

Marek Piotrowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Magdalena Trysińska

Uniwersytet Warszawski

Monitoring umiejętności językowych, kryteria oceny poziomu kompetencji, pierwsze rezultaty

Wstęp

W artykule zaprezentowano wyniki *monitoringu* z języka polskiego uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych powiatu kwidzyńskiego (dalej nazywanego *Powiatem Laboratorium*)¹. Pomiar wykonano w czerwcu 2016 r. Uczestniczyło w nim około 500 uczniów z 9 klas licealnych oraz 9 klas szkół technicznych. W wybranym lokalnym środowisku monitoring umiejętności z języka polskiego realizowany jest już od siedmiu lat. Dotychczas uczestniczyło w nim łącznie około 4 tys. uczniów.

Monitoring kompetencji szkolnych jako pomiar wspierający lokalne reformy edukacji ma już swoją ponad 20 letnią historię. Ostatnio opublikowano zasady badania kompetencji gimnazjalistów² oraz pomiarów w szkołach ponadgimnazjalnych³.

Niezależnie od etapu edukacyjnego celem monitoringu jest wyznaczenie poziomu kompetencji jednego rocznika uczniów we wszystkich szkołach powiatu lub gminy, a odbiorcami monitoringu są

¹ W związku z kompleksowym charakterem zmian realizowanych w szkołach ponadgimnazjalnych powiatu kwidzyńskiego wprowadzono dla tego środowiska pojęcia *Powiat Laboratorium* (w nawiązaniu do określenia *Gmina Laboratorium* odnoszącego się do Kwidzyna, w którym lokalne reformy trwają już od ponad 20 lat).

² R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Piotrowski, *Diagnoza poziomu osiągnięć szkolnych uczniów klas I gimnazjów. Raport opracowany na zlecenie władz miejskich Kwidzyna*, 2011, Kwidzyn.

³ M. Piotrowski, *Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym. Wyzwania, Studia z Teorii Wychowania*, 2017.

nauczyciele oraz przedstawiciele organu prowadzącego, wprowadzający zmiany w lokalnym systemie edukacji.

Zakres monitoringu kompetencji językowych

Podobnie, jak w latach poprzednich, monitoring umiejętności w zakresie języka polskiego składał się z dwóch części: *testu sprawności językowej* oraz dłuższej wypowiedzi pisemnej.

Test nastawiony był na sprawdzenie sprawności posługiwania się językiem: znajomości wybranych środków językowych i przeprowadzania rozmaitych operacji na tworzywie językowym. Wszystkie zadania dotyczyły treści wymienionych w podstawie programowej dla III i IV etapu edukacyjnego oraz w informatorach egzaminacyjnych. W kontekście „nowej matury” kształcenie językowe na ostatnim etapie kształcenia nabiera szczególnego znaczenia. Egzamin maturalny, który uczniowie liceów ogólnokształcących zdają od roku 2015, a uczniowie techników od roku 2016, sprawdza bowiem świadomość językową kształconą na wszystkich wcześniejszych etapach⁴. W związku z tym uczniowie muszą nieustannie odświeżać i rozwijać wiadomości oraz umiejętności zdobyte wcześniej.

Część druga monitoringu sprawdzała kompetencje tekstotwórcze. Celem zadania było sprawdzenie, w jakim stopniu uczniowie opanowali umiejętność tworzenia dłuższego tekstu argumentacyjnego (rozprawki) zgodnego z zadaniem tematem.

Pisanie rozprawki wymaga wielu umiejętności przydatnych w życiu: logicznego myślenia, wnioskowania, formułowania sądów i rzetelnego, jasnego ich uzasadniania, przekonywania, dobierania przykładów. Gatunek ten wymienia podstawa programowa dla gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, często pojawia się on na egzaminie gimnazjalnym. Od roku 2015 (w przypadku techników – 2016) będzie stale obecny na egzaminie maturalnym⁵.

⁴ D. Grodzka, *Rzeczywistość się zmienia, zmieniają się wymagania, szkoła się zmienia, dlatego egzamin maturalny wymagał modernizacji*, Hejnal Oświatowy, nr 3/131, 2014, http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Hejnal_2014.pdf.

⁵ Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, CKE, Warszawa 2013 [dostęp: 2017-04-15] https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Jezyk-polski.pdf/.

Wypowiedź pisemna - tekst argumentacyjny

Podczas tworzenia tekstu argumentacyjnego kluczowym momentem jest zrozumienie tematu i postawienie tezy. Następnie należy dobrać odpowiednie argumenty. Trudność/łatwość zadania zależy więc od tego czy proponowany temat odnosi się do wiedzy i doświadczeń ucznia, czy pozwala mu na wykorzystanie zdobytych wcześniej (na wcześniejszych etapach edukacyjnych, a także wcześniejszych etapach życia) wiadomości. Tematy w monitoringu były tak dobierane, aby dawały piszącym spory margines swobody w formułowaniu tezy i doborze argumentów.

Od roku 2011 uczniowie mierzyli się z tematami:

- 2011 r. (wspólny temat dla uczniów liceów i techników): *Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że człowiek to istota społeczna? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu oraz osobistych doświadczeń.*
- 2012 r. (wspólny temat dla uczniów liceów i techników): *Przypadek, przeznaczenie, Bóg czy człowiek – co przede wszystkim kieruje ludzkim życiem? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu oraz osobistych doświadczeń.*
- 2013 r. (wspólny temat dla uczniów liceów i techników): *Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że śmierć jednocześnie przeraża i fascynuje? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu oraz współczesnych mediów.*
- 2014 r. (temat dla uczniów liceów): *Spojrzenie w przyszłość – błogosławieństwo czy przekleństwo? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu i mediów.*
- 2014 r. (temat dla uczniów techników): *Rozum czy emocje – czym bardziej powinniśmy kierować się w życiu? Uzasadnij swoje stanowisko – możesz odwołać się do przykładów z literatury, filmu i mediów.*
- 2015 r. (temat dla uczniów liceów): *Rozum czy uczucia – czym bardziej powinniśmy kierować się w życiu? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do różnych tekstów kultury (literatura, film, malarstwo, teksty medialne).*
- 2015 r. (temat dla uczniów techników): *Samotność – szansa czy ograniczenie? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do różnych tekstów kultury (literatura, film, malarstwo, teksty medialne).*

Jak widać z powyższego zestawienia, tematy proponowane uczniom stwarzają ogromne możliwości w zakresie doboru argumentów. Uczniowie

mogą sięgać po różnorodne teksty kultury – są zachęceni do sięgania po przekazy literackie, filmowe i wszelkie inne (gry komputerowe, muzykę, a także publicystykę itp.). Nie mają obowiązku wykorzystywać tzw. lektur szkolnych.

Od roku 2013 zrezygnowano z możliwości powoływania się na osobiste doświadczenia (choć i tak uczniowie odwołują się do nich, jeśli nie mają pomysłu na inny przekonujący argument). Możliwość odwoływania się do osobistych doświadczeń często prowadziła do formułowania argumentów pustych treściowo, a także do nadmiernego moralizowania. Ponadto konieczność wykorzystywania tekstów kultury zmusza piszących do posługiwania się językiem właściwym dla danego obszaru, tj. posługiwania się terminami z zakresu teorii literatury, filmu i mediów.

Konstrukcja parametrów służących do oceny uczniowskiej wypowiedzi Tematy wypowiedzi pisemnej

W roku 2016 w liceach i w technikach zaproponowano dwa różne tematy:

- (temat dla uczniów liceów): *Dzieci bywają rozsądniejsze od dorosłych. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem? Rozważ problem i uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do wybranych tekstów kultury (np. literatury, filmu, przekazów medialnych).*
- (temat dla uczniów techników): *Rozsądna starość czy młodzięcza fantazja – która z postaw jest Ci bliższa? Rozważ problem i uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do wybranych tekstów kultury (np. literatury, filmu, przekazów medialnych).*

Parametry oceny

Prace oceniano pod pięcioma względami:

- a. treści (merytorycznym) – stosowność i poprawność treści;
- b. kompozycji – proporcje objętościowe i kolejność przekazywania informacji;
- c. języka – poprawność językowa (głównie gramatyczna);
- d. ortografii – poprawność ortograficzna i interpunkcyjna pracy;
- e. stylu – jasność, precyzja, zwięzłość i bogactwo językowe wywodu;
- f. wymogów formalnych – spełnienie kryterium objętości.

Powyższe kryteria są zgodne ze stosowanymi przez egzaminatorów na egzaminie gimnazjalnym i maturalnym, jednakże zostały na użytek badania zmodyfikowane, aby ograniczyć subiektywność oceny (mowa o tym szczegółowo w odpowiednich miejscach dalszej części opracowania).

Wymóg formalny (waga 2 pkt)

Wymóg formalny dotyczył objętości pracy. Uczniów poproszono o pracę liczącą co najmniej 250 słów, jednak należy zaznaczyć, że punkty przyznawano także rozprawkom krótszym. Chodziło bowiem o zwrócenie uwagi na ewentualne problemy, z którymi borykają się uczniowie kończący I klasę szkoły ponadgimnazjalnej i możliwość wypracowania środków zaradczych.

Ponieważ aspekt formalny pracy nie zawsze pozytywnie koreluje z najistotniejszym aspektem treściowym (można napisać bardzo dobrą i krótką pracę i odwrotnie – ilość słów nie musi przekładać się na jakość), ma on wagę 2.

Treść (waga 20 pkt)

Waga treści jest najwyższa (wynosi 20) ze względu na pierwszoplanowość tego aspektu. Podstawowe oczekiwania względem treści były następujące:

1. postawiona teza;
2. w rozwinięciu przytoczone argumenty na poparcie tezy; zgodnie z poleceniem uczniowie mieli odwołać się do wybranych tekstów kultury, przy czym mieli tu dużą dowolność;
3. w zakończeniu – przypomnienie tezy ze wstępu (ewentualnie jej sformułowanie jako wniosku z przeprowadzonych rozważań), przypomnienie (skrótowo) najważniejszych argumentów.

Za błędy obniżające ocenę treści pracy uznawano błędy rzeczowe oraz fragmenty pracy nie na temat (o długości co najmniej kilku zdań). Jako pełny traktowano argument na temat (np. pokazujący, że dzieci bywają lub nie bywają rozsądniejsze od dorosłych), konkretny, z przykładem opartym na faktach, szczegółach. Jako niepełny uznawano argument luźniej powiązany z tematem, ogólnikowy, sprowadzający się do szablonowych prawd uniwersalnych, nieoparty obrazowymi przykładami (faktami). Za argument nietrafny uznawano taki, którego w żaden sposób nie można było powiązać z tematem pracy, niespójny logicznie. Nie oceniano siły argumentów, ze względu na nieuchronną dużą subiektywność takich ocen.

Kompozycja (waga 3 pkt)

Struktura rozprawki jest szablonowa, skonwencjonalizowana. Odpowiada znanemu od starożytności schematowi wypowiedzi argumentacyjnej (zasada trzech P: powiedz, co powiesz; powiedz to; powiedz, co powiedziałeś).

Podstawowe oczekiwania względem kompozycji były następujące:

- a. we wstępie (jeden lub więcej akapitów):
 - teza;
 - pokazanie krótko, że są (możliwe) różne stanowiska;
 - wymienienie skrótowo (głównych) argumentów;
- b. w rozwinięciu:
 - argumentacja – każdy argument zaczyna się i kończy akapitem (zajmuje co najmniej jeden akapit);
- c. w zakończeniu:
 - przypomnienie tezy i uznanie jej za dowiedzioną;
 - przypomnienie skrótowo (najważniejszych) argumentów (parafraza).

Tematy dopuszczały również alternatywny schemat kompozycyjny, w którym we wstępie stawiamy pytanie, a teza znajduje się w zakończeniu i jest swego rodzaju wnioskiem z przeprowadzonych wcześniej rozważań.

Kompozycja ma obniżoną wagę 3, ponieważ schemat kompozycyjny rozprawki jest sztywny i nie pozwala na indywidualną realizację.

Język i ortografia (waga 6 pkt)

Ze względu na uniwersalność kryteriów językowego i ortograficznego, obu kryteriom przyznano wagę 6. Aspekty te nie były brane pod uwagę w przypadku prac krótszych niż 150 słów. Sprawdzano tu poprawność gramatyczną tekstu (leksykalną, składniową, fleksyjną) oraz ortograficzną (poprawność w zakresie pisowni).

Założono, że uczeń kończący I klasę szkoły ponadgimnazjalnej nie powinien popełniać rażących błędów, a sprawność na poziomie systemowym powinna być już w pełni osiągnięta.

Styl (waga 3 pkt)

Wagę stylu obniżono do 3 ze względu na niemożność całkowitego wyeliminowania subiektywności oceny. Niemniej, jest to na tyle istotny aspekt tekstu, że należy się nad nim zastanowić i dążyć do wypracowywania w miarę obiektywnych i jasnych kryteriów oceniania.

Tekst argumentacyjny wymaga stosowania stylu neutralnego z elementami naukowego. Zarówno negatywne cechy stylu (np. monotonia, pustosłowie, zawilosc, ogólnikowosc), jak i pozytywne (styl bogaty, indywidualny) ujawniają się na ogół w całym tekście i mają na niego niebagatelny wpływ.

Aspekt ten nie był brany pod uwagę w przypadku prac krótszych niż 150 słów.

Praktyczne ograniczenia w ocenianiu prac uczniowskich

W tym miejscu warto przypomnieć, że *monitoring* jest badaniem, które w sposób zasadniczy różni się nie tylko od egzaminów zewnętrznych, ale także od szkolnej codzienności.

Już na samym początku – 21 lat temu, gdy przeprowadzano pierwszy monitoring w szkole podstawowej, zwłaszcza w arkuszach z matematyki występowały zadania w sposób zasadniczy różniące się od systematycznie „utrwalanych” szkolnych przykładów. Aby dyskusja wyników monitoringu była zrozumiała wprowadzono pojęcie zaradności matematycznej⁶, a następnie 4 kategorie problemów (G1, G2, G3, G4⁷). Tylko pierwsza kategoria problemów G1, o najmniejszej reprezentacji w badaniach, odpowiadała kompetencjom „wpajającym” zgodnie koncepcją behawiorystyczną („utrwalaniu”).

Na początku problemy G2, G3 i G4 wzbudzały zdziwienie uczniów oraz sprzeciw części nauczycieli, którzy obawiali się niesprawiedliwej oceny ich pracy. Z czasem sprzeciw stał się słabszy, zarówno dlatego że monitoring ukazywał możliwości innego nauczania matematyki, jak i dlatego że zadania testujące zaradność matematyczną odpowiadały „średnim” uczniowskim umiejętnościom (nie okazywały się za trudne). Dodatkowo modele łączące rezultaty monitoringu ze sposobem pracy nauczyciela okazywały się być uwikłane w relacje niezwiązane ze szkołą, z pracą nauczycieli, a np. z wykształceniem rodziców⁸.

W monitoringu umiejętności językowych przyczyną wątpliwości nauczycieli może być wysoka waga parametru „treść” oraz relacja pomiędzy liczbą punktów uzyskanych za prawidłowe rozwiązanie testu i za wypowiedź pisemną.

W egzaminie gimnazjalnym z języka polskiego punktacja za wypowiedź pisemną stanowi zaledwie 30% całkowitej oceny (dopiero w egzaminie maturalnym przekracza 70%). Uczniowie mogą powiedzieć (zwłaszcza, gdy

⁶ Później definiowanej i sprawdzanej na wiele sposobów m.in. w badaniach OBUT od 2011 M. Dągiel, M. Dąbrowski, B. Murawska, A. Pregler, E. Wiatrak, M. Żytko, *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów Raport z badań OBUT 2011*, red. A. Pregler, E. Wiatrak, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011

⁷ M. Piotrowski, *Pomiar dydaktyczny i polityka jakościowa gminy w obszarze oświaty*, w: *Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 7, *Decentralizacja oświaty*, red. M. Herbst, Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, 2012 s. 154-192.

⁸ M. Piotrowski, *Pomiar matematycznych umiejętności twórczych u dzieci w: Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*, T. 1, red. nauk. M.M. Adamowicz, I. Kopaczyńska, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014, s. 242-256.

znają kryteria egzaminu gimnazjalnego) że „tego nie było” lub że wypowiedź pisemna nie była istotna, a więc się do niej nie przygotowywali⁹.

W przypadku kompetencji matematycznych informacje o niedostosowaniu standardów egzaminów do wymagań życia i dalszej edukacji znaleźć można zarówno w literaturze polskiej¹⁰, jak i zagranicznej¹¹. Warto więc w tym miejscu zadać pytanie o podobne słowa krytyki wobec edukacji językowej. Spór o kształcenie językowe trwa od wielu lat. Burzliwa dyskusja zwolenników i przeciwników nauczania gramatyki odbyła się na łamach czasopisma „Polonistyka” w 1996 r.¹² Później temat ten był i jest wielokrotnie podejmowany m.in. przez Jolantę Nocoń¹³.

Czy brak dostosowania standardów egzaminacyjnych w edukacji językowej jest cechą tylko polskiego systemu? Znane są protesty wobec rozwiązań opartych „na kluczu”¹⁴ przypominające niektórym lekcje z dystopii „451 stopni Fahrenheita”¹⁵, ale rzadziej są publikowane krytyki dzisiejszych rozwiązań¹⁶.

Po co mi to? W miarę jak w monitoringu zaczęła uczestniczyć młodzież (nie tylko dzieci ze szkół podstawowych), pojawiło się pytanie charakterystyczne dla polskiej szkoły: „*Po co mi to, przecież nie będzie z tego stopnia?*” W przypadku uczniów szkół ponadgimnazjalnych przyzwyczajonych do

⁹ Warto podkreślić, że młody człowiek – *cyfrowy tubylec* – mający skłonność do oczekiwania szybkiej gratyfikacji (por. cechy cyfrowych tubylców wskazane m.in. przez Smitha za: M. Harmes, H. Huijser, P. A. Danaher, *Myths in Education, Learning and Teaching. Policies, Practices and Principles*, Palgrave Macmillan, NY 2015) w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej o maturze jeszcze nie myśli. Mentalnie często tkwi w gimnazjum, co ujawniają wyniki pomiaru.

¹⁰ A. Kalinowska, *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010.

¹¹ P. Lockhart, *A Mathematician's Lament*, Author, Bellevue Literary Press, 2009.

¹² K. Bakula, *Jestem przeciw, a nawet za (udział w dyskusji nt. Gramatyka na 10 głosów)*, *Polonistyka* (4), 1996, s. 240-241.

¹³ J. Nocoń, *Uczenie o języku polskim po 1998 roku – program i koncepcje dydaktyczne*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 27-37.

¹⁴ St. Bortnowski, *Sprawdzian z czytania – na maturze?*, w *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, red. Pawłowska R., Gdańsk 2001

¹⁵ R. Bradbury, *451 stopni Fahrenheita*, 1953, dystopia. Akcja książki rozgrywa się w świecie, gdzie czytanie książek i krytyczne myślenie są zakazane. Pierwsza adaptacja filmowa powstała w 1966 r. Powieść Ray Bradbury (1953) – dystopia, w 1966 r. przez François Truffaut.

¹⁶ G. Przechodzka, *Kompetencja językowa maturzystów w świetle egzaminów maturalnych z lat 2005 – 2009 i testów certyfikowanych*, Wydawnictwo UMCS, 2015.

egzaminów zewnętrznych warunkujących przyszłość, a przynajmniej końcowo-roczną ocenę, monitoring jest nadal czymś nowym.

Z jednej strony może być próbą zmierzenia się z trudnościami, a z drugiej szansą na wyrażenie sprzeciwu, za który nie ma kary: *po co mi to; nie będę pisał lub napiszę bzdury*. W świetle analiz rezultatów egzaminu gimnazjalnego oraz badań przyczyn uczniowskich buntów taka postawa może być dość popularna (połowa gimnazjalistów wykluczona jest z matematycznej edukacji w gimnazjum, co zapewne zniechęca do nauki innych przedmiotów¹⁷). Prof. Karina Knasiecka-Falbińska¹⁸ zwraca uwagę, że uczniowski sprzeciw nie współtworzy kultury szkoły. Szkoła uczniom kojarzy się z „instytucją, przez którą należy przejść najniższym kosztem”. Być może postawa ta jest konsekwencją braku podstawowych kompetencji. Uzyskane zatem w monitoringu wypowiedzi bez względu na ich formę powinny być wykorzystane do odczytania uczniowskiego punktu widzenia.

Dyskusja parametrów oceniania pracy pisemnej na podstawie prac uczniowskich

W poniższej analizie nie uwzględniono prac o zerowej sumie punktów lub/i prac, których ocena nie była możliwa na skutek ich fragmentarycznej postaci.

Wśród prac pisanych przez uczniów liceum odrzucono jedynie 5%. Były to prace, które nie spełniały przede wszystkim kryterium formalnego – były za krótkie lub ledwo rozpoczęte. Wśród prac pisanych przez uczniów technikum odrzucono aż 32% prac. 17% uczniów oddało puste kartki, pozostałe prace nie spełniały warunku kryterium formalnego – były za krótkie lub ledwo rozpoczęte.

W tym miejscu należy zastanowić się nad motywacją uczniów do wykonywania zadań tego typu – zadań nieocenianych stopniem szkolnym, niemających wpływu na ocenę końcową z przedmiotu, ale stanowiących istotną informację zwrotną o poziomie kompetencji tekstotwórczych zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Być może mamy do czynienia ze sprzeciwem, o którym pisaliśmy w poprzedniej części. Odrzucone prace w poniższej dyskusji parametrów oceniania będą uwzględniane w dalszych rozważaniach dotyczących przyczyn niepowodzeń edukacyjnych.

¹⁷ M. Piotrowski, *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*, VEGA, 2013, s. 40-48.

¹⁸ K. Knasiecka-Falbińska, *Posłusznie o nieposłuszeństwie – czyli anarchista w szkole*, Parezia, (1), s. 94-102, 2015.

Parametry oceny w pracach licealistów

Poniżej, w Tabeli 1. podano wartości określające zmienność poszczególnych parametrów w ocenie prac licealistów.

Tabela 1. Zmienność wartości parametrów służących do oceny wypowiedzi pisemnej uczniów liceów Powiatu Laboratorium w monitoringu 2016.

Parametry	Formalny	Treść	Kompozycja	Język	Ortografia	Styl
Wartość min.	0,5	0	0	0	0	0
Wartość max.	2	20	3	6	6	3
Średni wyniki	1,9	8,6	2,5	2,8	3,3	1,6

Parametr Formalny i Kompozycja. Parametr Formalny w badanej grupie licealistów ma wartość średnią 1,9 - bardzo bliską wartości maksymalnej (2). Trudno zatem oczekiwać, by wpływał w sposób istotny na zróżnicowanie ocen (innymi słowy, by jego moc różnicująca była wysoka¹⁹). Zdecydowana większość prac spełniała narzucone kryteria dotyczące długości wypowiedzi.

Podobnie parametr Kompozycja w badanej grupie ma wartość średnią 2,5 - bliską wartości maksymalnej (3), toteż i jego moc różnicująca nie może być wysoka.

Mała moc różnicująca wskazanych parametrów wynika ze specyficznej sytuacji towarzyszącej badaniu. Można bowiem założyć, że uczniowie są przyzwyczajeni do tworzenia prac pisemnych o określonej długości i spełniających wymogi typowo szkolnej formy wypowiedzi, jaką jest tekst argumentacyjny (rozprawka). Wydaje się, że uczniowie starają się wypełnić treścią (często jakąkolwiek) wyuczony schemat kompozycyjny. Obserwacja prac pisanych od 2011 r. potwierdza ten wniosek. Bez względu na temat, uczniowie stosują typowy układ rozprawki, składający się ze wstępu, rozwinięcia i zakończenia.

Pozostałe parametry. Wartości średnie pozostałych parametrów w pracach licealistów są bliskie połowy maksimum, zatem ich analiza może dostarczyć stosunkowo dużo informacji.

¹⁹ J. Czarnotta-Mączyńska, M. Firsiuk, M. Lipska, Z. Lisiecka, *Analiza i interpretacja wyników oceniania i egzaminowania*, Wydział Badań i Ewaluacji CKE, 2007, s.23.

Sumaryczny wynik prac licealistów

Tabela 2. Oceny wypowiedzi pisemnej (uczniowie licem).

Parametry rozkładu	Wartości	%
Wartość min.	0,5	1%
Wartość max.	37,8	94%
Wartość średnia	20,7	52%
Odchylenie standardowe	7,6	19%
Skośność	-0,30	
Udział prac bez oceny	5%	

Z przedstawionych powyżej danych wynika, że trudność (łatwość) wypracowania, przy przyjętych parametrach oceny, odpowiadała poziomowi umiejętności uczniów. Świadczy o tym wartość średnia uzyskanej liczby punktów 52%, ujemną wartością skośności (-0,30)²⁰ (dla większości uczniów temat nie okazał się za trudny).

Uczniowie nie mieli kłopotu z postawieniem tezy, większość wybrała stanowisko, że dzieci bywają rozsądniejsze od dorosłych. Niektórzy uczniowie starali się udowodnić, że to dorośli są rozsądniejsi.

Parametry oceny zastosowane w pracach uczniów szkół technicznych

Tabela 3. Zmienność wartości parametrów służących do oceny wypowiedzi pisemnej uczniów techników Powiatu Laboratorium w monitoringu 2016.

Parametry	Formalny	Treść	Kompozycja	Język	Ortografia	Styl
Wartość min.	0	0	0	0	0	0
Wartość max.	2	20	3	4,5	6	2,25
Średni wyniki	1,6	3,6	2,2	2,4	2,7	1,3

Parametr Formalny i Kompozycja. W porównaniu z pracami licealistów parametry Formalny oraz Kompozycja w niewiele większym stopniu różnicowały prace.

Pozostałe parametry. Podstawowa różnica pomiędzy wypowiedziami formułowanymi przez obie grupy uczniowskie widoczna jest przy porównaniu współczynnika Treść, którego wartość w przypadku prac uczniów technikum wynosi 3,6, a w przypadku licealistów była ponad dwa razy większa (8,6). Pokazuje to, że parametr treści powinien mieć wagę najwyższą. Jest on bowiem najważniejszy w całej pracy. Od zrozumienia tematu i właściwego doboru argumentów zależy sukces piszącego.

²⁰ Tamże, s. 12.

Sumaryczny wynik prac uczniów szkół technicznych

Tabela 4. Oceny wypowiedzi pisemnej (uczniowie technikum).

Parametry rozkładu	Wartości	%
Wartość min.	0,5	1%
Wartość max.	31,3	78%
Wartość średnia	13,7	34%
Odchylenie standardowe	7,6	20%
Skośność	0,3	
Udział prac bez oceny	32%	

Z przedstawionych powyżej danych wynika, że temat wypracowania okazał się zbyt trudny dla uczniów techników. Mimo iż uczniowie formułowali tezę, to w większości przypadków była ona dla piszących trudna do uzasadnienia. Wynikało to z niezrozumienia tematu. Uczniowie traktowali temat bardzo osobiście, dlatego też najczęściej pisali, iż *rozsądna starość* nie może być im bliska, ponieważ są młodzi. Nie widzieli możliwości innej koncepcji pracy. Nie szukali postaci (np. literackich czy filmowych) prezentujących jedną z dwóch postaw, z których jedna byłaby im bliska z jakiegoś powodu i mogła np. stanowić wzór do naśladowania albo wręcz przeciwnie – byłaby antywzorem.

Rozbieżności między pracami licealistów i uczniów techników

Przy porównaniu rezultatów uczniów liceów i techników (wartości średnie i odchylnia standardowe) nietrudno stwierdzić, że mamy do czynienia z dwoma różnymi światami edukacji polonistycznej. Jest to zapewne rezultat kapitału rodzinnego wzmocnionego nie tylko w edukacji gimnazjalnej, ale i w trakcie dalszej nauki w liceum.

- W liceum tylko 5% prac uczniowskich nie spełniało warunków umożliwiających ocenę, natomiast w technikum nie można było ocenić co trzeciej pracy.
- Wartość średnia uzyskanej liczby punktów przez uczniów technikum (34%) jest znacznie mniejsza od tej wartości dla uczniów liceum (52%).
- Wykorzystując skalę centylową²¹ można stwierdzić, że średnia praca z technikum jest gorsza od 83% prac z liceum.
- Rozkład ocen prac w liceum charakteryzuje się ujemną wartością skośności, a w technikum dodatnią.

²¹ Tamże, s. 36.

Specyfiką środowiska edukacyjnego *Powiatu laboratorium* są wysokie wyniki uzyskiwane przez uczniów w egzaminach gimnazjalnych. Zdecydowana większość uczniów z dobrymi rezultatami trafia do 9 oddziałów licealnych o bardzo zróżnicowanych programach nauczania. Absolwenci gimnazjów mogą kontynuować naukę nie tylko w klasach o profilach tradycyjnych, takich jak matematyczno-przyrodniczy czy humanistyczny, ale również w klasach mundurowych, sportowych, a także o profilu psychologicznym lub artystycznym. Mogą osiągnąć sukces w zakresie kompetencji, które chcą rozwijać. Takie uwarunkowania umożliwiają również rozwój umiejętności językowych.

Związki pomiędzy parametrami wprowadzonymi do oceny wypowiedzi pisemnej.

W poniższej tabeli zaprezentowano wartości współczynnika korelacji pomiędzy poszczególnymi parametrami, jakie występują w ocenianych pracach²².

Tabela 5. Wartości współczynników korelacji pomiędzy parametrami służącymi do oceny prac uczniowskich

Formalny	Treść	Kompozycja	Język	Ortografia	Styl	Suma	Korelacja
100%	35%	24%	10%	20%	28%	43%	Formalny
	100%	28%	20%	4%	35%	90%	Treść
		100%	19%	20%	26%	44%	Kompozycja
			100%	30%	62%	52%	Język
				100%	23%	27%	Ortografia
					100%	64%	Styl
						100%	Suma

W powyższej tabeli na szczególną uwagę zasługuje stosunkowo niska korelacja pomiędzy poszczególnymi parametrami. Wydaje się zatem, że zostały one poprawnie zdefiniowane – opisują niezależne cechy wypowiedzi uczniowskiej. Jedynie wartość korelacji pomiędzy parametrami: język i styl wynosi 62%. Jest to jednak oczywiste, ponieważ poprawność językowa silnie wpływa na styl. Prace z licznymi błędami w zakresie poprawności leksykalnej

²² Tamże, s. 16.

i składniowej charakteryzowały się jednocześnie stylem zawiłym lub ubogim, w zależności od zastosowanych w pracy słownictwa i konstrukcji składniowych.

Na uwagę zasługuje brak korelacji (wartość współczynnika bliska zeru - 4%) pomiędzy parametrami: ortografia oraz treść. Jest to spowodowane tym, że poprawność ortograficzna (a także interpunkcyjna) nie ma wpływu na ocenę poprawności treści.

Ostatnia kolumna liczb świadczy o tym, że suma punktów, jaką uczeń uzyskał za wypracowanie skorelowana jest przede wszystkim z treścią (wartość współczynnika korelacji 90%), w mniejszym stopniu ze stylem (wartość współczynnika korelacji 64%). Najmniej skorelowanym parametrem z sumą punktów okazał się parametr ortografia.

Test sprawności językowej

Jak zauważono wcześniej, test był nastawiony na sprawdzenie umiejętności posługiwania się językiem. Uczniowie rozwiązywali 7 zadań, dotyczących wybranych poziomów języka, rozmaitych aspektów jego użycia oraz wiedzy o tekstach kultury. Najwięcej zadań dotyczyło słownictwa, a dokładniej:

- nacechowania stylistycznego,
- relacji semantycznych,
- znaczenia słownikowego i znaczenia aktualnego.

Ponadto zadania dotyczyły:

- słowotwórstwa (tworzenia wyrazów należących do wskazanych kategorii słowotwórczych i wyodrębniania formantów),
- składni (wyszukiwania określonych zdań w tekście),
- wiedzy z zakresu genologii (określanie gatunku wskazanego tekstu).

Jedno z zadań miało charakter złożony – składało się z kilku części, na wzór zadań maturalnych.

Konstrukcja testu

Poniżej przedstawiono poszczególne zadania wykorzystane w teście:

Zadanie 1. (5 przykładów, waga 6 pkt). *Podaj synonimy podkreślonych wyrazów.*

Przykład a) *Brak ruchu prowadzi do degeneracji mięśni.*

Cel zadania: Zadanie miało na celu sprawdzenie, czy w słowniku czynnym (ewentualnie biernym) uczniów znajdują się synonimy wybranych słów należących do rejestru polszczyzny książkowej/erudycyjnej – uczniowie

musieli więc wykazać się najpierw znajomością znaczenia. Oczywiście znajomość bądź niezajomość znaczeń akurat tych pięciu leksemów nie może świadczyć o całym zasobie słownikowym uczniów, jednak sprawdza w pewnym stopniu ich kompetencje na poziomie semantycznym. Należy także podkreślić, że uczniowie mieli do dyspozycji słowniki poprawnej polszczyzny, które mogły ułatwić wykonanie tego zadania. Niestety, podczas testu sięgały do nich tylko nieliczne osoby.

Zadanie 2. (4 przykłady, waga 6 pkt) - *Zastąp wyraz „aktualny” różnymi synonimami (w każdym zdaniu innym).*

Przykład a) *Reforma oświaty to aktualny problem.*

Cel zadania: Zadanie miało na celu sprawdzenie, czy uczniowie dostrzegają wielość możliwości w zakresie stosowania wyrazów bliskoznacznych, a także różnic znaczeniowych wynikających z otoczenia leksykalnego. Niemal każdy z rzeczowników wchodzących w związek z przymiotnikiem *aktualny* – nadużywanym nota bene – wymaga innego zamiennika. Umiejętność wyszukiwania synonimów świadczy o bogactwie leksykalnym użytkowników języka.

Zadanie 3. (4 przykłady, waga 6 pkt). *W których zdaniach występują wyrażenia potoczne? Podkreśl te słowa i podaj ich neutralne synonimy.*

Przykład a) *Dyrektor przyczepił się, że nie zmieniam butów.*

Cel zadania: W zadaniu tym uczniowie musieli odnaleźć słowa należące do polszczyzny potocznej i zastąpić je neutralnymi synonimami. Tym samym uczniowie musieli wykazać się znajomością rejestrów stylistycznych polszczyzny. Trudność polegała także na tym, iż w jednym zdaniu (*Przed wędrówką dobrze jest się pokrzepić gorącą czekoladą.*) wystąpiły leksemy z rejestru wyższego, nie było tu natomiast ani jednego leksemu potocznego.

Zadanie 4. (4 przykłady, waga 5 pkt – jest to jedyne zadanie zamknięte jednokrotnego wyboru). *W jakim znaczeniu użyto podkreślonych wyrazów? Przyporządkuj każdemu z nich jedną, właściwą definicję.*

Przykład a) *Elvis Presley, nazywany „królem rock and rolla”, to jedna z najważniejszych ikon amerykańskiej popkultury.*

Definicje: 1. obraz o tematyce religijnej; 2. muzyk, który po mistrzowsku opanował grę na jakimś instrumencie; 3. błahostka, łatwizna; 4. utwór epicki z morałem; 5. uosobienie jakichś zjawisk, pojęć; 6. ktoś, kto po mistrzowsku opanował jakąś umiejętność; 7. beztraska zabawa; 8. opowieść zmyślona.

Cel zadania: Zadanie miało sprawdzić umiejętność odczytywania hasła słownikowego. Jednocześnie sprawdzało, czy uczniowie dostrzegają różnice znaczeniowe wyrazów polisemicznych. Każdy z podkreślonych wyrazów wystąpił w jednym z dwóch znaczeń wskazanych w definicjach. Zadaniem uczniów było wybranie właściwej definicji, a co za tym idzie właściwego znaczenia

Zadanie 5. (12 przykładów, waga 6 pkt). *Utwórz od podanych wyrazów słowa należące do wskazanych kategorii słotwórczych. Wydziel formant.*

	<i>nazwa wykonawcy czynności (np. malarz)</i>	<i>formant (np. -arz)</i>
Przykład <i>kuchnia</i>		

Cel zadania: Zadanie miało na celu sprawdzenie, czy uczniowie umiają utworzyć wyraz należący do wskazanej kategorii słotwórczej oraz czy potrafią wyodrębnić formant. Punktem wyjścia był podany wyraz podstawowy.

Zadanie 6. (4 części, waga 10 pkt). *Przeczytaj trzy wypowiedzi prasowe o filmie „Turysta” Rubena Östluda, a następnie wykonaj cztery związane z nimi zadania.*

a) *Wypisz z tekstów 5 wyrażen ocenających pozytywnie. Dopisz do nich antonimy inne niż formy zaprzeczone (np. do „ładna opowieść” – nie dopisuj „nieładna opowieść”).*

b) *Wypisz z tekstów dwie metafory.*

c) *Przeredaguj jedno zdanie z wybraną metaforą tak, aby wyrazić sens bez stosowania przenośni.*

d) *Wypisz z tekstów po jednym przykładzie zdania złożonego z imiesłowowym równoważnikiem zdania; z podrzędnym okolicznikowym przyzwolenia*

Cel zadania: Zadanie to miało na celu po pierwsze sprawdzenie, na ile uczniowie zdają sobie sprawę z perswazyjności tekstu prasowego (w tym przypadku recenzji), jak dobrze potrafią wychwytywać wyrazy, zwroty niosące za sobą oceny, a tym samym wpływające na sposób odbioru tekstu przez odbiorcę. Umiejętność ta wydaje się być niezwykle ważna w czasach szumu informacyjnego oraz walki o odbiorcę medialnego, a także potencjalnego wyborcę. Ma więc przede wszystkim walor pragmatyczny. Po drugie chodziło o sprawdzenie umiejętności tworzenia zwrotów o przeciwnym znaczeniu.

Umiejętności konieczne do wykonania ćwiczenia są wskazane w podstawie programowej. Już na poziomie gimnazjum od ucznia wymaga się rozpoznawania (i tworzenia) wypowiedzi informujących, opisujących, wartościujących oraz służących wyrażaniu opinii, przekonywaniu i uzasadnianiu

poglądów; rozpoznawania i rozumienia założeń komunikacji (sytuacje, emocje, oceny) oraz przewidywania skutków wypowiedzi i dyskutowanie ich etycznego wymiaru (szczerłość — nieszczerłość, kłamstwo, manipulacja, agresja słowna, brutalność w zachowaniach językowych); rozumnego korzystania ze środków masowego przekazu. Na poziomie ponadgimnazjalnym szkoła ma za zadanie w dalszym ciągu przygotowywać ucznia do świadomego i krytycznego odbioru dzieł kultury (także masowej). W zakresie umiejętności od absolwenta szkoły ponadgimnazjalnej wymaga się aktywnego i krytycznego odbioru tekstów, a także umiejętności odróżniania faktów od opinii.

Zadanie 7. (12 części, waga 4,9 pkt). *Podaj nazwy gatunków (literackich, filmowych lub innych), do których należą poniższe teksty kultury. Podkreśl tytuły tych dzieł, które znasz w całości.*

Przykład a) „Boso przez świat” (program tv, prow. W. Cejrowski)

Cel zadania: Zadanie miało na celu sprawdzenie, czy uczniowie potrafią nazwać gatunki reprezentowane przez wskazane teksty kultury. Część z nich jest uczniom znana z lekcji języka polskiego, część może, ale nie musi, być poznawana w czasie wolnym. Umiejętność rozpoznawania gatunków – literackich, filmowych, muzycznych itp. – tworzy ramę interpretacyjną. Mówimy wówczas o świadomości gatunkowej. W czasach, kiedy coraz częściej mamy do czynienia z mieszaniami się gatunków (synkretyzm gatunkowy), znajomość gatunków kanonicznych (typowej baśni, typowego dramatu, typowej komedii itp.) nabiera jeszcze większego znaczenia.

Dyskusja testu na podstawie rezultatu monitoringu

Test sprawności językowej nie wywołał sprzeciwu uczniów. Wszyscy uczniowie technikum wypełnili test sprawności językowej, mimo że 32% z nich nie poradziło sobie z wypowiedzią pisemną. Zapewne taka forma sprawdzenia umiejętności - za pomocą krótkich pytań - nie była wyzwaniem nowym, chociaż w odróżnieniu od egzaminu gimnazjalnego i sprawdzianu po klasie VI test poprawności językowej oparty był na pytaniach otwartych (nie zamkniętych – niestety, typowych dla egzaminów zewnętrznych).

W poniższej Tabeli 5 zaprezentowano wartości współczynnika korelacji pomiędzy poszczególnymi zadaniami *Testu kompetencji językowych*.

Tabela 5. Wartości współczynników korelacji pomiędzy wynikami 7 zadań Testu kompetencji językowe oraz łatwość tych zadań.

1	2	3	4	5	6	7	Suma	Zadanie	Łatwość
100%	23%	25%	7%	19%	29%	19%	58%	1	44%
	100%	20%	-2%	29%	29%	19%	58%	2	55%
		100%	7%	20%	32%	22%	62%	3	64%
			100%	4%	12%	15%	30%	4	66%
				100%	27%	18%	51%	5	61%
					100%	27%	74%	6	42%
						100%	49%	7	24%
								Suma	50%

Jak widać z powyższego zestawienia najtrudniejsze było zadanie 7 (łatwość 24%), a najłatwiejsze okazały się zadania 3., 4. oraz 5. Można przyjąć, że zadanie 7. było nastawione na wiedzę nazewniczą. Aby określić gatunek danego tekstu kultury, trzeba przede wszystkim znać jego nazwę. Należy domniemywać, że nazwy te nie są należycie utrwalane w procesie kształcenia polonistycznego. Być może na lekcjach uczniowie częściej posługują się tytułami i nazwiskami twórców niż nazwami gatunków.

Zadanie 3. miało silne powiązanie z codziennym językiem ucznia. Rozpoznawanie wyrazów z potocznego rejestru polszczyzny, którym siedemnastolatki posługują się na co dzień, nie nastęrcza problemów. Zdecydowanie trudniejszy jest rejestr polszczyzny wysokiej, co pokazują wyniki zadania 1.

Niezbyt trudne okazało się także zadanie dotyczące jednego z trudniejszych działów kształcenia językowego – słowotwórstwa. Należy jednak podkreślić, że jest to wynik odnoszący się do wszystkich 12 przykładów. Wśród nich były jednak formy bardzo łatwe, jak *kucharz* z formantem *-arz*, i formy trudne, jak *obrzydlistwo* z formantem *-stwo*. Łatwiejsze przykłady w sposób znaczący wpłynęły na całociowy wynik zadania.

Wreszcie zadanie 4., które dało najwyższy wynik, wyróżniało się tym, że miało charakter zamknięty. Polegało na „rozpoznawaniu” poprawnej odpowiedzi. Można tu było zastosować strategię eliminacji odpowiedzi. Niewątpliwie typ zadania ma wpływ na wynik. Być może jest to także przyczyna, dla której zadanie 4. wyróżniało się najsłabszym „powiązaniem” z wynikami uzyskanymi przez uczniów w rozwiązywaniu innych zadań.

Cały *Test sprawności językowej* miał łatwość około 50%, więc jego trudność wydaje się być optymalnie dobrana do poziomu kompetencji uczniowskich. Tezę tę potwierdza wartość współczynnika skośności -0,3.

Porównanie wyników testu sprawności językowej z innymi pomiarami kompetencji.

Poniżej przedstawiono próbę powiązania wyników *Testu sprawności językowej*, wypowiedzi pisemnych (realizowanych w ramach monitoringu) oraz egzaminów gimnazjalnych (z języka polskiego i matematyki).

Każda z powyższych form pomiaru kompetencji uczniowskich jest inna i w tej sytuacji porównanie rezultatów przedstawionych za pomocą skali procentowej jest wysoce nieskuteczne (choć często stosowane). W miejsce prostego porównania bezwzględnych wartości zastosowano skalę centylową.

Porównanie rezultatów *Testu sprawności językowej*, wypowiedzi pisemnej oraz egzaminu gimnazjalnego.

Dysponując dość dużą ilością informacji, w tym wynikami *Testu sprawności językowej*, ocenami wypowiedzi pisemnej oraz rezultatami egzaminu gimnazjalnego można było zadać pytanie dotyczące kompetencji uczniów, których wypowiedzi pisemnych z powodu niskiej wartości nie można było ocenić. W tekście poniżej grupę tę oznaczono symbolem T(-) w odróżnienie od uczniów techników, których wypowiedzi posiadały odpowiedni, umożliwiający ocenę poziom T(+). Rezultaty obu grup uczniowskich trudno rozróżnić w wynikach egzaminów gimnazjalnych z języka polskiego. Jednak w *Teście sprawności językowej* ich wyniki różnią się, co pokazano w Tabeli 6.

Tabeli 6. Rezultaty uczniów z grup T(-) T(+) w *Teście sprawności językowej* (Test) oraz w egzaminach gimnazjalnych z zakresu matematyki (GM) i języka polskiego (GP) w skali centylowej.

Uczniowie techników	T(-)	T(+)
GP 2015	45%	51%
GM 2015	59%	
Test 2016	12%	22%

W przypadku rezultatów GM 2015 oraz GP 2015 zastosowano skalę centylową względem rozkładu wyników w całym kraju, a wartość Test 2016 jest policzona względem rozkładu rezultatów licealistów biorących udział w monitoringu 2016.

Rezultaty w grupy T(-) i T(+) w *Teście sprawności językowej*.

Jak wynika z powyżej przytoczonych danych, *Test sprawności językowej* okazał się skuteczniejszy w sformułowaniu informacji zwrotnej związanej z kompetencją tworzenia tekstu (wypowiedzi pisemnej). Wyniki „przeciętnego ucznia” z grup T(-) i T(+) różnią się znacznie między sobą i są wyraźnie niższe od rezultatów uczniów liceów (rezultat „przeciętnego ucznia” z grup T(-) i T(+) są gorsze od 88% i 78% rezultatów licealistów.

Rezultaty w grupy T(-) i T(+) w egzaminach gimnazjalnych

Brak kompetencji do tworzenia tekstu jest mniej widoczny w rezultatach egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego i niewidoczny w zakresie matematyki. Warto jednak zauważyć, że „przeciętny uczeń” z T(-) uzyskał rezultat lepszy od wartości średniej w kraju z matematyki, a w egzaminie z języka polskiego bliski rezultatowi średniemu. Stąd należy oczekiwać, że udział uczniów o bardzo niskich kompetencjach językowych (brak umiejętności formułowania samodzielnej wypowiedzi pisemnej) w populacji wszystkich gimnazjalistów w kraju jest bliski 50%.

Poniżej w **Tabeli 7** zebrano wyniki z egzaminu gimnazjalnego oraz *Testu sprawności językowej* młodzieży licealnej, których prace spełniły wymogi stawiane wypowiedzi pisemnej.

Tabela 7. Rezultaty licealistów uzyskane w egzaminach gimnazjalnych z zakresu matematyki (GM) i języka polskiego (GP) w skali centylowej rezultatów w kraju oraz w *Teście sprawności językowej*.

Uczniowie liceów	LO
GP 2015	72%
GM 2015	74%
Test 2016	62%

W *Powiecie laboratorium* w egzaminie gimnazjalnym przeciętny licealista uzyskał rezultat lepszy od około 73% uczniów w kraju, a w *Teście sprawności językowej* od 62% uczniów szkół ponadgimnazjalnych tego powiatu. Ten „kapitał początkowy” będzie zapewne widoczny w egzaminie maturalnym w 2018 r.

Dyskusja

W artykule przedstawiono budowę narzędzi służących do pomiaru kompetencji językowych wykorzystywanych w monitoringu uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych *Powiatu Laboratorium*. Monitoring odbył się w maju 2016 r. i składał się z wypowiedzi pisemnej oraz *Testu sprawności językowej*. Uzyskane rezultaty można podsumować odwołując się do 4 problemów:

1. *Racjonalności kształcenia językowego*²³.
2. *Świadomości młodzieży odnośnie ich kompetencji językowych.*
3. *Kształcenia kompetencji językowych w liceach i w technikach.*
4. *Skuteczności egzaminów gimnazjalnych w ocenie umiejętności językowych.*

Ad 1. Racjonalności kształcenia językowego. Porównanie wyników monitoringu oraz rezultatów egzaminów gimnazjalnych (za pomocą skal centylowych) umożliwiło sformułowanie hipotezy o bardzo małych kompetencji językowych przeszło połowy absolwentów gimnazjum w Polsce. Młodzież ta na skutek niskiej sprawności językowej nie jest w stanie sformułować poprawnie tekstu argumentacyjnego o długości 250 słów.

Dzięki standaryzowanemu *Testowi kompetencji językowych* można było również stwierdzić, że pod koniec klasy pierwszej szkół ponadgimnazjalnych umiejętności uczniów liceów są nieporównywalnie większe od uczniów techników. Mamy do czynienia z dwoma różnymi zakresami uczniowskich kompetencji.

By większość młodzieży osiągnęła minimum umiejętności językowych, nauczanie w wieku gimnazjalnym powinno być w sposób zasadniczy zróżnicowane. Jednolity model kształcenia ogólnego w gimnazjum jest nie tylko nieoptymalny, ale stanowi przeszkodę w zdobyciu przez połowę populacji podstawowych umiejętności językowych ważnych zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu codziennym.

Ad 2. Świadomości młodzieży odnośnie ich kompetencji językowych. Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, wiedząc, że ich prace nie będą podlegały ocenianiu szkolnemu, mogli zbojkotować zarówno rozwiązywanie testu, jak i sformułowanie wypowiedzi pisemnej. Test, dzięki jego przyjaznej formie, ukończyli wszyscy. Umożliwiło to porównanie kompetencji językowych z oceną wypowiedzi pisemnej.

Uczniowie, którzy zbojkotowali sformułowanie wypowiedzi argumentacyjnej lub tworzyli tekst niespełniający wymagań (np. urwany), byli zapewne świadomi swoich niskich kompetencji tekstotwórczych. Jednak uczęszczając do szkoły (realizując obowiązek szkolny), nie buntowali się na co dzień przeciwko szkole. Zapewne przyzwyczaili się do tego, że stanowią większość, utrzymującą się w systemie dzięki temu, że istotę systemu stanowią działania pozorne. O zagrożeniach wynikających z takiej sytuacji

²³ M. Piotrowski, *Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym. Wyzwania*, Studia z Teorii Wychowania, w: 2017 nr 2.

przestrzegali autorzy tomu czwartego z serii *Pałce problemy edukacji i pedagogiki* wydanego pod znamienym tytułem *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych*²⁴. Widzimy tu jednak zasadniczą różnicę - dotychczasowe badania koncentrowały się na pomiarach kompetencji szkolnych, które łatwiej było weryfikować (np. kompetencje matematyczno-przyrodnicze²⁵). Dane zebrane w niniejszym artykule świadczą o kryzysie podstawowych kompetencji językowych, a więc takich, z którymi uczniowie borykają się na co dzień, nie tylko w szkole.

Ad 3. Kształcenie kompetencji językowych w liceach i w technikach.

Większość uczniów technikum stanowi młodzież, która (tak jak w przypadku *Powiatu Laboratorium*) mogła mieć ograniczony dostęp do przedszkoli, uczęszczała do szkół podstawowych i gimnazjów o wyraźnie niższej jakości kształcenia. Podstawowym problem w technikach jest dostosowanie metod kształcenia językowego do poziomu umiejętności uczniów, którzy mogą nie spełniać wymogów stawianych absolwentom szkoły podstawowej.

W liceach, do których uczęszcza młodzież uzyskująca w egzaminie gimnazjalnym z języka polskiego rezultaty znacznie lepsze od ich rówieśników z technikum, problem dostosowania poziomu nauczania do możliwości uczniów nie jest tak newralgiczny. Jednak umiejętności językowe muszą być nadal kształcone, ponieważ stanowią podstawę do zdobywania wiedzy i umiejętności w wielu innych dziedzinach, mimo, że przy ich pomiarze stosuje się często prymitywne testy jednokrotnego wyboru.

Ad 4. Skuteczności egzaminów gimnazjalnych w ocenie umiejętności językowych. Jak pokazano powyżej istnieje pewna zależność pomiędzy wynikami egzaminu gimnazjalnego z zakresu języka polskiego a podstawowymi umiejętnościami językowymi. Jednak, jak wykazano na przykładzie uczniów liceów w *Powiecie laboratorium*, tylko stosunkowo wysokie wyniki uzyskane w egzaminie gimnazjalnym (z tzw. pierwszej ćwiartki) mogą świadczyć o osiągnięciu minimalnego poziomu kompetencji językowych. Egzamin gimnazjalny z języka polskiego sprawdza kompetencje językowe jedynie w małym zakresie. Użyty w monitoringu *Test*, który okazał się skutecznym narzędziem pomiarowym, ma zasadniczo inną konstrukcję oraz zakres. Zatem, by egzamin gimnazjalny z języka polskiego spełniał swoje zadanie,

²⁴ M. Dudzikowa, *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, w: M. Dudzikowa, H., Kwiatkowska, Impuls 2013, s. 27-78.

²⁵ M. Piotrowski, *Kody bezmyślności, czyli gdy programy układane są pod klucz egzaminacyjny*, w: M. Dudzikowa, H., Kwiatkowska, Impuls 2013, s. 240-253.

powinien ulec zasadniczym zmianom. W przeciwnym wypadku pozostanie, tak jak dziś, kolejnym działaniem pozornym systemu edukacji.

Bibliografia

- Bakuła K., *Jestem przeciw, a nawet za (udział w dyskusji nt. Gramatyka na 10 głosów)*, Polonistyka (4), 1996.
- Bortnowski St., *Sprawdzian z czytania – na maturze?*, w *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, red. Pawłowska R., Gdańsk 2001.
- Bradbury R., *451 stopni Fahrenheita*, tum. Kaska A., Harpercollins Publishers 1953.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, CKE, Warszawa 2013.
- Czarnotta-Mączyńska J., Firsziuk M., Lipska M., Lisiecka Z., *Analiza i interpretacja wyników oceniania i egzaminowania*, Wydział Badań i Ewaluacji CKE, 2007.
- Dagiel M., Dąbrowski M., Murawska B., Pregler A., Wiatrak E., Żytko M., *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów Raport z badań OBUT 2011*, red. Pregler A., Wiatrak E., Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011.
- Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Piotrowski M., *Diagnoza poziomu osiągnięć szkolnych uczniów klas I gimnazjów. Raport opracowany na zlecenie władz miejskich Kwidzyna*, 2011, Kwidzyn.
- Dudzikowa M., *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko), Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, w: M. Dudzikowa, H., Kwiatkowska, Impuls 2013.
- Grodzka D., *Rzeczywistość się zmienia, zmieniają się wymagania, szkoła się zmienia, dlatego egzamin maturalny wymagał modernizacji*, Hejnał Oświatowy, nr 3/131, 2014, http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Hejnał_2014.pdf, [dostęp: 2017-05-09].
- Harmes M., Huijser H., Danaher, P. A., *Myths in Education, Learning and Teaching. Policies, Practices and Principles*, Palgrave Macmillan, NY 2015.
- Kalinowska A., *Pozwólmy dzieciom działać– mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010.
- Knasiecka-Falberska, K., *Postusznie o nieposłuszeństwie – czyli anarchista w szkole*, Parezja, (1), s. 94-102, 2015.
- Leśniewska I., *Dogonić rozpędzone umysły uczniów w: Bydgoski bąbel matematyczny*, <https://babelmat.jimdo.com/> [dostęp: 2017-04-11].

- Lockhart P., *A Mathematician's Lament*, Author, Bellevue Literary Press, 2009, http://www.maa.org/external_archive/devlin/LockhartsLament.pdf, [dostęp: 15.06.2015].
- Nocoń J., *Uczenie o języku polskim po 1998 roku – program i koncepcje dydaktyczne*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 27-37.
- Piotrowski M., *Pomiar dydaktyczny i polityka projakościowa gminy w obszarze oświaty*, w: *Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 7, *Decentralizacja oświaty*, red. Herbst M., Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, 2012 s. 154-192.
- Piotrowski M., *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*, VEGA, 2013.
- Piotrowski M., *Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym. Wyzwania*, *Studia z Teorii Wychowania*, 2017.
- Przechodzka G., *Kompetencja językowa maturzystów w świetle egzaminów maturalnych z lat 2005-2009 i testów certyfikowanych*, Wydawnictwo UMCS, 2015.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015.

Monitoring of language competences, criteria of competences' level assessment. First results

The article is an attempt to meet the high demands on the authors of critical publications as expressed by B. Śliwerski: “several analyses independent from the authorities have appeared in Polish comparative literature. At the heart of these analyses was a concern of investigating the truth about solutions widely recognized as obvious and indisputable in Polish education”²⁶. The authors have developed and tested their own methods of measuring language skills adapted to a various level of competence of upper secondary school students so that this article can be included in such a group of independent publications and the results obtained may reflect the actual state of education. The analysis of the results of measurements conducted in the first classes of the so-called “Laboratory District” proves a deep crisis

²⁶ B. Śliwerski, *Education in politics. Politics in education. Inspirations for worldwide political research*. Impuls, (2015) pp. 554.

in Polish education. The level of language competences of over half of the junior high school graduates is so low that they are not able to write a short argumentative writing piece. In this situation, uniform general lower secondary education can be considered as a wrong solution, and teachers of upper secondary schools, especially technical, are facing a difficult task of catching up with many years of general education.

