publikacja jest zapleczem teoretycznym uwzględniającym założenia projektu. Dostarcza ona teoretycznej wiedzy, niezbędnej do zrozumienia i wdrożenia metodologii proponowanej przez partnerów projektu. Wszystkie pozostałe rezultaty projektu oparte są na tych założeniach.

1.2. Adresaci poradnika

Publikacja skierowana jest dla nauczycieli, instruktorów doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz naukowców, którzy chcieliby poszerzyć wiedzę na temat założeń projektu ReWrVET. Zapoznanie się z treścią poradnika daje możliwość pełniejszego zrozumienia idei zintegrowanego podejścia do rozwijania umiejętności czytania i pisania na zajęciach w placówkach kształcenia i szkolenia zawodowego.

1.3. W jaki sposób niniejsze założenia odnoszą się do pozostałych publikacji wypracowanych w ramach projektu?

Rezultat nr 2. „Założenia teoretyczne: schemat pracy ze scenariuszem - zintegrowane wsparcie w zakresie czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym” to podstawa całego projektu. Zapewnia niezbędne





zaplecze teoretyczne w zakresie problematyki czytania i pisania i interakcji między nimi. Rezultat nr 4. „Wytyczne: jak planować działania angażujące umiejętności pisania i czytania w kształceniu zawodowym” jest oparty na założeniach teoretycznych i stanowi praktyczne narzędzie dla nauczycieli we wdrażaniu proponowanej metody nauczania. Rezultat nr 2 i rezultat nr 4 są ściśle ze sobą powiązane. Rezultat nr 3. „Zestaw narzędzi do analizy potrzeb i ewaluacji umiejętności czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym” pomaga w zebraniu ważnych informacji o aktualnym stanie umiejętności czytania i pisania uczniów. Przy tworzeniu scenariuszy nauczyciele powinni brać pod uwagę potrzeby uczniów w zakresie czytania i pisania. „Schemat pracy ze scenariuszem” pomaga rozwijać odpowiednie rozumienie w zakresie dydaktyki i procesu czytania i pisania, co w efekcie jest pomocne przy tworzeniu użytecznych scenariuszy zajęć oraz wspiera uczniów w zakresie rozwijania umiejętności czytania i pisania. Rezultat nr 5. „Materiały do nauki czytania i pisania oparte na pracy ze scenariuszem” nie mógłby powstać bez zrozumienia założeń teoretycznych zawartych w rezultacie nr 2 i treści rezultatu nr 4. Rezultat nr 6. „Warsztaty dla nauczycieli: zintegrowane rozwijanie umiejętności czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym - praca ze scenariuszem” odnosi się do założeń teoretycznych zawartych w rezultacie drugim i jest wsparciem dla nauczycieli w zakresie właściwego rozumienia zintegrowanego wspierania czytania i pisania oraz tworzenia scenariuszy zajęć dla uczniów. Ostatni, siódmy rezultat „Zestaw dobrych praktyk: zintegrowane wsparcie w zakresie czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym” jest podsumowaniem wszystkich wypracowanych rezultatów projektu ReWVET i prezentuje przykłady działań partnerów projektu w zakresie promocji i wdrażania zintegrowanego wspierania umiejętności czytania i pisania w edukacji ustawicznej i zawodowej.

2. Uwagi ogólne

2.1. Potrzeba projektu

Umiejętności czytania i pisania są istotne w życiu zawodowym i społecznym oraz są podstawą uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie. Niewystarczająco rozwinięte mogą być przyczyną nieobecności uczniów w szkole oraz przedwczesnego kończenia nauki, co w efekcie może prowadzić do ubóstwa lub wykluczenia społecznego.

Dla większości uczniów szkół zawodowych czytanie i pisanie wiąże się z wyzwaniami poznawczymi i językowymi. Umiejętności te nie zawsze opanowane są w stopniu wystarczającym. Można to uznać za jedną z największych barier w osiąganiu dobrych wyników zarówno w zakresie kształcenia ogólnego, ale także zawodowego. Badania pokazują, że dobrze rozwinięte kompetencje czytania i pisania pozytywnie korelują z sukcesami szkolnymi z różnych przedmiotów. Jak twierdzi niemiecki neurobiolog Martin Korte, „kto dobrze czyta jest w szkole zazwyczaj dobrym uczniem”. Wynika z tego, że czytanie jest jedną z kluczowych kompetencji, która decyduje o szkolnym sukcesie. Jednocześnie badania pokazują, że największą konkurencją dla czytania książek są: telewizja, komputer, konsole do gier. Nie ćwiczą one ani koncentracji, ani nie rozwijają fantazji, tak jak jest w przypadku historii, które czyta się dzieciom lub które





one same czytają. Wielu nauczycieli coraz częściej obserwuje trudności uczniów w czytaniu, rozumieniu tekstu i pisaniu na różnych etapach kształcenia.²

Partnerzy projektu proponują nauczycielom kształcenia i szkolenia zawodowego metodę umożliwiającą adekwatne wspieranie uczniów w czytaniu i pisaniu podczas prowadzonych zajęć dydaktycznych. W konsekwencji mogłoby przyczyniać się to do wypracowania trwałych efektów uczenia się. „Zintegrowanie” umiejętności czytania i pisania oznacza, że w ramach zajęć dydaktycznych, nauczyciel nauczając treści zawodowych, jednocześnie realizuje z uczniami zadania, podczas których uczniowie czytają i tworzą teksty. „Zrównoważony rozwój umiejętności” oznacza, że nauczyciel pozwala uczniowi na indywidualny dobór strategii czytania i pisania w zależności od potrzeb wynikających z zadania.

Niniejsze założenia teoretyczne mają dostarczyć nauczycielom wiedzy na temat zintegrowanego podejścia do zrównoważonego wspierania rozwoju umiejętności czytania i pisania. Szczegółowo omówione zostały tu strategie wspierające umiejętności czytania i pisania oraz przedstawiona literatura, szerzej opisująca to zagadnienie.

Dzięki podejściu zaprezentowanemu w publikacji również nauczyciele, innych przedmiotów niż językowe, mogą poszerzyć swoją wiedzę w zakresie metod dydaktycznych możliwych do zastosowania w prowadzonych przez nich zajęciach. Strategie wspierające proces czytania i pisania oraz sposoby ich zastosowania w scenariuszach zajęć, mają wspierać rozwój zawodowy i językowy uczniów. W podejściu opartym o pracę ze scenariuszem istotne jest praktyczne wdrożenie założeń teoretycznych. Scenariusz to opis rzeczywistej sytuacji mogącej przytrafić się w życiu prywatnym lub zawodowym. Jego realizacja ma umożliwiać rozwój umiejętności zawodowych i językowych. Uczniowie realizując zadanie wynikające ze scenariusza wykorzystują strategie wspierania umiejętności czytania i pisania.

W tradycyjnym sposobie pracy z tekstem czytany, uczniowie najczęściej odpowiadają na pytania dotyczące danego tekstu. Ważne czynniki, takie jak spójność tekstu lub zarządzanie czytaniem (motywacja), są zatem osiągalne jedynie warunkowo. Również w ramach testu PISA w 2018 roku zastosowano podejście oparte na ocenie scenariuszy.³

Aby nadać niniejszemu projektowi wykonalne ramy, partnerzy skoncentrowali się na obszarach czytania i pisania, albowiem czytanie i pisanie w klasie, które nie odbywa się w odosobnieniu (samodzielnie) jest rzadkością. W wielu planach lekcji, opierających się na niniejszych założeniach teoretycznych, uzyskiwanie informacji zwrotnej jest zasadniczym aspektem przy podkreślaniu znaczenia mówienia i słuchania.

Istotną kwestią do rozważenia było znalezienie odpowiedzi na pytanie, dla których nauczycieli powinny być skierowane działania projektu ReWrVET. Ostatecznie grupa docelowa nauczycieli języków została

² Przypis od tłumacza

³ Przypis od tłumacza: Badanie PISA (Programme for International Student Assessment – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) nadzorowane jest przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) i przedstawicieli krajów członkowskich. Jest to największe międzynarodowe badanie umiejętności piętnastoletnich uczniów na świecie. Realizowane jest co 3 lata od 2000 roku. W każdej edycji badania wiodąca jest jedna z trzech dziedzin: umiejętności matematyczne, czytanie i interpretacja, rozumowanie naukowe. Dla przykładu, w 2018 roku uczniowie rozwiązywali zadania z interpretacji tekstu czytanego, matematyki, przedmiotów przyrodniczych oraz umiejętności ekonomicznych.





poszerzona o nauczycieli przedmiotów zawodowych. Obrazuje to w szerszym wymiarze możliwość stosowania strategii wspierania uczniów w nabywaniu umiejętności czytania i pisania przy jednoczesnym zdobywaniu wiedzy specjalistycznej. Analizując wypracowane materiały dydaktyczne w projekcie ReWrVET, można dostrzec, że czytanie i pisanie to mechanizmy, które pomagają rozwijać specjalistyczne umiejętności zawodowe, stymulować procesy poznawcze oraz poszerzać i pogłębiać posiadaną wiedzę. Nauczyciel przedmiotów zawodowych pozostaje ekspertem w zakresie określonej tematyki, korzystając jednocześnie ze strategii wspierania procesu czytania i pisania adekwatnie do potrzeb uczniów. W obszarze rozwijania umiejętności pisania, projekt ReWrVET nie uwzględnia ćwiczeń z ortografii, między innymi dlatego, że niektóre badania sugerują, że wprowadzanie tego typu zadań może mieć niekiedy negatywny wpływ na rozwój ogólnej umiejętności pisania (Philipp 2015: 44-47).

Doświadczenia partnerów projektu pokazują, że nauczyciele mają różną wiedzę na temat wspierania umiejętności pisania i czytania uczniów oraz stosowanych metod dydaktycznych. Podrozdział "Metodologia" odnosi się między innymi do różnego poziomu wiedzy nauczycieli odnośnie założeń teoretycznych w tym obszarze. Przedstawione tu założenia teoretyczne są efektem współpracy partnerów projektu. Proponowane podejście zostało przetestowane podczas zajęć w placówkach kształcenia i szkolenia zawodowego w Estonii, Niemczech, Polsce i Rumunii. Następnie zostały ocenione i zmodyfikowane zgodnie z uwagami nauczycieli uczestniczących w fazie testowej projektu.

2.2. Założenia i cele projektu

W 2015 roku, pracownicy ośrodków doskonalenia nauczycieli i szkół zawodowych z Estonii, Niemiec, Polski, Rumunii oraz uniwersytetu ze Szwajcarii, zainicjowali międzynarodowy projekt o nazwie „Wspieranie umiejętności pisania i czytania ze zrozumieniem w kształceniu i szkoleniu zawodowym” (ang. Integrated Reading and Writing Support in Vocational Education - ReWrVET).⁴

Projekt ReWrVET promuje trwały efekt uczenia się bazujący na aktywności czytania i pisania. Podstawową grupą docelową działań partnerów projektu są uczniowie różnych form kształcenia ustawicznego i zawodowego. Kolejną grupą, do których skierowany jest projekt są nauczyciele, dla których „Schemat pracy ze scenariuszem” może być użytecznym narzędziem promującym zintegrowane wsparcie umiejętności pisania i czytania wśród uczniów.

Ponieważ niniejsze założenia teoretyczne zostały opracowane i przetestowane przez międzynarodowy zespół, koncepcja projektu uwzględnia różnice w poszczególnych krajach, ich systemach edukacji, programach nauczania, sposobie prowadzenia zajęć, różnorodności wśród grupy uczniów itp. Z założenia projektu, możliwe jest dostosowanie strategii do wymogów krajowych lub instytucjonalnych.

Cele tego projektu to:

⁴ Przypis od tłumacza





- wypracowanie metody analizy potrzeb dotyczących zdobywania i kształtowania umiejętności czytania i pisania grup, do których skierowany jest projekt tj. do uczniów i nauczycieli szkół zawodowych;
- wypracowanie zrównoważonego podejścia do nauki czytania i pisania, przy jednoczesnym uwzględnieniu potrzeb wyżej wymienionych grup docelowych projektu;
- przedstawienie założeń teoretycznych nauczycielom uczestniczącym w projekcie na temat wspierania uczniów w zdobywaniu i doskonaleniu umiejętności czytania i pisania;
- wypracowanie modułów szkoleniowych oraz materiałów lekcyjnych dostosowanych do specyfiki pracy organizacji uczestniczących w projekcie;
- przetestowanie ww. materiałów oraz wprowadzenie koniecznych poprawek po fazie testowej;
- wykorzystanie wypracowanych materiałów podczas zajęć z możliwie dużej liczby przedmiotów w szkołach zawodowych;
- wymiana doświadczeń między nauczycielami uczestniczącymi w projekcie;
- przedstawienie przykładów dobrych praktyk;
- upowszechnianie wyników projektu

3. Metodologia

Nie każdy nauczyciel wydaje się być świadomy związku pomiędzy umiejętnościami czytania i pisania z sukcesami osiąganymi w szkole. Z kolei nauczyciele, którzy zdają sobie sprawę z tej zależności, stoją przed dylematem, co do wyboru najlepszych metod wsparcia swoich uczniów w tym zakresie. Zadania wspierające umiejętności czytania i pisania, naturalnie pozostawia się jednak najczęściej nauczycielom języka. Nauczanie bez angażowania uczniów w zadania, do których rozwiązania potrzebne są umiejętności czytania i pisania, nie jest możliwe na większości zajęć odbywających się w szkołach zawodowych. Z drugiej strony nauczyciele często są zdania, że trudno jest motywować uczniów do pracy nad poprawieniem ich umiejętności czytania i pisania. Dlatego też istotnym byłoby, aby nauczyciele posiadali umiejętność wspierania i motywowania swoich uczniów do rozwijania tychże umiejętności.⁵

Aby skutecznie wdrażać nowe podejście w sektorze edukacji, należy wziąć pod uwagę pewne nadrzędne zasady edukacyjne. Po pierwsze każdorazowo chodzi tu o wspieranie procesów uczenia się. Przedstawione zasady nie zawsze odnoszą się bezpośrednio do wsparcia procesów czytania i pisania. Wykazano, że niejednokrotnie, nadrzędne zasady edukacyjne są zaniedbywane, co niejednokrotnie utrudnia wdrażanie nowych podejść w procesie kształcenia w klasie. Samo poznanie tych zasad nie wystarczy. Zasady te powinny być stosowane w codziennym nauczaniu (patrz rezultat nr 4. „Poradnik – Jak planować działania angażujące umiejętności pisania i czytania w kształceniu i szkoleniu zawodowym w nauczaniu opartym o scenariusze”).

⁵ Przypis od tłumacza





3.1. Wspieranie strukturalne

Wspieranie strukturalne (*ang. scaffolding*) odnosi się do wspierania procesu uczenia się poprzez dostarczenie propozycji zadań/ćwiczeń pomocniczych. Wsparcie takie obejmuje materiały, instrukcje i zwroty pobudzające do myślenia. Takie ćwiczenie stosowane są przez ograniczony czas, celem wypracowania u ucznia umiejętności wykonywania zadań całkowicie samodzielnie.

Każdy uczeń posiada indywidualny poziom zdolności rozwiązywania sytuacji problemowych bez pomocy innych. Jeśli uczeń otrzyma potrzebne wsparcie, a cel edukacyjny świadczonego wsparcia zostanie wyjaśniony, najprawdopodobniej uda mu się rozwinąć wysoki poziom samodzielności (zgodnie z teorią Vygotskiego). Celem kontrolowanego wspierania jest połączenie tego, co uczeń potrafi zrobić sam, z tym, co może zrobić dzięki wsparciu. Stosowanie form kontrolowanego wspierania jest kluczowym kryterium sukcesu, ponieważ stosowanie nauczania ukierunkowanego na proces rozwoju umiejętności czytania i pisania poprzez różnorodne strategie jest użytecznym wsparciem edukacyjnym, mającym zastosowanie w różnych systemach edukacji w różnych krajach. Kontrolowane wspieranie odgrywa więc decydującą rolę w pomyślnym wdrażaniu założeń teoretycznych w pracy z uczniami o różnym poziomie wiedzy czy pochodzeniu etnicznym.

Wspieranie strukturalne to podejście mające na celu pomoc uczniom w stopniowym zmniejszaniu tego wsparcia i jest działaniem postrzeganym jako wzmocnienie. Zagadnienie to zostanie szerzej wyjaśnione na podstawie następującego przykładu. Uczniowie powinni przypisać wstępnie zdefiniowane nagłówki do akapitów tekstowych. Jeśli nie stanowi to znacznej trudności dla ucznia, powinien przypisać nagłówki do kolejnych części tekstu. W ten sposób wsparcie nauczyciela jest stopniowo zmniejszane w zależności od indywidualnych postępów ucznia, umożliwiając mu samodzielne zdobywanie umiejętności i sukcesów.

W tym kontekście czytanie może być postrzegane jako rodzaj wsparcia strukturalnego dla umiejętności pisania i na odwrót. Podejście to wyjaśniono bardziej szczegółowo w rozdziałach "Czytanie", "Pisanie" oraz "Relacja między czytaniem a pisanem".

3.2. Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się

Poznawcze strategie uczenia się (*ang. cognitive learning strategy*) prowadzą do obszernej analizy materiałów dydaktycznych, co w efekcie przyczynia się do postępów w nauce (Kaiser, 2015). Są one wykorzystywane do bezpośredniego pozyskiwania, przetwarzania i przechowywania informacji (Wild & Klein-Allermann, 1995). Strategie kognitywne (poznawcze) są często używane podczas pracy z tekstem.

Można je podzielić na *strategie wykorzystywane do grupowania informacji (strategie organizacyjne)* i *dokonania analizy informacji*. Przykłady strategii stosowanych w trakcie tłumaczenia tekstu do grupowania informacji w nim zawartych: odnajdywanie ważnych fragmentów w tekście, tworzenie podsumowań, tabel, diagramów i wykresów.





Strategie służące do dokonania analizy informacji zawartych w tekście są stosowane, gdy należy dokonać integracji nowej wiedzy z dotychczas posiadaną. Przykłady: łączenie nowej wiedzy z osobistymi doświadczeniami, wyjaśnianie konkretnych przykładów i możliwości zastosowania.

Wszystkie poznawcze strategie uczenia się (stosowane w procesie uczenia się) nie wykluczają się wzajemnie. Mogą być one łączone w zależności od indywidualnych potrzeb w zakresie uczenia się i wymagań sytuacyjnych.

Termin „*metapoznanie*” oznacza „*myślenie o myśleniu*”. Tym samym oznacza to, że ww. strategie kontrolują i wspierają proces uczenia się poznawczego/kognitywnego. Na przykład strategią metapoznawczą jest przyjrzenie się naturze poszczególnych treści, wyjaśnienie tego, co już jest znane, a co nowością. Przy analizie tekstu stosowane są te strategie, które mogą być przydatne przy przetwarzaniu informacji. Metapoznanie wymaga umiejętności analitycznego myślenia. Zaangażowane procesy myślowe można podzielić na trzy główne obszary: planowanie, zarządzanie i kontrolowanie (Kaiser, 2015). Dostępne opracowania badań naukowych również odnoszą się do wyróżnionych strategii, ale niejednokrotnie użyta jest inna terminologia dla porównywalnych procesów.

Obszar	Rodzaj strategii	Rodzaj strategii	Rodzaj strategii
Poznanie czytania	Przed czytaniem	Podczas czytania	Po przeczytaniu
Poznanie pisania	Planowanie	Formułowanie tekstu	Sprawdzenie (weryfikacja i korekta) tekstu
Metapoznanie	Planowanie	Zarządzanie	Kontrola

Określenie zastosowania wybranych strategii w określonych obszarach

Poniżej znajduje się objaśnienie poszczególnych strategii przy użyciu terminologii, odwołującej się do planowania, zarządzania i kontrolowania. Objaśnienia te mają zastosowanie również w odniesieniu do badań naukowych, odnoszących się zarówno do problematyki pisania jak i czytania.

Planowanie dotyczy wypracowania ogólnego spojrzenia na problem, a nie na szybkim poszukiwaniu niewystarczająco przemyślanych rozwiązań. Celem jest zrozumienie zadań i powiązanych z nimi celów oraz dokonania przeglądu dostępnych informacji. Niezbędne etapy pracy są analizowane i wdrażane.

W fazie *zarządzania* rozpoczyna się szczegółowa praca. Stosowane są tu strategie poznawcze, takie jak podkreślanie, porównywanie, wizualizacja, tymczasowe definiowanie nagłówków, nazw itp. Jeśli stosowane strategie kognitywne nie będą skuteczne, zostaną skorygowane.

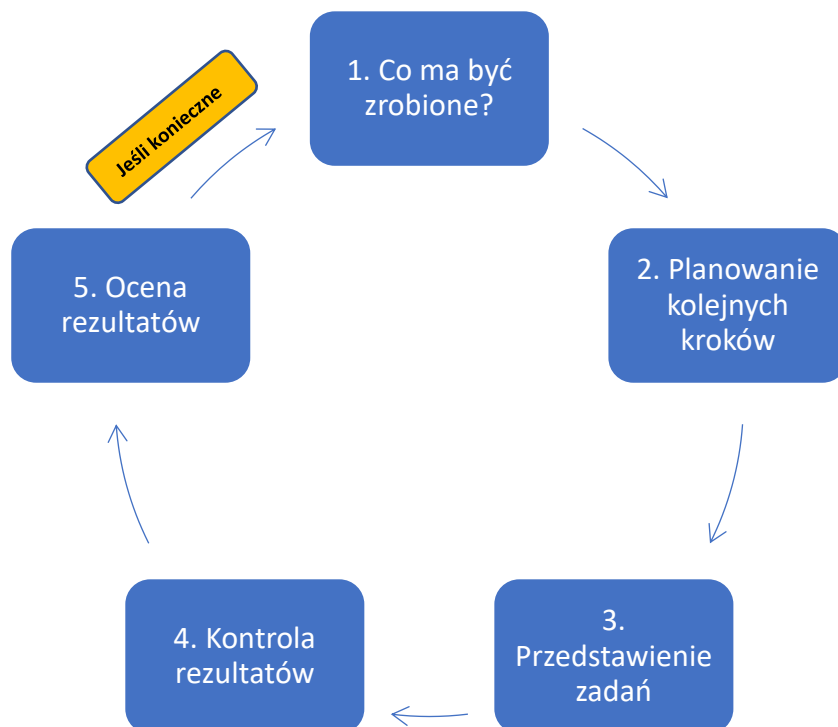
Kontrola powinna mieć na celu weryfikację wyników pracy, by zbyt pochopnie nie przyjmować wypracowanego efektu jako prawidłowego. Pytania mające zastosowanie: czy wszystkie istotne informacje zostały wzięte pod uwagę podczas wykonywania zadania? Czy materiały zawierają informacje, które nie są kompatybilne z otrzymanymi wynikami? Strategie metapoznawcze wspierają niezależność i samodzielność w zakresie korzystania ze strategii czytania i pisania.





W szczególności uczniowie z trudnościami w szkole, z dużym prawdopodobieństwem mają braki w tym zakresie, co ostatecznie prowadzi do małoefektywnego czytania i pisania.

3.3. Szczegółowy model działania



Szczegółowy model działania opiera się na założeniu, że proces uczenia się składa się z kroków podobnych do tych, jakie uczniowie podejmują w miejscu pracy lub w życiu prywatnym. W obliczu nowego zadania uczniowie samodzielnie zbierają informacje, planują i podejmują decyzje w zakresie określonych dążeń, wdrażają określone działania, kontrolują rezultaty swojej pracy. Następnie ma miejsce ocena uzyskanych rezultatów pracy dokonana przez nauczyciela/współpracownika/przełożonego. W kształceniu zawodowym wymienione etapy służą jako wsparcie dla uczniów do samodzielnej realizacji zadania, a tym samym pozyskania nowej wiedzy i umiejętności.

3.4. Metoda nauczania oparte o scenariusz

Scenariusz zawiera opis możliwej sytuacji zawodowego, prywatnej jako określony problem do rozwiązania. Scenariusz jest narzędziem, które ukierunkowuje uwagę odbiorców na określone aspekty i inicjuje procesy myślenia oraz działania. W celu poprawnego ukierunkowania myślenia i działania uczniów, zasadnym może okazać kontrolowane wsparcie ze strony osoby prowadzącej w zakresie używania poszczególnych strategii poznawczych i metapoznawczych, poprawnego korzystania z przedstawionego powyżej *szczegółowego modelu działania*.





Model nauczania w oparciu o scenariusze może być stosowany w różnych dziedzinach kształcenia i szkolenia zawodowego, t.j.: metodzie projektu, metodzie tekstu przewodniego, analizie przypadku (badania), badaniach eksperymentalnych i odgrywaniu ról. Scenariusze mogą być stosowane w różnych dziedzinach kształcenia i szkolenia zawodowego.

Proces nauczania oparty o scenariusze zakłada wykorzystanie różnorodnych metod, jednakże większość ma pewne cechy wspólne:

- scenariusze i zadania z nich wynikające poruszają ważny problem z życia codziennego lub zawodowego uczniów;
- angażują uczniów w działania związane z rozwiązywaniem problemów i wspierają samodzielne uczenie się;
- motywują uczniów do samodzielnej realizacji zadania/zadań;
- dają uczniom możliwość wyrażenia swojej opinii;
- oferują możliwość pracy indywidualnej oraz współpracy z innymi;
- wymagają od ucznia pisania i czytania w celu wykonania zadania (zadań);
- zachęcają do refleksji nad planowanymi i realizowanymi działaniami w ramach wykonywanego zadania/zadań;
- wynikiem procesu uczenia się w oparciu o scenariusze są konkretne materiały, produkty, działania takie jak prezentacja, model, praca, strona internetowa, wydarzenie, sztuka teatralna itp.;
- uczniowie identyfikują się z z rezultatami ich pracy i wykorzystują je jako podstawę do dyskusji i (samo)oceny;
- dotychczas posiadana wiedza zostaje wzbogacona o nowe informacje;
- rolą nauczyciela jest pełnienie funkcji instruktora i edukatora;
- pogłębienie wiedzy ma służyć lepszemu przygotowaniu do przyszłego miejsca pracy, jak również ma rozwijać osobowość;
- podczas pracy ze scenariuszem uwzględniane są subiektywne zainteresowania uczniów (samodzielne, odkrywcze uczenie się) (Arnold 2001, 147f., Jank & Meyer 1994, 355ff.)

<http://www.tvet-online.asia/issue/3/nurkholis-petrick>

W kontekście edukacyjnym scenariusze są wysoce efektywnym narzędziem mającym wpływ na wzrost motywacji uczniów do pracy nad określonym zadaniem/problemem. Jednocześnie czytanie i pisanie powinno mieć wyraźną funkcję komunikacyjną.

Przykład:

Scenariusz: Wyobraź sobie, że jesteś stolarzem. Twoim zadaniem jest zrobienie stołu dla klienta. Jutro klient przyjdzie do twojej stolarni na wstępną rozmowę na temat swoich oczekiwań względem produktu. Aby przygotować się do tej rozmowy, stwórz listę pytań, które powinieneś/powinnaś zadać klientowi, aby wyjaśnić, jaki dokładnie stół chciałby posiadać.





Projekt dotyczy rozwijania umiejętności czytania i pisania, dlatego też opracowane scenariusze zajęć powinny uwzględniać zadania wymagające ww. aktywności. W ten sposób czynności związane z czytaniem i pisanem wspierają się nawzajem i prowadzą do głębszego zrozumienia czytanych tekstów i wzrostu poprawności pisania (przez czytanie do pisania / przez pisanie do czytania).

Scenariusze dotyczą sytuacji, które z wysokim prawdopodobieństwem mogą się przytrafić w życiu prywatnym uczniów lub przyszłym zawodowym. Muszą zawierać cele dotyczące treści i języka. Scenariusz powinien być jednoznaczny i możliwy do zrealizowania, powinien dać uczniom możliwość wypowiedzenia się i refleksji nad własnym działaniem. Metoda nauczania w oparciu o scenariusze daje możliwość wspólnego (zespołowego) uczenia się i udzielania sobie nawzajem informacji zwrotnej.

Rola nauczyciela prowadzącego zajęcia w oparciu o scenariusz jest inna niż podczas prowadzenia wykładu. Nauczyciel powinien być aktywatorem, zapewniać uczniom ambitne zadania, wspierać uczniów poprzez modelowanie działań i dawanie bezpośredniego instruktażu. Dodatkowe informacje na temat podejścia opartego o scenariusze znajdują się również w następującej publikacji projektowej rezultat 4 „Guidelines”, strona 6-9.

4. Rodzaje tekstów

Zadania zakładające czytanie i pisanie są niezbędne do procesu rozwiązywania problemów zawartych w wybranym scenariuszu. Dlatego ważne jest, aby wiedzieć, jakiego typu zadania poprawiające te umiejętności stanowią najlepsze rozwiązanie dla uczniów w ramach pracy z konkretnym scenariuszem. Co więcej, podczas pracy uczniowie powinni wykorzystywać takie typy tekstów, z którymi mają do czynienia w życiu codziennym i przyszłym zawodowym.

Pomimo różnorodności w zakresie typów tekstów, z którymi uczniowie mogą się zetknąć w swoim życiu, proponujemy skoncentrować się na tych, które można w pełni wykorzystać w osiągnięciu zarówno celów scenariusza, jak i codziennym w życiu ucznia.

„Istnieją różne typy tekstów takie jak: opis, narracja, ekspozycja, argumentacja, instrukcja czy transakcja. Teksty w różnych krajach mogą różnić się od siebie pod względem zasad ich tworzenia i zazwyczaj wychodzą poza ogólnie przyjęte ramy. Na przykład rozdział w podręczniku może zawierać pewne definicje (ekspozycja), wskazówki jak rozwiązywać poszczególne problemy (instrukcje), krótkie wyjaśnienie dotyczące rozwiązania (narracja) i opisy niektórych typowych obiektów zaangażowanych w rozwiązanie (opis).” (Źródło: PISA 2018)

W celu zebrania informacji o podstawowych typach tekstów mających zastosowanie w kształceniu i szkoleniu zawodowym, w projekcie ReWrVET nauczyciel i uczniowie zostali poddani badaniu ankietowemu. Nauczyciele zostali w nim zapytani, jakie rodzaje tekstów uczniowie są zobowiązani czytać i pisać. Mimo trudności w identyfikacji niektórych rodzajów tekstu trzy niżej wymienione są najczęściej wymieniane:

- Opisy (w podziale na: "opisy i objaśnienia (czego) ...", "opis procesów", "teksty opisowe"):





- Instrukcje (przykłady: "instrukcje bezpieczeństwa", "dokumentacja i arkusz technologiczny")
- Akty prawne (przykłady: "teksty legislacyjne", "umowy")

Zaleca się, aby nauczyciele używali podobnych do wymienionych tekstów przy zadaniach wymagających aktywności pisania i czytania, aby uczniowie mogli rozwijać wiedzę specjalistyczną (podczas pisania, w oparciu o możliwość czytania tekstów). Poprawa umiejętności pisania nie tylko wpływa na wzrost poziomu umiejętności czytania i pisania u uczniów kształcenia zawodowego, ale także wpływa na wzrost kompetencji zawodowych w danej dziedzinie: na przykład, jeśli uczniowie intensywnie czytają specjalistyczne teksty, wzrasta ich zdolność do tworzenia pisemnych instrukcji i przyszłych własnych specjalistycznych tekstów.

Ponadto wskazanym jest by nauczyciele w ramach nauczania opartego o scenariusze systematycznie zaznajamiali uczniów z różnymi rodzajami tekstów. Wskazanym jest by oddzielnie były włączane w nauczane treści pisma o określonym zastosowaniu (życiorys, list motywacyjny), teksty służące do wymiany informacji (np. e-maile, strony internetowe) i teksty specyficzne dla danej dyscypliny (np. instrukcje). Dlatego też istotnym jest dokonanie poprawnej oceny przydatności i zasadności użycia określonych rodzajów tekstów literackich (wiersze, teksty narracyjne). Jeśli program nauczania wymaga zastosowania/odwołania się do określonych tekstów literackich, zasadnym jest by nauczyciel uwzględnił go w zadaniu, jako pomoc w rozwijaniu umiejętności czytania ze zrozumieniem i doskonalenia pisania.

Niejednokrotnie istnieje rozbieżność między tym, co uczniowie są zobligowani czytać i pisać w ramach zajęć, a tym, co na codzień czytają i piszą. Uczniowie wskazują na zainteresowanie omawianiem w klasie również takich tekstów jak np. książki fantasy, teksty piosenek, podczas gdy zazwyczaj nie znajdują się one na zalecanej przez nauczycieli liście lektur. Różnica jest jeszcze bardziej widoczna w przypadku tekstów, które mogą być tworzone przez uczniów, np. wpis na blogu.

Zakres odpowiedzi udzielonych przez uczniów w badaniu ankietowym wskazuje na deklarowaną potrzebę uczniów w zakresie tekstów czytanych i pisanych (informacja uzyskana od nauczycieli) i wyróżniono wspólny dla uczniów czynnik: motywacja uczniów do czytania określonych tekstów jest powiązana z ich zainteresowaniami/hobby, dlatego uczniowie wyróżnili chęć czytania takich tekstów jak: opowiadania kryminalne, czasopisma dla młodzieży, wpisy na Facebooku / Twitterze / Instagramie.

Użyteczną rekomendacją w prowadzeniu zajęć dydaktycznych z uczniami jest odwoływanie się podczas prowadzenia zajęć w oparciu o scenariusze do wyróżnionych przez uczniów tekstów, które określili jako zgodne z ich zainteresowaniami (identyfikacji dokonuje nauczyciel). Wskazanym jest by nauczyciel rozważył zastosowanie podczas zajęć scenariusza, w którym atrakcyjne dla uczniów teksty odgrywają ważną rolę. Na przykład, jeśli uczniowie lubią wpisy na Facebooku, nauczyciele mogą proponować zadania związane z publikacją postów na Facebooku i prowadzeniem debaty/dyskusji na te tematy.

Kolejną cenną wskazówką dla nauczycieli, jest uwzględnienie faktu, że uczniowie chcieliby mieć dostęp do bardziej aktualnych materiałów informacyjnych (np. materiałów dotyczących nowoczesnych technologii), wysoko specjalistycznej literatury tematu (np. literatury fachowej), co niewątpliwie wpłynie na wzrost motywacji do samodoskonalenia oraz redagowanie poprawnie skonstruowanych i zwiezłych informacji.





W opinii nauczycieli testujących scenariusze, uczniowie wolą czytać i pisać zwięzłe teksty/materiały informacyjne, koncentrujące się wyłącznie na istotnych informacjach oraz chcieliby więcej zająć z czytania i pisania tekstów takich jak opowiadania lub wpisy na blogu. Wskazano, że nauczyciele rozważyli działania związane z czytaniem i pisanem zgodne z deklarowanymi zainteresowaniami uczniów i w powiązaniu z wymaganiami w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego w swoich klasach. Tym sposobem rozwój umiejętności czytania i pisania mógłby rzeczywiście wspierać rozwój zawodowy uczniów placówek kształcenia ustawicznego i zawodowego.

Jeśli chodzi o zapoznanie się z typami tekstów mających zastosowanie w kontekście edukacji ZAWODOWEJ (z wyjątkiem tych już opisanych powyżej), użyteczny może być raport PISA, w którym wymienione są umiejętności z zakresu pisania i czytania na liście pożądanych kompetencji.

Jedną z użytecznych technik wprowadzania określonych tekstów podczas zajęć z uczniami jest udostępnianie uczniom standardowych fragmentów tekstów specjalistycznych (np. tekstów prawnych), analizowanie specyfiki tekstu i próba ponownego napisania podobnych typów tekstów o różnej tematyce.

Więcej informacji na temat wszystkich kategorii tekstowych PISA można znaleźć w [Załączniku. Klasyfikacja tekstów PISA 2018](#).

5. Model czytania i pisania

Celem zgłębienia tematu *zintegrowanego wsparcia w zakresie umiejętności czytania i pisania*, warto zapoznać się z zapleczem teoretycznym dotyczącym zależności pomiędzy tymi umiejętnościami.

5.1. Model pisania wg. Hayes 1996

Model pisania (ang. cognitive model of writing) został stworzony przez Johna R. Hayesa i Lindy Flower w 1980 roku⁶ i zmieniony przez Hayesa w 1996 roku. Model obrazuje procesy poznawcze. Można go podzielić na dwa obszary: środowisko zadaniowe i jednostkę. Na środowisko zadaniowe ma wpływ otoczenie społeczne i fizyczne. Każda jednostka ma określoną wrażliwość emocjonalną, pamięć roboczą (operacyjną), pamięć długotrwałą i zdolności poznawcze. Ze względu na ograniczoną receptywność⁷ pamięć

⁶ Przypis od tłumacza: J.R. Hayes i L.S. to para amerykańskich naukowców, którzy jako pierwsi podjęli systematyczne i szeroko zakrojone badania nad aspektami kognitywnymi tworzenia tekstu pisanego. Zaproponowany przez nich podział procesu pisania tekstu na trzy główne etapy, tj. etap wstępny (pre-writing), etap pisania tekstu oraz etap weryfikacji i korekty z różnymi modyfikacjami przetrwał do dnia dzisiejszego. Każdy z tych głównych etapów składa się z wielu fragmentów i podetapów. Na każdym zaś etapie, piszący nieustannie powraca do poprzedniego etapu lub etapów swojego pisania. Na każdym też etapie przebiegają procesy kognitywne z udziałem pamięci, myślenia i innych czynności przetwarzania mentalnego treści w umyśle piszącego. [cit. za: Jan Bolesław ŁOMPIEŚ, Uniwersytet Warszawski, *Lingwistyka Stosowana* 15: 4/2015, 61–73]

⁷ Przypis od tłumacza: receptywny inaczej dotyczący przyswajania lub przyjmowania czegoś z zewnątrz



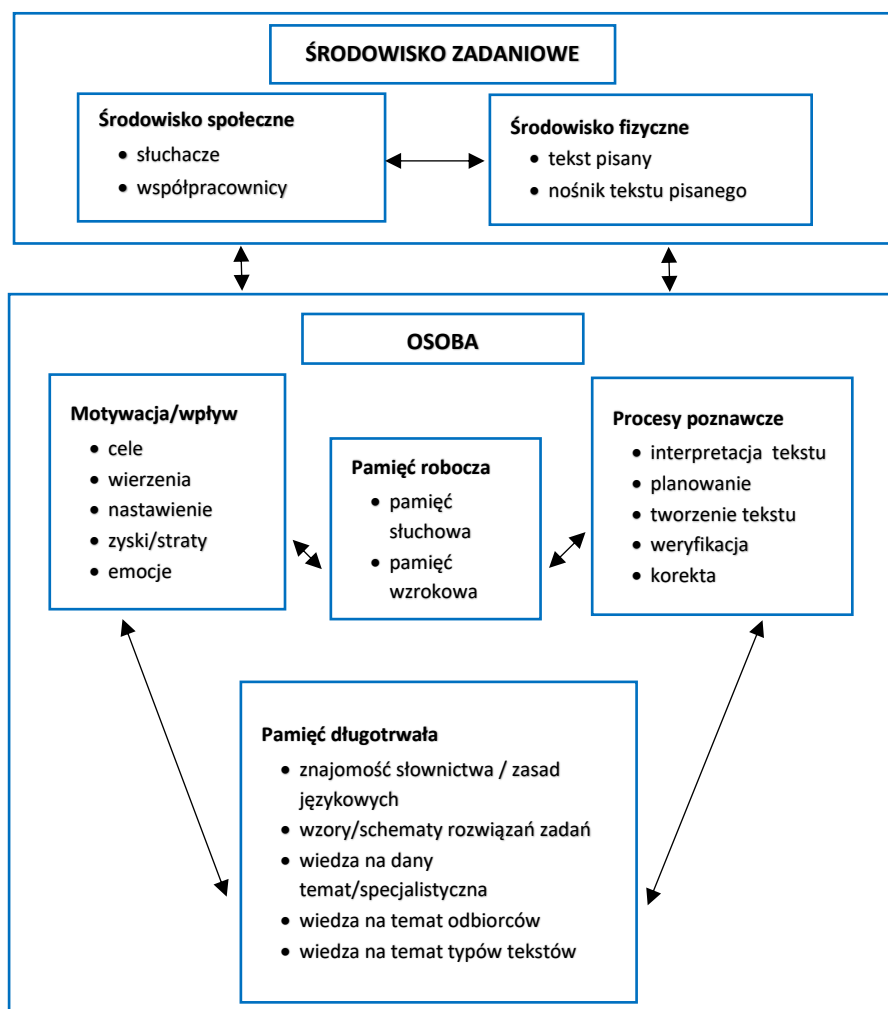


robocza/operacyjna jest postrzegana jako „wąskie gardło”, które ma szczególny wpływ na proces i szybkość zapisu.

Flower i Hayes mieli nadzieję, że model ten doprowadzi do lepszego zrozumienia kluczowych etapów związanych z pisaniem i pokazania schematów, które występują podczas pisania. Mieli nadzieję, że naukowcy będą mogli wykorzystać tę wiedzę do znalezienia skutecznych sposobów instruowania, osób zajmujących się pisaniem tekstów, aby potrafili wykorzystać w praktyce wiedzę i strategię, które rozwijają umiejętności czytania i pisania.

Dzięki wyraźniejszemu zrozumieniu, w jaki sposób różne zdolności poznawcze oddziałują na siebie podczas pisania, zwłaszcza rola oceny i pamięci operacyjnej i długoterminowej, o wiele łatwiej byłoby określić, jakie rodzaje instrukcji są pomocne dla osób o niewielkim doświadczeniu w pisaniu tekstów w opracowaniu skutecznych strategii rewizyjnych, a tym samym również płynności w pisaniu.

Model ten zgodnie z pierwotną intencją może być używany w ograniczonym zakresie, oferuje jednak użyteczne wyjaśnienie i wsparcie.





Źródło: Hayes & Flower-Model (Version of 1996) Referring to: Anne Becker
http://wac.colostate.edu/books/horning_revision/chapter3.pdf

5.2. Wielopoziomowy model Rosebrock & Nix Multi-Level

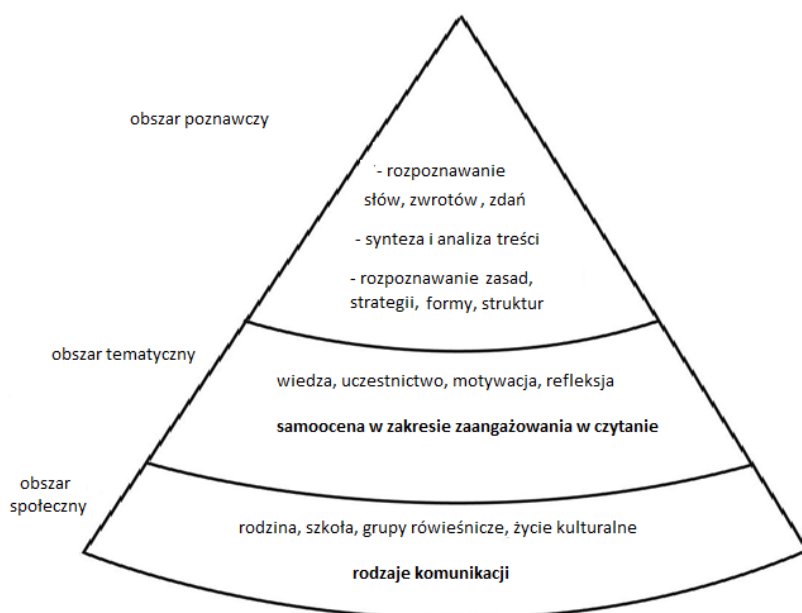
Wielopoziomowy model Rosebrocka i Nixa ma zastosowanie podczas nauczania w klasie, wymienia różne wymiary czytania - mierzalne na poziomie określonego procesu czytania (poziom procesu poznawczego), ale także na poziomie subiektywnym i społecznym. Według Rosebrock i Nixa proces czytania jest podzielony na trzy fazy.

Model opisuje równoważne wymiary podczas procesu czytania i jasno określa, na jakim poziomie należy systematycznie wykorzystywać promocję strategii czytania.

Poziom poznawczy jest zobrazowany w wewnętrznym kwadracie. Na poziomie poznawczym odbywa się również budowanie spójności poprzez łączenie liter i słów oraz sekwencji i znajomość języka i wiedzę o świecie.

Dla osób czytających znaczne ilości różnorodnych tekstów procesy te są zautomatyzowane, natomiast „niedoświadczeni czytelnicy” niejednokrotnie wymagają motywowania/zachęcania na tym poziomie. Na poziomie procesu poznawczego dochodzi do bardziej złożonego rozumienia tekstu.

Czytelnik w procesie czytania łączy informacje zawarte w tekście. Nabywa więc wiedzę i większego rozumienia o tekście (temat, treść). Znajomość wzorców (stosowanych schematów) służy do sortowania tekstu.



Model wielopłaszczyznowy, Rosebrock i Nix, 2008

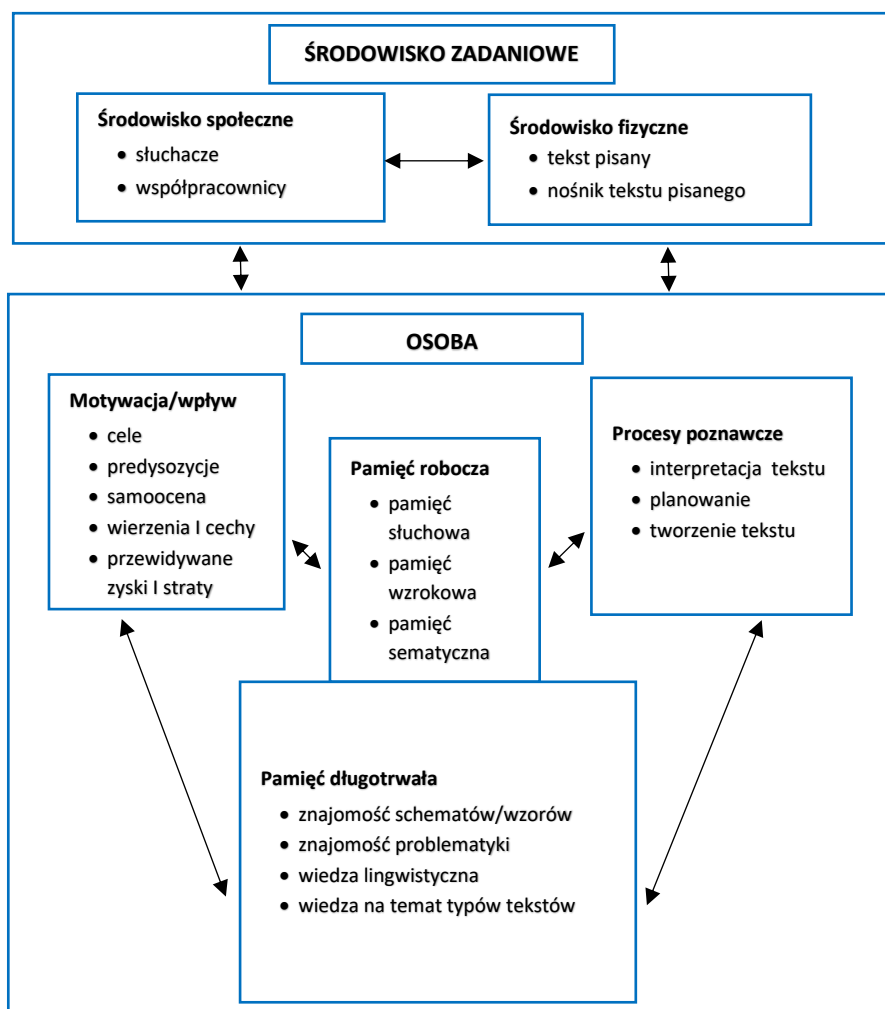




Okrąg centralny, oprócz poziomu motywacji (poziom zaangażowania w tekst), obejmuje również wiedzę ekspercką / wiedzę o świecie i poziom refleksji/ zaangażowania w proces czytania (tzn. odnoszenie tekstu do własnego życia). Indywidualna ocena pozytywna lub negatywna czytanego tekstu ma związek z poziomem motywacji czytelnika.

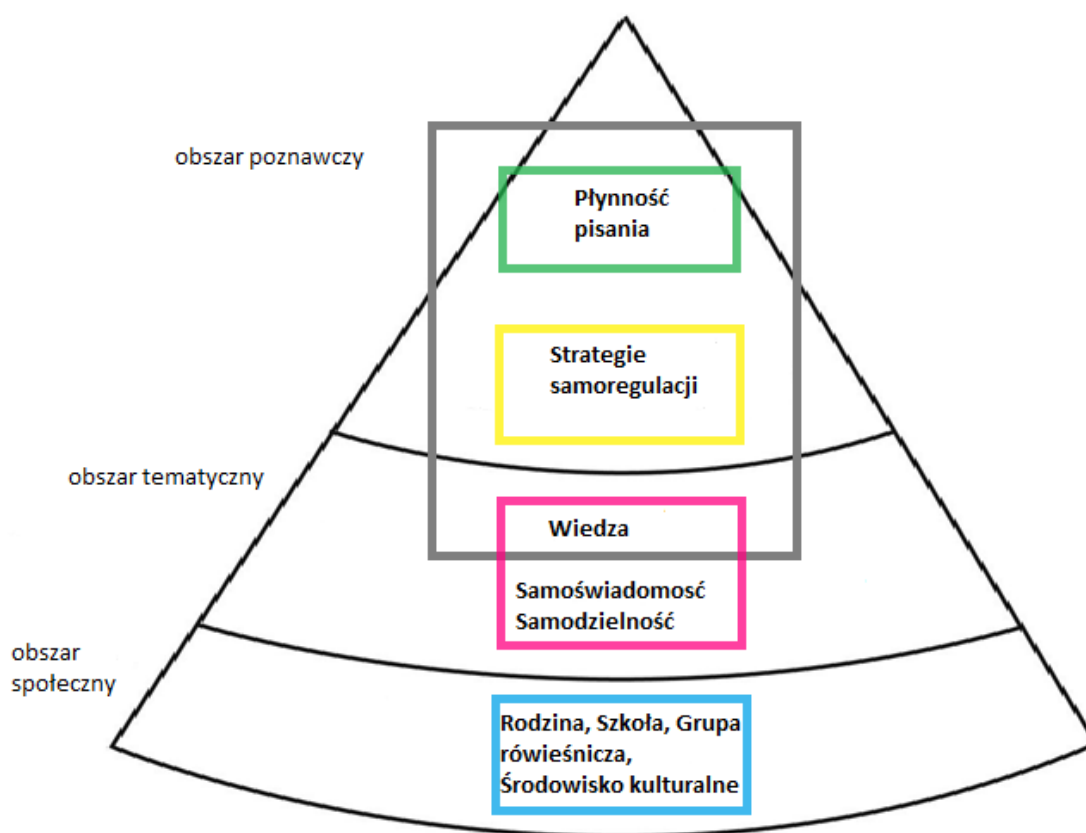
Zewnętrzny okrąg opisuje społeczny poziom procesu czytania. Dyskusja na temat tekstu i środowiska rodzinnego, w szkole lub z grupą rówieśniczą, zapewnia wzrost rozumienia tekstu; stanowi dobrą okazję do pogłębiania czytania.

5.3. Czytanie i pisanie są od siebie zależne



Przedstawiony model został opracowany przy wykorzystaniu założeń Hayes & Flowers i Rosebrock & Nix, obrazując obszary dydaktyczne do wspierania pisania, które mogą być również wykorzystane w podobny sposób do wspierania procesu czytania. Aby podkreślić związek między czytaniem a pisaniem, podobne obszary są oznaczone tym samym kolorem. Czynniki takie jak biegłość, strategie, samoregulacja, wiedza, samoświadomość i środowisko społeczne są ważne zarówno dla czytania, jak i pisania.





Model nawiązuje do: Afra Sturm et al. Schreibförderung an QUIMS-Schulen

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims/handlungsfelder/foerderung_der_sprache/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/7_1370509413622.spooler.download.1370508383103.pdf/schreibfoerderung_an_quimsschulen_gutachten.pdf

6. Czytanie

Efektywne czytanie jest złożonym procesem podczas rozwiązywania problemów. Czytelnicy powinni rozumieć nie tylko czytane słowa i zdania, ale także założenia i wiedzę, którą sami łączą z tymi słowami i zdaniami (Schoenbach i in., 1999). Czytając tekst dokonujemy analizy jego znaczenia, uwzględniając





posiadaną wiedzę i szereg czynników kulturowych i społecznych. Osoby na co dzień czytające wiele tekstów ze zrozumieniem czynnie uczestniczą w procesach informacji, monitorowania i budowania zrozumienia oraz ocenę wiarygodności informacji, z którymi mają styczność. Te procesy i strategie stosowane przez czytelników różnią się w zależności od kontekstu i celu, ponieważ dotyczą różnych rodzajów tekstów. W nauczaniu opartym o scenariusze uczniowie czytają (niejednokrotnie znaczny zakres materiału) w celu rozwiązania sytuacji problemowej dotyczącej ich życia zawodowego i/lub osobistego. Powinni starać się rozumieć, oceniać i zastanawiać nad tekstami, aby osiągnąć cel, jakim jest rozwiązanie problemu postawionego w scenariuszu. By to było możliwe powinni wdrożyć "szeroki zakres kompetencji kognitywnych i językowych, od podstawowego dekodowania do znajomości słów, gramatyki i większych struktur językowych i tekstowych, celem zrozumienia, a także integracji znaczenia z posiadaną wiedzą o świecie." (OECD, 2016, s. 11)

Ponad 20 lat temu, Pressley i Afflerbach (cytowane w Pressley & Gaskins, 2006) dokonali przeglądu dostępnych wówczas badań oraz określili, co robią dobrze czytelnicy przed, w trakcie i po przeczytaniu lektury. Zdarza się, że przed rozpoczęciem czytania tekstów osoby ustalają cel, oceniają tekst pod względem długości, struktury i jego przydatności w stosunku do określonego celu. Podejmują decyzję, czy zasadnym jest przeczytanie całego tekstu lub tylko jego części. Podczas czytania, czytelnicy potrafią szybciej czytywać fragmenty tekstu, jednocześnie we fragmentach tego wymagających zwalniają i ponownie czytają fragmenty tekstu, w których napotykają nowe idee, szczegóły, którymi są bardziej zainteresowani; zaznaczają części, które uznają za niezbędne, robią notatki o treściach do zapamiętania i łączą tę wiedzę z dotychczas posiadaną, dokonują interpretacji/analizy, bywa że dostrzegają potrzebę naniesienia zmian w treści. Ponadto poszukują informacji z innych źródeł. Po przeczytaniu tekstu czytelnicy dokonują przeglądu symboli i notatek naniesionych w tekście, zadają sobie pytania, podejmują decyzję czy i jakie działania podjąć, reorganizują posiadaną wiedzę i zdarza się, że angażują innych w rozmowę na temat propozycji rozwiązań.

U osób, które na co dzień czytają wiele tekstów, można zaobserwować (Baumann i Duffy, 1997, cytowany w Schoenbach i in., 1999), że : są zaangażowani w poznanie i rozumienie treści, zmotywowani do czytania i uczenia się na podstawie lektury. Ponadto w procesie czytania treści tekstów i strategicznego monitorowania procesów interaktywnych komunikują się z innymi (jest to pomocne przy rozumieniu treści tekstu i jego interpretacji, stosowaniu przydatnych strategii). Ten rodzaj zaangażowania i opisane cechy mogą być wspierane przez zastosowanie w nauczaniu podejścia opartego o scenariusze.

Jednocześnie z wielu powodów "nastoletni uczniowie mogą mieć trudność w pracy z tekstem, np.: a) niedostateczna znajomość słownictwa, b) zbyt ogólna znajomością tematyki i budowy określonych tekstów, c) wiedza, co robić, gdy rozumienie jest niskie, lub d) umiejętność monitorowania własnego rozumienia tekstu czytanego" (Lee i Spratley, 2010, s. 2). Zdarza się, że mają trudność w streszczeniu prostego fragmentu tekstu, nie potrafią określić znaczenia użycia nieznanych słów i pisać własne wnioski dotyczące treści tekstu. Ponadto niska umiejętność płynnego czytania tekstu ogranicza zdolność do przetwarzania treści tekstu, ma wpływ na niskie podstawowe rozumienie i wnioskowanie (Cantrell i wsp. 2013, Flynn i wsp. 2012, cytowany w Kim i wsp. 2016).





Wiedza na temat struktury tekstu (Dymock, 2005, Buehl, 2001), umiejętność wielopłaszczyznowego rozumienia strategii (Block i Duffy, 2008), znajomość słownictwa, są ważne (w szczególnym stopniu dotyczy to uczniów uczących się języka obcego) w odniesieniu do rozumienia czytanej treści (International Literacy Association, 2017), rozwiązywania realnych problemów, mogących mieć miejsce w życiu prywatnym i zawodowym- co jest ujęte w podejściu nauczania opartego o scenariusze.

6.1. Rozwijanie wiedzy na temat budowy tekstu: uczenie rozpoznawania rodzajów tekstu

Termin "typ tekstu" (Buehl, 2001) jest używany do opisu zestawów pytań, na które należy odpowiedzieć w odniesieniu do konkretnego tekstu. Tabela umożliwia uporządkowanie informacji i idei zawartych w tekście. Osoby zajmujące się badaniem problematyki językowej wyróżniły sześć głównych płaszczyzn, zazwyczaj stosowanych przez autorów do porządkowania treści. Poniższa tabela zawiera zestawienia ww. płaszczyzn wraz z określonymi cechami tekstu (główne pytania, na które należy znaleźć odpowiedź w tekście) oraz metafory, które stosuje w tekście autor.

	Typ tekstu	Na czym tekst się koncentruje	Sposób myślenia
1	Przyczyna/skutek	Dlaczego „coś” się wydarzyło; Dlaczego/jak „coś” działa/się zadziało	Naukowiec/badacz
2	Koncepcja/definicja	Czym „coś” jest lub jak „coś” wygląda; Jak „coś” może zostać nazwane/sklasyfikowane	Dziennikarz/reporter
3	Porównanie/różnicowanie	Co czyni „rzeczy” podobnymi/różnymi; pozytywy/negatywy	Sprzedawca
4	Cel/działanie/rezultat	Jak coś zrobić, jakie kroki/ dyrektywy/schemat postępowania; „Kto” stara się „co” zrobić	Trener
5	Problem/ rozwiązanie	Co wymaga zmian i jakie zmiany można wprowadzić; Co wymaga ulepszenia/modyfikacji /naprawy; Kto doświadcza problemów;	Sceptyk
6	Propozycja/wsparcie	Dlaczego należy zaakceptować opinię/hipotezę/teorię/argumenty; jaki punkt widzenia jest prezentowany; W jakim stopniu wnioski są oparte na wynikach badań naukowych/dowodach	Sędzia

6.2. Rozwijanie umiejętności stosowania głównych strategii rozumienia tekstu.





Udowodniono, że następujące strategie odnoszące się do umiejętności czytania i pisania są pomocne i dlatego są zalecane (Block i Duffy, 2008, s. 22):

1. Przewidywanie treści tekstów poprzez przeglądanie tytułów, sekcji, zdjęć i podpisów, aktualizacja posiadanej wiedzy i ponowne przewidywanie.
2. Monitorowanie, tj. dążenie do samodzielnego zrozumienia treści i poszerzenie wiedzy na temat znaczenia treści.
3. Poddanie pod wątpliwość znaczenia jest wystarczająco jasne lub niezgodne z dotychczas posiadaną wiedzą.
4. Tworzenie wyobrażeń jako sposobu konstruowania znaczeń wyrażonych w tekście.
5. Ponowne czytanie tekstu i rozwiązywanie problemów w oparciu o refleksję nad tekstem przed, w trakcie i po lekturze. Ustawiczne rozbudowywanie bazy wiedzy do osobistego użytku.
6. Wnioskowanie poprzez łączenie informacji z tekstu z osobistymi doświadczeniami i posiadaną wiedzą.
7. Identyfikacja głównych idei, podsumowania, konkluzja i synteza.

6.3. Wzbogacenie wiedzy uczniów na temat znaczenia słów/pojęć

Uczniom, którzy posługują się znacznym zasobem słów, jest łatwiej zrozumieć nowe teorie i pojęcia niż uczniom, którzy dysponują ograniczonym słownictwem. Naukowcy odkryli wysoką korelację między znajomością słów i rozumieniem tekstu czytanego, co oznacza, że jeśli uczniowie stale nie rozwijają swojej znajomości słownictwa, ich poziom rozumienia tekstu czytanego będzie relatywnie niski. Specjaliści są zgodni co do tego, że czytanie w pełni ze zrozumieniem ma zazwyczaj miejsce kiedy osoba zna od 90 do 95 procent słów w tekście (Hirsch, 2003). Znajomość co najmniej 90 procent słów pozwala czytelnikowi zrozumieć główne idee lektury i poprawnie odgadnąć, co oznacza wiele z nieznanego mu słów, co dodatkowo jest pomocne przy nauce nowych zwrotów/pojęć. W przypadku niektórych kategorii uczniów (np. osób z ograniczoną znajomością języka, czy osób nie czytających tekstów poza szkołą) zazwyczaj istnieją znaczne przeszkody w rozwijaniu umiejętności językowych, co ma wpływ na sukcesy w szkole.

Uznaje się, że poszerzanie zakresu słownictwa jest umiejętnością, która może być rozwijana w różnych etapach życia. Nie powinna być kiedykolwiek postrzegana jako w pełni opanowana, ale może być rozszerzona i pogłębiana przez całe życie. Efektywne wspieranie rozwoju umiejętności językowych w szkołach jest kluczem do osiągania istotnych postępów w uczeniu się. Nie ma jednej najlepszej metody dydaktycznej rozwijającej umiejętność czytania i pisania; Jednakże wśród praktyk powszechnie przyjmuje się, że umiejętności językowe powinny być nauczane zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio. Bezpośrednio tzn. nauczanie konkretnych słów przed przeczytaniem tekstu. Szacuje się, że uczniowie powinni być nauczani około 400 słów rocznie w szkole (Beck, McKeown i n Kucan, 2002). Nauka słówek powinna również obejmować pośrednie metody nauczania, takie jak ekspozycja nowych słów i częste zadawanie jako pracę domową czytanie różnorodnych lektur. Wymagane jest wielokrotne eksponowanie słów/zwrotów, ponieważ nauka nowych pojęć jest powolna (Hirsch, 2003). Zamiast zwykłego powtarzania słów i definicji lub synonimów zalecanym jest zastosowanie określonego słowa w różnych kontekstach. Za każdym razem, gdy napotykamy słowo w określonym kontekście, zapamiętujemy coś na jego temat. Kiedy wielokrotnie spotykamy się z danym pojęciem, zyskujemy coraz więcej informacji o nim. W miarę nabywania szerszej informacji o znaczeniu słowa jesteśmy w stanie lepiej je zdefiniować.





Przydatną dla uczniów jest informacja zwrotna od nauczycieli dotycząca tego jak stopniowo uczą się słów. Nauczyciele powinni zachęcać uczniów do tworzenia powiązań między nowymi i wcześniej znanymi informacjami o danym słowie. Wyżej wymieniona aktywność spowoduje lepsze poznanie nowych słów. Kiedy uczeń zna znaczenia słowa, niejednokrotnie jego wiedza jest pełniejsza niż definicja je opisująca. Wie również, jak to słowo funkcjonuje w różnych kontekstach. Znajomość słowa obejmuje znajomość jego brzmienia, sposobu napisania, użycia jako części mowy oraz wiedza na temat różnych znaczeń. Stahl (2003) dokonuje rozróżnienia między wiedzą wynikającą z definicji (podobną do tej zawartej w definicji słownikowej), a wiedzą kontekstualną (zrozumienie w zakresie użycia słowa w różnym kontekście). Aby w pełni nauczyć się słowa i jego konotacji, uczeń potrzebuje zapoznać się ze słowem użytym w tekstach w różnym kontekście.

Podstawowa wiedza to doświadczenie i wiedza ucznia na temat otaczającej go rzeczywistości. Badania wykazały, że posiadana bazowa wiedza czytelników ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia tego, co czytają. Osoby które posiadają obszerną wiedzę na dany temat znają również związane z nim słownictwo. Jednak zrozumienie większości tekstów wymaga więcej niż znajomości słownictwa. Możliwe jest, że uczeń zna wszystkie słowa zawarte we fragmencie tekstu i nadal nie rozumie sensu, jeśli nie posiada wiedzy na ten temat. Aby umiejętnie posługiwać się słownictwem, uczeń potrzebuje również podstawowego poziomu wiedzy na dany temat. To umożliwia zrozumienie kombinacji słów i wybór odpowiednich znaczeń słów (Hirsch, 2003).

7. Zintegrowane wsparcie umiejętności pisania i czytania

Rozwój umiejętności czytania w kształceniu i szkoleniu zawodowym jest dziedziną, która stosunkowo niedawno zaczęła być badana (Becker-Mrotzek i in., 2006; Eging 2008). "Piśmienność" w wąskim znaczeniu rozumiana jest jako umiejętność czytania i pisania. W szerszym znaczeniu oznacza wszystko to, co pozwala uczestniczyć

w obszarach języka pisanego. Czytanie i pisanie opiera się na umiejętnościach zależnych od siebie nawzajem (np. znajomości struktury tekstu), co uzasadnia łączne rozpatrywanie umiejętności czytania i pisania (Graham i Perin, 2007, Graham i Hebert, 2010). Badania nad zintegrowanym wsparciem umiejętności czytania i pisania wykazały, że istnieje "dowód na to, że pisanie może istotnie wpłynąć na rozwój czytelnictwa" i na odwrót "czytanie może poprawić pisanie". Projekt ReWrvET ma na celu upowszechnienie wiedzy na temat relacji pomiędzy czytaniem a pisanem i stosowaniem zintegrowanego wspierania umiejętności czytania i pisania w szkolnictwie zawodowym, wykorzystując zależność między tymi dwoma kompetencjami. W efekcie zostaje osiągnięty bardziej zrównoważony efekt uczenia się.

Promowanie zintegrowanego wsparcia umiejętności czytania i pisania (por. Philipp, 2012, s. 58) jest postrzegane jako przydatne w ogólnym i zawodowym kształceniu (patrz Schneider i wsp., 2013, s. 77). Strategia "Od czytania do pisania" (ang.: „Reading to write”) (Philipp, 2012, 58; Graham & Perin, 2007, s. 18) służy rozwojowi umiejętności wypowiadania się w formie pisemnej, zwiększenia zasobu używanego słownictwa, budowy tekstu, wiedzy na temat cech określonych tekstów. Strategia "Od pisania do czytania" („Writing to read”) (por. Graham i Hebert, 2010, s. 56) jest pomocna do pełniejszego zrozumienia treści tekstu. Promowanie "umiejętności czytania i pisania" wykorzystuje efekty przeniesienia między czytaniem a pisanem (por. Fitzgerald i Shanahan, 2000).





Według badań Graham & Perin (2007) i Graham & Hebert (2010) w nauczaniu wysoce skuteczne są metody skoncentrowane na upowszechnianiu pisania: informacji zwrotnej dla rówieśników, podsumowań, przetwarzaniu treści przeczytanych materiałów (np. prowadzenie obserwacji, robienie notatek i pisanie krótkich streszczeń). Istotnym jest przyjęcie udowodnionego założenia że, czynności czytania i pisanie nie mogą być traktowane oddzielnie (Philipp, 2012, s. 57). Przegląd założeń teoretycznych promujących strategię pisania można znaleźć w Philipp (2013, s.:186-198). Wiek uczniów kształcenia zawodowego jest rzadko brany pod uwagę, a różnice w systemach kształcenia zawodowego w krajach europejskich utrudniają porównywanie jego efektów.

Można jednak stwierdzić, że "... nauka pisania i czytania będzie bardziej efektywna, gdy zostanie tak rozplanowana aby w efekcie prowadziła do wspierania siebie nawzajem w nabywaniu wiedzy" (Graham i Hebert, 2010, s. 25). Czytanie wspomaga pisanie poprzez nabycie wiedzy w zakresie:

Znajomość słownictwa:

- w działaniach poprzedzających pisanie czytanie jest zasadne, by wyszukać i połączyć istotne słowa/pojęcia/zwroty dotyczące tekstu (np. przeczytać i podkreślić; przeczytać i wypełnić brakujący fragment tekstu słowami z listy. Zadanie dla uczniów może polegać na przeczytaniu tekstu z wyróżnionymi słowami i próbie odgadnięcia znaczenia określonych nazw/zwrotów.
- podczas pisania, uczniowie mogą skorzystać np. z listy słów, słowników w celu wyjaśnienia znaczenia nieznanymi im treści.
- ponowne przeczytanie własnego tekstu po jego napisaniu lub tekstu innej osoby pomaga uczniom dokonać poprawnego wyboru w zakresie doboru odpowiedniego słownictwa.

Wiedza na temat budowy określonych tekstów:

- w trakcie pisania: uczniowie starannie czytają zadanie, aby dobrze zrozumieć, jak powinien być napisany tekst; czytają wzory/przykłady określonych tekstów (przykłady tekstów o bardzo dobrej jakości); uczniowie zapoznają się z kryteriami oceny, aby zrozumieć na co powinni zwrócić szczególną uwagę w zadaniu; do wzrostu wiedzy na temat struktury/budowy określonych tekstów, pomocnym jest wielokrotne czytanie tekstów o tej samej budowie i analiza elementów składowych.
- Podczas pisania: uczniowie mogą używać szablonów, innych elementów pomocniczych jak np. fragment tekstu, który jest częściowo napisany, a zadaniem uczniów jest wypełnienie brakującej części w oparciu o przeczytane i pozyskane informacje- łączniki i charakterystyczne słowa/zwroty).
- Po napisaniu: ponowne przeczytanie tekstu własnego autorstwa lub tekstów innych uczniów jest praktykowane celem dokonania autooceny i / lub przekazania informacji zwrotnej autorom. Uczniowie mogą czytać nawzajem swoje prace celem sprawdzenia, czy tekst jest poprawnie skonstruowany w odniesieniu do określonego zadania. Zasadnym jest wyposażenie uczniów w pomoce dydaktyczne (przykłady /wzorce) pomocne przy dokonaniu autooceny tekstu własnego autorstwa, czy podczas udzielania informacji zwrotnej na temat czyjegoś tekstu.

Ogólna znajomość tematyki:

- Działania poprzedzające pisanie: czytanie odbywa się w celu doprecyzowania pomysłów i/lub zdobycia szerszego i głębszego zrozumienia tematyki pisanego tekstu. Czytanie treści zestawień,





przeglądanie i skanowanie tekstów, uważna analiza treści organizatorów graficznych, wykresów itp. jest pomocne przy zbieraniu pomysłów i wyjaśnianiu pojęć, które mają zastosowanie w pisanym tekście.

- Podczas pisania: uczniowie stosują organizatory graficzne w celu jasnego zobrazowania głównych idei i koncepcji.
- Po napisaniu tekstu: Uczniowie czytają efekt własnej pracy, lub pracę rówieśników, w celu dokonania oceny.

Pisanie wspiera czytanie poprzez zebranie informacji, przygotowując do czytania danego tekstu :

Słownictwo i wiedza kontekstowa:

- Pisanie jako działanie poprzedzające czytanie: zapisywanie pomysłów, skojarzeń, opinii, oczekiwań; burza mózgów; zestawienie słów kluczowych itp.
- Pisanie podczas czytania: robienie notatek, pisanie krótkich fragmentów tekstu w trakcie czytania; udzielanie odpowiedzi na pytania w formie pisemnej; reakcje spontaniczne (na przykład list do kolegi z klasy); pisanie (krótkich) refleksji dotyczących tekstu; pisanie informacji zwrotnej/ocen itp.
- Wykorzystanie słownictwa ogólnego i specjalistycznego.
- Pisanie jako czynność po przeczytaniu tekstu: wypełnienie pustych rubryk w tekście; zmiana formy/struktury tekstu; tworzenie definicji ogólnych i szczegółowych; określenie słów bliskoznacznych, skojarzeń.

Wiedza na temat rodzajów tekstu:

- Po przeczytaniu można stworzyć/opracować: tabelę „+”/”-”;; tabelę argumentów za / przeciw; listę słów kluczowych (wraz z komentarzem); karty pracy obejmujące: hipotezy-> opracować argumenty; sformułować zdanie dla każdego akapitu, podsumować; analizować/opisać/zinterpretować tekst; uzasadnić; wyjaśnić.

Wiedza na temat rodzaju tekstu:

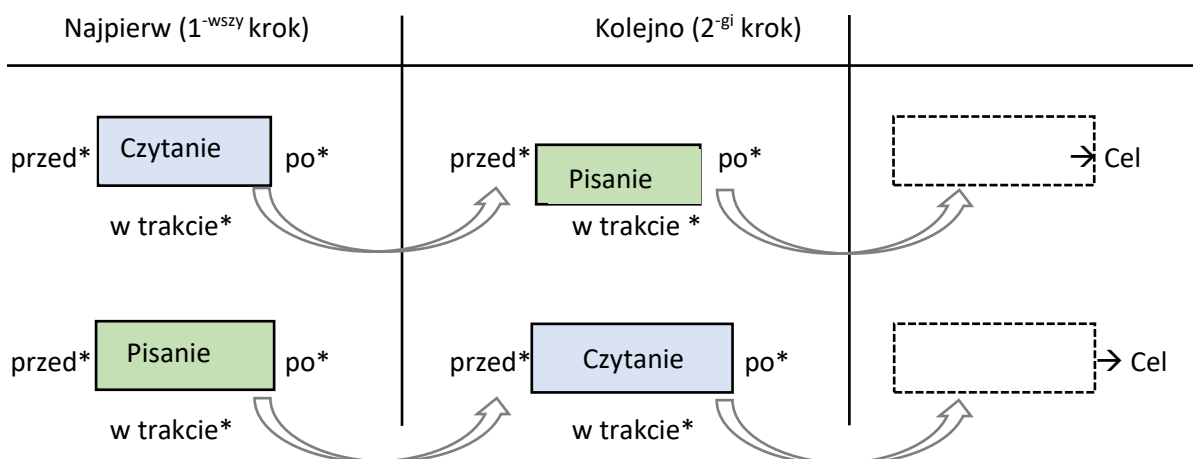
- Pisanie jako czynność po przeczytaniu tekstu: na przykład opis przeformułowania -> tworzenie instrukcji; raport -> tworzenie komentarzy; specjalistyczny tekst-> tworzenie ekspertyz itp.

Dyskusja na temat tekstu:

- Kierowane czytanie (n.p. pomijanie zbędnych fragmentów podczas czytania tekstu, wydobywanie określonych informacji z tekstu) jak również ukierunkowane pisanie (określone słownictwo, wzorce tekstowe) itp.
- Dostosowanie do poziomu zdolności językowych grupy.

Kolejność czynności, których celem jest wzajemne wspieranie czytania i pisania nie jest określona. Można stosować czytanie jako czynność poprzedzającą pisanie lub vice versa. Ponadto, można podczas pisania czytać, co stanowi źródło wiedzy lingwistycznej i tematycznej. Ponowne pisanie może być stosowane jako działanie po przeczytaniu, np. pisać streszczenia lub komentarze dotyczące czytania (patrz ryc.





Dowolna kolejność czynności związanych z czytaniem i pisaniem

W ten sposób interakcja między czytaniem a pisanem służy promocji integrowania umiejętności czytania i pisania, co wskazany jest by było dalej badane i uwzględnione w procesie nauczania. Projekt koncentruje się na edukacji ogólnej i zawodowej w celu promowania zależności pomiędzy czytaniem i pisanem dla studentów VET. Wdrożenie założeń projektu uwzględnia kontekst i różnice w systemach kształcenia zawodowego w krajach europejskich (w szczególności w krajach organizacji partnerskich projektu: Niemcy, Estonia, Polska i Rumunia).

8. Pisanie

Czytanie i pisanie to czynności wymagające złożonych wyzwań poznawczych i językowych (Nodari, 2002, 11). Wymogi formalne dotyczące edukacji szkolnej, w tym specjalistycznego języka zawodowego oraz wyrażanie własnych myśli w formie pisemnej sprawiają wielu uczniom trudność. Dotychczasowe doświadczenie uczniów (w tym kierunków zawodowych) pokazuje, że często samodzielne pisanie tekstów sprawiało im wiele trudności (Konstantinidou in., 2016, s. 74).

Wyniki dotychczas przeprowadzonych badań międzynarodowych z zakresu kształcenia i szkolenia zawodowego wskazują, że wielu spośród uczniów pochodzi ze środowisk, w których nieznaczna ilość osób dorosłych posiada wyższe wykształcenie i / lub wiele osób jest imigrantami (Konstantinidou i in., 2016, s. 74). Młodzież o pochodzeniu imigranckim zazwyczaj dorastała w środowisku, gdzie większość osób posługiwała się jednocześnie kilkoma językami (w rodzinie, szkole itp.). Różnorodność środowisk w obszarze językowym, w którym obracają się uczniowie nie jest w wystarczającym stopniu brana pod uwagę w procesie kształcenia. W związku z powyższym potrzebne są koncepcje dotyczące rozwoju umiejętności czytania i pisania, które odpowiadają różnorodnym potrzebom uczniów kształcenia i szkolenia zawodowego. W niniejszym rozdziale opisano podejście dotyczące wpływu pisania tekstów na naukę poprawności pisania, uwzględniając różnorodność środowiskową, społeczną i językową uczniów.





Zostały przeprowadzone badania zdolności uczniów w zakresie pisania (predyspozycji uczniów) i dostępnych form wsparcia w kształceniu i szkoleniu zawodowym (Wyss Kolb, 1995, Müller, 2003, Fleuchhaus, 2004, Efig, 2008, Neumann i Giera, 2018). W oparciu o wyniki badań powstała koncepcja wspierania procesu pisania. Wiele dotychczas przeprowadzonych badań przyczyniło się do rozwoju i wdrażania koncepcji dotyczących wsparcia w zakresie pisania, i analizy rezultatów (Hoefele i Konstantinidou, 2016, s.: 136-163). Projekt ReWrVet w szczególności dotyczy koncepcji dotyczących nauczania opartego o scenariusze w kształceniu i szkoleniu zawodowym (Hoefele i Konstantinidou, 2016). Zdolność pisania definiowana jest w tym projekcie jako umiejętność organizowania/rozplanowania czynności związanych z pisanem określonych tekstów, a także pisania i poprawiania treści, struktury i języka tekstu, aby spełniał on funkcję komunikacyjno-społeczną. Jest to szczególnie zauważalne w scenariuszach zajęć, w których zadania związane z pisanem odnoszą się do rzeczywistych sytuacji i adresuje konkretnych osób (podejście oparte na scenariuszu).

Różne rodzaje tekstów odpowiadają na określone wymagania dotyczące pisania (Hoefele i Konstantinidou, w przygotowaniu). Użytecznym jest określenie jakie rodzaje tekstów są zgodne z potrzebami uczniów szkolenia i kształcenia zawodowego i obowiązującymi wymogami programów nauczania w kształceniu i szkoleniu zawodowym w poszczególnych krajach. Zostały określone podstawowe rodzaje tekstów: teksty opisowe (np. opis maszyny, faktów lub określonego procesu), teksty instruktażowe (np. podręcznik) oraz teksty argumentacyjne (np. reklamacja).

Koncepcja zintegrowanego wspierania czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym opiera się na następujących trzech podstawowych zasadach:

1. Nauczanie przebiega w oparciu o scenariusze
2. Pisanie jest traktowane jako efekt procesu
3. Nauczyciel/edukator zapewnia wsparcie w obszarze językowym

1. Scenariusz to opis rzeczywistej życiowej lub zawodowej sytuacji, która z dużym prawdopodobieństwem może się wydarzyć w pracy w określonym zawodzie, czy życiu prywatnym (szczegółowy opis w rezultacie nr 4 „Guidelines”). Zadania wynikające ze scenariusza są autentyczne i istotne dla codziennego i zawodowego funkcjonowania uczniów. Ze scenariusza wynika problem, który uczniowie mają rozwiązać. Zatem funkcją scenariuszy jest aktywizacja procesów rozwiązywania problemów (Piepho, 2003, s. 42) angażując uczniów w wykonywanie zadań z zakresu czytania i pisania. W kształceniu opartym o scenariusze zadania związane z czytaniem i pisanem są ze sobą powiązane i są zorientowane na poszukiwanie rozwiązań.

Koncepcja ta odnosi się do podejścia przyjętego przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego CEFR: Learning, Teaching, Assessment (Rada Europy 2001, s. 9); Pisarze w koncepcji określani są jako użytkownicy języka: "podmioty społeczne" czy "członkowie społeczeństwa, którzy mają zadania (nie tylko językowe) do wykonania w określonych okolicznościach, w określonym środowisku i w określonym obszarze działania". "Akt mowy stanowi część szerszego kontekstu społecznego, który sam w sobie jest w stanie nadać im pełne znaczenie". Podejście CEFR uwzględnia "zasoby poznawcze, emocjonalne i wolicjonalne oraz pełen zakres zdolności charakterystycznych dla jednostki i stosowanych przez nią jako podmiot społeczny". W ten sposób punktem wyjścia są sytuacje lub scenariusze istotne dla codziennego funkcjonowania jednostki, w tym zawodowego (zob. Anderson & Reder, 1964, Lave & Wenger, 1991), w





których pisanie wspiera proces rozwiązywania rzeczywistych sytuacji problemowych (Becker-Mrotzek i Böttcher 2015, s.: 19-20). Przeznaczony jest dla określonego adresata, którego perspektywa jest brana pod uwagę w poszukiwaniu użytecznych rozwiązań sytuacji problemowej (Becker-Mrotzek i inni, 2014, s. 23). Pisanie można zatem postrzegać jako proces o znaczeniu, w którym uwzględnia się normy językowe, społeczne i kulturowe.

2. Pisanie jest rozumiane jako proces składający się z etapów:

- przed pisaniem,
- w trakcie pisania,
- po napisaniu,

tak, że przygotowując treść tekstu, zadania językowe i komunikacyjne mogą być rozwiązywane z sukcesem na różnych etapach pisania (Becker-Mrotzek i Böttcher, 2012, s. 19). Jest to pomocne dla uczniów w zakresie opanowania wielu zadań związanych z pisaniem i oferuje nauczycielom możliwość lepszego zdiagnozowania braków edukacyjnych uczniów, skupieniu się na brakującej wiedzy i zasobach uczniów w zakresie: treści, typów tekstu i języka. Jednocześnie czytanie przed napisaniem tekstu (od czytania do pisania) pozwala uczniom korzystać z dotychczas posiadanej wiedzy (Gibbons, 2002). Daje podstawy strukturalne dotyczące pisanego tekstu, zwiększa wiedzę na temat słownictwa, informacji zawartych w tekście i rozwija umiejętność pisania.

Podejście nawiązuje do poznawczych koncepcji pisania, zainicjowanych przez m.in. Hayes & Flower (1980, 1981), Bereiter & Scardamalia (1987). Zaproponowane modele określają pisanie jako sekwencję działań poznawczych (takich jak generowanie pomysłów, planowanie, wyjaśnianie). W tym podejściu kładziony jest nacisk na opracowywanie strategii i rozwiązywanie problemów. Kilka nowych elementów zostało włączonych, najważniejszym z nich jest wzajemna informacja zwrotna, wspólne pisanie i techniki skoncentrowane na refleksji nad treścią (Pritchard / Honeycutt 2006, Ruhmann / Kruse 2014).

W związku z tym proces pisania odbywa się w oparciu o scenariusze zawierające autentyczne sytuacje, w których (czytanie i pisanie) jest rozumiane jako środek wspierający rozwiązanie określonego problemu. Uczniowie doświadczają wszystkich etapów procesu towarzyszących pisaniu tekstu tzn. etap przed pisaniem, etap w trakcie pisania i etap po napisaniu. Ważne jest, aby uczniowie kształcenia i szkolenia zawodowego traktowali pierwszy opracowany pisemny produkt jedynie jako wstępną wersję. Wersja pierwotna wymaga sprawdzenia, ponownego przeczytania przez autora, informacji zwrotnej od uczestników lub opinii ekspertckiej(nauczyciela). Informacja zwrotna jest zasadniczym elementem w procesie pisania tekstu (Rijlaarsdam i Braaksma, 2008, Harris & Graham, 1996). Badania wykazały, że opinie rówieśników mogą być bardzo trafne i korzystne nie tylko dla autora, ale także dla samej osoby wyrażającej swój pogląd (Rijlaarsdam i wsp., 2008, Harris & Graham, 1996). Zaleca się przekazywanie informacji zwrotnych od rówieśników uczniom (Hoefele i Konstantinidou 2016, s. 138). Informacja zwrotna powinna być szczegółowa i odnosić się do konkretnych fragmentów, a nie mieć charakter ogólny. Informacje zwrotne mogą odnosić się zarówno do treści, struktury tekstu jak i cech językowych.

Głównymi powtarzającymi się elementami podejścia związanego z nauczaniem w oparciu o scenariusze są:

- Przedstawienie scenariusza;
- Generowanie i porządkowanie pomysłów;
- Dostarczanie materiałów do rozwiązywania problemów, np. pomocniczych tekstów;





- Refleksja nad słownictwem, budową tekstów, środkami językowymi;
 - Włączenie do procesu pisania ćwiczeń "skoncentrowanych na języku", które podnoszą świadomość umiejętności językowych i ich znaczenia dla wstępnego i późniejszego etapu pisania;
 - Tworzenie wstępnej wersji tekstu;
 - Informacje zwrotne od rówieśników i / lub nauczycieli w kontekście propozycji zmian;
 - Pisanie ostatecznej wersji tekstu;
3. W modelach prezentujących procesy poznawcze (Hayes/Flower 1980) aktywność językowa jest postrzegana jako środek przełożenia myśli na tekst, ale nie tylko jako generowanie idei i tworzenia znaczeń. Wsparcie językowe w znacznym stopniu zniknęło przy nauczaniu pisania, co zostało zauważone i stopniowo zmieniane (Steinhoff 2007; Pohl 2007; Locke 2010; Myhill 2010; 2012; Feilke 2012; 2014; Anson 2014). W przypadku szkół kształcenia i szkolenia zawodowego wydaje się to dość istotne, ponieważ uczniowie mogą nie dysponować niezbędnymi zasobami językowymi do pracy nad zadaniami. Zadania wymagające przeczytania tekstu, przygotowujące do samodzielnego pisania treści, są bardzo przydatne w procesie nabywania przez uczniów wiedzy na temat procesów związanych z pisanem, które obejmują również słownictwo, formy językowe i elementy retoryczne.

Ponadto zasoby językowe są aktywowane i rozbudowywane za pomocą krótkich ćwiczeń ukierunkowanych na rozwój umiejętności językowych, które są pomocne w trakcie pisania tekstu. Te krótkie ćwiczenia (wykorzystujące fragmenty procedur tekstowych, dostarczając przykładów potwierdzających poprawne rozumienie, ćwiczenia synonimiczne itp.) są uwzględnione w scenariuszach zajęć bazujących na zadaniach, którym towarzyszy czytanie / pisanie, aby ich znaczenie zostało poprawnie zrozumiane i wykorzystane (Hoefele i inni, s. 137-147). Podejście jest szczególnie odpowiednie dla szkół zawodowych, gdzie można również znaleźć native speakerów którym towarzyszą trudności w zakresie czytania i pisania w języku danego kraju (Efing 2008, Schiesser i Nodari, 2005, Müller, 2003). Sami uczniowie doświadczają korzyści z tego podejścia (Hoefele i Konstantinidou 2016, s. 136).

9. Model schematu pracy ze scenariuszem

Model schematu pracy ze scenariuszem przedstawia ważne czynniki i procesy, które nauczyciel powinien wziąć pod uwagę przy angażowaniu uczniów w czytanie i pisanie.

Zapewnia nauczycielom użytecznego wsparcia w rozwijaniu umiejętności czytania i pisania w kształceniu i szkoleniu zawodowym uczniów. Model jest skierowany zarówno do nauczycieli języków, jak i nauczycieli innych przedmiotów. Model składa się z podziału na procesy i czynniki. Procesy obejmują etapy planowania i nauczania. Powiązane z nimi czynniki są przedstawione na wykresie.

Proces rozpoczyna się od wyjaśnienia i omówienia celów zawodowych i językowych. Analizowane są specyficzne dla kraju wymagania edukacyjne, takie jak program nauczania, wymogi egzaminacyjne oraz kryteria w ww. zakresie dla określonych grup uczniów (klas), takie jak poziom kompetencji i poziom





językowy uczniów. Na tej podstawie opracowuje się scenariusze adekwatne do potrzeb, osadzone w wymogach określonej profesji. Uwzględnione są również teksty, które mają być edytowane, uzupełnione poprzez wyjaśnienie/dookreślenie. Treści takie jak opis, wskazówki, wyjaśnienia, są zestawiane z informacją jak należy je uwzględnić. Wybrana forma zadań zależy głównie od wymagań edukacyjnych i procesów pracy wynikających z określonej dziedziny zawodowej. Ponadto należy wyjaśnić, na jakie cele językowe zwraca się uwagę w scenariuszu: specyficzne słownictwo, budowę zdań, poziom rozumienia tekstu, rodzaje tekstów. Cel językowy może zostać określony wyłącznie wówczas gdy dostępna jest informacja o poziomie umiejętności językowych danej grupy uczącej się, a tym samym można określić ich potrzeby językowe.

W scenariuszu czytanie i pisanie zawsze są powiązane z określonym działaniem zawodowym, a zatem nie są celem samym w sobie; czytanie i pisanie wspomaga uczenie się również zawodowych przedmiotów. Uczniowie zazwyczaj czytają, przygotowując się do pisania tekstu, natomiast rzadziej piszą, przygotowując się do czytania określonego tekstu.

Scenariusz zawsze obejmuje zadania związane z czytaniem i pisanem o różnym poziomie ważności. Szczególnie w przypadku zadań z zakresu pisania możliwe są duże różnice w zależności od poziomu wykształcenia uczniów i specyfiki nauczanego zawodu. O ile protokół czynności opisujący proste rzemiosło ręczne może być nie być skomplikowanym wyzwaniem, istnieją zawody, w których sporządzane są bardzo złożone sprawozdania i listy (np. w sektorze gospodarczym i administracyjnym). Obowiązkiem nauczyciela jest określenie stopnia trudności zadania z zakresu pisania, jak również które zadanie jest odpowiednie dla danego zawodu.

Nauczanie w oparciu o scenariusze ma szerokie zastosowanie w edukacji, co jest w różnym stopniu rozpowszechniane w europejskich systemach kształcenia. Sotosowanie scenariuszy w toku nauczania powinno być dostosowane do możliwości uczniów, by ich nadmiernie nie przeciążać zadaniami edukacyjnymi. Dotyczy to w szczególności sytuacji, kiedy podejście zintegrowanego wspierania umiejętności czytania i pisania jest rzadkością w procesie nauczania uczniów. Wówczas wskazanym jest stopniowe wprowadzenie poszczególnych elementów podejścia, dopóki uczniowie nie uzyskają pewnego stopnia samodzielności (Vygotsky). Kiedy uczniowie osiągną ten etap, kompletne scenariusze mogą być użyte do celów edukacyjnych. Zaleca się także by zacząć od małych, łatwych do wdrożenia zadań wspierających czytanie i pisanie. Strategie te obejmują na przykład wypełnianie zdań lub sekcji, definiowanie podpozycji, definiowanie terminów itp. (przykłady są przedstawione na wykresie).

W scenariuszach czytanie i pisanie są zawsze zintegrowane z działaniem wynikającym z zadania i dlatego nie są celem samym w sobie; czytanie i pisanie wspomaga proces uczenia się zawodowego. W zdecydowanej większości uczniowie czytają przed pisaniem tekstów, ale aktywność pisania w celu wspomagania czytania jest wykonywana sporadycznie. Rozróżnienie to nie odgrywa jednak decydującej roli w praktycznym przygotowaniu i wdrażaniu umiejętności dydaktycznych.

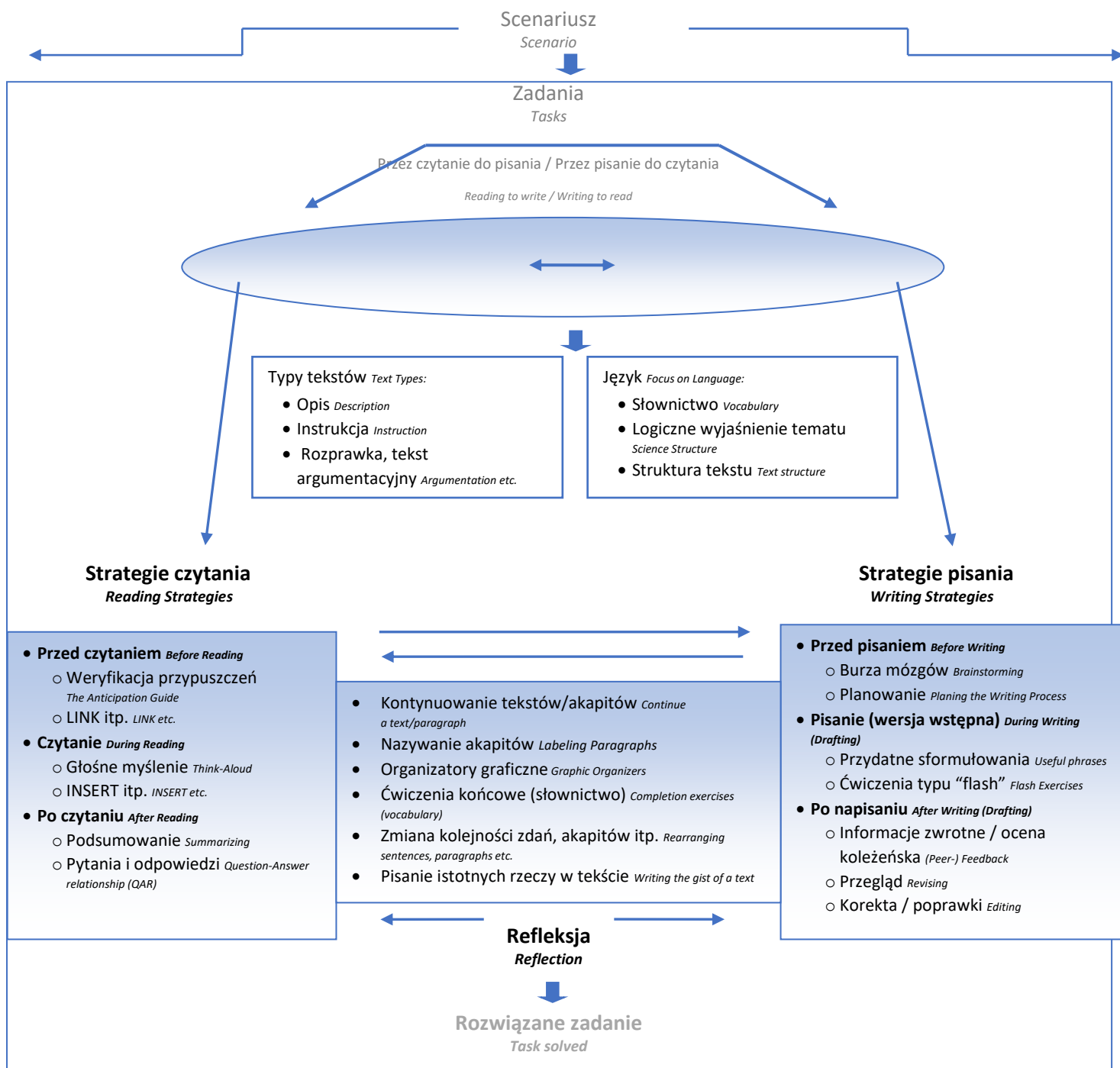
W polu po lewej stronie "Czytanie ze zrozumieniem" znajduje się lista odpowiednich strategii czytania, a w polu po prawej stronie "Pisanie" lista bardzo przydatnych strategii pisania. Ramka w środkowej części "Strategie pośrednie" przedstawia strategie, które koncentrują się na czytaniu i pisaniu. Wszystkie trzy pola służą jak zestaw przykładów użytecznych strategii, które można wykorzystać w scenariuszach. Wyróżnione strategie mogą zostać modyfikowane zgodnie z potrzebami.





Istotnym punktem schematu pracy ze scenariuszem jest refleksja, która ma miejsce na końcu. Refleksja odnosi się zarówno do procesu uczenia się, jak i do jakości pisemnych produktów, które stanowią rozwiązanie problemu/zadania zaprezentowanego we wstępie. Refleksja może być wsparta informacją zwrotną na temat produktu lub procesu, otrzymaną od nauczyciela lub uczestników zadania. Aby informacje zwrotne były skuteczne, najlepiej jest przedstawić je przy użyciu jasnych i uzgodnionych kryteriów.

ZINTEGROWANE ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI CZYTANIA I PISANIA





Bibliografia

1. Anderson, John.R./Reder, Lynne M./Simon, Herbert A. (1996). *Situated Learning and Education*. Educational Researcher 25(4), 5–11.
2. Anson, Chris M. (2014). *Writing, language, and literacy*. W: Tate, Gary Rupiper Taggart, Amy / Schick, Kurt / Hessler, H. Brooke (Ed.) *A guide to composition pedagogies*. Oxford University Press: New York, str. 3–26.
3. Austin, John L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarend Press.
4. Basic Curriculum for Teachers'In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools. Workbook for Teachers. Köln 2012.
5. Baumann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2011). Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Diet-linge/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hrsg.) *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen.
6. Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
7. Becker-Mrotzek, Michael / Kusch, Erhard / Wehnert, Bernd (2006). Leseförderung in der Berufsbildung. *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Heft 2*. Gilles & Franke: Duisburg.
8. Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007). Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.) *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Franke, 7–26.
9. Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
10. Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In J. Garbowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S.51-71). Leverkusen: Barbara Budrich.
11. Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Jost, Jörg/Knopp, Matthias/Linnemann, Markus (2014). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch* 37/2014, 21–43.
12. Becker-Mrotzek, Michael (2014). Bildungsstandards und Schreibaufgaben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.) *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Hohengehren: Schneider, 501–513.
13. Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
14. Bereiter, Carl (1980). Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 73–93.
15. Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
16. Block, C. C. & Duffy, G. G. (2008). Research on Teaching Comprehension. Where We've Been and Where We're Going, in Block, C. C., Parris, S. R. (eds.) *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices, Second Edition*, Guilford Publications
17. Buehl, D. (2001). *Classroom strategies for interactive learning*, (2nd ed.), International Reading Association, Newark





18. Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge et al: Cambridge University Press.
19. Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-182
20. Efing, Christian (2008). „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten.“ Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Jakobs, Eva-Maria/ Lehnen, Katrin (Hrsg.) *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 17–34.
21. Efing, Christian (2006): „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ - Befunde empirischer Erhebungen zu Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Efing, Christian /Janich, Nina (Hrsg.) *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, 34–68.
22. Efing, Christian (2013). Editorial: Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Anforderungen an die Kompetenzen, die Diagnose und die Förderung. In: Efing, Christian (Hrsg.) *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18, 1-6*. Abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/editorial_ft18-ht2013.pdf (accessed 19/10/2016)
23. Emig, Janet (1971). *The Composing Process of Twelfth Graders*. Urbana (IL): NCTE.
24. Feilke, Helmuth (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.) *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Hohengehren: Schneider, 33–53.
25. Feilke, Helmuth (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Eds.) *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11–34.
26. Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Eds.) *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Peter Lang: Frankfurt/M. et al., 1–31.
27. Fitzgerald, Jill/Shanahan, Timothy (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist* 35, 39–50.
28. Fleuchaus, Isolde (2004). *Kommunikative Kompetenzen von Auszubildenden in der beruflichen Ausbildung. Ausprägungen, Förderung und Relevanz im Urteil von Ausbildern, Lehrern und Auszubildenden*. Dissertation. Hamburg: Dr. Kovač.
29. Flower, Linda / Hayes, John R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Eds.) *Cognitive processes in writing*. Erlbaum: Hillsdale NJ, 31–50.
30. Flower, Linda / Hayes, John R. (1981): A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32, 365–387.
31. Frayer, D.A., & Klausmeier, H.G. (1969). A schema for testing the level of concept mastery, Technical Report #16. The University of Wisconsin.
32. Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding Language, scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
33. Glaser, Cornelia/ Keßler, Christina/Brunstein, Joachim C. (2009). Förderung selbstregulierten Schreibens bei Viertklässlern. Effekte auf strategiebezogene, holistische und subjektive Masse der Schreibkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23(1), 5-18.
34. Glaser, Cornelia (2004). Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Grades Dr. Phil., Humanwissenschaftliche Fakultät





- der Universität Potsdam, Potsdam. Abrufbar unter: <https://publishup.uni-potsdam.de/files/205/GLASER.PDF> (accessed 19/10/2016)
35. Grabowski, Joachim/Becker-Mrotzek, Michael/Knopp, Matthias/Jost, Jörg/Weinzierl, Christian (2014). Comparing and Combining Different Approaches to the Assessment of Text Quality. In: Knorr, Dagmar/Heine, Carmen/Engberg, Jan (Hrsg.) *Methods in Writing Process Research*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 147–165.
 36. Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. & Harris, K. R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, No Pagination Specified.
 37. Graham, Steve/Hebert, Michael (2010). *Writing to Read. Evidence for How Writing Can Improve Reading*. New York: Carnegie Corporation.
 38. Graham, Steve/Perin, Dolores (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation.
 39. Graham, Steve/Harris, Karen R./Mason, Linda (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self- efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology* 30, 207–241.
 40. Gunning, T. G. (2003). *Building Literacy in the Content Areas*, Pearson Education
 41. Harris, Karen R./Graham, Steven (1996). *Making the writing process work. Strategies for composition and selfregulation*. 2. Aufl. Cambridge Mass.: Brookline Books Inc.
 42. Hatti, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achivement*. London: Routledge.
 43. Hayes, John R./Flower, Linda (1980). Writing as problem solving. *Visible Language* 14, 288–299.
 44. Heinemann, Wolfgang/Viehweiger, Dieter (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung* (=Reihe Germanistische Linguistik 115). Tübingen: Niemeyer.
 45. Herber, H. (1978). *Teaching reading in the content areas*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
 46. Hidi, Suzanne/Boscolo, Pietro (2006). Motivation and Writing. In: Charle A., MacArthur/Steve, Graham/ Jill, Fitz-gerald (Hrsg.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford, 144-157.
 47. Hirsch, E.D. (2003). Reading comprehension requires knowledge – of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation’s stagnant comprehension scores. *American Educator*, Spring 2003. American Federation of Teachers
 48. Hoefele, Joachim / Konstantinidou, Liana / Weber, Chantal (2017): Zweitsprachendidaktische Konzepte in der Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen. In: Efinger, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Eds.) *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
 49. Hoefele, Joachim / Konstantinidou, Liana (2016). Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen: Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Deutsch als Mutter- (DaM) und Zweitsprache (DaZ). In: Kreyer, Rolf / Gildenring, Barbara / Schaub, Steffen (Eds.) *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
 50. Hoefele, Joachim / Konstantinidou, Liana (in preparation). Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Efinger, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Eds.) *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr.
 51. Hoffman, J. (1992). Critical Reading/Thinking Across the Curriculum: Using I-Charts to Support Learning. *Language Arts*, 69(2), 121-127.





52. International Literacy Association (2017). Literacy Leadership Brief., Second-Language Learners' Vocabulary and Oral Language Development, available at https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-second-language-learners-vocabulary-oral-language.pdf?sfvrsn=67f9a58e_6 (accessed 18/02/2018)
53. Kaiser, A., Kaiser, R., Lambert, A., Hohenstein, K. (Hrsg.) (2015): *Lernerfolg steigern, Metakognitiv fundiertes Lernen in der Grundbildung*. 1. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann.
54. Kim, J. et al. The Experimental Effects of the Strategic Adolescent Reading Intervention (STARI) on a Scenarios-Based Reading Comprehension Assessment, SREE 2016 Spring Conference Abstract
55. Konstantinidou, Liana / Hoefele, Joachim / Kruse, Otto (2016). Assessing writing in vocational education and training schools: Results from an intervention study. In: Göpferich, Susanne / Neumann, Imke (Eds.) *Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills*. Frankfurt/M.: Lang, 73–101.
56. Lee, C.D., & Spratley, A. (2010). Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy. New York, NY: Carnegie Corporation of New York
57. Locke, Terry (2010). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English Literacy classroom*. New York: Routledge.
58. Medina, C. (Editor) (2008). *Successful Strategies for Reading in the Content Areas* (2nd Edition) Secondary. Huntington Beach: Shell Education.
59. Müller, Anette (2003). *Deutsch als Zweitsprache in der Berufsausbildung. Sprachsoziologische Überlegungen, pädagogische Positionen und drei Bausteine zur Sprachförderung*. Berlin: Artà.
60. Myhill, Debra (2010). Ways of Knowing. Grammar as a Tool for Developing Writing. In: Locke, Terry (Ed.) *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English Literacy classroom*. New York: Routledge, 129–148.
61. Myhill, Debra (2012). The ordeal of deliberate choice. Metalinguistic development in secondary writers. In: Berninger, Virginia Wise (Ed.) *Past, Present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. Psychology Press: New York, 247–273.
62. Neumann, Astrid / Giera, Winnie-Karen (in preparation). Diagnose von Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Efinger, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Ed) *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr.
63. Nodari, Claudio (2002). Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Ed.) *Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. November 2001 im Volkshaus Zürich*. SIBP: Zollikofen, 9–14.
64. OECD, 2016: PISA 2018 Draft Analytical Frameworks, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (accessed 18/12/2016)
65. Ogle, D.M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher* 39: 564-570.
66. Philipp, Maik (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
67. Philipp, Maik (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke.
68. Philipp, M. (2015). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und des systematischen schulischen Schreibförderung* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
69. Piepho, Hans-Eberhard (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Braunschweig: Schroedel.
70. Pohl, Thorsten (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Niemeyer: Tübingen.





71. Pressley, M. & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition Learning* (2006) 1: 99–113, DOI 10.1007/s11409-006-7263-7
72. Pritchard, Ruie J. / Honeycutt, Ronald L. (2006). The process approach to writing instruction. In: MacArthur, Charles / Graham, Steve / Fitzgerald, Jill (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York, etc.: The Guilford Press, 275-291.
73. Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., ... van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write. *Practise and research. Journal of Writing Research*, 1(1), 53–83.
74. Rijlaarsdam, Gert/ Braaksma, Martine (2008). Die Sache mit den ‚Schlemmy‘-Riegeln. Beobachtendes Lernen: Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts Textkompetenz* 39, 23–27.
75. Ruhmann, Gabriela / Kruse, Otto (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Eds.) *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik, und Beratung*. Opladen: Barbara Budrich, 15-34.
76. Schneider, Hansjakob / Becker-Mrotzek, Michael / Sturm, Afra / Jambor-Fahlen, Simone / Neugebauer, Uwe / Efinger, Christian / Kern, Nora (2013). Expertise. *Wirksamkeit von Sprachförderung*. Zürich: Bildungsdirektion.
77. Schoenbach, R. et al (1999). *Reading for Understanding. A Guide to Improving Reading in Middle and High School Classrooms*, Jossey-Bass, pp. 17-20
78. Schwartz R. M., Raphael T.E. (1985) *Concept of Definition: A Key to Improving Students' Vocabulary*, *The Reading Teacher*, 39: 198-205
79. Sedita, J. (2005). *Effective vocabulary instruction*. *Insights on Learning Disabilities* 2(1) 33-45, 2005
80. Stahl, S.A. (2003). *How words are learned incrementally over multiple exposures*. *American Educator*, Spring 2003
81. Steinhoff, Torsten (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz*. Niemeyer: Tübingen.
82. Sturm, A.; Schneider, H. und Philipp, M. (2013): *Schreibförderung an QUIMSSchulen*. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen.
83. Vaughan, J.L., Estes, T.H. (1986). *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*, Allyn and Bacon Inc.
84. Wild K-P., Klein-Allermann E. (1995): *Nicht alle lernen auf die gleiche Weise... individuelle Lernstrategien und Hochschulunterricht*. In: Handbuch Hochschullehre. Behrendt B (Ed); Bonn: Raabe Verlag.
85. Wood, K.D. (1988). *Guiding students through information text*. *The Reading Teacher*, 41: 912-920.
86. Wyss Kolb, Monika (2002). Zu den Schreibkompetenzen von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. In: Josting, Petra/Peyer, Ann (Ed.) *Deutschdidaktik und berufliche Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider, 79–91.
87. Wyss Kolb, Monika (1995). *Was und wie Lehrlinge schreiben. Eine Analyse von Schreibgewohnheiten und von ausgewählten formalen Merkmalen in Aufsätzen*. Aarau: Sauerländer.





Załącznik. Klasyfikacja tekstów PISA 2018

Opis to typ tekstu, w którym informacja odnosi się do właściwości obiektów, sytuacji itp. Typowe pytania, na które odpowiadają teksty opisowe, to pytania typu: „co?”. Opisy mogą przybierać różne formy. Impresjonistyczne opisy prezentują informacje z punktu widzenia subiektywnych wrażeń, relacji, ocen jakości. Opisy techniczne odnoszą się do obiektywnie zebranych informacji. W opisach technicznych często stosuje się wykresy i ilustracje. Przykładami obiektów tekstowych w opisie są: opis określonego miejsca w przewodniku turystycznym, katalog, mapa geograficzna, rozkład lotów lub opis cechy, funkcji czy określonego procesu w podręczniku technicznym.

Narracja to rodzaj tekstu, w którym informacja odnosi się do właściwości obiektów w czasie. Narracja zazwyczaj odpowiada na pytania takie jak: kiedy? w jakiej kolejności?. Kolejnym ważnym pytaniem, na które odpowiada narracja jest pytanie dlaczego bohaterowie opowieści zachowują się tak a nie inaczej. Narracja może przybierać różne formy. Narracje prezentują subiektywną ocenę osoby, odnośnie zaistniałej zmiany jak i zdarzeń w czasie. **Raporty** natomiast w znacznej mierze odnoszą się do obiektywnych faktów, zapisu działań i zdarzeń, które mogą być zweryfikowane przez innych. **Historie informacyjne** mają na celu umożliwienie czytelnikom wyrobienia sobie niezależnej opinii o faktach i wydarzeniach, w których autor nie stosuje odniesień do własnych poglądów. Przykładami tekstów narracyjnych są: powieść, opowiadanie, sztuka teatralna, biografia, komiks i dziennikarska relacja z wydarzenia.

Ekspozycja jest to rodzaj tekstu, w którym informacja jest przedstawiana jako złożone konstrukcje/koncepcje lub te elementy. Tekst wyjaśnia, w jaki sposób poszczególne elementy łączą się w sensowną całość i zazwyczaj odpowiada na pytanie: w jaki sposób?. Ekspozycje mogą przybierać różne formy. Przykład ekspozycji typu *esej* zawiera proste wyjaśnienie pojęć, subiektywny punkt widzenia. *Definicje* wyjaśniają, w jaki sposób terminy lub nazwy są powiązane z wyobrażeniami. Pokazując te zależności, definicja wyjaśnia znaczenie słów. Wyjaśnienia są formą analitycznej ekspozycji, która wyjaśnia, w jaki sposób koncepcja mentalna może być powiązana ze słowami lub terminami. *Koncepcja* traktowana jest jako złożona całość, którą można podzielić na elementy składowe i nazwać wzajemne relacje pomiędzy elementami. Streszczenia są formą syntetycznej ekspozycji służącej do wyjaśniania i komunikowania tekstów w formie krótszej, niż wymaga tego tekst oryginalny. *Protokół* jest zapisem wyników, przebiegu spotkań lub prezentacji. *Interpretacje* są formą ekspozycji o charakterze analitycznym, wykorzystywanej do wyjaśnienia pojęć abstrakcyjnych, które są użyte w konkretnym tekście (lub grupie tekstów). Przykładami tekstów mających charakter ekspozycji są: esej naukowy, wykres obrazujący proces zapamiętywania treści, wykres obrazujący populację, mapa pojęć oraz wpis do encyklopedii.

Argumentacja jest to rodzaj tekstu, który przedstawia związek pomiędzy pojęciami lub propozycjami. Teksty argumentacyjne często odpowiadają na pytania: dlaczego?. Ważnym rodzajem tekstów o charakterze argumentacyjnych są teksty perswazyjne i opiniotwórcze, odwołujące się do indywidualnych opinii i punktów widzenia autora. *Komentarz* odnosi się do subiektywnych koncepcji zdarzeń i idei, opinii, wartości i przekonań. *Argumentacja naukowa* odnosi się do koncepcji dotyczących zdarzeń, idei, sposobów myślenia i wiedzy, tak aby propozycje mogły być zweryfikowane jako istotne lub mało istotne. Przykładami





tekstów o charakterze argumentacyjnym (argumentacja subiektywna, argumentacja naukowa) są: list do redaktora, reklama plakatu, posty na forum internetowym oraz recenzja książki lub filmu w Internecie.

Instrukcja jest rodzajem tekstu, który zawiera wskazówki, jak należy postępować w celu wykonania zadania. Zasady, przepisy i statuty określają wymagania dotyczące postępowania w określonych przypadkach. Przykładami tekstów w tej kategorii są: przepis, seria schematów obrazujących procedurę udzielania pierwszej pomocy oraz wskazówki dotyczące obsługi oprogramowania cyfrowego.

Transakcja to taki rodzaj tekstu, który ma na celu osiągnięcie określonych w tekście założeń, np. zorganizowanie spotkania lub nawiązanie kontaktu towarzyskiego z przyjacielem. W czasach kiedy elektroniczna komunikacja międzyludzka nie była powszechnym zjawiskiem, tego rodzaju tekst stanowił istotny element listów, rozmów telefonicznych. Ten rodzaj tekstu nie został uwzględniony w klasyfikacji Werlicha (1976), stosowanej dotychczas w ramach PISA. Teksty transakcyjne mają często charakter osobisty, a nie powszechny, co może pomóc wyjaśnić, dlaczego zazwyczaj nie są wyodrębnione jako oddzielna kategoria tekstów (np. Santini, 2006).

Ze względu na łatwość wymiany informacji za pomocą poczty elektronicznej, wiadomości tekstowych, blogów i portali społecznościowych, tego rodzaju tekst w ostatnich latach zyskał na znaczeniu. Teksty transakcyjne często opierają się na wspólnych i być może prywatnych porozumieniach między osobami pozostającymi w interakcji – co utrudnia przeprowadzenie szerokiej oceny. Przykładami tekstów transakcyjnych są: korespondencja e-mailowa czy poprzez wiadomości sms.

Narracja zajmuje czołowe miejsce w międzynarodowych zestawieniach. Teksty są przedstawiane jako oparte na faktach lub fikcyjne. Treści prezentujące nieudowodnione zależności mają bardziej metaforyczny wydźwięk, odnosząc się do tego jak jest, jak może być, albo jak się wydaje, że jest. W niektórych badaniach nad czytaniem, w szczególności tych przeznaczonych dla uczniów szkół takich jak: krajowa ocena postępu edukacyjnego (NAEP); badanie umiejętności czytania IEA (IEARLS); oraz program międzynarodowego badania umiejętności czytania (PIRLS), główną klasyfikację tekstów stanowią teksty o charakterze fikcyjnym, literackim oraz oparte na faktach (informacyjne). Powyższy podział coraz rzadziej funkcjonuje, gdyż niezależnie od rodzaju tekstu autorzy wykorzystują struktury typowe dla tekstów faktograficznych.

Ocena umiejętności czytania PISA obejmuje zarówno teksty faktograficzne, fikcyjne, a także teksty, które trudno skategoryzować. Brak wystarczających danych by określić, które teksty czyta się z większą łatwością.

Źródło: PISA 2018. DRAFT ANALYTICAL FRAMEWORKS. MAY 2016, Page 30. Dostęp on-line
<<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>>

