



KAPITAŁ LUDZKI  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



entuzjaści  
edukacji

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



# Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej

Raport z badania



*Autorzy:*

dr hab. Krzysztof Biedrzycki  
Piotr Bordzoł  
dr Agata Hącia  
dr Wioletta Kozak  
dr Błażej Przybylski  
Ewelina Strawa  
dr Iwona Wróbel

*Recenzenci:*

dr hab. prof. UP Zofia Budrewicz  
dr hab. Joanna Hobot-Marcinek

*Redakcja językowa:*

Beata Dąbrowska  
Marta Miziołek-Wieteska

*Wydawca:*

Instytut Badań Edukacyjnych  
ul. Górczewska 8  
01-180 Warszawa  
tel. (22) 241 71 00; [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015

ISBN 978-83-65115-64-5

*Wzór cytowania:*

Biedrzycki, K., Bordzoł, P., Hącia, A., Kozak, W., Przybylski, B., Strawa, E. i Wróbel, I. (2015). *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

*Skład, korekta:*

Business Point Sp. z o.o.  
ul. Erazma Ciołka 11A/302  
01-402 Warszawa  
Tel. +48 22 188 18 72  
[biuro@businesspoint.pl](mailto:biuro@businesspoint.pl)  
[www.businesspoint.pl](http://www.businesspoint.pl)

Publikacja została wydrukowana na papierze ekologicznym

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych

Egzemplarz bezpłatny

# Spis treści

<b>I. Wstęp (Krzysztof Biedrzycki)</b> .....	<b>5</b>
1. Kompetencje uczniów .....	6
2. Szkoła .....	11
3. Kontekst pozaszkolny.....	13
Podsumowanie.....	14
<b>II. Tło badania (Agata Hącia)</b> .....	<b>15</b>
1. Zasięg czasowy i geograficzny badania; wykonawcy .....	15
2. Organizacja badania .....	15
3. Badanie ilościowe.....	15
4. Badanie jakościowe – próba badawcza i narzędzia .....	18
5. Narzędzia dydaktyczne.....	19
6. Warsztaty .....	20
<b>III. Kompetencje uczniów</b> .....	<b>21</b>
1. Kompetencje komunikacyjno-językowe (Agata Hącia, Ewelina Strawa).....	21
2. Kompetencje kulturowe i interpretacyjne uczniów (Wioletta Kozak, Iwona Wróbel) .....	54
<b>IV. Charakterystyka środowiska szkolnego (Piotr Bordzoł)</b> .....	<b>75</b>
1. Tło badawcze.....	75
2. Stosunek uczniów do środowiska szkolnego.....	75
3. Stosunek uczniów do nauczycieli i lekcji języka polskiego .....	75
4. Dokonywana przez nauczycieli ocena poziomu zróżnicowania umiejętności uczniów .....	76
5. Wskazywane przez nauczycieli trudności w codziennej pracy dydaktycznej.....	76
6. Przygotowania polonistów do lekcji.....	77
7. Metody pracy na lekcji .....	87
8. Weryfikacja umiejętności i wiedzy uczniów .....	94
<b>V. Pozaszkolne uwarunkowania osiągnięć uczniów (Błażej Przybylski)</b> .....	<b>98</b>
1. Wyniki testów z języka polskiego zróżnicowane ze względu na płeć uczniów .....	98
2. Status ekonomiczno-społeczny rodziny uczniów .....	99
3. Aspiracje edukacyjne rodziców i dzieci.....	103
4. Szkolna samoocena uczniów.....	105
5. Współpraca rodziców ze szkołą.....	108
6. Uczestnictwo w kulturze .....	110
<b>VI. Wnioski i zalecenia (Krzysztof Biedrzycki)</b> .....	<b>117</b>
<b>VII. Literatura</b> .....	<b>123</b>

## VIII. Załączniki

1. Test ucznia klasy I. Test I. Odbiór wypowiedzi
2. Test ucznia klasy I. Test II. Analiza i interpretacja tekstów kultury
3. Test ucznia klasy I. Test III. Tworzenie wypowiedzi
4. Test ucznia klasy II. Test IV. Odbiór wypowiedzi
5. Test ucznia klasy II. Test V. Analiza i interpretacja tekstów kultury
6. Test ucznia klasy II. Test VI. Tworzenie wypowiedzi
7. Test ucznia klasy III. Test VII. Odbiór wypowiedzi
8. Test ucznia klasy III. Test VIII. Analiza i interpretacja tekstów kultury
9. Test ucznia klasy III. Test IX. Tworzenie wypowiedzi
10. Kwestionariusz ankiety dla uczniów
11. Arkusze ewaluacyjne testów wiedzy i umiejętności dla uczniów
12. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli
13. Kwestionariusz ankiety *Nauczyciel o klasie i uczniach*
14. Kwestionariusz ankiety skierowanej do rodziców/opiekunów uczniów
15. Kwestionariusz ankiety *Dyrektor o szkole*
16. Kwestionariusz ankiety *Bibliotekarz o szkole*

## I. Wstęp (Krzysztof Biedrzycki)

Głównym celem prowadzonego w latach 2012–2014 badania *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* była diagnoza stanu nauczania języka polskiego na III etapie edukacyjnym. Punkt odniesienia stanowiła nowa podstawa programowa<sup>1</sup>. Badanie obejmowało również opis środowiska szkolnego i pozaszkolnego, które może mieć wpływ na dydaktykę oraz osiągnięte przez uczniów wyniki. Postawiona diagnoza stała się punktem wyjścia do działań mających na celu poprawę stanu nauczania.

Cele szczegółowe badania obejmowały:

1. Ocenę umiejętności uczniów w zakresie objętym zapisami podstawy programowej do nauczania języka polskiego dla III etapu edukacji.
2. Identyfikację czynników mogących mieć wpływ na poziom umiejętności uczniów lub możliwości ich rozwijania.
3. Identyfikację, analizę i ocenę narzędzi dydaktycznych oraz metod kształcenia polonistycznego wykorzystywanych na III etapie edukacji.
4. Zidentyfikowanie słabych i mocnych stron kształcenia polonistycznego w kontekście wejścia w życie zapisów podstawy programowej kształcenia ogólnego.
5. Stworzenie bazy dobrych praktyk i narzędzi dydaktycznych, które mają służyć skutecznemu wdrażaniu nowej podstawy programowej nauczania języka polskiego.

Postawione zostały następujące pytania badawcze:

1. Jakie są mocne i słabe strony kształcenia polonistycznego w kontekście wejścia w życie zapisów podstawy programowej kształcenia ogólnego?
2. Jaki jest poziom opanowania przez uczniów wiedzy i umiejętności w zakresie objętym zapisami podstawy programowej do nauczania języka polskiego dla III etapu edukacji? Które umiejętności wymagają szczególnego rozwoju/wsparcia? Jakie czynniki wpływają na ich rozwój?
3. W jaki sposób w badanych szkołach jest realizowana nowa podstawa programowa do nauczania języka polskiego dla III etapu edukacji (jakie metody dydaktyczne są stosowane, jaka jest efektywność nauczania)?
4. Jakie są dobre praktyki stosowane przez nauczycieli języka polskiego, które sprzyjają skutecznemu wdrażaniu nowej podstawy programowej do języka polskiego?
5. Jakie narzędzia dydaktyczne i metody kształcenia polonistycznego wykorzystywane są przez nauczycieli na III etapie edukacji? Na ile są one skuteczne/adekwatne do zapisów nowej podstawy programowej? Na ile pozwalają skutecznie rozwijać umiejętności uczniów opisane w nowej podstawie programowej? W jaki sposób należałoby je rozwijać/modyfikować, aby lepiej wspierać wdrażanie podstawy programowej?

Wybór gimnazjum jako przedmiotu badania wynikał z trzech przesłanek. Po pierwsze – nowa podstawowa programowa została w roku 2009 w pierwszej kolejności wprowadzona na dwóch etapach edukacyjnych: I (klasy I–III szkoły podstawowej) i III (gimnazjum). Zatem z perspektywy dydaktyki tylko na III etapie nauczania można zbadać metody i konsekwencje ich stosowania w nauczaniu języka polskiego, badając jednocześnie stan wdrażania nowej podstawy programowej. Po drugie – gimnazjum jest nową formą w polskim systemie edukacyjnym, dopiero krzepnącą, dlatego konieczne jest dogłębne zbadanie kondycji dydaktyki nauczania języka polskiego w tego typu szkołach, problemów, z którymi borykają się nauczyciele, kontekstu instytucjonalnego i społecznego. Po trzecie – na etapie gimnazjum kończy się jednolita edukacja powszechna. Na IV etapie uczniowie wybierają szkoły według możliwości, zdolności i zainteresowań, a więc różne grupy podążają różnymi drogami i realizują odmienne programy. Można więc zaryzykować tezę, że w tym momencie po raz ostatni da się dokonać oceny umiejętności całej generacji.

Podstawa programowa do nauczania języka polskiego zawiera trzy wymagania ogólne:

1. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.
2. Analiza i interpretacja tekstów kultury.
3. Tworzenie wypowiedzi.

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r., nr 4, poz. 17).

W największym skrócie można powiedzieć, że wszystkie one sprowadzają się do najszerzej rozumianych kompetencji kulturowo-komunikacyjnych. Innymi słowy – odwołują się one do tych umiejętności i tego zakresu wiedzy, które warunkują opanowanie kodu pozwalającego na udział w życiu społecznym, kodu obejmującego język naturalny, inne formy komunikacji (np. język ciała, język nowych mediów), znaki, symbole, opowieści i inne teksty stanowiące fundament porozumienia kulturowego w społeczeństwie. W takim rozumieniu „język polski” oznacza wszystkie sposoby komunikacji, które służą formułowaniu sądów, wymianie myśli i uczestnictwu w życiu społecznym w Polsce i świecie współczesnym.

Kompetencje obejmują wiedzę i umiejętności związane z kulturą, w tym z komunikacją. Podstawa programowa w wymaganiach ogólnych kładzie nacisk na kluczowe umiejętności, jednak każda z nich wymaga opanowania pewnej wiedzy, która umożliwia świadome uczestnictwo w kulturze i posługiwanie się językiem.

Trzeba podkreślić, że kształcone podczas lekcji języka polskiego kompetencje są konieczne dla ucznia, który w przyszłości ma być aktywnym obywatelem państwa, sprawnym i skutecznym pracownikiem, a także – co jest szczególnie ważne – dojrzałym i w pełni ukształtowanym człowiekiem. W wymaganiach ogólne z podstawy programowej, a także w wymaganiach szczegółowe wpisany jest pragmatyzm (wyszkolenie niezbędnych umiejętności), ale też zawarta jest w nich wizja człowieka jako jednostki samodzielnej, twórczej i otwartej na innych.

Badanie obejmowało wszystkie trzy obszary wymagań zapisanych w podstawie programowej. Ponieważ jednak trudno je ściśle od siebie oddzielić, w poniższych analizach zaproponowano inny podział. W pierwszej kolejności omówione zostaną kompetencje komunikacyjno-językowe (w węższym sensie), obejmujące zarówno odbiór, jak i tworzenie wypowiedzi, ale w niektórych aspektach dotyczące też analizy i interpretacji tekstów kultury. W drugiej kolejności – kompetencje kulturowe (również w węższym sensie) obejmujące umiejętność analizy i interpretacji tekstów kultury, twórczego odbioru dzieł, formułowania wypowiedzi zawierających propozycję własnego odczytania utworu, a także sprawność w poruszaniu się w różnych dziedzinach kultury.

Opis kompetencji uczniów zawarty jest w pierwszym rozdziale raportu następującym po opisie metodologii badania. W kolejnym rozdziale omówiony został kontekst szkolny, w którym te kompetencje są kształcone – metody dydaktyczne czy postawy nauczycieli. Trzeci rozdział zawiera obraz kontekstu społecznego, wskazano w nim pozaszkolne i szkolne, lecz nieściśle dydaktyczne czynniki wpływające na efekt edukacyjny.

## 1. Kompetencje uczniów

### 1.1. Kompetencje komunikacyjno-językowe

Warunkiem skutecznej komunikacji jest zachowanie elementarnej poprawności językowej, właściwe posługiwanie się językiem, znajomość rządzących nim reguł. Decyduje to o możliwości skutecznego porozumienia, gdyż nieumiejętność poprawnego posługiwania się językiem rodzi problemy komunikacyjne i utrudnia funkcjonowanie w społeczeństwie.

#### 1.1.1. Wiedza o języku

Zadania sprawdzające wiedzę o języku pozwalają wysnuć dwa wnioski. Pierwszy dotyczy opanowania podstawowej wiedzy z zakresu leksyki, fleksji i składni – wyniki świadczą o tym, że w zasadniczym zakresie jest ona opanowana przez większość uczniów. Jeśli jednak zadania wymagały wykonania bardziej skomplikowanych operacji, czyli przekształceń, interpretacji rozwiązań składniowych czy nazwania funkcji zdaniowej tego samego rzeczownika w różnych formach – uczniowie w dużej mierze wykazywali bezradność. Z tych obserwacji wynika, że wiedza bywa opanowana w sposób mało funkcjonalny i trzeba o nią pytać za pomocą standardowych poleceń, by uczniowie zrozumieli pytanie.

#### 1.1.2. Poprawność językowa

Bardzo trudno jednoznacznie interpretować wyniki zadań sprawdzających w badaniu poprawność językową, gdyż nawet w nauce o języku normy bywają rozumiane rozmaicie, w związku z czym kryteria oceny musiały być nieostre. Można jednak przedstawić przybliżony obraz umiejętności uczniowskich w tym zakresie. Pierwsza obserwacja jest taka, że w starszych klasach świadomość poprawności językowej jest wyższa, co może budzić optymizm, gdyż pod tym względem następuje pozytywna zmiana. Jeśli jednak odpowiednie zadania zebrać razem, okazuje się, że oceny za poprawność tekstu, a zwłaszcza za działanie wykazujące umiejętność poprawienia tekstu wadliwego, są niskie. Zwłaszcza zastanawia brak powiązania sprawności analitycznych i sprawności tworzenia własnego tekstu z wyczuciem poprawności językowej. Uczniowie rzadko potrafią wykorzystać swoją wiedzę na temat języka do dokonania oceny i skorygowania własnej czy cudzej wypowiedzi. Świadczy to o niedocenianiu w szkolnej praktyce ćwiczeń polegających na poprawie tekstu obciążonego błędami. Natomiast wzrost świadomości poprawności języka wynika być może z naturalnego rozwoju biegłości językowej.

### 1.1.3. Poprawność zapisu

Zadania sprawdzające umiejętności związane z poprawnym stosowaniem reguł ortograficznych i interpunkcyjnych najczęściej wypadły dosyć słabo. Większość uczniów nie potrafi poprawnie stosować reguły zapisu „nie” z imiesłowami oraz pisowni cząstki „-by” z czasownikiem, a także stawiać przecinków wyodrębniających imiesłowowe równoważniki zdania. Bardzo wielu uczniów ma trudności z samodzielnym stawianiem znaków interpunkcyjnych w tekście oraz poprawieniem tekstu, w którym brakuje znaków diakrytycznych. Sprawdzone zostały tylko wybrane problemy ortograficzno-interpunkcyjne, jednak można na ich podstawie poczynić pewne obserwacje. Uczniowie całkiem dobrze potrafią wykonać zadania, gdy polecenie jest proste, natomiast gdy mają wykonać bardziej skomplikowaną pracę analityczną, która mogłaby ich poprowadzić do zastosowania poprawnej formy, często pozostają bezradni. Nie potrafią łączyć swojej wiedzy gramatycznej, zwłaszcza wiedzy o składni, z umiejętnościami interpunkcyjnymi. Reguł ortograficznych i interpunkcyjnych uczą się na pamięć lub w ogóle się ich nie uczą, natomiast nawet gdy je znają, z trudem je stosują w tekście, nie widzą ich związku z logiką i jasnością wypowiedzi. Dodatkowa trudność łączy się z tym, że uczniowska pamięć związana z ortografią i interpunkcją w większym stopniu przechowuje niepoprawne formy, z którymi młodzi obcują na co dzień w Internecie czy w telefonach komórkowych. Szkoła jest tylko jednym ze środowisk, które wpływają na poczucie normy językowej ucznia.

### 1.1.4. Słownictwo

Zadania sprawdzające rozumienie słownictwa oraz umiejętność właściwego użycia słów przyniosły dwojakiego rodzaju informacje. W zakresie znajomości słów i wskazywania ich znaczeń uczniowie wykazali, że ich czynny zasób leksykalny jest względnie zadowolający. Kłopoty pojawiają się wówczas, gdy trzeba wyjaśnić znaczenia słów z zakresu wykraczającego poza codzienny język uczniów, np. słów o obcym pochodzeniu lub metafor. Trudne okazuje się zrozumienie funkcji operatorów metatekstowych (takich jak „po pierwsze...”, „po drugie...”, „z kolei przejdę do...”), co może skutkować praktyczną nieumiejętnością ich użycia w tekście. Wydaje się, że podczas lekcji wprowadza się zbyt mało ćwiczeń słownikowych, zwłaszcza tych, których celem jest podjęcie przez ucznia samodzielnej refleksji nad znaczeniami słów i ich praktycznym wykorzystaniem.

### 1.1.5. Tworzenie tekstów

Zgodnie z założeniem podstawy programowej uczeń powinien umieć tworzyć rozmaite rodzaje wypowiedzi pisemnej. Aby spełnić to wymaganie, musi mieć świadomość gatunkową różnych typów tekstów, gdyż gatunek narzuca twórcy cel i strukturę. Zadania w teście sprawdzały tę umiejętność w dwóch aspektach: rozpoznawanie gatunku tekstu przeczytanego oraz świadomość gatunku tekstu własnego. Zadania pierwszego typu przez zdecydowaną większość uczniów zostały wykonane poprawnie, choć więcej trudności sprawiało uzasadnienie wyboru niż wskazanie gatunku. Poważniejszym problemem było tworzenie własnej wypowiedzi. Zależnie od klasy uczniowie mieli napisać zaproszenie, opowiadanie, podanie, ogłoszenie i rozprawkę. Rozprawka to gatunek sprawdzany podczas egzaminu gimnazjalnego i matury, wobec czego jest – jak można zauważyć – intensywnie ćwiczona. Dlatego wyniki są zadowolające, większość uczniów poradziła sobie z odpowiednim zadaniem, w tym ok. 85% spełniło kryterium polegające na wyrażeniu własnego poglądu. Trochę więcej kłopotu sprawiło przedstawienie przekonujących argumentów czy stworzenie spójnego tekstu, jakkolwiek i tu dobre wyniki osiągnęło więcej niż 70% uczniów. Zadowolająco uczniowie poradziło sobie z zaproszeniem (gatunkiem ćwiczonym już w szkole podstawowej), choć prawie jedna trzecia miała z tym różnego rodzaju problemy. W przypadku opowiadania trochę więcej niż połowa uczniów dobrze wykonała zadanie, ale bliższa analiza ich wypowiedzi pokazuje, że mają oni kłopot z łączeniem przedstawianych zdarzeń w ciąg przyczynowo-skutkowy. Trudnym gatunkiem okazało się podanie, tylko ok. 10% uczniów potrafiło wprowadzić właściwą dla tego typu tekstu strukturę, a ledwie połowa potrafiła uzasadnić swoją prośbę – to bardzo niepokojące, gdyż podanie jest jednym z najważniejszych gatunków użytkowych. Niepowodzenie w zakresie tworzenia tej wypowiedzi można częściowo wytłumaczyć wprowadzaniem jej przez nauczycieli pod koniec III klasy, a badanie odbyło się w połowie roku szkolnego. Jeśli chodzi o ogłoszenie, to aż jedna trzecia uczniów w ogóle nie wykonała tego zadania, a spośród wykonujących poradziła sobie z nim tylko połowa.

Poza rozprawką i po części zaproszeniem uczniowie nie radzą sobie z tworzeniem tekstów. To niepokojące, gdyż wskazuje, że szkoła słabo uczy praktyki komunikacyjno-językowej. Wielu młodych ludzi pójdzie w życie bez podstawowych umiejętności w tej dziedzinie. Utrudni im to uczestnictwo w życiu społecznym, zwłaszcza zawodowym.

### 1.1.6. Świadomość stylu i sytuacji (etykieta językowa)

Świadomość stylu adekwatnego do sytuacji jest jednym ze szczególnych wymagań dotyczących skuteczności komunikacyjnej. Brak dostosowania formy wypowiedzi do oczekiwań odbiorcy może skutkować niezrozumieniem przekazu, nieporozumieniem lub wręcz konfliktem. Umiejętność dostosowania stylu do sytuacji zbadano za pomocą kilku zadań. Tam, gdzie chodzi o styl znany uczniom, wyczuwanie stosowności jest wysokie. Gorzej, gdy trzeba znaleźć ekwiwalent językowy z innego rejestru stylistycznego.

Najgorzej – gdy trzeba w piśmie posłużyć się stylem oficjalnym. W zadaniu polegającym na napisaniu podania tylko ok. 40% uczniów uzyskało punkt za dostosowanie stylu do wypowiedzi. Również w części badania, w której uczniowie mieli komunikować się za pomocą e-maili, gdzie oceniany był m.in. sposób formułowania wypowiedzi, można było dostrzec niestaranność etykietałną, niedostosowanie przekazu do osoby adresata (np. pisanie do profesora podobnie jak do kolegi), brak staranności stylistycznej, a nawet pomijanie podpisu. Jednak w sytuacji, gdy oficjalny komunikat ma być sformułowany ustnie (w części badania w wywiadzie z uczniami oceniano również ich sposób formułowania wypowiedzi), uczniowie potrafili posłużyć się właściwym stylem, z zachowaniem zasad etykiety. To pokazuje, że na użycie języka pisanego ogromny wpływ ma praktyka komunikacyjna dominująca w mediach elektronicznych (Internet, e-mail, SMS itd.), a zarazem, że szkoła jest dosyć bezradna wobec tego zjawiska, zresztą sami nauczyciele deklarują, że mało czasu poświęcają kwestiom stosowności stylistycznej w różnych (również nowoczesnych) sytuacjach komunikacyjnych. Z drugiej jednak strony, w kontakcie osobistym (niezapośredniczonym czy to przez pismo, czy media elektroniczne) uczniowie mają wyczucie sytuacji. To pokazuje, że w praktyce dydaktycznej trzeba dużo uwagi poświęcić pisemnym formom wymiany informacji.

### **1.1.7. Rozpoznawanie intencji wypowiedzi**

Jeśli chodzi o umiejętności odbiorcze, to szczególny nacisk w badaniu położono na sprawdzenie, jak uczniowie rozpoznają intencję wypowiedzi: aprobatę, perswazję, manipulację. Gimnazjaliści dosyć łatwo rozpoznawali w tekstach perswazję czy manipulację (ok. 80% uczniów potrafi je dostrzec), ale trudność sprawiało im wyjaśnienie, na czym polega mechanizm tej ostatniej (tylko ok. 30% uczniów poprawnie wykonało to zadanie). Zaskakujące, że kłopot sprawiło zadanie, w którym uczniowie mieli wskazać wypowiedzi zawierające aprobatę. Być może dlatego, że nie wszyscy rozumieją samo słowo „aprobata” (trudne okazało się również pokrewne zadanie polegające na przedstawieniu synonimu tego wyrazu – większość uczniów nie potrafiła tego zrobić).

Najprawdopodobniej podczas lekcji zbyt rzadko ćwiczono są umiejętności rozpoznawania intencji. Może zaskakiwać, że nauczyciele niezbyt często w swojej pracy wykorzystują reklamy czy inne teksty kultury popularnej, nad którymi uczniowie (wedle ich deklaracji) chcą pracować, zwłaszcza że na ich przykładzie można pokazać wiele zjawisk komunikacyjnych.

### **1.1.8. Umiejętność rozpoznawania znaczenia niewerbalnych środków komunikowania się**

W odbiorze i tworzeniu wypowiedzi bardzo ważne jest rozpoznawanie i właściwe stosowanie niewerbalnych środków przekazywania informacji. Umiejętność tę bardzo trudno sprawdzić w teście. Odsyłały do niej dwa zadania, jednak w obu niewerbalne środki komunikacji miały być rozpoznane w tekstach kultury – plakacie i powieści. To spowodowało, że rozpoznanie znaczenia gestu czy innego zachowania wymagało zrozumienia obrazu lub narracji. Dlatego trudno jednoznacznie wnioskować o tej umiejętności, jakkolwiek musi zastanawiać, że w przypadku plakatu tylko ok. 30% uczniów, a w przypadku powieści niewiele ponad 50% potrafiło wskazać i zinterpretować zachowania przedstawionych postaci.

## **1.2. Kompetencje kulturowe i interpretacyjne uczniów**

Na udział w kulturze można spojrzeć z dwóch perspektyw. Po pierwsze jest to wartość sama w sobie, obcowanie z tekstami kultury służy rozwojowi osobowości człowieka, kształtuje jego wrażliwość, wpływa na poczucie estetyki, uczy patrzenia na świat z rozmaitych perspektyw. Po drugie jednak jest to element uczestnictwa w życiu społecznym, kultura stanowi kod, dzięki któremu ludzie się porozumiewają, postrzegana w ten sposób obejmuje wszelkie sposoby komunikowania się – od najprostszyc gestów przez język naturalny po wysoką sztukę, filozofię i naukę. Nauka odbioru tekstu kultury jest zatem równocześnie procesem kształtowania osobowości i nabywania umiejętności porozumiewania się na najwyższym poziomie komunikacji.

### **1.2.1. Wstępne rozpoznanie**

W akcie odbioru tekstu kultury szczególną rolę odgrywa moment pierwszego kontaktu, gdy najistotniejsze jest przeżycie emocjonalne. To doświadczenie trudne do opisanego, a zwłaszcza do badania. W podstawie programowej został jednak wprowadzony punkt *Wstępne rozpoznanie*. Zostały w nim ujęte dwie umiejętności: uczeń „opisuje odczucia, które budzi w nim dzieło” oraz „rozpoznaje problematykę utworu”. Pierwsza z nich odnosi się do emocji, które jednak mają zostać poddane racjonalizacji i opisowi. Druga – do pierwszego intelektualnego zmierzenia się z treścią dzieła.

Tej fazy kontaktu z tekstem kultury dotyczyły dwa zadania. W obu została sprawdzona umiejętność sformułowania sądu związanego z odbiorem tekstu oraz wskazania tropów łączących wrażenie ucznia z poznanym dziełem. W tym wypadku bardzo trudno wyciągać jednoznaczne wnioski, można jednak powiedzieć, że co najmniej połowa uczniów potrafi wyrazić swoje stanowisko odnośnie do poznanego utworu i przedstawić stosowne argumenty. Oba zadania były trudne, więc można się domyślać, że w sytuacji bardziej komfortowej (lekcja, wypracowanie domowe, niezobowiązująca rozmowa) poradziłoby sobie z nim więcej uczniów.



Z drugiej jednak strony widać, że z całą pewnością spora ich liczba nie potrafi opisywać i racjonalizować swoich odczuć ani łączyć ich z konkretnymi elementami poznanego tekstu.

### 1.2.2. Rozpoznawanie elementów konstrukcji tekstu

Jednym z warunków właściwego odbioru tekstu kultury jest rozpoznanie jego specyfiki, zwłaszcza przynależności do dziedziny twórczości oraz gatunku. W dydaktyce języka polskiego tradycyjnie centralną pozycję zajmuje literatura, jednak podstawa programowa kładzie nacisk na kategorię tekstu kultury, gdyż celem kształcenia ma być umiejętność interpretacji dzieł reprezentujących rozmaite kategorie artystyczne.

W teście dwa zadania odwoływały się do szerszej niż literacka kompetencji kulturowej. Z oboma uczniowie mieli kłopoty. Pełne, zawierające argumentację odpowiedzi potrafiło sformułować ledwie niewiele ponad 50% uczniów, a i to tylko w najstarszych klasach, w młodszych było ich znacznie mniej. Niejednokrotnie uczniowie mają problem ze stwierdzeniem, co jest dziedziną sztuki, na czym polega jej specyfika, niewielu potrafi dokonać analizy dzieła, wyjść poza ogólniki i opis swoich wrażeń. Najwyraźniej jest to ten zespół wymagań zapisanych w podstawie programowej, które zbyt rzadko są realizowane w praktyce dydaktycznej.

Natomiast nie mają uczniowie kłopotu z rozpoznawaniem cech gatunków literackich. To może stanowić potwierdzenie tezy, że w centrum nauczania języka polskiego postawiona jest literatura. To również dowodzi, że mocną stroną dydaktyki polonistycznej jest przekazywanie wiedzy, jakkolwiek nie zawsze bywa ona twórczo wykorzystywana. Wyniki bowiem są tym lepsze, im łatwiejsze zadania, to znaczy im prościej są one formułowane i im mniej operacji uczeń ma wykonać (najlepiej jeśli ma odtworzyć przekazaną wiedzę). Niepokojące jest to, że najtrudniejsze do rozpoznania w zadaniach dotyczących gatunków były te cechy, które mają najmniej formalny charakter (np. to, że cechą przypowieści jest przesłanie moralne). Niełatwe było także uzasadnienie funkcji niektórych cech, a jest to szczególnie ważne w sytuacji współczesnego zaniku wyrazistości gatunkowej w kulturze.

### 1.2.3. Nawiązania i konteksty kulturowe

Interpretacja tekstu dopełnia się, gdy odbiorca potrafi wskazać konteksty kulturowe. To jeden z najtrudniejszych do opanowania elementów kompetencji kulturowej, gdyż wymaga erudycji. W badaniu sprawdzono, na ile uczniowie potrafią, choćby na elementarnym poziomie, w odczytaniach uwzględniać różne konteksty. Osiągnięcia badanych nie były wysokie, jakkolwiek trzeba dodać, że kryterium oceny stanowiło nie tylko dostrzeżenie odpowiedniego kontekstu, ale też jego uzasadnienie. Nieznaczna większość uczniów potrafi wskazać odniesienie biblijne w *Balladynie* Juliusza Słowackiego i uzasadnić swoje spostrzeżenie, przy czym im starsza klasa, tym wyniki są lepsze. W przypadku skonfrontowania dramatu i plakatu wyniki były znacznie słabsze. Zaledwie co piąty uczeń potrafił sformułować pełną odpowiedź, w której uzasadnił swoje zdanie dotyczące istoty relacji między tekstami, choć mniej więcej połowa potrafiła powiedzieć, co łączy oba teksty kultury. Można stąd wywnioskować, że uczniowie rozpoznają podstawowe topoty charakterystyczne dla dziedzictwa kulturowego i potrafią dostrzegać motywy wspólne dla różnych tekstów, ale pozostają bezradni wobec konieczności zinterpretowania ich funkcji w dziele.

### 1.2.4. Poddawanie wartości humanistycznych refleksji

Spośród zapisów podstawy programowej najtrudniej sprawdzić stopień przyswojenia przez ucznia wartości humanistycznych. Tymczasem aksjologia stanowi istotny kontekst dla interpretacji tekstów kultury. To na ich zrozumienie przecież zawsze wpływa system wartości, któremu hołduje odbiorca. W teście zadano pytanie o przeciwstawienie postaw w *Małym Księciu*. Zadanie okazało się bardzo trudne, tylko 18% uczniów wykonało je w pełni poprawnie. Najwyraźniej podjęcie samodzielnej refleksji, wnioskowanie nie wprost, sformułowanie właściwego uzasadnienia jest wyzwaniem, z którym większość gimnazjalistów sobie nie radzi.

### 1.2.5. Analiza języka dzieła literackiego

Analiza tekstu ma prowadzić do jego zrozumienia, zarazem ma służyć ustaleniu granic, poza którymi interpretacja traci uprawnienie i zyskuje zaniżenie. Uważne przyglądanie się poszczególnym elementom utworu pozwala na prowadzenie lektury wnikliwej i ściśle powiązanej z tekstem.

W analizie dzieła literackiego trzeba zwracać uwagę na język, który jest jego tworzywem. Właśnie język – jego specyfika, słownictwo, budowa zdań, fonetyka – decyduje o kształcie utworu i o znaczeniach, które można z niego wyczytać. Brak wrażliwości lingwistycznej może prowadzić do lektury powierzchownej, a niekiedy zupełnie błędnej.

Test zawierał kilka zadań, które dotyczyły umiejętności analizy języka tekstu literackiego. W większości okazały się one trudne. Niektórych zadań w ogóle nie próbował wykonać co czwarty lub nawet co trzeci uczeń. Uczniowie, którzy podjęli wyzwanie i próbowali odpowiedzieć na zadane pytania, też nie osiągnęli wysokiej punktacji. Jeśli trzeba ze zdania wydobyć znaczenie sformułowane nie wprost, wskazać słowa kluczowe dla tekstu, wyjaśnić sens użytych w utworze epitetów, duża część uczniów wykazuje się bezradnością. Najczęściej udzielają odpowiedzi niepełnych (zazwyczaj bez uzasadnienia). Łatwiejsze okazują się zadania, w któ-

rych jest podana jakaś podpowiedź lub które dotyczą pozatekstowego znaczenia słów. To oznacza, że uczniowie nie są samodzielni w interpretacji językowej warstwy dzieła literackiego. Z trudem łączą swoją wiedzę gramatyczną z analizą tekstu. W lekturze pomijają refleksję nad językiem i nie weryfikują swoich odczytań z tym, w jaki sposób utwór jest napisany.

### 1.2.6. Analiza narracji

Zbadano umiejętność dokonywania analizy narracji w tekście epickim. Bardzo dobrze uczniowie radzą sobie ze wskazaniem w utworze porządku chronologicznego zdarzeń, w III klasie tego typu zadanie bezbłędnie potrafi wykonać ponad 90% uczniów. Kłopot pojawia się, gdy trzeba wskazać najważniejszy punkt w fabule i uzasadnić jego wagę. Tylko połowa uczniów potrafi dokonać takiej analizy narracji, jaka pozwala dokonać waloryzacji poszczególnych elementów akcji, a ledwie jedna trzecia jest w stanie uzasadnić swoje stanowisko w tej sprawie. Oznacza to, że uczniowie radzą sobie z lekturą na podstawowym poziomie fabularnym, nie potrafią natomiast przekroczyć granicy fabuły w kierunku interpretacji, czyli odczytać sensu w dostrzeżonym układzie zdarzeń.

### 1.2.7. Charakterystyka postaci

Umiejętność charakteryzowania postaci literackiej ćwiczona jest od szkoły podstawowej. Na etapie gimnazjalnym ma zostać pogłębiona. Chodzi o to, żeby nie poprzestawać na wymienieniu cech bohatera, ale żeby dokonać analizy jego sylwetki osobowej na podstawie rozmaitych informacji zawartych w tekście, nie zawsze wyrażonych wprost.

W badaniu uczniowie otrzymali trzy zadania, w których mieli dokonać opisu stanu ducha, cech psychicznych lub motywacji postaci przedstawionych w utworach. Charakterystyka miała zostać jednak dokonana na podstawie analizy języka tekstów.

Wszystkie zadania okazały się bardzo trudne. Duża część uczniów w ogóle nie podjęła próby zmierzenia się z nimi. Poszczególne zadania w różnych klasach bez powodzenia usiłowało rozwiązać od jednej czwartej do połowy uczniów. Wśród uczniów, którzy podjęli trud odpowiedzi na poszczególne pytania, wyraźna mniejszość udzieliła ich w pełnej, popartej argumentami formie. Widać, że zbyt słabo ćwiczy się z uczniami analizę informacji zawartych głęboko w tekście: w jego języku, strukturze, układzie fabularnym. Można też domniemywać, że zbyt mało uwagi poświęca się kształtowaniu empatii i wrażliwości psychologicznej.

### 1.2.8. Interpretacja tekstu kultury

Wszystkie działania analityczne powinny prowadzić do interpretacji, czyli zrozumienia poznanego tekstu. Ta umiejętność została mocno wyeksponowana w podstawie programowej, a także w egzaminach na kolejnych etapach edukacyjnych, aż po maturę. Uczeń powinien opanować zasady interpretacji: formułowania samodzielnej propozycji odczytania dzieła oraz uzasadniania swojego stanowiska. W akcie interpretacji uczeń powinien się wykazać wyobraźnią oraz odwagą myślenia, a zarazem dyscypliną intelektualną i uczciwością.

Badaniu interpretacji został poświęcony cały drugi arkusz, w którym działania analityczne też zostały podporządkowane nadrzędnemu celowi, jakim jest zrozumienie tekstu.

O skali trudności tych zadań świadczy bardzo duża liczba opuszczeń. Spośród uczniów wykonujących polecenia tylko ok. 20% potrafiło udzielić pełnych, popartych argumentami odpowiedzi. Z niektórymi zadaniami prawie połowa badanych zupełnie nie potrafiła sobie poradzić. Dodajmy przy tym, że arkusz interpretacyjny stanowił spójną całość, kolejne polecenia stanowiły rozwinięcie poprzednich lub nawiązanie do nich. Uczniowie potrafili dobrze wykonywać zadania proste, polegające na wyszukiwaniu w tekście określonych fragmentów lub dokonywaniu wyboru spośród przedstawionych możliwych odpowiedzi jednej poprawnej. Barierą nie do przekroczenia dla wielu było samodzielne rozwiązanie problemu intelektualnego, przed jakim zostali postawieni.

Może cieszyć, że w kolejnych klasach zmniejsza się odsetek odpowiedzi całkowicie błędnych, równocześnie jednak zastanawia, że nie zwiększa się znacząco liczba uczniów potrafiących spełnić wszystkie kryteria dobrze uargumentowanej interpretacji. Szczególnie zastanawiający jest słaby wynik zadania, w którym uczniowie mieli zaproponować własną interpretację biblijnej *Przypowieści o synu marnotrawnym*, tekstu – zdawałoby się – dobrze znanego, wielokrotnie i w różnych kontekstach odczytywanego, mocno zakorzenionego w kulturze. Tymczasem mniej niż połowa uczniów potrafiła przedstawić i uzasadnić swoje odczytanie przypowieści.

Te obserwacje pozwalają na postawienie tezy: interpretacji jako formy samodzielnego myślenia uczy się nieskutecznie! Potwierdzają to obserwacje lekcji, podczas których nauczyciele często za pomocą heurystyki prowadzą uczniów przez lekturę tekstu i w ten sposób zwracają uwagę na elementy powierzchowne lub na samą formę, natomiast nie zachęcają uczniów do podjęcia wysiłku twórczego zmierzenia się ze znaczeniami, które niesie tekst.

### 1.2.9. Uzasadnianie sądów

Propozycję interpretacyjną trzeba uzasadnić. Integralną częścią wielu zadań było przedstawienie argumentów świadczących za postawioną przez ucznia tezą. Niestety najczęściej był to najłatwiejszy punkt rozwiązania, stąd wiele odpowiedzi niepełnych: nawet

jeśli uczniowie intuicyjnie wyczuwają sens dzieła czy wykazują się wiedzą, mają trudności z uzasadnieniem sformułowanego sądu. Potwierdza się obserwacja dotycząca tworzenia tekstów. Uczniowie zbyt rzadko ćwiczą umiejętności wyrażania swoich sądów – zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej.

## 2. Szkoła

Zbadane kompetencje uczniowskie kształtowane są przede wszystkim w szkole, dlatego dokładnie przyjrano się, które cechy polskiej szkoły gimnazjalnej można zauważyć i opisać, zwłaszcza te dotyczące funkcjonowania w niej języka polskiego.

### 2.1. Stosunek uczniów do szkoły i lekcji języka polskiego

Zdecydowana większość uczniów deklaruje, że atmosfera w szkole i klasie jest dobra (odpowiednio ok. 60% i 70%). Jak twierdzą, język polski nie sprawia im trudności (taka jest opinia 82% uczniów), zadowolają ich uzyskiwane oceny. Nauczycieli języka polskiego cenią i darzą sympatią. Również rodzice i nauczyciele dobrze oceniają atmosferę w szkole. Te wyniki pokazują, że gimnazjum jest postrzegane jako szkoła raczej lubiana.

### 2.2. Trudności w pracy dydaktycznej

Na niepełną skuteczność pracy dydaktycznej duży wpływ mają jednak trudności. Nauczyciele wskazują różne rodzaje barier, o które się potykają. Pierwsza z nich to dosyć duże zróżnicowanie poziomu umiejętności uczniów. 40% polonistów uważa, że w klasie ma zarówno uczniów bardzo słabych, jak i wybitnych, wobec czego konieczne jest różnicowanie metod pracy, 62% uważa, że to im znacznie utrudnia dydaktykę. 96% nauczycieli wykonuje dodatkową pracę z uczniami słabymi. Podobną uwagę uczniom bardzo dobrym poświęca tylko 83% nauczycieli. Dla prawie połowy problemem jest znaczne zróżnicowanie kultury osobistej uczniów. Z kolei na zbyt wysoką liczbę uczniów w klasie jako utrudnienie w pracy zwraca uwagę 54% nauczycieli.

Mimo to zachowanie dyscypliny w klasie nie jest dla nich najpoważniejszym problemem (potwierdzają to zresztą uczniowie), tylko 7% nauczycieli wskazuje na to jako na istotną przeszkodę w pracy. Kłopoty mają charakter zdecydowanie dydaktyczny. Najgorzej jest z motywowaniem uczniów do lektury, nie radzi sobie z tym aż 64% nauczycieli. Więcej niż połowa nie potrafi zmotywować do nauki. Tak sprawy wyglądają również z perspektywy uczniów. Uważają oni, że poloniści, jakkolwiek sympatyczni, są mało wymagający i nie potrafią ich przekonać, żeby czytali lektury i przykładali się do nauki języka polskiego.

### 2.3. Program nauczania i lektury

Podstawa programowa daje nauczycielom dużą autonomię w tworzeniu programów nauczania. Okazuje się jednak, że większość nauczycieli wykorzystuje zaproponowany przez konkretne wydawnictwo program dołączony do podręcznika. Niewielu ten program modyfikuje (głównie młodszy nauczyciele). Uczący chętnie korzystają też z wydawniczej oferty obejmującej rozkład materiału, scenariusze lekcji i zadania do sprawdzania wiedzy uczniów. Starsi nauczyciele chętnie korzystają z własnych materiałów. Z innych materiałów (dostępnych w Internecie, książkach metodycznych, czasopismach) korzysta niewielu uczących.

Nauczyciele w większości akceptują przedstawiony w podstawie programowej spis lektur, choć mniej więcej jedna czwarta zgłasza uwagę, iż jest on zbyt wąski. To zastanawiające, ponieważ równocześnie wielu narzeka na to, że ma zbyt mało czasu na realizację programu; poza tym podstawa programowa określa minimum, nauczyciel może samodzielnie rozszerzyć spis lektur. Niewiele pozycji literackich wskazanych w podstawie programowej opatrzonych jest gwiazdką, czyli określono je jako bezwzględnie obowiązkowe, w pozostałych przypadkach to nauczyciel decyduje o wyborze lektury. Uczący z reguły w wyborze kierują się wymaganiami sformułowanymi w podstawie programowej (a więc wybierają pozycje według gatunków, które reprezentują). Rzadko proponują inne utwory (np. modne, chętnie czytane przez młodzież, budzące kontrowersje), mniej niż 40% nauczycieli deklaruje, że wybór lektury konsultuje z uczniami. Jednocześnie wszakże trzeba podkreślić, że sami uczniowie w sytuacji możliwości wyboru lektury niezbyt chętnie z niej korzystają (tak wynika z wywiadów z uczniami).

Uczniowie zwracają uwagę, że w lekturowych wyborach nauczycielskich i tematach lekcji pomijane są niektóre zagadnienia interesujące młodzież. Rzadko podejmowane są problemy okresu dojrzewania, konfliktów międzypokoleniowych, równości kobiet i mężczyzn, a już niemal zupełnie nieobecna podczas lekcji jest erotyka. Tematem, który większość uczniów wskazuje jako powracający co najmniej raz w miesiącu, jest natomiast patriotyzm.

Nieumiejętność inspirowania do czytania jest poważnym problemem, skoro aż 12% uczniów przyznaje, że w ogóle nie czyta lektur, jeśli dodamy do tego 3% uczniów, którzy odmówili odpowiedzi, i 34% takich, którzy czytają kilka razy w roku (a więc okazjonalnie, zapewne nie wszystkie lektury), okaże się, że ok. połowy uczniów nie wypełnia obowiązku szkolnego w tym zakresie. Nauczyciele są bezradni wobec tego problemu, wielu nie zna metod aktywizowania czytelniczego, nie zaleca do lektury utworów interesujących uczniów, nie formułuje też w związku z czytaniem utworu ciekawych problemów.

Nauczyciele deklarują, że podczas lekcji często wykorzystują nieliterackie teksty kultury. Z kolei jednak uczniowie twierdzą, że takie lekcje zdarzają się dosyć rzadko, a jeśli już, to są one umiarkowanie interesujące. Najczęściej inne teksty kultury są traktowane jako kontekst dla dzieła literackiego, niewielu nauczycieli zwraca uwagę na ich autonomię artystyczną. Rzadko nauczyciele sięgają do Internetu jako źródła informacji, przestrzeni pozyskiwania tekstów, ale też tej, w której można spotkać specyficzne, charakterystyczne dla tego medium formy wypowiedzi.

#### **2.4. Metody pracy nauczycieli**

Nauczyciele deklarują, że wykorzystują rozmaite metody dydaktyczne, zwłaszcza cenią metody aktywizujące. Twierdzą, iż najczęściej na lekcji wprowadzają dyskusję i burzę mózgów, choć równie chętnie każą uczniom głośno czytać i stosują indywidualne arkusze pracy. Uczniowie z kolei utrzymują, że najczęściej prowadzone są lekcje analizy i interpretacji dzieł literackich, niekoniecznie są to dyskusje. Interesujące jest przy tym, że uczniowie szczególnie sobie cenią dyskusje, ale wielu nie wyraża chęci uczestnictwa w nich – często z przyczyn psychologicznych: obawiają się wyrażać swoje zdanie wobec całej klasy. Być może dlatego nierzadko podczas lekcji dyskusja przeradza się w heurzę.

Niezbyt często jest stosowana praca w grupach, lubiana przez uczniów, mniej ceniona przez nauczycieli. Tylko 30% nauczycieli stosuje ją raz w tygodniu, mniej niż połowa raz w miesiącu.

Wśród metod pracy nauczycieli nazbyt często pojawia się dyktowanie notatek z lekcji, połowa uczniów twierdzi, że dzieje się tak właściwie na każdej lekcji, regularnie samodzielne notatki tworzy tylko jedna czwarta uczniów. To wynik niepokojący, bo pokazujący, że duża część nauczycieli nie uczy samodzielności, nie ufa umiejętnościom uczniów, ale też tych umiejętności nie kształci. Mniej niż połowa nauczycieli raz w tygodniu wprowadza samodzielną pracę uczniów, kilkanaście procent robi to co najwyżej kilka razy w roku. Niestety zbyt często uczniowi przekazuje się gotową wiedzę do odtworzenia, nie uczy się go samodzielnego rozwiązywania problemów.

Wśród pomocy dydaktycznych wykorzystywanych podczas lekcji dominują słowniki i encyklopedie, niemal wyłącznie w wersji papierowej. Nowe technologie używane są znacznie rzadziej. Więcej niż dwie trzecie nauczycieli w ogóle nie korzysta z tablicy multimedialnej, telewizora czy radia. Ponad połowa uczących deklaruje, że wprowadza na lekcje Internet, jednak niewielu robi to częściej niż raz w tygodniu. To niepokoi, bo dla uczniów nowe technologie są atrakcyjne, ponadto oni sami są dobrze zaznajomieni z Internetem, który niekiedy stanowi dla nich podstawowe źródło informacji. Niewykorzystanie możliwości związanych z nowoczesnymi mediami można uznać za spore zaniechanie.

#### **2.5. Weryfikacja wiedzy i umiejętności uczniów**

Wśród metod weryfikacji wiedzy i umiejętności uczniów dominują dwie formy: ćwiczenia, które mają być wykonane w domu, oraz wypowiedzi ustne podczas lekcji. Te metody większość nauczycieli stosuje przynajmniej raz w tygodniu. Dłuższe prace pisemne (domowe i klasowe) oraz kartkówki zadawane są rzadziej, ale w większości klas przynajmniej raz w miesiącu. Rzadkie bywają prace klasowe podsumowujące działy nauczania, dyktanda, prezentacje projektów przygotowanych w domu oraz interpretacje głosowe utworów – zdarzają się nie częściej niż kilka razy w roku. Ciekawe, że ok. 15% nauczycieli w ogóle nigdy nie ocenia (nie zadaje?) projektów, nie przeprowadza dyktand i nie sprawdza zeszytów. Interesujące jest również to, że trzy czwarte nauczycieli testy kompetencji stosuje tylko kilka razy w roku: świadczy to o tym, że nie jest prawdą, iż edukacja polonistyczna podporządkowana jest wyłącznie przygotowaniu do egzaminu, znajduje to zresztą potwierdzenie w wywiadach.

Dla uczniów najtrudniejszą formą sprawdzania ich umiejętności jest rozbudowana praca pisemna. Bardzo ważną zatem jest dla nich informacja zwrotna od nauczyciela. Uczniowie dowiadują się w ten sposób, co robią dobrze, a co źle. Prawie połowa nauczycieli opatruje komentarzem wszystkie prace, a kolejne 40% większość z nich. Ponadto 13% nauczycieli deklaruje, że wszystkie prace omawia indywidualnie z każdym uczniem, 34% omawia indywidualnie większość prac. Można wnioskować, że duża część uczniów uzyskuje informacje o poziomie opanowania swoich umiejętności związanych z pisaniem prac. Tak uważa trzy czwarte uczniów. W większości uczniowie znają kryteria, według których oceniane są ich prace, choć nie w stosunku do wszystkich umiejętności i form ich sprawdzania. Niepokoi jednak, że 14% z nich w ogóle nie zna kryteriów, a prawie jedna czwarta otrzymuje stopień bez komentarza. To jest szczególnie ważne dlatego, że istnieje wyraźna zależność między stopniami, które otrzymują uczniowie, a tym, czy ich prace opatrzone są komentarzem. 30% uczniów najsłabszych (którzy na koniec pierwszego półrocza w roku, w którym zostało przeprowadzone badanie, uzyskali ocenę niedostateczną) otrzymało stopień z pracy bez komentarza, 10% nauczycieli uczniom słabym w ogóle nie postawiło stopnia, a tylko 56% wyjaśniło powody wystawienia danej oceny. Im wyższe osiągnięcia uczniów, tym odsetek nauczycieli uzasadniających postawiony stopień jest większy – w przypadku uczniów dostatecznych i lepszych przekracza on 70%. Istotne jest to, że na wyniki uczniów wpływ ma nie tyle liczba sprawdzianów i zadawanych prac, ile to, czy łączy się z nimi informacja zwrotna o postępach ucznia.

### 3. Kontekst pozaszkolny

Przy opisie dydaktyki polonistycznej trzeba brać pod uwagę również czynniki zewnętrzne, pozaszkolne, które w dużym stopniu wpływają na jej efektywność. Warto przyjrzeć się, od czego – poza pracą uczniów i działaniami nauczycieli – może zależeć sukces bądź porażka edukacyjna.

#### 3.1. Płeć

Zgodnie z wynikami innych badań (m.in. PISA) dostrzegalna jest wyraźna przewaga dziewcząt nad chłopcami w zakresie umiejętności sprawdzanych w teście. Wśród uczniów najsłabszych dziewczęta stanowią jedną trzecią, chłopcy – dwie trzecie. Odwrotne proporcje można zauważyć wśród osób osiągających wyniki najlepsze. Różnicę tę widać wyraźnie w stosunku do czytelnictwa: dziewczęta znacznie chętniej niż chłopcy sięgają po lekturę, zarówno tę obowiązkową, jak i dowolną. Również dziewczęta znacznie częściej deklarują, że lubią język polski i osiągają dobre wyniki z tego przedmiotu.

#### 3.2. Status społeczno-ekonomiczny rodziny uczniów

Bardzo wyraźny jest związek między wykształceniem rodziców ucznia i jego wynikami podczas badania. Wśród uczniów najlepszych prawie 60% to dzieci, których matki mają wyższe wykształcenie, a jedynie 23% to dzieci matek z wykształceniem zawodowym. Podobna zależność zachodzi między dochodami rodziców a wynikami uczniów. 40% gimnazjalistów, których rodzice deklarowali niski poziom życia, otrzymało najsłabsze wyniki, takie same osiągnęło tylko 28% pochodzących z rodzin dobrze sytuowanych. Można zauważyć analogiczne relacje między warunkami mieszkaniowymi a wynikami.

Dla badania dydaktyki języka polskiego ważna jest związana z powyższymi, ale charakterystyczna właśnie dla niej relacja między zasobnością domowych bibliotek a wynikami uczniów. Jedynie co piąty uczeń, w którego domu jest mniej niż 20 książek, ma szansę znaleźć się wśród osób z dobrymi wynikami, podczas gdy wśród jego rówieśników, których rodziny posiadają więcej niż 500 książek, taka szansa gwałtownie rośnie – większość z nich znajduje się w gronie uczniów osiągających w badaniu najlepsze rezultaty.

#### 3.3. Aspiracje edukacyjne rodziców i dzieci oraz szkolna samoocena uczniów

Aspiracje edukacyjne są wysokie: aż 70% rodziców marzy o wyższym wykształceniu dla swojego dziecka, a dla 12% jest to najniższy możliwy do zaakceptowania poziom. Sami uczniowie mają podobne aspiracje: 60% z nich chce skończyć studia. Oczywiście dużo zależy od wykształcenia rodziców – jeśli rodzice mają wyższe wykształcenie, są zdecydowanie bardziej ambitni (ok. 80% marzy o wysokim wykształceniu dzieci) niż ci z wykształceniem niższym, podobnie ich dzieci. Częściej o wyższym wykształceniu myślą dziewczęta niż chłopcy (zresztą również wśród rodziców więcej matek niż ojców ma wyższe wykształcenie).

Istnieje wyraźna zależność między wynikami a aspiracjami edukacyjnymi. Im wyniki lepsze, tym aspiracje wyższe. Trudno powiedzieć, czy jest to rezultat trafnej samooceny możliwości uczniów, czy też poziom ambicji wpływa na motywację, a więc i na efekt pracy; zapewne przyczyny i skutki się przeplatają.

Z tym można powiązać jeszcze jeden czynnik. Większość uczniów deklaruje, że „radzi sobie w szkole”. Osoby „radzące sobie w szkole” uzyskały lepsze wyniki w badaniu niż osoby, których samoocena była niższa. Istnieje też relacja między samooceną umiejętności uczniów (np. w ortografii i interpunkcji lub przekonywaniu innych do własnych racji) a ich wynikami.

#### 3.4. Współpraca rodziców ze szkołą

Rodzice w niewielkim stopniu angażują się w życie szkoły, tak deklaruje 70% spośród nich. Jedynie co dziesiąty rodzic utrzymuje z nauczycielem stały kontakt, a mniej niż połowa z nich spotyka się z nauczycielami przynajmniej raz w miesiącu, najczęściej podczas wywiadówek, czasem podczas konsultacji; korzystanie z nowych technologii komunikowania się (e-mail, SMS) prawie nie istnieje. Tymczasem zauważalna jest relacja między zaangażowaniem rodziców a wynikami ucznia: im rodzice są bardziej zainteresowani szkołą, tym rezultaty pracy uczniów lepsze.

Większość rodziców deklaruje, że codziennie, prawie codziennie lub co najmniej raz w tygodniu rozmawia z dziećmi o szkole, ale co czwarty nigdy nie podejmuje tego tematu. Niewielu rodziców pomaga dzieciom w nauce częściej niż raz w miesiącu, a zwłaszcza nie pomagają oni w nauce języka polskiego. Co ciekawe jednak, im częściej rodzice pomagają, tym gorsze wyniki mają dzieci. Najpewniej wynika to stąd, że słabsi uczniowie wymagają więcej pomocy, ale mechanizm może działać i w drugą stronę – pomoc oznacza zdejmowanie z ucznia poczucia odpowiedzialności, a więc w konsekwencji utrudnia naukę samodzielności. Poza tym nie wiemy, jaki jest charakter tej pomocy, może to być po prostu zmuszanie do nauki, zwykłe odpytywanie lub nawet odrabianie lekcji za dziecko.

### 3.5. Uczestnictwo w kulturze

Młodzież najczęściej uczestniczy w kulturze za pośrednictwem mediów elektronicznych. Gimnazjaliści chętnie słuchają muzyki, oglądają filmy w telewizji lub na DVD, korzystają z Internetu czy grają w gry komputerowe. Natomiast bardzo rzadko chodzą na koncerty (nawet muzyki rockowej), do teatru czy muzeum, również do kina prawie połowa nie chodzi albo w ogóle, albo co najwyżej kilka razy do roku.

15% uczniów deklaruje, że codziennie czyta książki, a wśród dzieci rodziców z wyższym wykształceniem jest to 30%. Równocześnie ok. 20% uczniów nie czyta w ogóle, przeważnie ci, w których domach jest mało książek. Niewielka część rodziców zachęca dzieci do czytania lub czyta razem z nimi, przy czym odsetek ten spada w każdej kolejnej klasie. Czytelność w jednoznaczny sposób wpływa na wyniki uczniów – im uczeń więcej czyta, tym większa szansa na wyższy poziom umiejętności kulturowo-komunikacyjnych.

Zdecydowana większość gimnazjalistów (ok. 80%) korzysta z Internetu przynajmniej raz w tygodniu. Najczęściej ściągają muzykę i filmy, ale są też aktywnymi użytkownikami portali społecznościowych. Ponad połowa w Internecie szuka materiałów potrzebnych do nauki. Natomiast niewielu deklaruje, że należy do aktywnych twórców sieci.

Rodzice rzadko wspólnie z uczniami korzystają z kultury, zwłaszcza wysokiej. Mniej niż 10% z nich wychodzi z dziećmi do teatru, filharmonii czy muzeum. Są to głównie rodzice z wyższym wykształceniem i mieszkający w dużych miastach. Jediną wspólnie przeżywaną rozrywką kulturalną jest oglądanie filmów w telewizji lub na DVD.

### Podsumowanie

Obraz dydaktyki języka polskiego w gimnazjum nie jest jednoznaczny. Uczniowie, rodzice i nauczyciele zgodnie wyrażają zadowolenie z jakości pracy na lekcjach tego przedmiotu. Osiągnięcia uczniów są zróżnicowane. Można powiedzieć, że w większości opanowują oni przewidzianą w podstawie programowej wiedzę. Przeważnie ich kompetencje komunikacyjno-językowe oraz kulturowe są zadowalające. Duży problem stanowią dla nich jednak umiejętności złożone, które wymagają operacji polegających na wykonaniu kilku różnych czynności o różnym stopniu komplikacji. Najbardziej niepokoi brak sprawności w samodzielnym rozwiązywaniu problemów intelektualnych, czego wyrazem jest bezradność wobec interpretacji i kłopot z uzasadnianiem wyrażanych sądów. Z tym się wiąże niefunkcjonalne traktowanie wiedzy o języku, która nie zawsze służy uczniom jako narzędzie do skutecznej i precyzyjnej komunikacji. Ważne jest również to, że duża część gimnazjalistów czyta niewiele lub w ogóle nie czyta. Trzeba zwrócić też uwagę na to, że na osiągnięcia uczniów duży wpływ mają pozaszkolne czynniki społeczne – dzieci często powielają wzorce żywe w ich środowiskach. Tym większa jest odpowiedzialność szkoły za wyrównywanie szans edukacyjnych młodych ludzi.

## II. Tło badania (Agata Hącia)

### 1. Zasięg czasowy i geograficzny badania; wykonawcy

Badanie *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* było jednym z przedsięwzięć prowadzonych jako część projektu systemowego pt. *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*. Składało się z dwóch równoległych części: ściśle badawczej (której celem było przeprowadzenie badania terenowego oraz analiza pozyskanych wyników) oraz praktycznej (zbieranie narzędzi dydaktycznych – przykładów dobrych praktyk polonistycznych w gimnazjum, z których po zakończeniu badania będą mogli korzystać wszyscy zainteresowani). Część terenowa badania była prowadzona w latach 2012–2013 (XI 2012–III 2013 r.), część praktyczna – w latach 2012–2014.

Badanie objęło zasięgiem teren całej Polski, podzielonej umownie na trzy regiony:

- region I – województwa: warmińsko-mazurskie, pomorskie, kujawsko-pomorskie, zachodniopomorskie, podlaskie;
- region II – województwa: lubuskie, wielkopolskie, dolnośląskie, opolskie, śląskie, łódzkie;
- region III – województwa: mazowieckie, lubelskie, świętokrzyskie, podkarpackie, małopolskie.

Podział na regiony był skutkiem założenia, że badanie zyska jakościowo, jeśli wezmą w nim udział przedstawiciele nie tylko firm wykonawczych, lecz także różnych ośrodków i środowisk uniwersyteckich. Taka współpraca z założenia miała się również przyczynić – i tak się stało – do wzmocnienia zaplecza badawczego polonistki akademickiej.

W każdym regionie badanie było prowadzone przez odrębny podmiot, wyłoniony – zgodnie z procedurami – w publicznym przetargu. Wykonawcami badania byli:

- w regionie I: PBS DGA sp. z o.o.;
- w regionie II: konsorcjum PBS sp. z o.o. oraz SMG/KRC Poland Media SA;
- w regionie III: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

### 2. Organizacja badania

Badanie było prowadzone w każdym z wyodrębnionych regionów niezależnie, przez innego wykonawcę, według podobnych procedur, za pomocą częściowo tożsamych narzędzi badawczych (por. opis narzędzi badania ilościowego). W każdym regionie przyjęło postać dwudzielną (1. zasadnicza część badawcza, złożona z badania ilościowego i jakościowego, 2. przygotowywanie bazy dobrych praktyk we współpracy ze szkołami uczestniczącymi w badaniu). Spoiwem działań toczących się równolegle w poszczególnych regionach były wspólne warsztaty tematyczne organizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE), gromadzące przedstawicieli wszystkich wykonawców.

Spójność badawczą uzyskano dzięki wykorzystaniu w każdym regionie identycznych narzędzi badania ilościowego, natomiast narzędzia badania jakościowego, częściowo różniące się w poszczególnych regionach, dały tło, na którym należy rozpatrywać wyniki pozyskane w części ilościowej badania.

Ze względu na specyfikę narzędzi badawczych odrębnie określano próbę badawczą dla jakościowej i ilościowej części badania.

### 3. Badanie ilościowe

#### 3.1. Próba badawcza

Badaniem ilościowym objęto uczniów klas I, II i III gimnazjów, ich rodziców, nauczycieli języka polskiego, dyrektorów szkół i nauczycieli bibliotekarzy z tych szkół.

W każdym regionie badanie ilościowe przeprowadzono w 60 gimnazjach, wylosowanych z aktualnej na 30.09.2011 r. bazy SIO. Charakterystyka wylosowanych szkół jest wypadkową kombinacji następujących cech: województwo, w którym mieści się szkoła; wielkość miejscowości (wskazano trzy przedziały: miejscowości o liczbie mieszkańców do 20 000, od 20 000 do 100 000, powyżej 100 000); liczba oddziałów danej szkoły. Dla każdej wytypowanej szkoły wylosowano dwa zastępniki o takich samych charakterystykach jak wylosowana szkoła.

Wielkość zrealizowanej próby w poszczególnych regionach przedstawia tabela 1:

Tabela 1. Zrealizowana próba badawcza

Badana grupa	Region I	Region II	Region III	Razem
Uczniowie klas I, II, III	5 475 osób	6 183 osoby	5 228 osób	16 886 osób
Nauczyciele języka polskiego badanych uczniów	157 osób	157 osób	163 osoby	477 osób
Rodzice/opiekunowie badanych uczniów	5 180 osób	5 805 osób	5 228 osób	16 213 osób
Dyrektorzy badanych szkół	59 osób	59 osób	59 osób	177 osób
Bibliotekarze pracujący w bibliotekach szkół objętych badaniem	60 osób	60 osób	72 osoby	192 osoby

W każdym regionie w odniesieniu do każdej grupy respondentów osiągnięto lub przekroczone minimalną stopę realizacyjną określoną w OPZ badania. Założono, że:

- stopa realizacji badania dla uczniów będzie obliczana na poziomie badanego oddziału i będzie wynosiła **min. 70%** (podstawą obliczania stopy realizacji badania będzie liczba uczniów w danym oddziale pomniejszona o liczbę tych uczniów, którzy długotrwale – tzn. co najmniej przez cztery miesiące w okresie objętym badaniem – nie będą uczestniczyć w życiu szkolnym, będą objęci indywidualnym tokiem nauczania itp.);
- stopa realizacji badania dla rodziców uczniów biorących udział w badaniu będzie obliczana na poziomie badanego oddziału i będzie wynosiła **min. 70%** rodziców uczniów biorących udział w badaniu w miejscowościach do 100 000 mieszkańców oraz **min. 60%** rodziców uczniów biorących udział w badaniu w miejscowościach powyżej 100 000 mieszkańców;
- stopa realizacji badania dla nauczycieli będzie obliczana na poziomie regionu i będzie wynosiła **min. 95%**;
- stopa realizacji badania dla dyrektorów szkół będzie obliczana na poziomie regionu i będzie wynosiła **min. 90%**;
- stopa realizacji badania dla bibliotekarzy będzie obliczana na poziomie regionu i będzie wynosiła **min. 90%** spośród szkół, w których są biblioteki.

Ponadto minimalna stopa realizacji, obliczana w danym regionie dla próby na poziomie klasy wielkości miejscowości, powinna wynosić:

- dla uczniów – 80%;
- dla rodziców – 80% (w wypadku rodziców uczniów biorących udział w badaniu w miejscowościach do 100 000 mieszkańców) i 70% (w wypadku rodziców uczniów biorących udział w badaniu w miejscowościach powyżej 100 000 mieszkańców).

Nierównomierność realizacji w poszczególnych regionach korygowano wagami analitycznymi.

### 3.2. Narzędzia badawcze

W ilościowej części badania zastosowano identyczne dla wszystkich regionów narzędzia badawcze, wypracowane przez ekspertów IBE oraz przedstawicieli wykonawców badania na podstawie propozycji wykonawców oraz wyników pilotażu. Posłużenie się ujednoliconymi narzędziami zapewniło całkowitą lub częściową (wyjątkiem są niektóre zadania testów kompetencji) porównywalność wyników we wszystkich regionach.

Problem z podaniem jednego wyniku pojawił się w przypadku niektórych zadań otwartych. Zadania otwarte obecne były w niemal wszystkich testach kompetencji (por. załączniki) i dotyczyły materii, która z dużym trudem albo w ogóle nie poddaje się rygorom ocen zerojedynkowych. Zwłaszcza chodzi o ocenę zadań interpretacyjnych oraz językowych (ich szczegółowe omówienie – por. dalsze rozdziały). Okazało się, że w niektórych zadaniach pojawiały się znaczne różnice między regionami. Różnice te mogły wynikać np. z kodowania wyników sposobu szkolenia koderów (kodowanie i szkolenie koderów było przeprowadzane równoległe we wszystkich regionach, według tych samych zasad). W sytuacji, gdy wyniki takich poszczególnych zadań otwartych znacząco się różniły, podawano dane odnoszące się do każdego regionu z osobna. Jeśli jednak wyniki poszczególnych zadań otwartych były identyczne albo bardzo bliskie, podawano jedną wartość dla wszystkich trzech regionów.



Narzędzia badania ilościowego przedstawia tabela 2.

**Tabela 2.** Narzędzia wykorzystane w badaniu ilościowym

<p><b>Testy sprawdzające wiedzę i umiejętności uczniów w zakresie przewidzianym przez podstawę programową dla III etapu edukacji w nauczaniu języka polskiego</b></p>	<p>Przygotowano dziewięć testów 90-minutowych, po trzy z każdego obszaru wyodrębnionego w nowej podstawie programowej (odbiór wypowiedzi, analiza i interpretacja, tworzenie tekstów). Testy różnicowano ze względu na klasę, a zatem uczniowie każdej klasy (I, II, III) rozwiązywali po jednym teście z każdego obszaru nowej podstawy programowej. Testy składały się z zadań otwartych i zamkniętych. Część zadań znalazła się w testach dla wszystkich klas, co umożliwiło porównanie stopnia opanowania danej umiejętności przez uczniów w różnym wieku. Pozostałe zadania były różne dla poszczególnych klas, dostosowane do przebiegu realizacji nowej podstawy programowej w szkołach. Testy były sprawdzane w tym samym czasie we wszystkich regionach, przez przeszkolonych koderów. Sprawdzenie odbyło się w dniach 12–14.04.2013 r. w Warszawie, Sopocie i Lublinie. 20% prac zostało ocenionych podwójnie. Koderami byli nauczyciele języka polskiego pracujący w gimnazjum co najmniej przez rok w ciągu ostatnich pięciu lat i mający doświadczenie w kodowaniu co najmniej w jednym badaniu zadań z języka polskiego oraz osoby prowadzące zajęcia z dydaktyki języka polskiego na wyższej uczelni co najmniej przez rok w ciągu ostatnich pięciu lat i mające doświadczenie w kodowaniu co najmniej w jednym badaniu zadań z języka polskiego.</p>
<p><b>Kwestionariusz ankiety dla uczniów zawierający pytania dotyczące przebiegu procesu dydaktycznego na lekcjach języka polskiego, jego postrzegania i oceny przez uczniów, a także oceny ich postaw i motywacji</b></p>	<p>Taki sam kwestionariusz ankiety wypełniali uczniowie wszystkich klas (I, II, III). Pytania w kwestionariuszu miały charakter zamknięty.</p>
<p><b>Arkusze ewaluacyjne testów wiedzy i umiejętności dla uczniów wypełniane przez nauczycieli</b></p>	<p>Arkusze miały na celu ocenę stopnia trudności testów kompetencji przez nauczycieli badanych uczniów, a także pozyskanie informacji o realizacji bądź braku realizacji określonych umiejętności w klasie uczonej przez danego nauczyciela.</p>
<p><b>Kwestionariusze ankiety dla nauczycieli zawierające pytania dotyczące przebiegu procesu dydaktycznego, przebiegu ich kariery zawodowej, a także ich kompetencji kulturowych</b></p>	<p>Taki sam kwestionariusz ankiety wypełniali wszyscy badani nauczyciele. Pytania w kwestionariuszu miały charakter zamknięty.</p>
<p><b>Kwestionariusz ankiety Nauczyciel o klasie i uczniach zawierający pytania dotyczące stopnia współpracy uczniów danej klasy, poziomu klasy, zróżnicowania uczniów pod względem zdolności i wyników z języka polskiego, problemów z klasą i/lub poszczególnymi uczniami na lekcjach języka polskiego</b></p>	<p>Taki sam kwestionariusz ankiety wypełniali wszyscy badani nauczyciele. Pytania w kwestionariuszu miały charakter zamknięty.</p>
<p><b>Kwestionariusz ankiety skierowanej do rodziców/opiekunów badanych uczniów, zawierający pytania dotyczące kontekstu środowiska szkolnego i rodzinnego uczniów</b></p>	<p>Taki sam kwestionariusz ankiety wypełniali wszyscy badani rodzice. Pytania w kwestionariuszu miały charakter zamknięty.</p>
<p><b>Kwestionariusz ankiety Dyrektor o szkole dotyczące warunków infrastrukturalnych szkoły, zaangażowania rodziców i uczniów w życie szkoły, zajęć dodatkowych oraz nauczania języka polskiego</b></p>	<p>Taki sam kwestionariusz ankiety wypełniali wszyscy badani dyrektorzy. Pytania w kwestionariuszu miały charakter zamknięty.</p>
<p><b>Kwestionariusz ankiety Bibliotekarz o szkole dotyczącej funkcjonowania biblioteki, jej wyposażenia, aktywności czytelniczej uczniów, aktywności nauczycieli</b></p>	<p>Taki sam kwestionariusz ankiety wypełniali wszyscy badani nauczyciele bibliotekarze. Pytania w kwestionariuszu miały charakter zamknięty.</p>

### 3.2.1. Pilotaż narzędzi badawczych

Przed rozpoczęciem badania zasadniczego przeprowadzono pilotaż narzędzi badawczych. Jego celem była weryfikacja poprawności narzędzi.

Badanie pilotażowe w każdym regionie przeprowadzono na próbie ok. 300 uczniów (oraz ich rodziców, nauczycieli, dyrektorów szkół i nauczycieli bibliotekarzy) z 6 szkół z jednego województwa, lecz zlokalizowanych w miejscowościach o różnej wielkości. Dla każdej ze szkół również wylosowano po 2 zastępniki.

Wyniki pilotażu wpłynęły na ostateczny kształt testów kompetencji i ankiet: usunięto zadania wadliwe.

Na podstawie wyników pilotażu skonstruowano ostateczny kształt testów kompetencji oraz ankiet. Na ich podstawie usunięto lub zmodyfikowano zadania/pytania źle funkcjonujące.

### 3.2.2. Kodowanie danych, analiza wyników

Kodowanie pilotażowych arkuszy testowych odbyło się w listopadzie i grudniu 2012 r. (zależnie od regionu). Koderami (uprzednio przeszkolonymi) byli nauczyciele języka polskiego pracujący w gimnazjum co najmniej przez rok w ciągu ostatnich pięciu lat i mający doświadczenie w kodowaniu co najmniej w jednym badaniu zadań z języka polskiego oraz osoby prowadzące zajęcia z dydaktyki języka polskiego na wyższej uczelni co najmniej przez rok w ciągu ostatnich pięciu lat i mające doświadczenie w kodowaniu co najmniej w jednym badaniu zadań z języka polskiego. Dzięki pilotażowi wykryto zadania wadliwie skonstruowane (np. o za niskim lub za wysokim poziomie łatwości, by za pomocą tych zadań mierzyć kompetencje uczniów). Takich zadań nie wprowadzono do ostatecznej wersji testów.

## 4. Badanie jakościowe – próba badawcza i narzędzia

Badanie jakościowe stanowiło uzupełnienie badania ilościowego i zostało przeprowadzone równoległe do niego. W każdym regionie uczestniczyło w nim 10 publicznych gimnazjów, wybranych w sposób celowy z próby wylosowanej do badania ilościowego. W skład próby badawczej wchodził przedstawiciel uczniów i nauczycieli tych szkół, czasami również inne osoby – zależnie od dodatkowych narzędzi badawczych (por. niżej).

Zaplanowano, że badanie jakościowe będzie się składało z dwóch modułów: 1) modułu dotyczącego przebiegu procesu dydaktycznego na lekcjach języka polskiego, jego postrzegania i oceny przez uczniów i nauczycieli, a także motywacji i postawy uczniów związanych z nauczaniem przedmiotu „język polski”; 2) modułu dotyczącego planowania i organizacji nauczania polonistycznego. Do realizacji modułu I zaplanowano wykorzystanie indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) z nauczycielami i uczniami; wywiadów grupowych (FGI) z uczniami oraz obserwacje jawne nieuczestniczące lekcji języka polskiego. Do realizacji modułu II zaplanowano wykorzystanie IDI, FGI oraz analizy dokumentów szkolnych.

Ponadto każdy z wykonawców mógł zaproponować dodatkowe techniki i narzędzia badawcze w obrębie obu modułów.

Wskutek przyjętych założeń przeprowadzono badanie jakościowe w następującym kształcie:

### Region I:

- obserwacje jawne nieuczestniczące: 15 obserwacji w każdej szkole (rozłożone równomiernie na klasy I, II i III);
- IDI nauczycieli: 38 osób, łącznie: 76 IDI;
- FGI nauczycieli: 35 osób, łącznie: 10 FGI;
- IDI uczniów wytypowanych na podstawie średniej oceny z języka polskiego (tzw. uczniowie słabi – średnia poniżej dostatecznej – i zdolni – średnia oceny: co najmniej bardzo dobra): w każdej szkole 12 osób; łącznie 120 IDI;
- FGI uczniów wytypowanych na podstawie średniej oceny z języka polskiego (pomiędzy oceną dostateczną a dobrą): 3 FGI w każdej szkole, łącznie: 30 FGI, 24 uczniów;
- zadania z kluczem holistycznym: badanie podczas IDI uczniów;
- IDI urzędników zajmujących się szkołami gimnazjalnymi w regionie, w którym odbywało się badanie: 10 osób, po 2 z każdego województwa regionu I;
- badanie *desk research*: analiza statutu szkoły, planu pracy szkoły, wewnętrznego systemu oceniania, szkolnego zestawu programów nauczania, szkolnego zestawu podręczników, planu pracy z języka polskiego, monitoringu realizacji podstawy programowej, przedmiotowego systemu oceniania języka polskiego, analizy egzaminów gimnazjalnych i planu merytorycznego, protokołów zebrań zespołu przedmiotowego polonistów, sprawozdań i planów wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, oferty zajęć pozalekcyjnych.

### Region II:

- obserwacje jawne nieuczestniczące: łącznie 150;
- IDI nauczycieli: 27 osób;
- FGI nauczycieli: 39 osób, łącznie 10 FGI (po jednym w każdej szkole);
- IDI uczniów wytypowanych na podstawie średniej oceny z języka polskiego (tzw. uczniowie słabi – średnia poniżej dostatecznej – i zdolni – średnia oceny: co najmniej bardzo dobra): w każdej szkole 6 osób; łącznie 60 IDI;

- FGI uczniów wytypowanych na podstawie średniej oceny z języka polskiego (pomiędzy oceną dostateczną a dobrą): 3 FGI w każdej szkole, łącznie: 30 FGI, 120 uczniów;
- IDI pedagogów/dyrektorów: łącznie 10 osób, po 1 z każdej szkoły;
- badanie *desk research*: analiza statutu szkoły, wewnętrznego systemu oceniania, przedmiotowego systemu oceniania, sprawozdań i planów wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, szkolnego zestawu podręczników, planu kształcenia (dla każdej klasy), programów autorskich (jeśli były), analizy egzaminów gimnazjalnych i planu naprawczego, konspektów/planów/scenariuszy lekcyjnych, zeszytów uczniów/zeszytów ćwiczeń, sprawdzianów/klasówek/kartkówek wraz z kryteriami oceny, tematów dłuższych wypracowań klasowych i domowych, innej dokumentacji wskazanej przez nauczyciela (np. projektów zrealizowanych przez uczniów, gazetek szkolnych itd.).

### Region III:

- IDI z nauczycielami: 29 osób;
- IDI z uczniami: 180 osób;
- IDI z psychologami i pedagogami szkolnymi: 14 osób;
- FGI z nauczycielami: 10 sesji;
- FGI z uczniami: 30 sesji;
- obserwacje jawne nieuczestniczące i rejestracje lekcji języka polskiego: 90 lekcji;
- analiza stron internetowych szkół: 10 szkół;
- projekt edukacyjny WebQuest: 10 szkół, 217 zaangażowanych uczniów.

## 5. Narzędzia dydaktyczne

Równoległe z prowadzeniem badania ilościowego i jakościowego w każdym regionie wykonawcy ściśle współpracowali z sześćdziesięcioma szkołami (spośród szkół wylosowanych do badania ilościowego), aby zebrać lub wytworzyć narzędzia dydaktyczne, które stworzą bazę dobrych praktyk polonistycznych, służących skutecznemu wdrażaniu nowej podstawy programowej do języka polskiego. Łącznie każdy wykonawca przekazał 210 narzędzi dydaktycznych (po 30 narzędzi w każdej z 7 transz), co w całym badaniu daje 630 narzędzi dydaktycznych. Połowa narzędzi została wytworzona przez ekspertów zatrudnionych przez wykonawcę, połowa – pozyskana od nauczycieli pracujących w szkołach wytypowanych do współpracy. Wszystkie narzędzia zostały poddane wewnętrznej recenzji IBE, znaczna część była poprawiana, tak by spełnić stawiane wymogi.

Narzędzia reprezentowały następujące typy:

1. **Opis projektu edukacyjnego** (rozumianego jako cykl działań powiązanych tematycznie, podzielony na fazy, mający opiekuna itd.). Każdy element projektu musi być scharakteryzowany merytorycznie i metodycznie, a także musi zawierać wnioski wynikające z doświadczeń po realizacji projektu w co najmniej trzech szkołach. Projekt może zostać przygotowany w formie tradycyjnej lub w formie prezentacji multimedialnej.
2. **Cykl scenariuszy lekcyjnych** (rozumiany jako całość związana np. z omówieniem jednej lektury); będzie oceniany jako całość; jego ocena nie będzie sumą ocen cząstkowych (scenariuszy poszczególnych lekcji).
3. **Scenariusz pojedynczej lekcji** (rozumiany jako scenariusz jednej jednostki lekcyjnej, stosowany zwykle w wypadku tematów autonomicznych lub wtedy, gdy na podstawie jednego scenariusza można wnioskować o metodach dydaktycznych stosowanych podczas omawiania tematów podobnego rodzaju, np. w wypadku tematów poświęconych częściom mowy).
4. **Prezentacja multimedialna** dotycząca wybranego tematu (rozumiana nie jako proste odwzorowanie treści, które można przedstawić również w innej formie, lecz jako narzędzie wykorzystujące specyfikę i możliwości techniczne programu służącego do przygotowania prezentacji).
5. **Test osiągnięć szkolnych:**
  - a) **test sumatywny:**
    - test sprawdzający opanowanie danego materiału po cyklu lekcji w danej klasie;
    - test na wejściu, przeprowadzany w celu diagnozy umiejętności ucznia (np. na początku nowego etapu edukacyjnego, na początku nowej klasy), służący zaprogramowaniu metod dydaktycznych w odniesieniu do danego ucznia;

- b) **test formatywny** (np. sprawdzian cząstkowy), służący zaproponowaniu pracy ucznia w cyklu kształcenia;
  - c) **kartkówki**, mające na celu bieżące sprawdzenie opanowania przez ucznia materiału z ostatniej/przedostatniej lekcji.
6. **Zadania:**
- a) **zestawy zadań** (zwane również wiązkami zadań); rozumiane jako zadania odnoszące się do danego tekstu: jego treści, ukształtowania językowego itd., stanowiące – ze względu na specyfikę przedmiotu „język polski” – najczęstszy typ zadań;
  - b) **pojedyncze zadania**; odwołujące się do wiedzy ogólnej, nie do konkretnego tekstu; mogą mieć budowę prostą lub złożoną (zadania co najmniej dwuczęściowe); tutaj także: tematy wypracowań wraz z kluczami oceniania i wzorcowymi wypracowaniami.

Każde narzędzie zostało zaopatrzone w metryczkę zawierającą:

- informację o tym, do których treści podstawy programowej odnosi się dane narzędzie (założono, że narzędzia przekazane przez wykonawcę w toku całego badania powinny się odnosić – łącznie – do wszystkich treści nowej podstawy programowej z języka polskiego dla II i III poziomu kształcenia);
- klucz kodowy;
- komentarz metodyczny;
- informację o wcześniejszym wykorzystaniu narzędzia na lekcjach języka polskiego we współpracujących szkołach (każde narzędzie powinno zostać wykorzystane co najmniej trzy razy).

W każdej transzy zawierało się co najmniej po jednym narzędziu reprezentującym określony typ; w każdej transzy każdy typ narzędzia musiał znaleźć reprezentację.

## 6. Warsztaty

W czasie badania zorganizowano czworo warsztatów (dwo- lub jednodniowych), w których uczestniczyli przedstawiciele wszystkich wykonawców oraz IBE.

Podczas spotkań prezentowano wyniki badań ilościowych i jakościowych oraz wymieniano doświadczenia towarzyszące pozyskiwaniu i wytwarzaniu narzędzi dydaktycznych, a także (podczas pierwszych warsztatów) uwspólniano narzędzia badawcze do badania ilościowego.

### III. Kompetencje uczniów

#### 1. Kompetencje komunikacyjno-językowe (Agata Hącia, Ewelina Strawa)

##### 1.1. Tło badawcze

Zakres i cele badania *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej* są zbieżne z prowadzonymi wcześniej badaniami polonistycznymi, jednak – zawsze – jest to zbieżność częściowa. Nie było dotąd działań przeprowadzonych na tak szeroką skalę, łączących wątki polonistyczne (z zakresu polonistyki stosowanej) z socjologicznymi. W szczególności zaś nie było programu badawczego, który systemowo sprawdzałby wdrożenie dokumentu ukierunkowującego edukację powszechną na danym etapie edukacyjnym (obecnie dokumentem takim jest podstawa programowa).

Opisowi kompetencji językowych uczniów mogą służyć opracowania mieszczące się w nurcie ogólnym – pozadydaktycznym oraz dydaktycznym.

Do tego pierwszego należy zaliczyć takie kanoniczne pozycje, jak opracowania Markowskiego (2004, 2005), Jadackiej (2005), Polańskiego (2011), Podrackiego (1999) i in., wskazujące na pewien poziom normy językowej i pisowniowej, który jest punktem odniesienia dla dalszych prac, w tym dydaktycznych. Są to opracowania o charakterze podręczników akademickich i słowników normatywnych, wykorzystywanych powszechnie w pracy polonistycznej, w tym: podczas kształcenia nauczycieli i podczas kształcenia uczniów.

Do drugiego nurtu (dydaktycznego) należy wiele opracowań zbiorowych i indywidualnych, dowodzących bogatej tradycji badawczej. Na tym tle należy opisywać wyniki badania *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*.

Wymienić tu trzeba kilka nowoczesnych i obszernych opracowań zbiorowych autorstwa m.in.: Niesporek-Szamburskiej (2012), Buli, Krzyżyk, Niesporek-Szamburskiej i Synowiec (2004), Sękowskiej (2006), Ożdżyńskiego i Rittel (1997), Urygi i Sienko (2005) oraz Bańkowskiej i Mikołajczuk (2006). Tematyka opracowań szczegółowych składających się na te tomy jest bardzo rozległa, a obejmuje: rozważania na temat kształtu podstawy programowej, miejsce szkolnej gramatyki w kształceniu sprawności tekstotwórczych, przygotowanie nauczycieli do nauczania języka, typologię uczniowskich błędów językowych, sposoby diagnozowania sprawności językowej i jej determinanty, szczegółowe zagadnienia językowe (wyróżniane w obrębie poszczególnych podsystemów języka), opinie uczniów na temat kształcenia kompetencji językowej, kreatywność uczniów widoczną podczas tworzenia własnych tekstów, sprawności pragmatyczne (komunikacyjne) uczniów, relacje między kształtem szkolnej dydaktyki języka polskiego a egzaminem zewnętrznym. Autorzy przyjmują perspektywę teoretyczną, modelując niejako wzorzec edukacyjny, lub punktem wyjścia rozważań czynią konkretne problemy polonistyczne.

Podobny zakres tematyczny – i podobna rozpiętość ujęć – pojawia się w opracowaniach autorskich pomieszczonych również w tomach zbiorowych, lecz o charakterze rozleglejszym. Chodzi tu przede wszystkim o artykuły Kowalikowej (2004, 2008), Horwath i Nowak (2008) oraz Madejowej (2005, 2008).

Nie można też pominąć autorskich opracowań książkowych, przedstawiających wyniki samodzielnych badań kompetencji językowych uczniów w określonym zakresie, przede wszystkim składniowym i leksykalnym. Mieszczą się tu również opracowania o charakterze normatywnym, odwołujące się do materiału pozyskanego podczas pracy dydaktycznej. Autorzy (i realizatorzy) tych badań częstokroć wykorzystywali metody socjologiczne, takie jak obserwacje lekcji, analizy wieloskładnikowe (uwzględnianie wpływu środowiska, sprawności umysłowej badanych, środków masowego przekazu, typu szkolnictwa na wyniki uczniów), nie nazywając ich jednakże w ten sposób. Prace te można uznać za prekursorskie. Analiza zgromadzonego, bardzo bogatego materiału pozwoliła autorom na sformułowanie postulatów dydaktycznych aktualnych do dzisiaj, choć badania nierzadko prowadzono przed kilkunastu albo kilkudziesięciu laty. Prace te, do dziś inspirujące, to m.in. Saloni (1971), Udzik (2009), Mnich (2002), Polański (1982), Dyduchowa (1988), Żak-Święcicka (1993), Nowicka (2000), Wińska (1974) i Synowiec (1992).

Podobne tematy były niejednokrotnie poruszane w mniejszych opracowaniach, takich jak: Tarczyńska (1995), Laskowska (1980), Rolka (1980), Polański (1977, 1982), Podracki (1983) oraz Wiśniewska i Karwatowska (1998).

Na tym tle (wymienione prace stanowią jedynie fragment dorobku dydaktyki polonistycznej w zakresie kształcenia kompetencji językowych uczniów) należy rozpatrywać wyniki badania, którego dotyczy niniejszy raport.

##### 1.2. Poprawność zapisu, poprawność językowa

Nowa podstawa programowa kładzie nacisk na naukę poprawności językowej już od początku edukacji szkolnej (por. Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009, s. 27, 32, 38, 39, 45, 46). Bezbłędne wysławianie się i pisanie jest wyrazistym miernikiem stopnia opano-

wania podstawowych umiejętności polonistycznych, społecznie uznawanych za dowód nie tylko wykształcenia, lecz także kultury osobistej. Uczestnik życia społecznego popełniający błędy językowe (tj. błędy gramatyczne i leksykalne) oraz błędy stylistyczne, wymawianiowe i pisowniowe jest często postrzegany jako osoba niedokształcona, a nawet niekulturalna (dbałość o formę językową wypowiedzi jest bowiem traktowana jako wyraz szacunku do interlokutora bądź czytelnika, a szacunek taki jest w polskiej kulturze podstawą etykiety językowej). Wartość umiejętności poprawnego używania polszczyzny ma również wymiar praktyczny: zwiększa szansę na lepszą ocenę np. podczas starań o pracę, podczas prób zaistnienia w nowym środowisku istotnym zawodowo i towarzysko itd.

Z powodu roli, jaką w kształceniu polonistycznym odgrywa nauka poprawności językowej, w arkuszach badawczych (testach) znalazło się 11 zadań poświęconych temu zagadnieniu, z czego 2 rozwiązywali wszyscy uczniowie, a 3 były wspólne dla uczniów klas I i II. Część zadań była poświęcona szczegółowym problemom poprawnościowym (ortograficznym, interpunkcyjnym i fleksyjnym), część sprawdzała ogólną umiejętność posługiwania się poprawnym językiem i stosowania poprawnego zapisu.

### 1.2.1. Ortografia i interpunkcja

O tym, czy uczniowie znają normę ortograficzną i umieją ją stosować, można wnioskować na podstawie dwóch zadań poświęconych tylko temu zagadnieniu (są to zadania o metryczkach: TEST 1, KL. I, ZAD. 17; TEST 3, KL. I, ZAD. 2<sup>2</sup>), dwóch zadań dotyczących normy ortograficzno-interpunkcyjnej (TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 1/1; TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 3/2) oraz czterech zadań sprawdzających różne aspekty poprawności językowej (TEST 6, KL. II, ZAD. 8; TEST 3/6/9, KL. I/II/III, ZAD. 9/9/4; TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 10/10; TEST 9, KL. III, ZAD. 10).

Zadania dotyczące szczegółowych problemów ortograficznych rozwiązywali uczniowie klas I. Sprawdzano, czy znają oni zasadę łącznej pisowni cząstki „nie” z imiesłowami przymiotnikowymi oraz zasadę łącznej pisowni cząstki „by” z osobowymi formami czasownika. Zadania przyjęły następującą postać:

TEST 1, KL. I, ZAD. 17

Którą z wymienionych zasad ortograficznych należy zastosować, aby zapisać słowo „zaprojektowany” z przeczeniem „nie”?

- „Nie” piszemy łącznie z przymiotnikami.
- „Nie” piszemy łącznie z imiesłowami przymiotnikowymi.
- „Nie” piszemy oddzielnie z czasownikami.
- „Nie” piszemy oddzielnie z imiesłowami przysłówkowymi.

TEST 3, KL. I, ZAD. 2

Zmień szyk wyrazów w poniższym przykładzie – cząstka „by” powinna się znaleźć po czasowniku.  
jutro by załatwiła – .....

Sprawdzone reguły ortograficzne, choć dość proste, uczone (w wypadku drugiego zadania) już w szkole podstawowej, sprawiły uczniom kłopot.

Pierwsze zadanie rozwiązało poprawnie niespełna 15% uczniów (chodziło o zaznaczenie odpowiedzi b). Tak słabego wyniku nie można wytłumaczyć niewiedzą na temat imiesłówów; ok. 70% nauczycieli deklarowało, że uczniowie już poznali na lekcjach tę kategorię gramatyczną. Być może została ona niewystarczająco utrwalona – to może być jedna z przyczyn słabego wyniku uczniów – ale niewykluczone, że można go tłumaczyć i inaczej. Najprawdopodobniej nie zadziałał kluczowy mechanizm wbudowany w model rozwiązania obu cytowanych zadań: uczniowie powinni byli uruchomić myślenie analityczne, rozpoznać, z jaką formą gramatyczną mają do czynienia, i na tej podstawie przywołać odpowiednią regułę ortograficzną oraz zaproponować odpowiedni zapis (bądź wybrać odpowiedź z właściwą w danym kontekście regułą ortograficzną).

Rzuca się w oczy to, że w zadaniu 17 uczniowie wybierali najczęściej (ponad 40%) tę odpowiedź, która pozwoliła im odtworzyć niemal bezrefleksyjnie regułę poznaną na II etapie edukacyjnym („cząstkę «nie» piszemy łącznie z przymiotnikami”). Mylące było podobieństwo formalne: zakończenia imiesłowu do zakończenia przymiotnika. To, że uczniowie dali się zwieść temu podobieństwu, potwierdzałyby tezę o płytkiej analizie zadania jako przyczynie błędnych odpowiedzi. Druga najczęściej wybierana odpowiedź (30%) wskazywała na konieczność rozłącznego zapisu „nie” z czasownikami. Uczniowie zatem w imiesłowie dostrzegli znaczenie czynności – i było to zasadne – jednak nie zwrócili uwagi na stronę formalną (skutek czynności wyrażono imiesłowem przymiotnikowym) – co spowodowało wybór niepoprawnej odpowiedzi.

<sup>2</sup> Oznaczenia zadań są zbudowane według następującego schematu: numer testu (od 1 do 9; por. wykaz załączników), klasa, dla której jest przeznaczony test (od I do III), numer zadania. Jeśli zadanie miało charakter kotwiczący (powtarzało się w kilku testach), oznaczenia poszczególnych elementów (numer testu, klasa, numer zadania) rozdzielano ukośnikami.

Skoro zatem – mimo wprowadzenia kategorii imiesłowu w większości badanych klas –zaledwie co siódma osoba rozwiązała to zadanie poprawnie, należy sądzić, że nauce gramatyki nie towarzyszy nauka ortografii – choć przecież bardzo łatwo można te dwie kwestie powiązać, funkcjonalizując tym samym szkolną naukę o języku.

Drugie z cytowanych wyżej zadań rozwiązało poprawnie ok. 45% uczniów (rozwiązaniem było zapisanie zdania „Jutro załatwiłaby” albo „Załatwiłaby jutro”. Bezpośrednią przyczyną trudności (choć i autorzy zadania, i nauczyciele badanych dzieci spodziewali się, że będzie ono łatwe – przykład był bowiem typowy, by nie powiedzieć: banalny) mógł być brak wyrazistych wskazówek, które by nakierowały rozwiązujących na tory działania odtwórczego (przypomnienie sobie zasady i utworzenie zgodnie z nią poprawnego zapisu). Być może takich wskazówek oczekiwali – przyzwyczajeni do nich – uczniowie. Tymczasem zadanie wymagało, podobnie jak poprzednie, myślenia analitycznego. W poleceniu podano wszystkie informacje potrzebne do poprawnego rozwiązania, tylko przywołano je w formie sparafrazowanej, a nie: zacytowanej reguły. Uczniowie mogli mieć zatem kłopot ze zrozumieniem tej zależności. Należałoby zatem dążyć do tego, by uelastyczyć sposób myślenia o zjawiskach językowych, a także bardziej – i w różnorodny sposób – utrwalać poznane reguły ortograficzne. Zasadę pisowni, do której się odnosi zad. 2, można z powodzeniem połączyć z nauką gramatyki, np. nauką o trybach, osobowych i nieosobowych formach czasowników itd. Być może takich ćwiczeń utrwalających w szkołach brakuje.

Znajomości wybranych zasad **interpunkcyjnych** i umiejętności ich stosowania w praktyce były poświęcone dwa zadania (TEST 9, KL. III, ZAD. 5; TEST 9, KL. III, ZAD. 7), oba skierowane do uczniów klas III (spodziewano się, że sprawdzane reguły zostały omówione w II albo w III klasie gimnazjum). Jedno z zadań dotyczyło wydzielenia przecinkami zdania podrzędnego rozdzielającego zdanie nadrzędne – oraz oddzielenia przecinkiem imiesłowowego równoważnika zdania (punktowano osobno postępowanie zgodne z tymi regułami). W drugim zadaniu, odnoszącym się do cytowanego w teście tekstu, sprawdzano umiejętność zapisywania dialogu. Zadania przyjęły następującą postać:

TEST 9, KL. III, ZAD. 5

W poniższym zdaniu opuszczone zostały przecinki. Wstaw je.

Na zewnątrz kobieta która właśnie wysiadła z autobusu leżała na ziemi płacząc z bólu.

TEST 9, KL. III, ZAD. 7

TEKST 3

Pewnego listopadowego dnia wybrałam się ze znajomymi na mecz Newcastle United. Jadąc autobusem, obserwowałam pasażerów. Razem ze mną podróżowało zaledwie kilka osób: para starsuszków, kobieta w średnim wieku z mężem, dwóch nastolatków i dziewczyna ratownik-wolontariusz w mundurze St. John's Ambulance. Na jednym z przystanków wysiadła kobieta z mężem. Gdy kierowca już zamykał drzwi, mąż kobiety podbiegł do autobusu. Kierowca wpuścił go z powrotem, potem chwilę nerwowo porozmawiali, po czym obaj wybiegli. Dwóch nastolatków wstało ze swoich miejsc, by sprawdzić, co się dzieje. Przykuło to uwagę dziewczyny w mundurze. Złapała swoją apteczkę i podążyła za chłopcami. Na zewnątrz kobieta która właśnie wysiadła z autobusu leżała na ziemi płacząc z bólu. Wyglądało na to, że pośliznęła się, upadła i skręciła lub złamała nogę w kostce.

Z ciepłego autobusu obserwowałam, jak chłopcy zdejmują swoje kurtki i okrywają nimi poszkodowaną, by chronić ją od deszczu. Ratowniczką ogląda nogę kobiety, opatruje, a potem cały czas podtrzymuje rękę, czekając na karetkę wezwaną przez kierowcę. Cała trójka młodych Brytyjczyków kłęczy na ziemi, mimo chłodu i wilgoci. Chłopcy cały czas zagadują kobietę, wymyślając najróżniejsze tematy do rozmowy. Po jakichś dziesięciu minutach zjawia się starsza pani, która wyszła z domu obok i oferuje swoją pomoc – podaje chłopcom koc i dwie parasolki.

Minęło pół godziny, zanim zjawiała się karetka. W tym czasie wszyscy zdążyli przemoknąć i przemarznąć, lecz nikt nie opuścił cierpiącej kobiety. Nawet kierowca czekał na zewnątrz autobusu do momentu pojawienia się ambulansu.

Na podstawie: [www.twojsukces.uk.co.uk](http://www.twojsukces.uk.co.uk)

Zapisz rozmowę między kierowcą autobusu a mężem poszkodowanej kobiety. Zastosuj mowę niezależną. Nie zapomnij o zasadach zapisu dialogu.

Kierowca wpuścił go z powrotem, potem chwilę nerwowo porozmawiali:

.....  
.....

W pierwszym zadaniu przecinki wydzielające zdanie składowe podrzędne (czyli po wyrazach: „kobieta”, „autobusu”) wstawiło ok. 70% uczniów, jednak poprawnie oddzieliło przecinkiem imiesłowowy równoważnik zdania (przecinek po wyrazie „ziemi”) tylko ok. 20% uczniów. To zaskakuje z trzech powodów: a) niemal wszyscy nauczyciele badanych uczniów deklarowali, że omawiali te zagadnienia na lekcjach, i ocenili zadanie jako łatwe lub umiarkowanie łatwe; b) zadanie nie zawierało niespodzianek gramatycznych (uczniowie znali części zdania złożonego, wiedzieli, czym są imiesłowy i imiesłowowe równoważniki zdania); c) obie sprawdzane reguły są *de facto* uszczegółowieniem nadrzędnej zasady interpunkcyjnej, nakazującej rozdzielać przecinkami części zdania złożonego podrzędnie, w tym równoważniki zdań w funkcji zdań składowych. Skoro uczniowie połowicznie poradzili sobie z zadaniem,

to znaczy, że – podobnie jak przy omówionych wyżej zadaniach ortograficznych – nie potrafili połączyć wiedzy interpunkcyjnej z wiedzą gramatyczną (tutaj: składniową). Albo zatem nie byli uczeni interpunkcji i składni w sposób sfunkcjonalizowany, albo (co może iść w parze) poprzestali na płytkiej analizie zadania.

Z kolei drugie zadanie, sprawdzające umiejętność zapisywania dialogu (punktowana była konsekwencja zapisu, a nie wybór określonej konwencji), poszło bardzo dobrze: z zadaniem poradziło sobie ok. 80% uczniów. Dialog jako formę wypowiedzi (a zatem i konwencje zapisu dialogu) uczniowie poznają na II etapie edukacyjnym, spotykają się z nim cały czas nie tylko podczas omawiania lektur szkolnych, ale również w sytuacjach pozaszkolnych: gdy czytają czasopisma, literaturę piękną, przeglądają strony internetowe itd. Bardzo możliwe, że na dobry wynik w tym zadaniu miało wpływ to, że wzorzec szkolny jest utrwalany przez praktykę pozaszkolną (obcowanie z różnymi tekstami użytkowymi i literackimi, w których z reguły dialogi zapisane są poprawnie).

Gdyby przyjąć taką hipotezę – a wydaje się ona uzasadniona – można by również odwołać się do pozaszkolnych antywzorców interpunkcyjnych jako przyczyny niepowodzeń w rozwiązaniu zadania interpunkcyjnego przywołanego wyżej (TEST 9, KL. III, ZAD. 5). Roli tekstów, z którymi styka się uczeń w Internecie, prasie itd., nie sposób przecenić. Większość uczniów ma pamięć wzrokową, co znaczy, że zapamiętuje i odtwarza często spotykany sposób zapisu form, zdań itd. Jeśli uczeń nie ma wyćwiczonego aparatu myślenia krytycznego, a dodatkowo: jeśli widzi rozdźwięk między rzeczywistością szkolną a pozaszkolną, odtwarza różne antywzorce „uliczne” bezrefleksyjnie.

Wśród zadań testowych dwa sprawdzały umiejętności stosowania różnych reguł **ortograficzno-interpunkcyjnych**: TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 1/1; TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 3/2. Były to zadania dla uczniów klas I i II (autorzy założyli, że byłyby zbyt proste dla uczniów klas III). Oba zostały przyporządkowane do tzw. obszaru „tworzenie tekstów”, co znaczy, że wymagały bardziej niż odtworzenia wiedzy – zastosowania jej w praktyce. Zadania przyjęły następującą postać:

TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 1/1

TEKST 1

Julus! Nie wiem czy czytałaś fejsa ale moja mama dowiadywała się o te torty duży taki na 25 porcji kosztuje 60 złotych sprawdzona cukiernia mojej mamy przyjaciółka bardzo sobie chwali :) sa smaki: orzechowy malinowy brzoskwiniowy gruszkowy (ja się strasznie nakreśliłam na ten ostatni omnomnom!) a jak to wygląda w Opolu? Tutaj można zamówić nawet dzień wcześniej ale jak coś to moja mama to jutro by załatwiła.

Na podstawie: Źródło własne.

SMS, który przesłała Julce jej przyjaciółka, pozbawiony jest znaków interpunkcyjnych i liter: ą, ć, ę, ł, ń, ó, ś, ź, ż. Wstaw je we fragmencie podanym w ramce. Pamiętaj o wielkich literach na początku zdań.

nie wiem czy czytałaś fejsa ale moja mama dowiadywała się o te torty duży taki na 25 porcji kosztuje 60 złotych sprawdzona cukiernia mojej mamy przyjaciółka bardzo sobie chwali :) smaki sa: orzechowy malinowy brzoskwiniowy gruszkowy

TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 3/2

(zadanie odwoływało się do cytowanego wyżej tekstu; uczniowie musieli wpisać rozwiązanie do diagramu z ponumerowanymi kratkami)

Tekst 1 liczy 412 znaków. Skróć go do jednego SMS-a (160 lub mniej znaków ze spacjami\*). Uwzględnij znaki interpunkcyjne i polskie litery. Nie pomiń żadnej ważnej informacji!

\*spacja – przerwa między kolejnymi wyrazami

**Uwaga!** Jeden znak – jedna kratka, spacja – pusta kratka.

W pierwszym zadaniu konieczne było poprawienie pod względem ortograficzno-interpunkcyjnym krótkiego (trzylinijkowego) tekstu SMS-a. W poleceniu zwrócono uwagę na konieczność zastosowania w odpowiednich miejscach wielkich liter oraz liter ze znakami diakrytycznymi. Ponadto honorowano wszystkie warianty interpunkcyjne odpowiedzi (wariantów było co najmniej kilka, jeśli nie kilkanaście). Wstawianie tzw. polskich liter punktowano osobno, pozostałe czynności – osobno (dopuszczano popełnienie 1 błędu w pierwszym wypadku i 2 błędów – w drugim).

Zadanie okazało się nadszpejzowanie trudne. Ze wstawianiem znaków diakrytycznych poradziło sobie: 60% uczniów klas I i II w regionie I<sup>3</sup>, 55% uczniów klas I i 50% uczniów klas II w regionie II; 52% uczniów klas I i 56% uczniów klas II w regionie III. Oznacza to, że ok. połowy uczniów popełniło więcej niż 1 błąd, uzupełniając podany – krótki – tekst znakami diakrytycznymi. Co więcej, drugoklasiści nie byli sprawniejsi niż ich młodsi koledzy. A zatem czynność niemal, wydawałoby się, mechaniczna sprawiła kłopot – lub uczniowie podeszli do zadania w sposób zbyt swobodny.

Możliwe również, że (nawet nieświadomie) zastosowali zwyczajową pisownię bez znaków diakrytycznych, spotykana podczas wymiany krótkich wiadomości tekstowych (SMS-ów). Jeśli tak się stało, byłby to kolejny dowód na bardzo silny wpływ wzorców „ulicz-

<sup>3</sup> O przyczynach rozdzielnego (tzn. z rozbiciem na regiony) podawania wyników niektórych zadań – por. rozdz. II.



nych” na zwyczajnie pisowniowe uczniów oraz dowód na dostrzegany przez nich rozdźwięk rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej. Tekst przywołany w zadaniu naśladował prywatną korespondencję SMS-ową między koleżankami lub koleżanką i kolegą. Być może ta przywołana sytuacja spowodowała odtworzenie niestarannego ortograficznie zapisu – częstego w prywatnych SMS-ach. Nie wykluczone, że gdyby w zadaniu przywołano tekst oficjalny, np. do nauczyciela, uczniowie bardziej postaraliby się o poprawność pisowni. Daliby wówczas dowód temu, że normę ortograficzną – podobnie jak normę językową – różniącą pod względem typu sytuacji komunikacyjnej: na niestaranność pozwalają sobie prywatnie, w sytuacjach oficjalnych zaś – starają się bardziej.

Jeśli chodzi o część interpunkcyjną omawianego zadania, to wyniki są bardzo złe. Mimo tego, że dopuszczono 2 pomyłki, punkt zdobyło tylko: 15% uczniów klas I i 20% uczniów klas II w regionie I; 21% uczniów klas I i 20% uczniów klas II w regionie II; 10% uczniów klas I i 15% uczniów klas II w regionie III. Tekst do uzupełnienia nie zawierał żadnych pułapek interpunkcyjnych – powinni sobie byli z łatwością z nim poradzić nawet uczniowie I klasy gimnazjum. Stało się inaczej, co pokazuje braki w kształceniu interpunkcyjnym zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum (nie widać znaczącej różnicy umiejętności pierwszo- i drugoklasistów). Można również sądzić, że niepowodzenie zadania wiąże się z brakiem krytycznego, analitycznego uczenia interpunkcji. W procesie dydaktycznym należy wskazywać na jej składniowe podstawy (wiązać naukę interpunkcji z nauką o budowie zdań) oraz funkcję znaczeniową (interpunkcja wskazuje na związki logiczne między składnikami wypowiedzi). Taki sposób kształcenia omawianej umiejętności niewątpliwie przyczyniłby się do wyrobienia pogłębionego sposobu analizowania zjawisk językowych, co – można założyć – przekładałoby się na wyniki rozmaitych sprawdzianów i jakość tekstów tworzonych przez uczniów.

Drugie zadanie łączące umiejętności ortograficzno-interpunkcyjne (TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 3/2) wymagało transformacji tekstu wyjściowego do tekstu określonej długości wyrażonej liczbą znaków ze spacjami. Uczniowie zostali uprzedzeni o konieczności zachowania poprawności ortograficzno-interpunkcyjnej. Dopuszczalne były 2 dowolne błędy; honorowano zapis wersalikami. I to zadanie okazało się jednak trudne. Poradziło z nim sobie: ok. 40% uczniów klas I i ok. 49% uczniów klas II w regionie I; ok. 50% uczniów klas I i ok. 61% uczniów klas II w regionie II; ok. 38% uczniów klas I i ok. 49% uczniów klas II w regionie III. Widać zatem różnicę między poziomem umiejętności uczniów młodszych i starszych, lecz wciąż poziom rozwiązań trzeba uznać za niezadowalający. Powszechnie pomijano przecinki i kropki kończące zdania. Mogło to wynikać albo z nietypowości graficznej zadania (każdy znak, także interpunkcyjny, należało umieścić w osobnej kratce podanego diagramu), albo – z ignorowania zasad interpunkcji. W tym drugim wypadku można by również przywołać domniemane przyczyny niepowodzeń uczniowskich wspomniane wyżej. Tekst wyjściowy do zadania TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 3/2 był tekstem potocznym, codziennym. Być może uczniowie pozwolili sobie na rozluźnienie normy pisowniowej ze względów stylistycznych i sytuacyjnych, podobnie jak w poprzednio omówionym zadaniu. Istotne zatem byłoby uczenie na lekcjach języka polskiego, że – zgodnie przynajmniej ze współczesnym stanowiskiem kulturalno-językowym – zróżnicowanie normy polszczyzny nie obejmuje pisowni; innymi słowy: potoczność, codzienność, prywatność sytuacji nie powinna wpływać na jakość ortograficzno-interpunkcyjną tworzonych tekstów i nie usprawiedliwia błędów pisowniowych.

Poza omówionymi wyżej zadaniami jeszcze trzy pozwalają wnioskować – lecz bardziej pośrednio – o umiejętnościach ortograficzno-interpunkcyjnych gimnazjalistów. Jedno zadanie rozwiązywali wszyscy uczniowie (TEST 3/6/9, KL. I/II/III, ZAD. 9/9/4), drugie uczniowie klas I i II (TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 10/10), trzecie – o podobnej budowie jak drugie – przeznaczono dla uczniów klasy III (TEST 9, KL. III, ZAD. 10). Były to zadania otwarte, polegające na zbudowaniu własnego tekstu; jednym z kryteriów oceny była poprawność zapisu.

Oto treść tych zadań:

TEST 3/6/9, KL. I/II/III, ZAD. 9/9/4

Piszysz notkę o spodniach do katalogu firmy odzieżowej. Przekształć opis zamieszczony na forum internetowym tak, by twój tekst pozbawiony był opinii i emocji. Podaj co najmniej pięć cech spodni.

TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 10/10

Dlaczego „[...] po dwóch miesiącach wszystko się posypało, a była to również wina Facebooka”? Opowiedz, co się mogło wydarzyć. Twoja wypowiedź powinna zająć co najmniej połowę wyznaczonego miejsca.

TEST 9, KL. III, ZAD. 10

Czy zgadzasz się z opiniami przytoczonymi w tekście 4? Wyraź swój pogląd w tej samej sprawie i uzasadnij go, przywołując co najmniej trzy argumenty. Twoja praca powinna zająć przynajmniej połowę wyznaczonego miejsca

W zadaniu wspólnym dla wszystkich uczniów, w którym musieli oni napisać notkę do katalogu firmy odzieżowej na podstawie tekstu podanego wcześniej, dopuszczono popełnienie 2 błędów (łącznie: pisowniowych i językowych), w zadaniu zaś, w którym uczniów poproszono o napisanie opowiadania, odrębnie punktowano zapis – pozwolono na popełnienie 2 błędów ortograficznych i 3 błędów interpunkcyjnych. Klucz zadania dotyczącego dłuższego tekstu argumentacyjnego (zadania dla klas III) pozwalał na popełnienie 2 błędów w zapisie.

Pierwsze zadanie okazało się trudne lub bardzo trudne. Pod względem poprawności języka i zapisu sprostало mu ok. połowy uczniów klas I, ok. 60% uczniów klas II oraz niespełna 70% uczniów klas III. Zadanie, w którym pozwolono na popełnienie większej liczby błędów, wspólne uczniom klas I i II, wypadło bardzo źle: punkt zdobyło ok. 20–25% uczniów klas I i ok. 30% uczniów klas II. Zadanie otwarte dla uczniów klas III wypadło jeszcze gorzej: punkt zdobyło: zaledwie 8% uczniów w regionie I, 19% uczniów w regionie II oraz ok. 14% uczniów w regionie III.

Te wyniki trzeba przyjąć i analizować ostrożnie – z kilku powodów. Po pierwsze, są to jedynie dane statystyczne, niemówiące wiele o jakości uczniowskich rozwiązań. Ocena jakościowa byłaby zresztą trudna, zważywszy na obiektywne trudności mierzenia umiejętności pisowniowych (por. rozdz. VII). Po drugie, w zadaniu dla wszystkich uczniów wspólnie oceniano poprawność językową i poprawność zapisu, co uniemożliwia wyabstrahowanie wyniku mówiącego o umiejętnościach ortograficzno-interpunkcyjnych uczniów. Po trzecie, ocena tego rodzaju zadań nigdy nie może być w pełni obiektywna i miarodajna – z powodu różnych kompetencji i różnych przyzwyczajeń pisowniowych koderów.

Jednak pomimo tych trudności analitycznych można stwierdzić, że – nawet po przyjęciu pewnego marginesu błędu i nieściśłości – kształcenie normy ortograficzno-interpunkcyjnej w gimnazjum, a może również w szkole podstawowej, jest niewystarczająco efektywne. Wniosek taki nasuwa się po zbiorczej analizie przedstawionych wyżej zadań.

Słabe wyniki uczniowie osiągnęli i w zadaniach sprawdzających znajomość konkretnej zasady, i w obszernych zadaniach otwartych, generujących ze swej istoty możliwość popełnienia większej liczby błędów – ale jednocześnie pozwalających im uniknąć przez wybór form bezpiecznych, pewnych, znanych. Skoro uczniowie tych bezpieczniejszych dla siebie form wybierali mniej, to znaczy, że tworzeniu tekstu nie towarzyszyła refleksja poprawnościowa (albo towarzyszyła w niewystarczającym stopniu).

Trzeba również zwrócić uwagę na to, że w kształceniu wzorców pisowniowych szkoła przegrywa z wzorcami „ulicznymi”, tj. tymi ortogramami i schematami ukształtowania interpunkcyjnego tekstu, które są najczęstsze w naturalnym otoczeniu językowym ucznia, tzn. – jeśli chodzi o język dostępny w kodzie literowym<sup>4</sup> – w Internecie. Dlatego tak ważne jest, by podczas nauczania ortografii i interpunkcji wyrabiać wrażliwość na błędy pojawiające się właśnie tam i by ćwiczyć poprawność również na przykładach pochodzących z żywego języka, zapisanego jako teksty internetowe.

#### **1.2.1.1. Ortografia i interpunkcja – różnica poziomu umiejętności między uczniami klas I, II, III**

Zadania zastosowane w badaniu nie pozwalają mówić o przyroście wiedzy ani umiejętności uczniów kolejnych klas (I, II, III), nie badano bowiem w odstępach czasowych tej samej populacji. Niemniej – na podstawie zadań dotyczących uczniów trzech albo dwóch klas – można mówić o różnicach poziomu opanowania danej jednostki wiedzy lub umiejętności. W odniesieniu do ortografii i interpunkcji takie różnice są jednak niewielkie. Część zadań, o czym była mowa wyżej, wskazuje na zauważalne różnice poziomu (lepsze były wyniki uczniów starszych), inne – przeciwnie (wyniki uczniów się niemal nie różniły, a w niektórych przypadkach były odwrotnie proporcjonalne do różnicy wieku badanych uczniów). Dlatego nie można mówić o wyraźnych tendencjach wzrostowych lub spadkowych.

Na pewno jednak można stwierdzić, że znajomość i umiejętność stosowania normy pisowniowej jest niezadowolająca i wymaga zmian w kształceniu – na wszystkich etapach edukacyjnych. Należałoby zwiększyć liczbę ćwiczeń, ale również – a może przede wszystkim – nakierować działania uczniów na tor analityczno-interpretacyjny, innymi słowy: wyrabiać krytycyzm myślenia – także o formie tworzonego bądź czytanego tekstu.

Wyniki uczniów nie były skorelowane ani z deklaracjami nauczycieli dotyczącymi poziomu trudności zadań, ani z deklaracjami na temat omówienia danego zagadnienia w szkole. Także stosunkowo niewielkie frakcje opuszczeń omówionych zadań nie pozwalają stwierdzić, że poziom umiejętności jest w istocie wyższy. Dlatego na podstawie przeprowadzonego badania można wysnuć ogólny wniosek o słabych kompetencjach ortograficzno-interpunkcyjnych polskich gimnazjalistów.

#### **1.2.1.2. Ortografia i interpunkcja – wyniki testów w świetle danych pozyskanych w badaniu jakościowym**

Powyższe analizy współgrają z danymi pozyskanymi na etapie jakościowym badania. W opinii i nauczycieli, i uczniów nauka ortografii jawi się jako jedna z nudniejszych i bardziej męczących części edukacji polonistycznej. Uczniowie dostrzegają niekiedy jej sens, gdy łączą ją z wyobrażeniem o konieczności – w dorosłym życiu – pisania tekstów użytkowych; większość rozumie, że błędy ortograficzne byłyby kompromitujące. Z drugiej strony – ten deklarowany pragmatyzm jest częściowy, skoro niektórzy uczniowie nie obawiają się, że równie kompromitujące byłyby błędy językowe w pismach użytkowych (niektórzy uczniowie zresztą nie odróżniają jednych błędów od drugich). Ponadto o pozornym (albo płytkim) pragmatyzmie badanych uczniów może świadczyć i to, że zwykle pozostają niewrażliwi na zachęty nauczycieli do poprawy jakościowej poziomu własnych tekstów poprzez podniesienie

<sup>4</sup> Celowo unikamy terminu „język pisany”, ponieważ w wielu pracach językoznawczych o języku swobodnych, prywatnych tekstów tworzonych w Internecie mówi się jako o „języku zapisanym”, by wskazać jego pośredniość między normą składniowo-leksykalną języka pisanego a mówionego.

poziomu czytelnictwa. Nie przemawiają do nich przywoływane przez nauczycieli pozytywne przykłady wpływu liczby i jakości czytanych książek, czytelnictwa na poziom ortografii. (Przełożenie jest bowiem proste: im więcej się czyta, tym lepiej – także poprawniej – się pisze).

Niewątpliwie wpływ – negatywny – na poziom znajomości ortografii i interpunkcji oraz umiejętności poprawnego pisania ma właśnie obniżający się od lat poziom czytelnictwa. Nieczytanie lektur stało się zjawiskiem tak powszechnym, że nierzadko sytuacja odwrotna budzi zaskoczenie nauczycieli. Tymczasem wiadomo, że w nauce ortografii i interpunkcji równie ważne – o ile nie ważniejsze – jak izolowane ćwiczenia jest przyswajanie wzorców piśmienniczych niejako bezwiednie, towarzyszące odbiorowi komunikatów pisanych.

Badanie pokazało, że uczniowie czytają niewiele, zwłaszcza lektur, mają natomiast powszechny kontakt z tekstami nieliterackimi i to one wywierają duży wpływ na jakość piśmiennictwa uczniów (dochodzi do przyswajania głównie internetowych wzorców ortograficzno-interpunkcyjnych). Jest to zjawisko, na które chyba – niestety – szkoła ma znikomy wpływ, a które bywa szkodliwe także pod innymi względami. Jak wskazują pedagodzy i psychologowie szkolni uczestniczący w badaniu, coraz więcej dzieci ma zdiagnozowaną dysleksję, dysgrafię lub dysortografię. Niektórzy tłumaczą to większą dostępnością niż dawniej narzędzi do diagnozowania tych deficytów, jednak część specjalistów łączy te zjawiska z kontekstem domowo-społecznym uczniów. Badani zauważają, że wprost proporcjonalne do skali dysleksji, dysgrafii i dysortografii jest uczestnictwo uczniów w świecie wirtualnym, które powoduje m.in. ogólne problemy młodzieży z komunikacją werbalną, a także nadpobudliwość oraz specyficzne wycofanie się, nieumiejętność skoncentrowania się, brak wytrwałości w różnych pracach itp. Pedagodzy i psychologowie jako remedium proponują metody integracji sensorycznej. Zwracają uwagę na to, że ćwiczenia umiejętności ruchowych korzystnie wpływają na napięcie mięśniowe, integrację bodźców z zewnątrz, co oddziałuje bezpośrednio i pośrednio na jakość tworzonych tekstów. Bezpośrednio – bo odpowiednie napięcie mięśniowe przekłada się na płynność pisania i na poprawę jakości ortografii; pośrednio – bo wyciszenie dziecka sprzyja skupieniu się na tworzonym tekście, zarówno jeśli chodzi o jego formę (poprawny zapis), jak i treść (pogłębienie analizowanego problemu, zwiększenie spójności tekstu itd.). Ćwiczenia pisowniowe – czy wręcz kaligraficzne – mają zatem z wielu powodów dobroczynny wpływ na dziecko, czego dowodem są opisywane w literaturze przykłady skuteczności terapii kaligraficznej.

Dane pozyskane z wywiadów z nauczycielami języka polskiego także nie napawają optymizmem. Nauczyciele z jednej strony nauczanie ortografii i umiejętności ortograficznych uczniów określają jako „koszmar”, z drugiej – co chyba świadczy o braku konsekwencji – podczas sprawdzania prac pisemnych, głównie rozprawek, dopuszczają większą liczbę błędów ortograficzno-interpunkcyjnych, niż zakłada klucz. Tym samym dewaluują wartość poprawnego zapisu, co niewątpliwie wpływa na uczniów demotywująco. Dziwić też może, że o ile część nauczycieli rygorystycznie i w formie dręczenia (jak sami mówią) na bieżąco w czasie lekcji koryguje błędy językowe swoich podopiecznych, to chyba podobnej korekcie – ortograficzno-interpunkcyjnej – nie poddaje prac pisemnych. Szkoda, ponieważ byłby to chyba dobry sposób zmotywowania uczniów nastawionych do nauki języka polskiego bardzo pragmatycznie (o czym była mowa wyżej). Praca nad ortografią i interpunkcją jest jednak czasowo- i pracochłonna i wymagałaby przemyślanych działań, przede wszystkim czasu na to, by wspólnie z uczniami analizować popełniane przez nich błędy. Potrzebna byłaby zatem indywidualizacja pracy z uczniami, na którą jednak – co wynika z wywiadów – niewielu nauczycieli może sobie pozwolić (ich zdaniem najważniejsze przeszkody to: zbyt duża liczba uczniów w klasie, blokady tkwiące w wielu tematach, zbyt duże zróżnicowanie uczniów wymagających indywidualizacji).

Co ciekawe, w rozmowach z nauczycielami i uczniami nie pojawił się wątek znajomości interpunkcji, choć przecież poprawność interpunkcyjna współtworzy poprawność zapisu. Można by więc wnioskować, że jest ona traktowana po macoszemu – jako konieczny temat do realizacji, a w gruncie rzeczy: balast. Szkoda, ponieważ interpunkcja jest świetnym tematem do uczenia logicznego myślenia, znajdowania i określania związków między elementami rzeczywistości, a wypracowanie tego rodzaju krytycznego myślenia zaprocentowałoby w całej edukacji uczniowskiej.

### 1.2.2. Poprawność językowa

Znajomości normy językowej dotyczyło sześć zadań testowych. Większość – podobnie jak w wypadku normy pisowniowej – łącznie i całościowo traktowała zagadnienia poprawnościowe; punktowano brak błędów językowych (ew. brak błędów językowych i błędów zapisu – liczonych łącznie) z niewielkim marginesem pomyłki (zadania o metryczkach: TEST 3/6/9, KL. I/II/III, ZAD. 9/9/4; TEST 9, KL. III, ZAD. 7; TEST 9, KL. III, ZAD. 10; TEST 6, KL. II, ZAD. 8; TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 10/10). Jedno zadanie natomiast (TEST 3/6/9, KL. I/II/III, ZAD. 6/4/1) odnosiło się do wybranych kwestii poprawnościowych – tych, których ocena i status normatywny nie rodzą wątpliwości.

Zadanie to było poświęcone poprawności gramatycznej. Odnosiło się do tekstu źródłowego poprzedzającego zadanie. Przyjęło postać:

TEST 3/6/9, KL. I/II/III, ZAD. 6/4/1

TEKST 2

Ładowanie baterii

(fragment instrukcji obsługi telefonu)

Podłącz ładowarkę do gniazda w telefon, a następnie do gniazdka sieci elektrycznej. W czasie ładowania baterii będziesz widział, że z prawego górnego roga na wyświetlaczu miga wskaźnik stanu baterii. Jeśli ładujesz baterię przy wyłączonym telefonie, na wyświetlaczu widzisz tylko wskaźnik stanu baterii. Po zakończonym ładowaniu będziesz widział, że wskaźnik stanu baterii świeci się stale. Nie baw się ładowarkom. Używaj jej zgodnie z przeznaczeniem.

W instrukcji ładowania baterii użyto niektórych rzeczowników w niepoprawnych formach. Wypisz je i popraw.

Uczniowie powinni byli w przedstawionym tekście użytkowym znaleźć i poprawić błędy: fleksyjny (użycie niepoprawnej końcówki rzeczownika „róg” w D. lp. (forma „,roga” zamiast „,rogu”), składniowy (zastosowanie niewłaściwego schematu: „,gniazda w telefon” zamiast „,gniazda w telefonie” albo „,gniazda telefonu”) oraz fleksyjny o podłożu fonetycznym<sup>5</sup> („,ładowarkom” zamiast „,ładowarką”). Za znalezienie i poprawienie wszystkich błędów przyznawano 2 punkty, 2 błędów – 1 punkt, inne odpowiedzi nie były punktowane.

Zadanie okazało się trudne dla uczniów klas I (być może dlatego, że w większości nie omawiali jeszcze na lekcjach poruszanych tu zagadnień), lecz wyraźnie łatwiejsze dla uczniów klas II i III (także w pomiarze psychometrycznym zadanie zmieniło status – w odniesieniu do wyników uczniów klas II i III – na umiarkowanie trudne). We wszystkich regionach wyniki były podobne. Spośród uczniów klas I 2 punkty zdobyło ok. 25–30% rozwiązujących, 1 punkt – 40% rozwiązujących. Z kolei w klasach II na 2 punkty napisało ok. 40% rozwiązujących, a na 1 – ok. 30–35%. W klasach III wszystkie błędy odnalazło i poprawiło ok. 45% uczniów, a 2 błędy – ok. 40% uczniów. Widać zatem wyraźne – i stałe – różnice w poziomie rozwiązania zadania na korzyść uczniów starszych, tzn. takich, którzy więcej wiedzą i więcej powinni umieć.

Ten wynik cieszy. Warto jednak również zauważyć, że część uczniów doszukiwała się błędów nie tam, gdzie one rzeczywiście były. Niektórzy odnajdowali defektywne miejsca, ale poprawiali je w sposób uniemożliwiający przyznanie im punktów (proponowali transformacje leksykalno-składniowe, które nie pozwalały stwierdzić, czy uczeń zna poprawną, pożądaną formę). Z kolei odpowiedzi jeszcze innych uczniów wskazywały na to, że nie rozumieli zadania, nie wiedzieli, czego się od nich oczekuje.

Płyne stąd wniosek, że lekcje języka polskiego nie uczą analizowania tekstów użytkowych pod kątem poprawnościowym. Należałoby zwiększyć liczbę ćwiczeń o takim charakterze oraz połączyć naukę gramatyki (przekazywanie wiedzy o budowie wyrazów i konstrukcji składniowych) z nauką kultury języka (przekazywania wiedzy o normie językowej).

Bardziej zagadkowe są wyniki pozostałych zadań. Wyniki te nie pozwalają na dokładne stwierdzenie, jakie rodzaje błędów językowych popełniają uczniowie, czyli co im sprawia największy kłopot poprawnościowy – a to z powodów podobnych do tych, które utrudniają przedstawienie wyników jakościowych zadań otwartych poświęconych normie pisowniowej.

Norma językowa nie ma charakteru zerojedynkowego. Rozstrzygnięcia normatywne mogą być różnie motywowane, nierzadko budzą dyskusje w środowiskach językoznawczych. Inaczej ocenia się elementy leksykalne tekstów, inaczej – elementy fleksyjno-składniowe. Z całą pewnością duży wpływ na ocenę językową zadań otwartych mają przyzwyczajenia i kompetencje koderów; kompetencje, trzeba dodać, zróżnicowane. Wszystko to sprawia, że wyniki omawianych zadań można traktować jedynie w przybliżeniu – choć i tak warto poświęcić im uwagę.

Zadanie wspólne dla wszystkich piszących test (TEST 3/6/9, KL. I/II/III, ZAD. 9/9/4 – cyt. wcześniej) okazało się dla uczniów dość trudne. W regionie I poradziło sobie z nim 56% uczniów klas I, ok. 60% uczniów klas II oraz 71% uczniów klas III. W regionie II – 60% uczniów klas I, 67% uczniów klas II, 72% uczniów klas III. W regionie III – 46% uczniów klas I, 55% uczniów klas II, 60% uczniów klas III. Widać zatem nieznaczne różnice umiejętności – na korzyść uczniów starszych. Uwagę zwracają różnice między wynikami poszczególnych regionów – wynoszą od kilku do kilkunastu punktów procentowych (odpowiednio: w poszczególnych klasach).

W zadaniu wspólnym uczniów klas I i II (TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 10/10 – cyt. wcześniej) punkt przyznawano, nawet jeśli w tekście znalazły się 2 dowolne błędy językowe (poprawność zapisu punktowano osobno). Zadanie okazało się bardzo trudne. W regionie I poradziło sobie z nim ok. 20% uczniów klas I i 30% uczniów klas II; w regionie II – 30% uczniów klas I i 34% uczniów klas II; w regionie III – odpowiednio 23% i 30%. Są to wyniki dość słabe, zważywszy na dopuszczalny margines błędów, cieszyć się jednak trzeba z tego, że poziom umiejętności drugoklasistów mierzony tym zadaniem jest – we wszystkich regionach – wyższy niż poziom pierwszoklasistów.

Uczniowie II klasy zmierzili się z jeszcze jednym zadaniem sprawdzającym poziom ich umiejętności językowych; przybrało ono postać następującą:

<sup>5</sup> Formalnie rzecz ujmując, błąd polega na zastosowaniu w N. lp. rzeczownika „ładowarka” końcówki C. Im. Przyczyną błędu może być jednak niepoprawny wzór wymawianiowy; takich przypadków spotyka się więcej (np. zapis „,sie” zamiast „,się”, „,wziol” zamiast „,wziął”, „,bende” zamiast „,będę”) – i w literaturze przedmiotu są one kwalifikowane różnie, por. rozdz. VII.

TEST 6, KL. II, ZAD. 8

TEKST 3

Pilnie zatrudnimy (2) uczniów różnej płci powyżej (16) roku życia do kolportażu ulotek reklamowych jednego z kin. Oferujemy pracę od zaraz. Forma zatrudnienia to umowa-zlecenie. Praca, około (2) godzin dziennie od poniedziałku do piątku, polega na rozdaniu (200) ulotek każdego dnia. Wymagania: osoby dyspozycyjne, sumienne, odpowiedzialne, nawiązujące łatwy kontakt z ludźmi.

Źródło: Internet.

Po przeczytaniu ogłoszenia zdecydowałaś/zdecydowałeś się zostać kolporterem ulotek. Napisz podanie do dyrektora kina o przyjęcie do pracy. Uzasadnij, że jesteś dobrą kandydatką/dobrym kandydatem. Posłuż się wymyślonym imieniem i nazwiskiem.

Klucz zadania dopuszczał popełnienie 2 błędów dowolnego typu. Zadanie okazało się bardzo trudne. Poradziło sobie z nim 38% uczniów w regionie I, 34% uczniów w regionie II i 29% uczniów w regionie III, a zatem przeciętnie – ok. jednej trzeciej badanych drugoklasistów. Może to świadczyć o ogólniejszych zaniedbaniach edukacyjnych – zadaniem uczniów było napisanie pisma użytkowego podlegającego pewnemu schematowi, częściowo także językowemu. Skoro niewielka część badanych sobie z tym poradziła, to może znaczyć, że pisanie tekstów użytkowych jest niewystarczająco ćwiczone.

Jeszcze dwa zadania w testach umiejętności dotyczyły zagadnień poprawności językowej; oba były skierowane do uczniów klas III. Były to zadania: TEST 9, KL. III, ZAD. 7 (cyt. wcześniej) oraz TEST 9, KL. III, ZAD. 10 (cyt. wcześniej).

Pierwsze zadanie polegało na napisaniu dialogu; punktowano poprawność językową i dopuszczono popełnienie 1 błędu. W drugim zadaniu dopuszczano popełnienie 2 błędów językowych (i dodatkowo 2 błędów zapisu). Mimo to jednak pierwsze zadanie wypadło o wiele lepiej niż drugie: w pierwszym punkcie zdobyło 82% uczniów w regionie I, 72% w regionie II i 70% w regionie III. W drugim zadaniu kryterium poprawności językowej spełniły prace zaledwie 9% uczniów w regionie I, 19% uczniów w regionie II i ok. 14% uczniów w regionie III. Tak duże różnice można wytłumaczyć rozmaicie. Na pewno wpływ na nie miały rozmiary tworzonych tekstów: dłuższe prace, które uczniowie musieli napisać w drugim zadaniu, sprzyjają popełnianiu błędów (choć jednocześnie uczeń może wybierać formy bezpieczniejsze dla siebie). Ponadto pierwsze zadanie polegało na napisaniu krótkiego dialogu – nerwowej rozmowy. Sprzyja to wykorzystaniu potocznego, ekspresywnego słownictwa i składni języka mówionego, mniej rygorystycznej niż składnia języka pisanego. To mogło sprawić, że pierwsze zadanie oceniano łagodniej niż drugie, w którym zadaniem uczniów było napisanie tekstu argumentacyjnego. To sprzyja zaostrzeniu kryteriów oceny – oczekuje się bowiem polszczyzny starannej, niepotocznej, zgodnej z normą wzorcową. To, że tak niewielu uczniów spełniło kryteria drugiego zadania, może świadczyć o nieefektywności nauczania kultury języka w gimnazjum, a może także w szkole podstawowej.

### 1.2.2.1. Poprawność językowa – różnica poziomu umiejętności między uczniami klas I, II, III

Z wyników zadań poprawnościowych wykorzystanych w badaniu można wysnuć kilka wniosków szczegółowych, które jednak nie znajdują prostego przełożenia na wnioski ogólne co do poziomu umiejętności uczniów. Wynika to ze specyfiki zadań wykorzystanych w badaniu oraz specyfiki opisywanej materii.

Można jednakże stwierdzić, że jeśli chodzi o konkretne formy gramatyczne, których znajomość się sprawdza, widać większe kompetencje uczniów starszych – i ta obserwacja potwierdza się we wszystkich badanych regionach. Na jej podstawie trudno jednak mówić o poziomie opanowania normy językowej przez gimnazjalistów – to jest bowiem sprawa bardzo złożona.

Jednoznacznych wyników nie dają zadania otwarte. Niektóre (zadanie dla uczniów dwóch lub trzech klas) pokazują, że starsi uczniowie radzą sobie lepiej od młodszych (są to – odpowiednio w każdej klasie – różnice rzędu kilku punktów procentowych), lecz jeśli zestawić wyniki zadania rozwiązywanego przez uczniów klas I i II (TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 10/10) z wynikami zadania otwartego dla uczniów klas III (TEST 9, KL. III, ZAD. 10), ocenianego tak samo – nie znajdzie się potwierdzenia powyższej obserwacji. O ile bowiem wyniki pierwszo- i drugoklasistów mieszczą się w przedziale 20–38%, o tyle wyniki trzecioklasistów są dwukrotnie gorsze (9–19%). Młodszy uczniowie pisali opowiadanie, najstarsi – tekst argumentacyjny. Być może różnica gatunkowa tworzonych tekstów wpłynęła na wyniki zadań. W opowiadaniu (zadanie dla klas I i II) – w przeciwieństwie do rozprawki (klasy III) – można używać swobodniejszego stylu, w opinii uczniów zapewne nie trzeba zachowywać dyscypliny myślowej, a co za tym idzie – i językowej. Rozprawka narzuca rygor pojęciowy i językowy, co być może skłania koderów do surowszego sposobu oceniania tekstów, a to znajduje odzwierciedlenie w wynikach zadań. Jeżeliby ta hipoteza się potwierdziła (a argumentem na jej rzecz jest przedstawiona wyżej różnica wyników zadań TEST 9, KL. III, ZAD. 7 i TEST 9, KL. III, ZAD. 10 – była tam mowa o wpływie typu tworzonych tekstów na łatwość pisania), należałoby postulować, by w szkole zwracano większą uwagę na kształcenie kulturalno-językowe w powiązaniu ze zróżnicowaniem stylistycznym i gatunkowym tekstów. Uczniowie znakomicie sobie radzą z tekstami potocznymi – ponieważ tworzą je w najlepiej sobie znanej odmianie polszczyzny. Dlatego największy nacisk należałoby położyć na uświadamianie uczniom zróżnicowania stylistycznego polszczyzny, odpowiadającego zróżnicowaniu sytuacji komunikacyjnych, i na kształcenie

kulturalno-językowe w odniesieniu właśnie do tych różnic typologicznych. Jeżeli tego się obecnie nie robi, trzeba by to uznać za porażkę systemu kształcenia.

### 1.2.2.2. Poprawność językowa – wyniki testów w świetle danych pozyskanych w badaniu jakościowym

Wyniki zadań testowych stoją w wyraźnej sprzeczności z deklaracjami nauczycieli złożonymi w części jakościowej badania. Badani podkreślali, że kładą nacisk na kształtowanie świadomości językowej uczniów (przy czym świadomość językową rozumieją przede wszystkim jako szeroko pojętą poprawność). Deklarują prowadzenie odrębnych lekcji poprawnościowych, korygowanie wypowiedzi uczniów, poprawianie błędów na bieżąco (czasem nawet z przesadą), poprawianie tekstów uczniowskich oraz tekstów cudzych. Nauczycielom (sobie i swoim kolegom po fachu) przypisują – niebezzasadnie – dużą rolę w nauce poprawności. Podkreślają, że powinni być wzorem, wypowiadać się poprawnie itd., ale jednocześnie mówią, że lekcje języka polskiego „są ostatnią ostoją, już w ogóle ostatnim miejscem, w którym się dba o język”. Poloniści postulują wprowadzenie do podręczników gimnazjalnych – już do I klasy – pojęcia normy językowej, klasyfikacji błędów językowych, a także zagadnień związanych z etyką. Twierdzą, że ułatwiłoby to im pracę. Oczekiwali także od systemu oświaty szkoleń na temat poprawności językowej. Wymaga to podkreślenia, ponieważ – jak wynika z badania – nauczyciele z zasady szkolą się niechętnie (szkolenia są płatne, w opinii polonistów – często odtworcze, niewnoszące niczego do praktyki szkolnej).

W kontekście tych danych staje się jasne, że na niesatysfakcjonujące wyniki uczniów ma wpływ splot wielu czynników. Z jednej strony – o czym była mowa wcześniej – uczniowie są do nauki języka polskiego nastawieni bardzo pragmatycznie. Dla większości z nich przydatność jakiegoś wycinka wiedzy „w dorosłym życiu” jest jedynym czynnikiem motywującym. Z jakiegoś powodu jednak poprawność językowa wydaje się mniej „pragmatycznie umotywowana” niż np. ortografia (może dlatego, że przeciętnym członkom społeczeństwa błąd językowy kojarzy się właśnie z błędnym zapisem, a nie, przykładowo, z użyciem wyrazu w złym znaczeniu albo ze zniekształceniem schematu składniowego), dlatego przyczyn należy szukać głębiej. Niewykluczone, że poprawności – wbrew przytoczonym deklaracjom – uczy się nieskutecznie, ponieważ i sama materia językowa mniej się poddaje zerojedynkowym klasyfikacjom niż np. ortografia (a gimnazjaliści raczej potrzebują jasnych wytycznych, co poprawne, co niepoprawne), i nauczycielom brakuje wsparcia zewnętrznego, np. rodziców. Można przeprowadzić analogię między przełożeniem wzorów czytelniczych wyniesionych z domu na czytelnictwo młodzieży gimnazjalnej a przełożeniem postaw wobec języka, które dziecko obserwuje w najbliższym (rodzinnym) otoczeniu, na skuteczność nabywania zasad poprawności językowej. Im bardziej świadomi rodzice, czujący odpowiedzialność za język jako narzędzie komunikacji, ale także nośnik kultury o wartości autotelicznej, tym większa wrażliwość i sprawność językowa dziecka. Niewykluczone jednak, że w większości rodzin o sprawach językowych – jako składniku wykształcenia humanistycznego – myśli się bez wielkiej uwagi. Jeśli tak jest, potwierdziłyby się opinie badanych psychologów i pedagogów szkolnych o panującym w społeczeństwie przekonaniu o mało znaczącej roli przedmiotów humanistycznych. Takie przekonanie może być skuteczną blokadą w nauczaniu języka polskiego, w tym: poprawności językowej.

Uczniowie niezmotywowani do wyrabiania umiejętności w tym właśnie zakresie nie nabędą jej wskutek obcowania – przede wszystkim – z tekstami znacznie odbiegającymi od kanonów poprawności, tj. głównie tekstami internetowymi (o czym była mowa wcześniej). Rozchwianie normy w tego typu publikacjach jest zjawiskiem – co wiedzą badacze języka – naturalnym (demokratyzacja możliwości publikowania własnej twórczości zawsze oznacza obniżenie ogólnego poziomu tekstów), ale z punktu widzenia skuteczności dydaktycznej – szkodliwym, jeśli pozbawionym komentarza osób, które dla uczniów mogą być autorytetami w sprawach języka. Takimi naturalnymi autorytetami mogliby być rodzice wespół z nauczycielami, lecz tego rodzaju współpraca pozostaje raczej w sferze marzeń. Nie tylko dlatego, że w domach nie zawsze przywiązuje się dużą wagę do poprawności (i w ogóle: etyki) językowej (por. przekonanie młodzieży wyrażane w badaniu, że w wulgaryzmach nie ma niczego złego, ponieważ „tak mówią wszyscy”), lecz także dlatego, że – jak twierdzą pedagodzy – nauczyciele w ogóle przestają być dla uczniów autorytetami (do czego przyczyniają się często swoją postawą rodzice). Nauczyciele zaś są uwięzieni pomiędzy poczuciem misji a brakiem wsparcia, znużeniem i rozgoryczeniem.

Dlatego warto podpowiedzieć, że w kształtowaniu świadomości językowej uczniów, w tym: uczeniu ich poprawności językowej, można się odwołać do oddolnych inicjatyw społecznych mających na celu dbanie o język (nawet jeśli – w nierzadkich wypadkach – postawy te noszą znamiona puryzmu). Takie akcje społeczne łatwo odnaleźć w środowisku naturalnym uczniów, czyli w Internecie, a wykorzystanie jego zasobów niewątpliwie zwiększyłoby atrakcyjność lekcji (byłoby zbieżne z oczekiwaniami uczniów przedstawianymi w części jakościowej badania).

Z pewnością skuteczna – choć niełatwa z wielu powodów – byłaby nauka poprawności językowej przy okazji pisania przez uczniów własnych tekstów. Wymagałoby to jednak zwiększonego wysiłku i nauczycieli (musieliby poświęcić poszczególnym uczniom więcej czasu, trudniejsze jest też omawianie poprawnościowe – czyli praca redakcyjna – konkretnych tekstów niż przykładów zaczerpniętych z wydawnictw poprawnościowych, częstokroć nieprzystających do realiów szkolnych), i uczniów (musieliby przełamać niechęć do trudnej, jak sami przyznają, pracy nad własnym tekstem).

Bardzo możliwe, że szkole potrzebnych jest więcej – oprócz lekcji integrujących nauczanie literatury i języka – odrębnych zajęć językowych, rozumianych jako lekcje redakcyjne, czyli lekcje pisania. Byłyby one czasem na praktyczną naukę poprawności, czyli *de facto* funkcjonalizacji wiedzy o języku. Mogłyby się też stać okazją do kształtowania odpowiedzialnych postaw wobec języka i wyrabiania u uczniów świadomości językowej.

### 1.3. Wiedza o języku

Szkolną wiedzę o języku kojarzy się powszechnie z nauczaniem gramatyki, choć nie w pełni odpowiada to wymogom stawianym przez podstawę programową i praktyce szkolnej. Po pierwsze, nauka o języku obejmuje zarówno wiedzę *stricte* gramatyczną, jak i wiedzę leksykalną (znajomość słownictwa, frazeologii i pojęć związanych z tymi dziedzinami). Po drugie, zgodnie z podstawą programową celem szkolnej nauki o języku jest nie tylko przyrost wiedzy uczniów na temat systemu językowego, ale także funkcjonalizacja zdobytych wiadomości, tzn. umiejętność ich operacjonalizowania. Naukę o języku tak rozumianą (czyli podwójnie dwukomponentową: gramatyka + leksyka; wiedza o składnikach systemu językowego + wiedza o sposobach ich funkcjonowania i celowości ich używania) trzeba uznać za podstawę rozumienia istoty języka jako systemu komunikacyjnego. Można zatem stwierdzić, że uczeń, który nie wie, czemu służą określone środki językowe, jest nieświadomym, pozbawionym refleksji lingwistycznej użytkownikiem języka. I odwrotnie: uczeń świadomie korzystający z zasobów gramatyczno-leksykalnych potrafi w pełni używać języka, rozumie, czemu służą określone środki językowe i jak wiele możliwości wyrażenia zamierzonych sensów one dają. Zadań testowych poświęconych tym zagadnieniom było dziewięć. Dotyczyły one: leksyki, fleksji i składni – z naciskiem na funkcjonalizację zagadnień gramatycznych.

Spośród tych zadań cztery były wspólne dla wszystkich uczniów (TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 8/8/8; TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 3/3/3; TEST 3/6/9, KL. I/II/III, ZAD. 7/5/2; TEST 3/6/9, KL. I/II/III, ZAD. 8/6/3): jedno – przeznaczone dla uczniów klas I (TEST 1, KL. I, ZAD. 16), jedno – dla klas II (TEST 6, KL. II, ZAD. 7), trzy – dla klas III (TEST 7, KL. III, ZAD. 17; TEST 9, KL. III, ZAD. 6; TEST 5, KL. III, ZAD. 12).

#### 1.3.1. Leksyka

Tej dziedziny dotyczyło jedno zadanie dwukrotnego wyboru; zadanie dla wszystkich uczniów. Celem uczniów było dobranie dwóch elementów charakteryzujących podany wyraz (sahib), zaczerpnięty z przywołanego wcześniej tekstu źródłowego (fragmentu powieści). Zadanie przybrało formę:

TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 8/8/8

Wybierz właściwe uzupełnienia.

W zdaniu: „Przeczuwałem, sahibie, że sprowadzisz nieszczęście” wyraz „sahib” to:

1. wulgaryzm,	ponieważ	A. jest słowem wymyślonym przez autora powieści.
2. neologizm,		B. jest słowem zaczerpniętym z języka obcego.
3. zapożyczenie,		C. jest słowem obraźliwym dla podróżnego.

Uczniowie powinni byli wskazać rozwiązanie: 3B. Postąpiła tak większość gimnazjalistów; zadanie okazało się umiarkowanie trudne. Zaskakiwać może jednak to, że pierwszy wybór (wskazanie na odpowiedź 3) był dla uczniów wszystkich klas trudniejszy niż drugi (odpowiedź B).

Informację, że „sahib” to zapożyczenie, wskazało: w klasach I – 57,8% uczniów, w klasach II – 66%, w klasach III – 76,5% uczniów. Z kolei poprawne wyjaśnienie istoty zapożyczenia podało: w klasach I – 71,6% uczniów, w klasach II – 78,7%, w klasach III – 85,1%. Widać zatem dość znaczną różnicę wyników na korzyść uczniów starszych.

Co ważne, starsi uczniowie chętniej rozwiązywali to zadanie niż młodsi. Brakuje informacji o rozwiązaniach ponad 17% uczniów klas I (a zatem prawie co 5 ucznia). Ponadto wiadomo, że zadanie opuściło 11,4% drugoklasistów (co 10 uczeń) i ok. 5% trzecioklasistów (co 20 uczeń). Wyraźnie zatem widać, że zadanie było łatwiejsze dla starszych uczniów.

Charakterystyczne jest to, że we wszystkich klasach uczniowie popełniali podobne błędy. Podczas pierwszego wyboru (zakwalifikowania wyrazu do określonej kategorii leksykalnej) mylono się najczęściej na korzyść odpowiedzi 2 (neologizm). Zrobiło tak 20,7% pierwszoklasistów, 19,1% drugoklasistów i 15,4% trzecioklasistów. Wynik najstarszych uczniów jest zatem niewiele lepszy niż wynik uczniów młodszych. Z kolei w drugiej części zadania we wszystkich klasach najczęściej mylono się na korzyść odpowiedzi A („jest słowem wymyślonym przez autora powieści”) – dwukrotnie częściej niż w wypadku odpowiedzi C. Różnice ilościowe między poprawnym wyborem a wyborem odpowiedzi A są jednak mniejsze niż w rozwiązaniach pierwszej części zadania: odpowiedź A wybrało bowiem: 7,2% uczniów klas I, 6,5% uczniów klas II i 7% uczniów klas III. Liczba ta jest zatem bardzo podobna.

Warto się zastanowić nad przyczynami trudności w rozwiązaniu tego zadania. O tym, że „sahib” jest „słowem zaczerpniętym z języka obcego”, uczniowie mogli się dowiedzieć z przypisu umieszczonego w tekście źródłowym (przypis przyjął brzmienie: „sahib [z arabskiego] – pan, władca”). To zatem, że stosunkowo rzadko mylono się w tej części zadania, świadczy o tym, że uczniowie z reguły umiają korzystać z przypisów. Nie umieją jednak wskazać kategorii leksykalnej, do której należy opisywany wyraz; innymi słowy: mają kłopot z podaniem odpowiedniego terminu – chociaż jest on w szkołach (i nie tylko) powszechnie stosowany. Skoro uczniowie najczęściej mylili zapożyczenie z neologizmem, to znaczy, że źle rozumieli ten drugi termin: mogli za neologizm uznać po prostu nowe (dla nich) słowo, a nie: nową formę słowotwórczą (jak każde uczyć podstawa programowa). Nie jest zresztą pewne, czy uczniowie podczas rozwiązywania zadania kierowali się rzeczywiście wiadomościami wyniesionymi ze szkoły, czy też raczej – intuicją, sprytem, własną logiką, czego wykluczyć się nie da. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że bywa to droga na manowce.

### 1.3.1.1. Leksyka – różnica poziomu umiejętności między uczniami klas I, II, III

Na podstawie przedstawionego zadania trudno wnioskować miarodajnie o różnicach w zasobie wiedzy leksykalnej uczniów, niemniej nasuwa się optymistyczny wniosek, że – przynajmniej jeśli chodzi o wiadomości sprawdzane w opisywanym badaniu – uczniowie starsi radzą sobie wyraźnie lepiej niż młodsi, a zatem można mówić o efektywności kształcenia w tym względzie. Uwagi i troski wymaga jednak niepełność wiedzy uczniów w zakresie wskazanym w podstawie programowej.

### 1.3.2. Fleksja i składnia

Opanowaniu i funkcjonalizacji wiedzy o fleksji i składni było poświęconych osiem zadań testowych: jedno zadanie fleksyjne dla uczniów klas I (TEST 1, KL. I, ZAD. 16), jedno fleksyjne dla uczniów klas II (TEST 6, KL. II, ZAD. 7), trzy zadania fleksyjno-składniowe dla wszystkich uczniów (TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 3/3/3; TEST 3/6/9, KL. I/II/III, ZAD. 7/5/2; TEST 3/6/9, KL. I/II/III, ZAD. 8/6/3) oraz trzy składniowe dla uczniów klas III (TEST 7, KL. III, ZAD. 17; TEST 9, KL. III, ZAD. 6; TEST 5, KL. III, ZAD. 12).

Uczniów klas I poproszono o rozpoznanie właściwego podziału danej formy na temat fleksyjny i końcówkę. Zadanie wyglądało następująco:

TEST 1, KL. I, ZAD. 16  
Który z uczniów poprawnie oddzielił końcówkę fleksyjną od tematu w słowie „człowiekowi”?

The image shows four laptops, each displaying a different way to split the word "człowiekowi" into a stem and a flexion ending. Below each laptop is a letter label: a, b, c, and d.

- a: czło-wiekowi
- b: człowie-kowi
- c: człowiek-owi
- d: człowiekow-i

Poprawnie (czyli zaznaczając odpowiedź „c”) zadanie to rozwiązało ok. 65% uczniów, a zatem poradzili sobie oni dość dobrze (choć wynik mógłby być lepszy, zważywszy na to, że zadanie nie było – w ocenie jego autorów – trudne). Warto zauważyć, że najczęściej wybieraną złą odpowiedzią (jedna piąta wszystkich rozwiązań) była odpowiedź „b”, czyli ta, w której podział formy wyrazowej reprezentował podział na sylaby, dokonany na podstawie kryteriów fonetycznych, a nie morfologicznych. Ta pomyłka wskazuje na niedostateczną funkcjonalizację wiedzy gramatycznej – choć przecież można z powodzeniem wiązać umiejętność wyodrębniania końcówek z nauką ortografii (por. rozdz. III.1.2.), nauką poprawności językowej (do rozwiązania zadania przydatna byłaby np. wiedza o tym, że współcześnie w C. lp. niemal wszystkie rzeczowniki rodzaju męskiego mają końcówkę „-owi”, tylko kilka-kilkanaście zachowało dawną końcówkę „-u”) itd.

Z kolei zadanie dla uczniów klas II dotyczyło liczebników. Zadanie przyjęło postać:

TEST 6, KL. II, ZAD. 7  
W Tekście 3 zostały użyte liczebniki. Zapisz je słownie.  
Pilnie zatrudnimy (2) ..... uczniów różnej płci powyżej (16)..... roku życia [..].  
Praca, około (2)..... godzin dziennie [..], polega na rozdaniu (200)..... ulotek każdego dnia.

Trudność zadania wiązała się z rozpoznaniem, na podstawie kontekstu, jakie liczebniki są reprezentowane przez liczby podane w nawiasach. Poprawne rozwiązania to: dwoje (uczniów), szesnastego (roku), dwóch/dwu (godzin), dwustu (ulotek). Uczniowie dostawali punkt za podanie liczebnika zbiorowego i – drugi punkt – za podanie pozostałych liczebników.



Autorzy zadania słusznie uznali, że najtrudniejsza będzie jego pierwsza część – rozpoznanie, na podstawie kontekstu, że w połączeniu z wyrażeniem „uczniowie różnej płci” musi wystąpić liczebnik zbiorowy (to jedna z jego podstawowych funkcji). Tę część zadania poprawnie wykonało ok. 35% uczniów. Z kolei pozostałe formy liczebników – punktowane łącznie – poprawnie podało ponad 90% drugoklasistów, co znaczy, że umiejętność używania liczebników porządkowych i głównych jest niewspółmiernie duża do umiejętności posługiwania się liczebnikami zbiorowymi i wiedzy o zakresie ich występowania.

Przyczyn kłopotów można upatrywać różnorodnych. Po pierwsze, we współczesnej polszczyźnie frekwencja liczebników zbiorowych jest coraz mniejsza. Są systematycznie wypierane przez liczebniki główne (np. \*„pięć kurcząt, dzieci, drzwi” zamiast „pięćro kurcząt, dzieci, drzwi”). Ta mała frekwencja musi znaleźć również odbicie w języku codziennym uczniów, charakteryzującym się używaniem niższych rejestrów stylistycznych. Zważywszy na to, można wskazać i drugą przyczynę stosunkowo słabych wyników pierwszej części zadania: niedostateczne utrwalenie wiadomości o zasadach doboru leksykalnego liczebników zbiorowych. Skoro niemal wszyscy uczniowie, zgodnie z deklaracjami nauczycieli, omówili już to zagadnienie, a dobrą odpowiedź podała tylko jedna trzecia badanych, to znaczy, że umiejętność używania liczebników zbiorowych nie została dostatecznie wyćwiczona.

Kolejne trzy zadania sprawdzające w sposób funkcjonalny wiedzę fleksyjno-składniową były przeznaczone dla wszystkich uczniów. Pierwsze dotyczyło jednej z najtrudniejszych polskich kategorii fleksyjnych – aspektu – oraz umiejętności rozpoznawania na podstawie form czasownika podmiotu zdania i wykonawcy czynności.

Zadanie polegało na trzykrotnym wyborze typu „prawda–fałsz”:

TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 3/3/3

W tabeli zapisano trzy zdania. Podkreśl PRAWDA, jeśli zdanie jest prawdziwe, lub FAŁSZ, jeśli jest fałszywe.

1.	Czasownik „urządzaliśmy” informuje, że czynność była wykonywana wielokrotnie.	<b>PRAWDA</b>	<b>FAŁSZ</b>
2.	W zdaniu: „Teraz robię to samo, uykam tylko dalej i wyżej” podmiot jest wykonawcą obu czynności.	<b>PRAWDA</b>	<b>FAŁSZ</b>
3.	W zdaniu: „O górach, że są, wiedziałem od małego” nie można zidentyfikować wykonawcy czynności.	<b>PRAWDA</b>	<b>FAŁSZ</b>

Poprawne rozwiązanie zadania wymagało wskazania odpowiedzi: 1. PRAWDA, 2. PRAWDA, 3. FAŁSZ.

Odpowiedź 1. PRAWDA wskazało 82% uczniów klas I, 85% uczniów klas II i niemal 90% uczniów klas III. Na tej podstawie można wnioskować, że uczniowie poprawnie rozpoznają jedną z funkcji aspektu niedokonanego, choć nie można mieć pewności, czy umieliby się posłużyć terminem „czasownik niedokonany”. Przeprowadzili zatem poprawne rozumowanie – lecz trudno stwierdzić, czy kierując się wiedzą wyniesioną z lekcji poświęconych aspektowi, czy też dzięki ogólnej umiejętności wnioskowania o znaczeniu form gramatycznych na podstawie ich budowy.

Odpowiedź 2. PRAWDA zaznaczyło nieco ponad 70% uczniów klas I, niemal 80% uczniów klas II i 83% uczniów klas III, z kolei odpowiedź 3. FAŁSZ słusznie – za poprawną – uznało ok. 70% uczniów klas I, 73% uczniów klas II i ok. 80% uczniów klas III.

Polecenia 2 i 3 dotyczyły podobnych umiejętności: rozpoznania – na podstawie formy czasownika – podmiotu zdania, który może być (we wskazanych zdaniach był) jednocześnie wykonawcą czynności wyrażonych za pomocą czasowników. Wyniki obu części zadania były gorsze niż wyniki pierwszej części, co należy tłumaczyć niedostatecznie pogłębianą w szkole analizą struktur składniowych. Taką analizę – którą chcielibyśmy nazywać funkcjonalizacją wiedzy gramatycznej – przeprowadzać trzeba, by uczyć, w jaki sposób forma tekstu niesie informację o treści. Dopiero świadomość tych zależności może uczynić z ucznia kompetentnego nadawcę i odbiorcę komunikatów językowych.

Na wyniki trzeciej części zadania mogło mieć dodatkowo wpływ mylące, być może, określenie „zidentyfikować wykonawcę czynności”. W zamierzeniu autorów zadania chodziło o rozpoznanie, że forma „wiedziałem” wskazuje na kogoś, o kim możemy powiedzieć: „ja”. Niewykluczone, że część uczniów zrozumiała polecenie jako konieczność scharakteryzowania osoby mówiącej; jednak nawet jeśli tak się stało, fragment „wiedziałem od małego” dostarczał informacji na temat podmiotu, a zatem mógł wystarczyć do poprawnego rozwiązania zadania.

Kolejne zadanie dla wszystkich uczniów dotyczyło aspektu jako kategorii gramatycznej czasownika. Zadanie przyjęło postać:

TEST 3/6/9, KL. I/II/III, ZAD. 7/5/2

W zdaniu „Po zakończonym ładowaniu będziesz widział, że wskaźnik stanu baterii świeci się stale” został użyty czasownik niedokonany „widzieć”. Zastąp go czasownikiem **dokonanym** o takim samym znaczeniu.

Celem zadania było sprawdzenie, czy uczniowie umieją rozpoznawać aspekt czasowników i dobierać czasowniki o podobnym znaczeniu, lecz różniące się gramatycznie właśnie kategorią aspektu. Klucz zadania dopuszczał stosowanie nie tylko odpowiednika z pary aspektowej czasownika podanego w poleceniu (czyli „zobaczyć”), lecz także innych czasowników dokonanych o podobnym znaczeniu: „ujrzeć”, „dostrzec”. Dodatkowo uczniowie mogli podać czasowniki w formach osobowych lub jako bezokoliczniki, również poprzedzone elementem modalnym (np. „możesz dostrzec”).

Mimo to zadanie okazało się trudne dla wszystkich uczniów i nie dostrzeżono bardzo wyraźnej różnicy między wynikami uczniów kolejnych klas. Poprawnie wykonało zadanie nieco ponad 40% pierwszoklasistów, równo połowa drugoklasistów i niewiele ponad połowa trzecioklasistów. A zatem na wynik miało wpływ nie tyle to, czy uczniowie wcześniej omówili dane zagadnienie na lekcji (pod tym względem młodszy uczniowie różnili się od starszych, ale nie znalazło to przełożenia na wyniki), ile forma zadania. Było ono zbudowane nieschematycznie i wymagało elastyczności myślenia: połączenia informacji o aspekcie czasowników z informacjami semantycznymi i czerpaniem z zasobów leksykalnych polszczyzny.

Najczęstszy błąd popełniany przez uczniów wszystkich klas polegał na podawaniu czasownika synonimicznego, ale niedokonanego. Oznacza to, że omawiany element wiedzy o języku jest nieskutecznie uczony. Najczęstszych metod nauczania aspektu nie sposób stwierdzić na podstawie badania, lecz można podpowiedzieć i zalecić, by uczono stosować tu kryterium fleksyjne: czasowniki o aspekcie niedokonanym to takie, które przybierają formy czasu teraźniejszego, a czasowniki o aspekcie dokonanym form takich nie przybierają. Prawdopodobnie (sądzą tak autorzy niniejszego raportu na podstawie własnych obserwacji) uczy się rozróżniać aspekt na podstawie odniesienia do przeszłości. Czasowniki dokonane mają jakoby nazywać czynność zakończoną, a niedokonane – odwrotnie, czynność niezakończoną. Zwracamy uwagę na to, że jest to kryterium zawodne. Semantyka aspektu jest sprawą bardzo skomplikowaną i należałoby ją wprowadzać w inny sposób, jednak dopiero wtedy, gdy uczniowie nauczą się rozróżniać czasowniki dokonane i niedokonane.

Ostatnie już zadanie gramatyczne dla wszystkich uczniów polegało na przeprowadzeniu transformacji składniowej podanego zdania tak, by zachować zgodność z przedstawionym warunkiem. Zadanie przyjęło postać:

TEST 3/6/9, KL. I/II/III, ZAD. 8/6/3

Przekształć podane niżej zdanie tak, aby ukryć informację o wykonawcy czynności.

Jeśli ładujesz baterię przy wyłączonym telefonie, na wyświetlaczu widzisz tylko wskaźnik stanu baterii.

Zadanie to wymagało zaawansowanych umiejętności, opartych na wiedzy o cechach i funkcji wybranych kategorii fleksyjnych. Uczniowie musieli rozpoznać, które formy zdania wyjściowego ujawniają informację o wykonawcy czynności (były to formy osobowe czasowników: ładujesz, widzisz), a następnie zaproponować takie formy (bądź takie – odrębne – leksemy zapewniające przekaz właściwych informacji), dzięki którym zostałby spełniony warunek podany w poleceniu. Respektowano m.in. odpowiedzi: „Podczas ładowania baterii przy wyłączonym telefonie na wyświetlaczu widać tylko wskaźnik stanu baterii”; „Gdy ładuje się baterię przy wyłączonym telefonie, na wyświetlaczu widać tylko wskaźnik stanu baterii”; „Gdy bateria jest ładowana, na wyświetlaczu widać tylko wskaźnik stanu baterii”; „Gdy bateria się ładuje przy wyłączonym telefonie, na wyświetlaczu widać tylko wskaźnik stanu czynności”. Klucz zadania nakazywał również punktowanie poprawnej interpunkcji przekształconych zdań – ta zależała bowiem od wyboru modelu transformacji. W poleceniu zadania nie przypomniano o tym kryterium oceny, autorzy wyszli jednak z założenia, że interpunkcja polska tak ściśle jest sprzężona z modelami składniowymi, iż przekształcenie struktury zdania automatycznie powinno wywołać – o ile to konieczne – zmianę interpunkcyjną.

Zadanie wypadło umiarkowanie dobrze. Punkty za poprawne przekształcenia zdobyło: nieco ponad 50% uczniów klas I w regionie I, 60% – regionie II i nieco ponad 40% w regionie III; wyniki zaś uczniów klas II i III były bardzo podobne: punkt zdobyło 60% uczniów w regionie I, połowa – w regionie II, niewiele zaś ponad 40% – w regionie III. Poprawność interpunkcyjna przekształceń wypadła gorzej, a dodatkowo wyraźnie się różnią wyniki uczniów z regionu I od wyników pozostałych uczniów. Spośród uczniów klas I punkt za poprawność interpunkcyjną przekształceń zdobyło nieco ponad 60% w regionie I i ok. 35% w regionach II i III; spośród uczniów klas II i III: ok. 75% w regionie II i ok. 40% w regionach II i III.

Rozbieżności wyników między regionami, szczególnie podczas oceny poprawności interpunkcyjnej, można wytłumaczyć chyba tylko rozbieżnościami kompetencji koderów, co też wydaje się znamienne. Niezależnie jednak od tego to przedstawione wyniki wskazują na niezadowalające opanowanie umiejętności dokonywania transformacji składniowych i – przede wszystkim – na brak funkcjonalizacji wiedzy gramatycznej, która to funkcjonalizacja mogłaby polegać m.in. na łączeniu umiejętności gramatycznych z umiejętnościami interpunkcyjnymi.

W bloku zadań poświęconych wiedzy o języku znalazły się jeszcze trzy zadania dla uczniów klas III; wszystkie poświęcone zagadnieniom składni. Pierwsze zadanie sprawdzało umiejętność rozpoznawania części zdania i przybrało postać:

TEST 7, KL. III, ZAD. 17

Jaką funkcję pełni rzeczownik „konstrukcja” w podanych zdaniach?

Podaj właściwe przyporządkowania.

1. Od razu zaintrygowała mnie **konstrukcja** wieży Eiffla.
2. W skupieniu przyglądałem się metalowej **konstrukcji**.
3. Zachwyciłem się prostotą metalowej **konstrukcji**.
4. Wieża Eiffla była pierwszą tego typu **konstrukcją** w Europie.

- A. orzecznik
- B. okolicznik
- C. dopełnienie
- D. podmiot
- E. przydawka

Poprawne rozwiązania to: 1D, 2C, 3E, 4A. Zadanie okazało jednak niespodziewanie trudne: nie rozwiązała go w ogóle połowa trzecioklasistów. Być może wpływ na to miało przyzwyczajenie uczniów do tego, że pojawienie się w zadaniu elementów rozpoczynających się wyliczeniem numerycznym i literowym oznacza konieczność wskazania jednej odpowiedzi do całego zadania (w tym wypadku było to niemożliwe). Niewykluczone, że zmiana polecenia np. na „połącz kreską odpowiednie elementy z obu kolumn”, czyli na polecenie o znanej uczniom budowie, poprawiłaby wyniki zadania.

Spośród uczniów, którzy podjęli się rozwiązania zadania, odpowiedź 1D wskazała połowa, odpowiedź 2C – niespełna połowa, odpowiedź 3E – jedna czwarta (najczęściej mylono przydawkę z dopełnieniem), odpowiedź 4A – ok. jednej trzeciej uczniów (orzecznik mylono niemal tak samo często z okolicznikiem, dopełnieniem i przydawką). Widać zatem, co oczywiste, niedostateczne opanowanie wiedzy o częściach zdania pojedynczego.

Ponieważ jednak zadanie było obarczone błędem konstrukcyjnym, trudno je uznać za wartościową reprezentację wiedzy i umiejętności uczniów w omawianym zakresie.

Kolejne dwa zadania miały charakter otwarty. Polegały – w pierwszym wypadku – na trzykrotnym przekształceniu podanego wypowiedzenia w zdanie określonego typu; w drugim – na rozpoznaniu funkcji składni w przytoczonym fragmencie literackim.

Pierwsze zadanie miało postać następującą:

TEST 9, KL. III, ZAD. 6

Wypowiedzenie złożone z imiesłowem „Jadąc autobusem, obserwowałam pasażerów” zamień na następujące konstrukcje bez imiesłowu:

- a) zdanie złożone współrzędnie,
- b) zdanie złożone podrzędnie,
- c) zdanie pojedyncze.

Poprawne wykonanie zadania wymagało: rozpoznania imiesłowu, znajomości jego funkcji w wypowiedzeniu złożonym, umiejętności zastosowania innych środków składniowych (zbudowania zdań innego rodzaju) do przedstawienia podobnego sensu.

Najłatwiejsza okazała się dla uczniów pierwsza transformacja; poprawnie wykonała ją ok. połowy badanych. Trochę gorsze (o ok. 10 punktów procentowych) są wyniki transformacji b), a najłabsze (20–30% w zależności od regionu) – wyniki transformacji c).

Zadanie okazało się zatem bardzo trudne, choć niemal wszyscy nauczyciele zadeklarowali, że omawiali z badanymi uczniami to zagadnienie. Jeśli jednak mniej niż połowa uczniów poprawnie wykonała zadanie, może to znaczyć, że wiedza o stosowaniu imiesłowowych równoważników zdań jest podawana – i przyswajana – mechanicznie, bez refleksji nad funkcją imiesłowu. Niewykluczone, że ćwiczeń transformacyjnych wykonuje się bardzo mało. Ten trop interpretacyjny znalazłby potwierdzenie w tym, że uczniom w niewielkim stopniu pomogło przywołanie terminów gramatycznych (nazwanie typów zdań) – choć zwykle ten zabieg polepsza wyniki, przypomina bowiem znany z lekcji schemat rozwiązania zadania. W tym wypadku było inaczej. Możliwe również, że słabe wyniki były uwarunkowane czynnikami językowymi, lecz pozaszkolnymi. W potocznej odmianie polszczyzny, dominującej w języku uczniów, od dawna obserwuje się niekanoniczne użycia imiesłowów współczesnych: w imiesłowowych równoważnikach zdań niepomierne rozszerzają zakres występowania (w przeciwieństwie do imiesłowów uprzednich, których zakres użycia – nie tylko w języku młodzieży – kurczy się). Z tego powodu uczniowie mogli mieć osłabioną zdolność refleksji nad konstrukcją składniową znaną im z codziennych użyc. Ta codzienność mogła uśpić czujność składniową; uczniowie mogli mieć trudność z zastosowaniem szkolnych narzędzi analitycznych do zdania reprezentującego styl codziennej mowy.

Niezależnie jednak od tego słabe wyniki zadania świadczą o niskim poziomie rozumienia semantyki podstawowych struktur składniowych – co niewątpliwie wymaga liczniejszych i pogłębionych ćwiczeń.

Ostatnie zadanie składniowe dla uczniów klas III przybrało formę następującą:

#### TEST 5, KL. III, ZAD. 12

Jak budowa zdania oddaje sytuację zagrożenia?

„[...] upał, podlatywanie dymu, ale razem z kurzem, czyli blisko pożar czy coś gorącego, huki, kocie łby pod nogami, szło się szybciotko, raz patrzyło pod nogi, to znów naprzód, to za siebie, to po domach i po niebie, latanina, wysokie kamienice, barykady w poprzek, co i raz, gzymsy”.

Za pełną, nagradzaną 2 punktami, odpowiedź uznawano taką, która wskazywała na to, że cytowane zdanie poprzez swoją budowę oddaje niepokój, chaos, strach, zamęt, nerwowość. Składnia zdania podkreśla przymus uwagi kierowanej równocześnie we wszystkie strony, bo zewsząd czyha niebezpieczeństwo. Wskazane emocje ujawniają się za pomocą poszarpanej składni, równoważników zdań. Zdanie rozbudowane, złożone z wielu krótkich, ukazuje nerwowość.

Za odpowiedź sensowną, jednak niewyczerpującą, przyznawano 1 punkt.

Zadanie było dla uczniów bardzo trudne; nie wykonała go jedna piąta badanych. Pełnej odpowiedzi udzieliło ok. 10% uczniów, a niepełnej – ok. jednej trzeciej. Mimo że zadanie było – obiektywnie rzecz biorąc – bardzo trudne, wymagało bowiem zaawansowanych umiejętności funkcjonalizacji wiedzy składniowej w dokonywaniu analizy stylistycznej tekstu, to jednak jest dobitnym dowodem na to, że taki rodzaj funkcjonalizacji jest szkole gimnazjalnej obcy. Zadanie może zatem wskazywać kierunek, w którym powinny pójść zmiany dydaktyki szkolnej, jeśli chodzi o nauczanie gramatyki.

#### 1.3.2.1. Fleksja i składnia – różnica poziomu umiejętności między uczniami klas I, II, III

Na podstawie przedstawionych zadań można wskazać kilka typowych zjawisk, choć trudno je przełożyć na dokładne wyniki procentowe.

Przede wszystkim można zaobserwować, że uczniowie zdecydowanie lepiej radzą sobie z zadaniami zamkniętymi niż otwartymi, nawet jeśli zadania dotyczą podobnego obszaru wiedzy bądź podobnych umiejętności. Zdecydowana większość ćwiczeń omówionych w tym rozdziale wymagała od uczniów funkcjonalizacji wiedzy gramatycznej i umiejętności analizy tekstu jako warunku wstępnego. Niestety, choć daje się zaobserwować różnice wyników – na korzyść uczniów starszych – to są to jednak różnice niewielkie, rzędu kilku punktów procentowych (czasami nawet mniej niż 5). Świadczyć to może nie tylko o wielokrotnie już podkreślanych niedostatkach myślenia analityczno-interpretacyjnego uczniów, lecz także o tym, że kompetencje analityczne nabywają oni być może nie dzięki nauce szkolnej (albo: w niewielkim stopniu dzięki niej). Być może kompetencje te zwiększają się w naturalny sposób wraz z wiekiem i dorastaniem uczniów. Z tego należałoby się cieszyć, lecz rodzi się w takim wypadku pytanie o rolę szkoły w tym zakresie.

#### 1.3.2.2. Fleksja, składnia – wyniki testów w świetle danych pozyskanych w badaniu jakościowym

Tzw. lekcje językowe cieszą się w szkole umiarkowaną sympatią. Za dość atrakcyjne uchodzą te, na których omawia się zagadnienia dotyczące frazeologii, języka reklamy, poprawności językowej, a typowych lekcji gramatyki nie lubią ani nauczyciele, ani uczniowie (przedstawiciele obu grup mówią o tym otwarcie). Być może ta niechęć wynika ze stosowanych metod dydaktycznych: dla uczniów najatrakcyjniejsze są happeningi, dramy itp., lecz metody te wymagają od nauczycieli zbyt wielu przygotowań, by można je było wdrażać każdorazowo. Ponadto wielu nauczycieli żywi przekonanie, że żmudny trening analizy gramatycznej to najskuteczniejszy sposób nauczania o języku. Ten żmudny trening bywa jednak określany przez uczniów jako „lekcje nużące”, „niepraktyczne”, ale także trudne, „no bo trzeba dużo myśleć”.

Być może jedną z przyczyn kłopotów w nauczaniu gramatyki jest wymóg funkcjonalizacji stawiany przez podstawę programową. Nauczyciele są świadomi konieczności funkcjonalizowania tzw. twardej wiedzy, lecz nie wiedzą, jak to zrobić – podstawa programowa bowiem tego nie precyzuje. Podaje za to konkretne wskazówki w rodzaju „uczeń rozróżnia czasowniki dokonane i niedokonane”, które, odczytywane literalnie, są jasnym drogowskazem bardzo cenionym przez wszystkich nauczycieli.

Wskutek bezradności wobec tego nadrzędnego wymogu stawianego przez podstawę programową nauczyciele odwołują się – co jest psychologicznie zupełnie zrozumiałe – do swoich doświadczeń z uczenia (i uczenia się) języka polskiego albo korzystają z propozycji wydawniczych. Własne materiały przygotowują rzadko, co też nie dziwi, ponieważ funkcjonalizowanie wiedzy językowej nie jest łatwe i wymaga znacznych nakładów czasu i sił.

Nauczyciele zauważają, że nowa podstawa programowa kładzie nacisk na naukę języka – i uważają ten kierunek za słuszny – jednak w ich ocenie sam egzamin gimnazjalny w nikłym stopniu się do tego odnosi, tzn. szcątkowo sprawdza i twardą wiedzę językową, i umiejętność jej funkcjonalizowania. W opinii badanych jest to bardzo demotywuujące – i dla nich, i dla ich uczniów.

Ci, jak już zostało powiedziane, lekcje gramatyczne uważają za słabe ogniwo lekcji języka polskiego, dodatkowo osłabione przez domniemaną nieprzydatność tej wiedzy „w dorosłym życiu”. Gimnazjaliści nie przyjmują argumentów za tym, że lekcje gramatyki usprawniają myślenie, wzbogacają wiedzę ogólną itd. – stawiają bowiem na (prawdziwy lub pozorny) pragmatyzm, tzn. żądają

dowodów przełożenia treści, których uczą się w szkole, na konkretne sytuacje, które mogą napotkać w późniejszym życiu. Gramatykę uważają za niepraktyczną i są często przekonani, że nauczyciele ich oszukują (oszustwem nazywają próby zmotywowania ich do uczenia się tego wycinka wiedzy).

Dodatkowo uczniom opanowanie wiedzy gramatycznej – czyli wiedzy mieszczącej się na pewnym pięttrze abstrakcji – wyraźnie sprawia kłopot, skoro mówią np.: „no bo trzeba dużo myśleć”, „łatwiej jest omawiać lektury niż tą gramatykę”. Przyznają się, że nie od razu rozumieją dane zagadnienie, często korzystają z pomocy korepetytorów (a zatem potrzebują indywidualnego kursu). Z pewnością funkcjonalizacja nauki o języku powinna sprawić, że nauka ta byłaby zrozumialsza dla uczniów (np. łączenie wiedzy o składni z wiedzą o interpunkcji albo wiedzy o fleksji z nauką poprawności językowej i wskazywanie na praktyczny – tak bardzo pożądany przez gimnazjalistów – wymiar tych dziedzin). Nie można jednak zapomnieć, że – podobnie jak w glottodydaktyce – wskazywanie wyłącznie na funkcje komunikacyjne poszczególnych elementów językowych jest skuteczne jedynie na początkowym etapie nauki języka. Na etapach wyższych – czego dowodzą specjaliści glottodydaktycy – konieczne jest łączenie funkcjonalizacji z wiedzą o systemie językowym, aby nauka języka rzeczywiście była pełna i skuteczna.

W kontekście tych danych należałoby zatem pomyśleć o tym, by:

- doprecyzować zawarty w podstawie programowej wymóg funkcjonalizacji nauki o języku;
- wskazywać nauczycielom przykłady funkcjonalizacji poszczególnych zagadnień;
- wskazywać sposoby łączenia sfunkcjonalizowanej nauki o języku z nowocześniejszymi metodami dydaktycznymi;
- wskazywać sposoby uatrakcyjnienia tradycyjnych metod dydaktycznych, stosowanych na lekcjach gramatyki.

#### 1.4. Słownictwo

Tradycyjnie rozumiana nauka o języku wyodrębnia słownictwo jako osobny dział. W takim ujęciu „słownictwem” jest zarówno nauka o zasobie leksykalnym (w tym: frazeologicznym) języka oraz bogacenie tego zasobu, jak i nauka o znaczeniu, przyporządkowywanym tradycyjnie właśnie do leksykalnych (a nie np. składniowych) elementów języka.

Warto zwrócić uwagę na to, że nowoczesna wiedza językoznawcza, reprezentująca nurty funkcjonalistyczny i kognitywistyczny, obecna w praktyce akademickiej, choć jeszcze nie szkolnej (mimo propozycji, jak te nowoczesne ujęcia wdrożyć – por. rozdz. VII), łączy tradycyjną wiedzę gramatyczną z wiedzą semantyczną oraz stylistyczną i tekstologiczną. Nie może to dziwić – ponieważ istotą niemal każdego komunikatu językowego jest przekazanie określonych treści. Istotne staje się zatem to, jak te treści determinują formę przekazu – i odwrotnie: jak wybrana forma wpływa na sens komunikatu (z perspektywy i nadawcy, i odbiorcy). Przykładem takich wdrożeń były również niektóre zadania zaprezentowane w rozdz. III.1.2.

Mimo to jednak – by zachować klarowność opisu, a także: ponieważ opisywana materia dostarcza jedynie fragmentarycznej wiedzy na interesujący nas temat – decydujemy się na przedstawienie wyników zadań w układzie tematycznym wyodrębnionym w sposób tradycyjny.

Zadań testowych poświęconych zagadnieniom leksykalno-semantycznym było siedem. Znajdowały się one w testach obejmujących, zasadniczo, różne obszary wiedzy i umiejętności wskazane w podstawie programowej, tzn. i odbiór tekstu, i analizę oraz interpretację, i tworzenie tekstu. Spośród tych siedmiu zadań trzy były przeznaczone dla wszystkich uczniów (TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 2/2/2; TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 14/15/14; TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 12/12/12), jedno – przeznaczone dla uczniów klas I, a trzy – dla uczniów klas III.

##### 1.4.1. Znaczenie leksemów

Niemal połowa zadań ze „słownictwa” dotyczyła znaczenia jednostek leksykalnych. Zadania miały różnorodną budowę, ich wyniki umożliwiają zatem wnioskowanie o tym, który sposób operacjonalizacji tego zakresu wiedzy jest dla uczniów najłatwiejszy, a który sprawia im najwięcej kłopotów.

Pierwsze zadanie wyglądało następująco:

TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 2/2/2

TEKST 1

*Na szczytach świata* (fragment)

– Jak to się stało, że moim żywiołem są góry? Nie mogło być inaczej, skoro ulubionym miejscem zabaw od dzieciństwa były dla mnie „Alpy”. Sam nie wiem, dlaczego tak właśnie nazywaliśmy z chłopakami rejon dawnych „biedaszybów” w moich rodzinnych Katowicach-Bogucicach. Tyle, że nie bawiliśmy się tam wcale w alpinistów, lecz walczyliśmy w indiańskich potyczkach na włócznie i tomahawki\*\*. Nasi rówieśnicy dawno już zaczęli się oglądać za dziewczynami, kiedy my jeszcze urządzaliśmy w „Alpach” zasadzki i napady.

– Czyżbyś do tego czasu nie miał pojęcia o prawdziwych górach?

– O nie. O górach, że są, wiedziałem od małego. Moja rodzina pochodzi z Istebnej. Tam właśnie spędzaliśmy z ojcem, matką i rodzeństwem wszystkie dni wolne od pracy i szkolnych obowiązków. To były moje pierwsze ucieczki z zadymionych Katowic, od miejskiego tłumu i zgiełku. Teraz robię to samo, umykam tylko dalej i wyżej. Właśnie w Istebnej podczas wakacji organizowaliśmy z kolegami niekończące się olimpiady. W szkole z wf. zawsze miałem piątkę. Ale tak specjalnie to niczym się nie wyróżniałem. „Bardzo dobry” miałem też zawsze z geografii. To było oczko w głowie ojca. Godzinami podróżował ze mną po mapach świata.

Na podstawie: Kukuczka, J. (1996). *Na szczytach świata*. Warszawa, s. 21–22.

Słowo „Alpy” oznacza w Tekście 1:

- a) góry w Europie
- b) „olimpiady” urządzone przez Jerzego Kukuczkę i jego kolegów
- c) miejsce zabaw
- d) ścianki wspinaczkowe w Katowicach-Bogucicach.

\* biedaszyb – dół lub tunel powstały na skutek wymuszonego przez ubóstwo nielegalnego wydobycia węgla

\*\* tomahawk – broń Indian przypominająca siekierkę

Zadanie dotyczyło rozpoznania przenośnego znaczenia nadanego nazwie własnej w tekście źródłowym. Okazało się łatwe dla wszystkich uczniów: poprawną odpowiedź c) wskazało: 80% uczniów klas I, 83% uczniów klas II i 87% uczniów klas III. Na łatwość zadania wpłynęło przede wszystkim umieszczenie informacji o znaczeniu „Alp” w tekście, w bardzo bliskim sąsiedztwie tej nazwy (zdanie z tekstu brzmiało: „Nie mogło być inaczej, skoro ulubionym miejscem zabaw od dzieciństwa były dla mnie «Alpy»”) – uczniowie musieli zatem jedynie skojarzyć te dwa elementy tekstu. W tym kontekście może nawet dziwić, że aż 20% pierwszoklasistów i kilkanaście procent drugo- i trzecioklasistów miało z rozwiązaniem tego zadania kłopot. Świadczyłoby to o kłopotach z elementarnym rozumieniem czytanego tekstu, jeżeli podczas rozwiązywania zadania w ogóle do tekstu sięgano. Spośród dystraktorów najczęściej wybierano odpowiedź a), a zatem nie szukano w najbliższym nawet sąsiedztwie omawianej nazwy wskazówek do rozwiązania zadania. Odwoływano się do wiedzy ogólnej, pozatekstowej. Wybór pozostałych dystraktorów (b, d) z kolei świadczył o szukaniu rozwiązania zadania w dalszych częściach tekstu (są tam wzmianki o tym, że nie bawiono się w alpinistów i że w innym miejscu niż „Alpy” urządzano dziecięce olimpiady).

Drugie zadanie wymagało od uczniów wyjaśnienia znaczeń leksemów znanych z polszczyzny ogólnej:

TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 14/15/14

Jak rozumiesz słowa „dar”, „prezent”? Wyjaśnij znaczenia tych słów.

Było to zadanie wprowadzające do analizy wiersza, jednak nadaje się do diagnozowania umiejętności rozpoznawania i opisywania znaczeń wyrazów także poza kontekstem poetyckim. Istotą zadania było wydobycie różnicy semantycznej obu leksemów: wskazanie, że „dar” łączy się z tym, co duchowe, niematerialne, szczególnie uroczyste, a „prezent” – z podarunkiem mniej uroczystym i wyjątkowym, raczej o charakterze materialnym itp. Pełną odpowiedź (podanie obu definicji) nagradzano 2 punktami, jedną poprawną definicję – 1 punktem.

Poprawne rozwiązanie zadania wymagało nie tylko kompetencji stylistycznych („dar” i „prezent” należą do różnych rejestrów stylistycznych polszczyzny), lecz także umiejętności analitycznych (przeprowadzenia – na podstawie wyobrażonych kontekstów – wnioskowania dotyczącego tych składników znaczeń leksemów, które determinują konteksty łączliwościowe). Nie wymagano jednak posługiwania się terminologią językoznawczą; akceptowano np. odpowiedzi: „Dar otrzymuje się, ale to nie jest zwyczajny prezent, lecz coś duchowego. Prezent – to upominek, otrzymujemy go, np. na urodziny, imieniny”.

W wynikach zadania widać różnice nie tylko pomiędzy klasami (starsi uczniowie wypadali lepiej niż młodsi, choć różnice umiejętności były nierównomierne), lecz także pomiędzy regionami. Mogło to jednak wynikać zarówno z istoty zadania (było otwarte i pozostawiało wiele możliwości interpretacyjnych), materii, której dotyczyło (w semantyce najtrudniej chyba o ściśle wyliczenia i oceny), jak również z wpisanej w ocenę zadań otwartych rozbieżności ocen koderów (była o tym mowa w rozdz. 1). Na podstawie otrzymanych danych możemy stwierdzić, że zadanie było umiarkowanie trudne dla wszystkich uczniów. Pełną odpowiedź (za

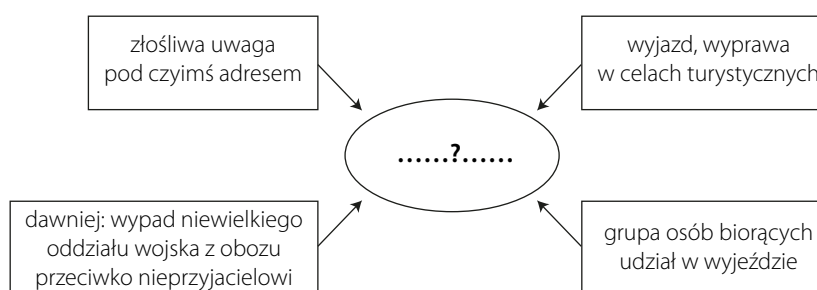
2 punkty) podało: 45% uczniów klas I w regionach I i II oraz 55% w regionie III; 45% uczniów klas II w regionie I i ok. 55% w regionach II i III; 52% uczniów klas III w regionie I, ok. 60% – w regionie II i ok. 65% w regionie III. Z kolei odpowiedź za 1 punkt podało: ok. 40% uczniów klas I w regionie I i ok. 30–35% w regionach II i III; 45% uczniów klas II w regionie I i ok. 55% w regionach II i III, a także 52% uczniów klas III w regionie I, ok. 60% – w regionie II i ok. 65% w regionie III.

Wyniki można uznać za dość zadowolające, lecz prawdopodobnie byłyby lepsze, gdyby uczniowie potrafili precyzyjniej analizować i opisywać zjawiska leksykalno-semantyczne. Trudności w tym względzie mają podłoże częściowo rozwojowe (np. trudności z kategoryzacją pojęć, co potocznie się określa jako chaos myślowy; trudności z przelączeniem kodów językowych). Należy jednak sądzić i postulować, by szkoła stymulowała umiejętności analityczne także w sposób metalingwistyczny, tj. by przedmiotem analizy językowej stał się sam język. Powinno to korzystnie wpłynąć na wyniki uczniów także w innych zadaniach i w innych przedmiotach, gdzie pożądane jest krytyczne myślenie. Sprawne operowanie słownictwem polszczyzny ogólnej, nie potocznej, w tym słownictwem abstrakcyjnym, jest warunkiem pogłębienia refleksji lingwistycznej, która bezpośrednio wpływa na rozwinięcie kompetencji tekstotwórczych uczniów.

Trzecie zadanie dotyczące znaczenia wyrazów rozwiązywali tylko uczniowie klas III:

TEST 7, KL. III, ZAD. 16

Wskaż słowo, do którego odnoszą się wszystkie podane wyjaśnienia.



a) podróż   b) wędrówka   c) wycieczka   d) turystyka

Celem zadania było zwrócenie uwagi na polisemiczność wyrazów, sprawdzenie, czy uczniowie znają podane znaczenia, a także – czy na podstawie analizy semantycznej umieją wskazać reprezentację leksykalną sensów. Zadanie okazało się umiarkowanie trudne: poprawnie rozwiązało je (czyli wskazało odpowiedź c) ok. 55% uczniów. Najczęściej wybieranym dystraktorem (ok. 20% wskazań) była odpowiedź b), co wskazuje na to, że uczniowie kierowali się w wyborze liczbą znaczeń leksemu, a nie – dokładną analizą zadania. Można przyjąć, że części uczniów nieznanym było znaczenie „złośliwa uwaga pod czyimś adresem”, w notacjach słownikowych opatrzone kwalifikatorem „książkowe”, oraz przestarzałe „wypadek niewielkiego oddziału wojska z obozu przeciwko nieprzyjacielowi”. Jeśli tak było, to znaczy, że w wyborze odpowiedzi uczniowie kierowali się jedynie dwoma pozostałymi odpowiedziami. Niewykluczone, że zaznaczali odpowiedź bez solidnej analizy zadania – wystarczyło bowiem rozpoznanie, że znaczenie „grupa osób biorąca udział w wyjeździe” odpowiada tylko jednemu z podanych leksemów. Uczniowie albo tej różnicy nie dostrzegli, albo (może nieświadomie) kierowali się ku temu, co wspólne dwóm leksemom polisemicznym, zamiast za punkt wyjścia przyjąć różnicę między nimi.

Niezależnie jednak od przyczyn pomyłek uczniowskich można stwierdzić, że poziom umiejętności analitycznych (zadanie było kierowane do uczniów klas III) jest niezadowolający. Należy zatem więcej uwagi poświęcić analizom semantycznym, w szczególności rozpoznawaniu znaczeń leksemów na podstawie kontekstu i obserwacji, jak kontekst determinuje rozumienie słów.

Ostatnie zadanie poświęcone znaczeniu jednostek leksykalnych dotyczyło rozumienia frazeologizmu:

TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 10/10/10

TEKST 2

*Tomek na tropach Yeti* (fragment)

Znajdowali się na skraju przełęczy. Naraz idący na przedzie Tybetańczyk przystanął i pochylił się ku ziemi. Gdy jego towarzysze zrównali się z nim, również zamarli w bezruchu.

- Ruszajcie w drogę, głupcy! Czy nie widzicie, że burza nadciąga wprost na nas?! – krzyknął biały mężczyzna.
- Tym razem przewodnicy nie zwrócili uwagi na gniewny rozkaz. Jak zahipnotyzowani wpatrywali się w ziemię. Podróżnik przyspieszył kroku. Wkrótce także zatrzymał się zdumiony.
- Na śniegu widniały świeże, szerokie ślady bosych stóp. Wydawały się bardzo podobne do śladów pozostawionych przez człowieka, dzięki swemu ułożeniu w jednej linii, z nieznacznymi odchyleniami stóp na obydwie strony. Długość kroku wskazywała na wysoki wzrost nieznanego osobnika.
- Mi-go, zwierzę chodzące jak człowiek! – ścisłym głosem zawołał jeden z przewodników.
- Mi-te, człowiek-niedźwiedź... – dodał drugi. – Przeżuwałem, sahibie\*, że sprowadzisz na nas nieszczęście... To są ślady Śnieżnego Człowieka. Kto go ujrzy, musi zginąć!
- Ślady te zapewne pozostawił niedźwiedź. Ruszajmy w drogę! Źle będzie z nami, jeśli burza zaskoczy nas na tak znaczącym, odkrytym wzniesieniu.
- Nie pójdziemy dalej! Ślady mi-te wiodą wzdłuż przełęczy. Musielibyśmy iść jego tropem. On przyczai się i poczeka na nas! Wracamy, sahibie. Jeśli szukasz śmierci, możesz sam iść dalej – odezwał się najstarszy przewodnik.

Na podstawie: Alfred Szklarski, *Tomek na tropach Yeti*, Warszawa 2002, s. 3–4.

Narrator Tekstu 2 opowiada:

„Naraz idący na przedzie Tybetańczyk przystanął i pochylił się ku ziemi. Gdy jego towarzysze zrównali się z nim, również zamarli w bezruchu”. Wyjaśnij, co oznacza podkreślony związek wyrazowy.

\* sahib (z arabskiego) – pan, władca

#### 1.4.1.1. Znaczenie leksemów – różnica poziomu umiejętności między uczniami klas I, II, III

Na podstawie przedstawionych wyników można stwierdzić, że poziom umiejętności uczniów dotyczących rozpoznawania znaczeń wyrazów i przeprowadzania analizy semantycznej jest niewystarczający. Nawet zadanie zamknięte (zwykle takie zadania są łatwiejsze dla uczniów) wykazało, że mają kłopoty z prostym zauważeniem wskazówek interpretacyjnych. Zadanie otwarte, trudniejsze, pokazało, że proces analityczny i przedstawienie jego wyników w postaci słownej sprawia kłopot średnio połowie uczniów. Trzecioklasiści radzą sobie trochę lepiej niż ich młodsi koledzy, lecz wciąż wyniki zadań pokazują, że procesy twórcze i myślenie funkcjonalistyczne o języku sprawia kłopot. Sprawia – ponieważ wytrąca z wygodnych schematów rozwiązywania zadań, lecz takie właśnie wytrącanie jest celem efektywnego nauczania – nie tylko szkolnego.

#### 1.4.2. Synonimia

Dwa zadania testowe dotyczyły stosowania synonimów. W zadaniu dla wszystkich uczniów chodziło o odnalezienie w tekście źródłowym określeń bliskoznacznych do podanego wyrażenia:

TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 12/12/12

TEKST 3

*Góry lodowe*

Góry lodowe są unoszącymi się na powierzchni oceanu bryłami zamrożonej wody słodkiej, które oderwały się od lodowców. Najwięcej jest ich wiosną i latem, gdy podnoszą się temperatury wody. Wtedy te gigantyczne masy zbitego lodu wypływają w morze. Góry lodowe mogą przemieszczać się na odległość tysięcy kilometrów z prędkością kilkudziesięciu kilometrów dziennie. W miarę swojej wędrówki topnieją i dzielą się na mniejsze części. Przy dodatniej temperaturze wody tracą co dzień parę metrów wysokości.

Płyty lodowe różnią się wielkością. Niektóre z nich wznoszą się na wysokość 45 m nad poziom wody i mierzą znacznie więcej pod jej powierzchnią. Mogą mieć białą, niebieską lub brązową barwę. Wynika ona z osadów planktonu\*, który niesiony jest przez górę. Góry lodowe stanowią coraz większe zagrożenie dla okrętów, zwłaszcza że schładzają wokół siebie wodę, doprowadzając do powstania mgły. Prawo międzynarodowe nakazuje zmniejszenie prędkości statkom płynącym przez wody pełne odłamków lodowych. Czasami służbom patrolowym udaje się zniszczyć szczególnie niebezpieczną górę lodową przez jej zbombardowanie.

Najsłynniejszą tragedią, wynikłą z kolizji z górą lodową było zatonięcie ponad sto lat temu „Titanica” – brytyjskiego luksusowego statku pasażerskiego.

Na podstawie: *Góry lodowe* (brak autora). Zacierpnięte 15.09.2012. Strona internetowa: [http://www.geomatura.pl/html/artykuly/gory\\_lodowe.html](http://www.geomatura.pl/html/artykuly/gory_lodowe.html)

Przytocz z Tekstu 3 dwa określenia bliskoznaczne do wyrażenia „góra lodowa”.

\* plankton – niewielkie organizmy żywe unoszące się na wodzie



Honorowano dowolne dwie odpowiedzi spośród następujących: „gigantyczne masy zbitego lodu”, „płyty lodowe”, „bryły zamrożonej wody słodkiej” (dopuszczalne: „masy zbitego lodu”, „bryły zamrożonej wody”, „odłamki lodowe”). Z zadaniem poradziło sobie ok. 65% uczniów klas I, ok. 75% uczniów klas II oraz ok. 80% uczniów klas III (różnice między poszczególnymi regionami sięgają kilku punktów procentowych).

Zadanie okazało się zatem umiarkowanie trudne dla najmłodszych uczniów i łatwe dla starszych. Być może pomocne drugo- i trzecioklasistom w rozwiązaniu tego zadania było wystąpienie terminu „wyraz bliskoznaczny”, co mogło przywołać odpowiednie treści (starsi uczniowie w większości uczyli się o wyrazach bliskoznacznych). Niewykluczone, że bez tej podpowiedzi terminologicznej mieliby kłopot z wyszukaniem w tekście potrzebnych informacji, co potwierdzałyby obserwacje poczynione przy okazji innych zadań (por. np. omówienie zadania TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 2/2/2 w rozdziale III.3.1).

Część uczniów, którzy nie zdobyli punktu, podawała tylko jeden synonim. Dowodzi to konieczności prowadzenia ćwiczeń wzbogacających leksykę.

Drugie zadanie poświęcone synonimii dotyczyło jednocześnie znajomości znaczenia wyrazu obcego. Zadanie rozwiązywali tylko uczniowie klas I:

TEST 1, KL. I, ZAD. 18

Przekształć wskazane wypowiedzenie. Zastąp podkreślone słowo tak, aby uniknąć użycia zapożyczenia i nie zmienić sensu wypowiedzi.

Trwało uroczyste przyjęcie. Zaanonsowano przybycie konstruktora wieży – Gustawa Eiffela.

Klucz zadania dopuszczał odpowiedzi: „zapowiedziano”, „poinformowano o”, „oznajmiono”, „ogłoszono”. Ok. 20% uczniów nie podjęło się rozwiązania tego zadania, a poprawnie rozwiązało je ok. 40% badanych. Zadanie okazało się zatem bardzo trudne.

Analiza błędnych odpowiedzi dowodzi, że część uczniów nie zna czasownika „zaanonsować” (jako synonimy podawano np. „uczczono”, „zorganizowano”, „zatwierdzono” – uczniowie próbowali znaczenie odczytać z kontekstu; zdarzały się także odpowiedzi dowodzące przekształceń gramatycznych: „zaanonsowali”, „był zaanonsowany”). Wskazane są zatem przede wszystkim ćwiczenia słownikowe – na rozszerzenie zasobu leksykalnego.

#### 1.4.2.1. Synonimia – różnica poziomu umiejętności między uczniami klas I, II, III

Omówione zadania testowe nie wystarczają do tego, by wyczerpująco określić różnicę poziomu umiejętności uczniów poszczególnych klas, jeśli chodzi o kompetencje związane ze stosowaniem synonimów. Zadania miały różny charakter – i potwierdziły jedynie obserwacje poczynione przy innych okazjach: uczniowie – niezależnie od klasy (choć starsi wypadają trochę lepiej) – mają kłopot z analizą językową tekstu (tutaj: z wyszukiwaniem synonimów), a uczniowie klas I nie znają wyrazów obcych, o które pytano w zadaniach. Jeśli napotykają takie trudności, często rezygnują z próby wykonania zadania.

#### 1.4.3. Metafora

Choć o co najmniej kilku zadaniach testowych można powiedzieć, że odwołują się do umiejętności tworzenia i rozumienia tekstu przenośnego, to tylko jedno – przedstawione niżej – bezpośrednio przywoływało metaforę:

TEST 9, KL. III, ZAD. 8

Metafory z Tekstu 4 spróbuj wyrazić w inny sposób. Postaraj się zachować możliwie taki sam sens.

Metafory z tekstu	Moje propozycje
wchodzić w inny świat	
mierzyć się z trudnymi tematami	

W zadaniu punktowano łącznie obie sensowne odpowiedzi, np. „stawać się kimś innym/żyć w innej rzeczywistości”; „czytać teksty poruszające trudne tematy”. Wyniki zadania wskazują na to, że było ono dla uczniów bardzo trudne: punkt zdobyło 16% gimnazjalistów w regionie I, 25% – w regionie II, ok. 35% – w regionie III. Są to zatem wyniki słabe.

Przyczyn można upatrywać różnorodnych. Niewątpliwie jest tak, że uczniowie mają kłopot z precyzyjnym wyrażaniem treści, a metafory, mimo immanentnej niedookreśloności, wymagają precyzyjnego aparatu opisu, jeśli chceć wydobyć ich sens i oddać go w inny sposób. Takiego aparatu opisu większość uczniów nie ma – czego dowodzą wyniki innych zadań wykorzystanych w badaniu. A zatem należałoby postulować zwiększenie (albo poprawę jakości) ćwiczeń leksykalnych nastawionych na analizowanie i interpretowanie sensu wyrazów i jednostek leksykalnych wyższego rzędu.

Z drugiej jednak strony zadanie trzeba uznać obiektywnie za bardzo trudne. Język codzienny, silnie zmetaforyzowany i niedookreślony, właśnie dzięki temu marginesowi niedopowiedzeń semantycznych umożliwia płynną komunikację. Nastawienie na precyzję komunikatu paradoksalnie utrudnia jego odbiór, czego przykładem są teksty tworzone w stylu naukowym i urzędowo-kancelaryjnym. Nie zastanawiamy się na co dzień nad sensem wielu zmetaforyzowanych wyrażen, zwłaszcza tych o dużej frekwencji, a do nich należą przykłady podane w zadaniu. Wydobicie ich jądra znaczeniowego i przekazanie go za pomocą innego sformułowania jest zadaniem trudnym – co nie znaczy, że niemożliwym.

Dodatkową trudność w rozwiązaniu zadania mogła sprawić – prawdopodobnie niezamierzona – sugestia, by stworzyć własne określenia metaforyczne o znaczeniu podobnym do znaczeń metafor wyjściowych. Tego klucz nie wymagał, lecz hipotezy tej nie należy chyba odrzucać.

#### 1.4.3.1. Metafora – różnica poziomu umiejętności między uczniami klas I, II, III

Przedstawione zadanie, ponieważ rozwiązywali je tylko uczniowie klasy III, nie pozwala na wskazanie różnicy poziomu umiejętności uczniów młodszych i starszych.

#### 1.4.4. Funkcje operatorów metatekstowych

Ostatnie zadanie z bloku leksykalnego dotyczyło funkcji operatorów metatekstowych stosowanych w rozprawce. Stanowiło tym samym przykład sfunkcjonalizowania wiedzy tekstologicznej: uczniowie mogli pokazać, czy rozumieją, w jakim celu stosuje się określenia, których są uczeni na lekcjach poświęconych rozprawce.

Zadanie przybrało formę:

TEST 9, KL. III, ZAD. 9

W rozprawce często używa się poniższych sformułowań. Wyjaśnij, jaką pełnią one funkcję.

Sformułowanie	Wyjaśnienie funkcji w rozprawce
po pierwsze ..., po drugie ...	
z kolei przejdę do	
z dotychczasowych rozważań	

Klucz zadania przewidywał, że w pierwszym wersie powinno się znaleźć objaśnienie typu: „wyliczenie, wprowadzenie kolejnych argumentów”, w drugim: „sygnalizowanie przejścia do innego zagadnienia, problemu, argumentu”, w trzecim: „wprowadza wniosek, podsumowanie”.

Za trzy poprawne objaśnienia (podało je nieco ponad 40% uczniów w regionach I i III oraz ok. 30% uczniów w regionie II) przyznawano 2 punkty, 1 punkt – za dwa poprawne objaśnienia (nieco ponad 30% uczniów w regionach I i III oraz niespełna 40% uczniów w regionie II).

Zadanie okazało się zatem dość trudne dla uczniów, choć ich nauczyciele ocenili je jako łatwe – co świadczyć może o niepełnym zrozumieniu przez nauczycieli uczniowskich potrzeb i trudności.

Najbardziej kłopotliwe okazało się objaśnienie drugiego sformułowania; uczniowie mechanicznie łączyli je z pierwszym – zapewne wskutek zmechanizowanego sposobu budowania rozprawki. Wiele odpowiedzi wskazuje zresztą na mechaniczne, trójdzielne pojmowanie kompozycji rozprawki i niedostrzeganie mniejszych segmentów w strukturze tekstu. Można zaryzykować tezę, że wzorzec gatunkowy rozprawki jest w świadomości trzecioklasistów bardzo usztywniony, czego dowodem byłyby jego schematyczne realizacje w tekstach uczniowskich.

#### 1.4.4.1. Funkcje operatorów metatekstowych – różnica poziomu umiejętności między uczniami klas I, II, III

O rozwiązanie zadania poproszono tylko uczniów klasy III, a zatem trudno mówić o różnicach kompetencji uczniów młodszych i starszych, jeśli chodzi o sprawdzaną umiejętność. Niepokojące wnioski, jakie się nasuwają po analizie wyników zadania, pozwalają jednak sądzić, że schematyczność myślenia o rozprawce jako o gatunku użytkowym musi być u uczniów wyrabiana latami. Być może – paradoksalnie – lepiej to zadanie rozwiązaliby uczniowie, którzy dopiero uczą się pisać rozprawkę lub jeszcze tego nie umieją. Bardzo dobre rozwiązanie zadania wymagało bowiem elastyczności myślenia o wskazanym gatunku szkolnym, tak samo jak elastyczności myślenia wymaga praca z tekstem.

### 1.4.5. Słownictwo – wyniki testów w świetle danych pozyskanych w badaniu jakościowym

Jeśli chodzi o kształcenie leksykalne, to deklaracje nauczycieli i uczniów są zbieżne. Nauczyciele starają się łączyć naukę o języku z nauką o literaturze przede wszystkim w warstwie słownikowej (np. wyjaśniają znaczenia wyrazów przestarzałych i archaicznych), deklarują, że codziennie przeprowadzają „ćwiczenia poszerzające zasoby słownikowe, połączone z rozważaniami semantyczno-stylistycznymi”. Zachęcają również uczniów do polepszenia poziomu czytelnictwa – wskazują na to, że to skuteczna droga do bogacenia własnego zasobu leksykalnego, co się przekłada na ogólną lepszą sprawność językową. Uczniowie są tych zależności świadomi, lecz przyznają, że tego rodzaju zachęty – choć zrozumiałe – są mało skuteczne (por. też rozdz. dot. czytelnictwa).

Jak dowodzi praktyka, najlepszym sposobem bogacenia słownictwa jest – oprócz czytelnictwa – praca z tekstem, także redagowanie tekstu własnego. Zasadne byłoby jak najczęstsze pokazywanie uczniom możliwości, jakie dają rozmaite pomoce naukowe, np. słowniki (i tradycyjne, i elektroniczne). Ponadto lekcje leksykalne znakomicie się nadają do tego, by wdrażać na nich atrakcyjne dla gimnazjalistów metody dydaktyczne. Rzecz jasna, tego rodzaju działania wymagają zwiększonego nakładu sił i czasu, na które – wskutek innych obciążeń szkolnych – nie zawsze jest miejsce. Niemniej ten kierunek zmian i wdrożeń wydaje się optymalny – w świetle wszystkich pozyskanych w badaniu danych.

### 1.5. Tworzenie tekstów użytkowych

Podstawa programowa wskazuje na to, że absolwent gimnazjum powinien być świadomym użytkownikiem polszczyzny i móc sprawnie korzystać z języka jako narzędzia komunikacji. Oznacza to m.in., że powinien posiadać umiejętność tworzenia tekstów reprezentujących różne gatunki użytkowe oraz mieć wiadomości konieczne do przeprowadzania takich operacji twórczych.

Temu obszarowi kompetencji uczniowskich poświęcono w testach siedem zadań (w tym przeznaczonych dla wszystkich uczniów i dla uczniów dwóch klas), z których część sprawdzała wiadomości stylistyczne i tekstologiczne w odniesieniu do podanych tekstów źródłowych, większość zaś polegała na napisaniu własnego tekstu.

#### 1.5.1. Świadomość gatunku w odniesieniu do tekstu cudzego

Zagadnienia tego dotyczą dwa zadania, oba wspólne dla wszystkich uczniów. Każde polegało na rozpoznaniu przynależności gatunkowej lub gatunkowo-stylowej danego tekstu oraz wskazaniu uzasadnienia tego wyboru. Zadania przyjęły postać:

TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 4/4/4  
TEKST 1  
(cyt. wcześniej)  
Wybierz właściwe uzupełnienia.

Tekst 1 to	1. wywiad,	ponieważ	A. jest wypowiedzią publicystyczną przeznaczoną wyłącznie do drukowania w prasie.
	2. list,		B. jest zapisem rozmowy z kimś na określony temat.
	3. artykuł prasowy,		C. jest pisemną wiadomością wysyłaną do adresata przez nadawcę.

TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 6/6/6  
TEKST 2  
(cyt. wcześniej)  
Wybierz właściwe uzupełnienia.

Tekst 2 ma charakter	1. literacki,	ponieważ	A. jest wypowiedzią będącą obiektywnym sprawozdaniem z rzeczywistego wydarzenia.
	2. reklamowy,		B. jest wypowiedzią mającą na celu przede wszystkim wywołanie u odbiorcy różnych przeżyć, na przykład estetycznych.
	3. informacyjny,		C. jest wypowiedzią mającą na celu przede wszystkim nakłonienie odbiorcy do określonych działań.

Oba zadania okazały się umiarkowanie trudne – w podobnym stopniu dla uczniów poszczególnych klas. Najgorzej poradzi sobie z nimi uczniowie klas I i II – w ok. 20% wypadków zadań nie rozwiązali lub brakuje danych na temat rozwiązania. Liczba ta znacznie się zmniejsza – do ok. 6% – jeśli chodzi o odpowiedzi najstarszych uczniów. Prawdopodobnie wiąże się to z realizacją odpowiednich elementów podstawy programowej w klasie III.

Rozwiązania pierwszego zadania we wszystkich klasach są proporcjonalne w obu jego częściach. Poprawną odpowiedź (1B) wskazało ok. 60% uczniów klas I (tj. ok. 60% wskazało odpowiedź 1 i ok. 60% wskazało odpowiedź B), nieco ponad 65% uczniów klas II i ponad 75% uczniów klas III. W pierwszej części zadania najczęściej mylono się – we wszystkich klasach – na korzyść odpowiedzi 3 (ok. 15% uczniów), w drugiej – na korzyść odpowiedzi A (ok. 15% uczniów klas I i II i ok. 12% uczniów klas III). Pomyłki uczniów świadczą o tym, że *de facto* opisywali oni konkretną realizację tekstową danego wzorca gatunkowego, a nie wskazywali cechy gatunku jako takiego. Ponadto okazało się, że niewystarczająco umieli rozpoznać, z jakiego rodzaju tekstem mają do czynienia. Materiał źródłowy pochodził z książki, o czym informowała notka bibliograficzna. Podany wywiad mógł jednak przypominać tekst prasowy, więc niewykluczone, że uczniowie poszli tropem luźnych skojarzeń i wybierali znane sobie określenie terminologiczne – bez wystarczającej refleksji nad tym, jak się ono ma do analizowanego tekstu.

W drugim zadaniu było inaczej. Uczniom łatwiej było wskazać poprawną odpowiedź (1) w pierwszej części zadania, niż podać jej poprawne (B) objaśnienie. Ciekawe, że w kolejnych klasach liczba odpowiedzi 1 zwiększała się bardziej niż liczba odpowiedzi B. I tak: odpowiedź 1 podało ok. 65% uczniów klas I, ponad 70% uczniów klas II i ponad 80% uczniów klas III, a odpowiedź B – odpowiednio: 52%, 58%, 67%. Dokonując pierwszego wyboru, uczniowie najczęściej mylili się na korzyść dystraktora 3 – stała liczba ok. 12% pomyłek; podczas drugiego wyboru – na korzyść dystraktora A – w każdej klasie nieco ponad 20% odpowiedzi.

Wyniki tych zadań świadczą zatem o niewystarczającej znajomości cech gatunków i stylów piśmienniczych, z którymi przecież uczniowie stykają się na co dzień.

### 1.5.2. Świadomość gatunku w odniesieniu do tekstu własnego

Kolejne zadania polegały na tworzeniu własnego tekstu w określonym gatunku.

Dwa zadania rozwiązywali uczniowie klas I i II. Były to:

TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 5/3

Julka urządza przyjęcie urodzinowe w ciekawym miejscu (wymyśl je). Napisz zaproszenie dla znajomych, które mogłaby zamieścić na Facebooku. Pamiętaj, aby zachęcić do przyjścia na spotkanie.

oraz TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 10/10 (cyt. wcześniej).

W obu zadaniach – oprócz innych rzeczy – odrębnie punktowano zgodność powstałego tekstu z wymogami gatunku. Od zaproszenia (pierwsze zadanie) wymagano, by zawierało wszystkie konieczne informacje (kiedy? gdzie? na co się zaprasza?). Ponieważ chodziło o ogłoszenie umieszczone na Facebooku, zrezygnowano z wymogu podania nadawcy tekstu.

Wyniki zadania można uznać za zadowalające – sprostало mu w tym względzie nieco ponad dwie trzecie uczniów – lecz z drugiej strony oznacza to, że aż jedna trzecia gimnazjalistów nie radzi sobie ze stworzeniem tekstu reprezentującego gatunek użytkowy poznany na I etapie edukacyjnym. Niepokojące jest również to, że w zasadzie nie widać różnicy między umiejętnościami uczniów klas I i II, co znaczy, że nie utrwała się zaproszenia jako gatunku użytkowego. W regionie I nieco ponad 70% uczniów klas I i II zdobyło punkt za zgodność z wzorcem gatunkowym, w regionie II – po 75%, jedynie w regionie III widać różnicę na korzyść uczniów starszych: 65% i 76%.

Drugie z wymienionych zadań sprawdzało umiejętność tworzenia opowiadania. Punktowano m.in. połączenie przedstawianych zdarzeń w relację przyczynowo-skutkową i konsekwentne prowadzenie narracji (ew. zmiana typu narracji powinna być funkcjonalnie uzasadniona).

Uczniowie z zadaniem poradzili sobie rozmaicie: w regionie I pierwsze kryterium spełniły prace 70% uczniów klas I i 65% uczniów klas II; w regionie II – 47% pierwszoklasistów i 52% drugoklasistów; w regionie III – ok. 60% wszystkich uczniów rozwiązujących zadanie. Z kolei drugie kryterium spełniły prace: 78% uczniów klas I i 70% uczniów klas II w regionie I; 50% uczniów klas I i 45% uczniów klas II w regionie II; 68% uczniów klas I i 73% uczniów klas II w regionie III. Te rozbieżności wyników pomiędzy regionami utrudniają analizę, niemniej można wskazać kilka istotnych obserwacji.

Po pierwsze, rzuca się w oczy słaba umiejętność wiązania przyczynowo-skutkowego przedstawianych informacji. W przybliżeniu połowa uczniów ma z tym kłopot. Można sądzić, że to wynik zbyt słabej (może zbyt rzadkiej albo zbyt płytkiej) pracy na lekcjach, poświęconej analizie własnego tekstu. Zawsze bowiem refleksja analityczna wpływa na jakość tworzonej wypowiedzi. Tutaj – jak widać – namysłu tego rodzaju brakuje. Po drugie, wyniki uczniów młodszych i starszych nie odbiegają znacznie od siebie, a zatem umiejętności sprawdzanych w tym zadaniu nie ćwiczy się dostatecznie w klasie I gimnazjum.

Kolejne dwa zadania były przeznaczone dla uczniów klasy II. Musieli oni napisać podanie (zad. TEST 6, KL. II, ZAD. 8 – cyt. wcześniej) i ogłoszenie:

Klucz pierwszego zadania informował o trzech kryteriach, które powinien spełnić tekst, aby można go było uznać za właściwe podanie:

1. uwzględnienie takich informacji, jak: kto, do kogo, w jakiej sprawie pisze (zgodnie z poleceniem zadania);
2. uzasadnienie (podanie co najmniej trzech cech świadczących o spełnieniu wymagań opisanych w ogłoszeniu spośród: wiek, dyspozycyjność, sumienność, odpowiedzialność, kontaktowość);
3. zachowanie struktury podania (nadawca, adresat, treść podania, podpis).

Kwestie adekwatności stylistycznej podania zostały omówione w innej części raportu.

Najłatwiej uczniowie poradzi sobie z kryterium drugim: spełniły je prace nieco ponad połowy badanych. O wiele gorzej wypadły teksty gimnazjalistów, jeśli chodzi o kryteria pierwsze i trzecie. Odpowiednie informacje uwzględniła zaledwie jedna trzecia gimnazjalistów, a strukturę podania zachowało mniej niż 10% uczniów. Na wyniki nie miało wpływu to, czy uczniowie omawiali w szkole podanie jako gatunek użytkowy.

Z kolei w drugim zadaniu punkt przyznawano za uwzględnienie formalnych wyznaczników ogłoszenia (adresat, nadawca, termin, miejsce, wydarzenie), przy czym nadawca i adresat to elementy fakultatywne. Z wymogami tymi poradziła sobie niespełna połowa uczniów, przy czym ok. jednej trzeciej odmówiło wykonania zadania. Świadczy to nie tylko o niewystarczających kompetencjach części uczniów do wykonania zadania, lecz także – a może przede wszystkim – o ogólnej niechęci do podejmowania samodzielnych działań tekstotwórczych. Jest to wniosek smutny, lecz spójny z wynikami analiz pozostałych części testów: uczniowie wolą zadania łatwiejsze, bardziej schematyczne – a przez to bardziej przewidywalne i bezpieczniejsze.

Ostatnie zadanie bloku tekstotwórczego (TEST 9, KL. III, ZAD. 10 – cyt. wcześniej) polegało na zbudowaniu tekstu argumentacyjnego, który oceniano – jeśli chodzi o wyznaczniki gatunkowe – pod względem następujących kryteriów:

1. odniesienie się do co najmniej dwóch opinii z tekstu źródłowego (aprobata, dezaprobata);
2. wyrażenie własnego poglądu (co uczeń sądzi o czytaniu książek);
3. podanie trzech argumentów;
4. zbudowanie tekstu spójnego i uporządkowanego.

Wyniki we wszystkich regionach były bardzo podobne: pierwsze kryterium spełniły prace ok. 60% uczniów, drugie – ok. 85%, trzecie – ponad 75%, czwarte – ok. 70%. Są to zatem wyniki zdecydowanie lepsze niż wyniki zadań przedstawionych wyżej. Mogło na to wpłynąć wyćwiczenie (być może nawet mechaniczne) pisania tekstu argumentacyjnego – np. z myślą o egzaminie gimnazjalnym. Nie zmienia to jednak faktu, że szkoła powinna ćwiczyć tworzenie tekstów we wszystkich gatunkach użytkowych proponowanych przez podstawę programową, a nie tylko tych, które najczęściej się pojawiają w arkuszach egzaminacyjnych.

### 1.5.3. Tworzenie tekstów użytkowych – różnica poziomu umiejętności między uczniami klas I, II, III

Kilka zadań przedstawionych w tym rozdziale pozwala stwierdzić, że uczniowie niewątpliwie lepiej sobie radzą z analizą gatunkową tekstów cudzych niż z tworzeniem tekstów własnych reprezentujących określony gatunek użytkowy. W zadaniach pierwszego rodzaju (dot. tekstów nie swoich) widać różnice wyników na korzyść uczniów starszych, w zdaniach drugiego rodzaju takiej poprawy wyników nie ma (niekiedy – zależnie od zadania – uczniowie starsi wypadają nawet gorzej niż młodsi).

Ponadto bardzo wyraźnie widać wpływy – korzystne – na jakość wyników, skorelowane z częstością ćwiczenia danej formy gatunkowej. Egzamin gimnazjalny działa w pewnym sensie stymulująco – uczniowie ćwiczą głównie pisanie rozprawek – choć z drugiej strony, co wykazała analiza innych zadań – ćwiczenia te polegają często na mechanicznym wykonywaniu pewnych czynności i odtwarzaniu wzorów; są dalekie od wyrobienia elastyczności i swobody tekstotwórczej.

Bardzo wyraźnie widać niechęć uczniów do podejmowania wysiłku pisarskiego – niezależną od tego, czy z daną formą gatunkową spotkali się na lekcjach języka polskiego.

Uśredniając – blisko połowa gimnazjalistów ma kłopot z tworzeniem tekstu użytkowego. To wynik zgoła nie taki, jakiego oczekiwali twórcy podstawy programowej, która ma za zadanie – jak o tym już była mowa – przygotować do życia w społeczeństwie świadomego użytkownika polszczyzny.

#### 1.5.4. Tworzenie tekstów użytkowych – wyniki testów w świetle danych pozyskanych w badaniu jakościowym

Jak to zostało przedstawione we wcześniejszych analizach, gimnazjaliści są nastawieni bardzo pragmatycznie do nauki o języku. Widzą jej sens tylko wtedy, gdy uważają ją za przydatną „w dorosłym życiu”. Za przydatne wszyscy badani uznali umiejętność tworzenia tekstów reprezentujących gatunki użytkowe. Jak wskazują przedstawione wyniki, to dobre nastawienie nie przekłada się jednak na wyniki zadań dotyczących właśnie tworzenia tekstów i rozpoznawania ich cech gatunkowych.

Tę rozbieżność łatwo jednak wytłumaczyć: jest ona skutkiem zaniedbań edukacyjnych i gorszego nastawienia uczniów do pozostałych obszarów dydaktyki języka polskiego. Wbrew częstemu przekonaniu uczniów i ich rodziców nie sposób kształcić kompetencje i sprawności językowe w sposób zatomizowany. Innymi słowy: nie będzie biegły twórca tekstów użytkowych (i nie-użytkowych) uczeń, który ma luki czytelnicze, ubogi zasób słownictwa, kłopoty z operowaniem strukturami składniowymi, braki w szeroko rozumianej wiedzy humanistycznej. Nie będzie – z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, podczas pisania wykorzystuje się wiedzę polonistyczną (i szerzej: humanistyczną), która przyrasta nie w sposób liniowy, lecz warstwowy podczas całego cyklu edukacyjnego. Zaniedbania którejkolwiek części skutkują lukami wiedzy albo niedostatkami umiejętności, które trudno nadrobić (wymaga to wielomiesięcznej, a nieraz wieloletniej pracy). Po drugie, umiejętność tworzenia własnego tekstu jest dowodem najwyższego stopnia opanowania znajomości danego języka, wypadkową kształcenia polonistycznego na wielu piętach. A zatem nie zbuduje dobrego tekstu użytkowego uczeń, który poza własnymi celami pragmatycznymi jest zamknięty na przekaz humanistyczny.

Warto podkreślić, że w przygotowaniu ucznia do takiej – pozornie niepraktycznej – nauki ogromną rolę odgrywa środowisko domowe. Idealem byłaby współpraca pod tym względem rodziny ze szkołą – współpraca polegająca m.in. na współdzieleniu postaw wobec języka i dostrzeganiu w humanistyce wartości procentujących „w dorosłym życiu”, o którym tak często wspominają gimnazjaliści.

Jeśli chodzi o szkolne przyczyny niezadowolających wyników zadań z obszaru „tworzenie tekstów”, to zostały one przedstawione we wcześniejszych analizach. Jak się wydaje, kluczowe byłoby zwiększenie ilościowe i polepszenie jakościowe godzin lekcyjnych przeznaczonych na pracę nad własnym tekstem. Niewątpliwie możliwość dogłębnego omówienia własnych zadań z nauczycielem, podczas indywidualnej rozmowy, daje uczniom więcej korzyści niż masowa praca klasowa (dlatego właśnie taką popularnością cieszą się korepetycje z języka polskiego). Życzyć zatem sobie można, by w obrębie możliwości instytucjonalnych znalazły się środki zaradcze na polepszenie opisanego stanu rzeczy.

#### 1.6. Rozpoznawanie intencji wypowiedzi

W uwagach do podstawy programowej z języka polskiego dla III etapu edukacji podkreślono, że fundamentem wszelkich stosunków społecznych jest właściwa komunikacja międzyludzka. Odpowiedni odbiór wypowiedzi, a więc jej zrozumienie, jest momentem kluczowym każdego aktu komunikacji. Intencjonalność wypowiedzi, jako jej szczególna własność, jest niejednokrotnie bardzo trudna do odkrycia, dlatego w edukacji gimnazjalnej powinno się kłaść szczególny nacisk na kształcenie umiejętności rozpoznawania intencji mówiącego, co wiąże się także z wyczuleniem uczniów na sytuacje, w których ktoś chce wpłynąć na ich zachowania, emocje.

W obszarze I podstawy programowej odnoszącym się do odbioru wypowiedzi i wykorzystywania zawartych w nich informacji znajdziemy zapis (1.7) mówiący o tym, że uczeń powinien rozpoznawać intencje wypowiedzi (aprobatę, dezaprobatę, negację, prowokację), a także dostrzegać w niej ewentualne przejawy agresji i manipulacji (1.8). Uczniowie powinni sobie zdawać sprawę z tego, że w zasadzie w każdej wypowiedzi można wyróżnić część illokucyjną, a więc tę, w której wyrażona została intencja mówiącego. Ponadto jedną z funkcji wypowiedzi jest funkcja nakłaniająca (impresywna), której celem jest wywieranie wpływu na odbiorcę. Aby osiągnąć ten cel, nadawca może stosować perswazję bądź działania manipulacyjne, w których unika się jawnego przekonywania. Nakładanie się na siebie wypowiedzi o różnym charakterze (także tych o charakterze emocjonalnym) sprawia, że trudno rozpoznać granice i w konsekwencji łatwo stać się ofiarą manipulacji. Kluczowe wydaje się zatem uświadomienie uczniom, że muszą być szczególnie ostrożni, zwłaszcza gdy mają do czynienia z komunikatami medialnymi, w których stosuje się różnego typu techniki manipulacyjne.

Poziom umiejętności gimnazjalistów z tego obszaru (rozpoznawanie intencji wypowiedzi i manipulacji językowej) badano na podstawie kilku zadań:

- Uczniowie wszystkich klas zmierzali się z określeniem celu plakatu pochodzącego ze społecznej kampanii antynikotynowej (TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 20/20/19).
- Trzecioklasiści wskazywali cel ulotki reklamującej wycieczkę do Paryża i wyjaśniali, na czym polega zastosowana w niej manipulacja językowa (TEST 7, KL. III, ZAD. 14 i 15).
- Drugoklasiści rozpoznawali zdania, w którym wyrażono aprobatę (TEST 4, KL. II, ZAD. 15).

Zadanie wspólne dla wszystkich uczniów (TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 20/20/19) sprawdzało umiejętność rozpoznawania wypowiedzi o charakterze perswazyjnym. Tekstem, do którego odnosili się uczniowie, był plakat antynikotynowy przygotowany w związku z Dniem bez Papierosa (taką informację badani mogli znaleźć w opisie źródła).



**Tabela 3. Rozkład wyników – TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 20/20/19**

<b>Plakat został przygotowany, aby</b>	<b>Klasa I</b>	<b>Klasa II</b>	<b>Klasa III</b>
a) ujawnić dane liczbowe dotyczące palenia	3,4%	2,5%	1,4%
b) nakłonić ludzi do zaprzestania palenia	84,5%	89,0%	89,2%
c) wzbudzić niechęć, obrzydzenie do papierosów	75,6%	84,0%	80,4%
d) przekazać informację o nazwach szkodliwych składników dymu papierosowego	26,4%	20,3%	11,5%
e) poinformować o czasie i celu akcji	5,8%	4,6%	4,7%
<b>Wskazanie dwóch poprawnych odpowiedzi (b, c)</b>	<b>45%</b>	<b>61%</b>	<b>63,7%</b>

Aby zdobyć punkt, należało wskazać dwie poprawne odpowiedzi (b, c). Uczniowie I klasy nie poradzi sobie zbyt dobrze z zadaniem (45% poprawnych odpowiedzi), ale w klasie II widać znaczący (o 16 punktów procentowych) wzrost odsetka poprawnych odpowiedzi. Niepokojące jest to, że spora grupa uczniów wybrała odpowiedź, która w żaden sposób nie odnosiła się do treści plakatu. W pierwszej klasie 26,4%, w II – 20,3%, w III – 11,5% wskazało dystraktor d) („przekazać informację o nazwach szkodliwych składników dymu papierosowego”). Uczniowie kolejnych klas jednak coraz lepiej radzili sobie z odczytywaniem intencji wypowiedzi – w ich odpowiedziach pojawiało się coraz mniej błędnych wskazań. Być może uczniowie wybierający odpowiedź d) zasugerowali się tekstem ulotki dotyczącej szkodliwości palenia, która pojawiła się w kolejnym pytaniu. W kilkudzaniowej wypowiedzi wymieniono bowiem szkodliwe składniki znajdujące się w dymie tytoniowym: nikotyna, czad, substancje smoliste. Nie jest wykluczone, że gimnazjaliści rzadziej zaznaczali odpowiedź c) niż b), ponieważ plakat ten nie wywoływał u nich aż tak negatywnych emocji jak obrzydzenie. Jako odbiorcy różnego typu komunikatów medialnych są przyzwyczajeni do o wiele bardziej szokujących, a nawet drastycznych obrazów.

Na poziomie klasy III badano nie tylko umiejętność rozpoznawania wypowiedzi o charakterze perswazyjnym (TEST 7, KL. III, ZAD. 14), ale także wyjaśniania mechanizmu manipulacji językowej (TEST 7, KL. III, ZAD. 15). Tekstem, do którego odnosili się uczniowie, była reklama wyjazdu do Paryża.



\* Promocją objęto usługi przewodnika. Koszty wyżywienia, zakwaterowania i przejazdu we własnym zakresie.

Zadanie otwarte zostało poprzedzone zadaniem zamkniętym polegającym na wskazaniu celu tej reklamy: większość uczniów (79,6%) bardzo dobrze poradziła sobie z poleceniem i zaznaczyła, że ulotka ma nakłonić odbiorcę do określonego działania.

**Tabela 4. Rozkład wyników – TEST 7, KL. III, ZAD. 14**

Celem Tekstu IV jest	Klasa III
a) nakłonienie odbiorcy do określonego działania	79,6%
b) wyjaśnienie przyczyn zorganizowania wyjazdu	1,2%
c) poinformowanie odbiorcy o przebiegu wycieczki	8,1%
d) przedstawienie raportu z działalności biura podróży	8,9%

Dużo trudniejsze było zadanie otwarte, w którym uczniowie mieli wyjaśnić, na czym polega manipulacja językowa, a więc zauważyć, że zapisane dużą czcionką hasło „Paryż za darmo!” wprowadza odbiorcę w błąd, a istotne informacje o rzeczywistych kosztach ponoszonych przez klienta zostały umieszczone w dolnej części ulotki i celowo zapisane drobnym drukiem. Zadanie okazało się dla uczniów bardzo trudne – punkt otrzymało niecałe 28% badanych.

Błędne odpowiedzi uczniów wynikały z różnych przyczyn. Niektórzy utożsamiali manipulację z perswazją i kierując się poprawną odpowiedzią z poprzedniego zadania, wpisywali cel reklamy (np. „Manipulacja językowa polega na nakłonieniu odbiorcy, zachęceniu do kupna biletu”). Pojawiały się również błędne wytłumaczenia („Polega ona na doborze odpowiednich epitetów, które mają na celu «przysłodzić tekst»”), a część uczniów w ogóle nie rozpoznała mechanizmu manipulacji i prawdopodobnie sama mu ulegała, pisząc np.: „Ma zachęcić odbiorcę na wyjazd do Paryża za darmo”.

Na niskie wyniki respondentów w tym zadaniu mogła mieć również wpływ niezajomość pojęcia „manipulacja” bądź trudność z wyjaśnieniem tego terminu. Wskazują na to odpowiedzi, które były próbą zdefiniowania pojęcia bez odwołania się do analizowanego tekstu, np. „manipulować człowiekiem poprzez tekst”. Dużą trudność sprawia uczniom tworzenie wypowiedzi: brak odpowiednich kompetencji językowych utrudnia wyrażenie myśli, a nawet zniechęca do podjęcia próby wykonania zadania. Zdanie



„Manipulacja polega na darmowej 6 dniowej wycieczce do Paryża” świadczy o tym, że być może uczeń zdaje sobie sprawę z tego, co jest przedmiotem manipulacji, jednak nie potrafi właściwie zapisać swych spostrzeżeń. Bardzo rzadko zdarzały się wypowiedzi, w których badani trzecioklasiści nie tylko potrafili wskazać przejaw manipulacji, ale także dobrze radzili sobie z poprawnym, również pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym, zapisaniem własnych przemyśleń (np. „Hasło na ulotce sugeruje, że wycieczka do Paryża jest darmowa, a tak naprawdę promocja dotyczy tylko usług przewodnika”).

To, że ponad dwie trzecie badanych nie potrafiło wskazać przejawów manipulacji w ulotce reklamowej, a więc w typie tekstu, z którym niemal codziennie się stykają (i będą stykać) w swoim pozaszkolnym życiu, budzi obawy i skłania do położenia większego nacisku na kształtowanie tych umiejętności na lekcjach języka polskiego.

Bardzo trudnym zadaniem okazało się dla uczniów klasy II rozpoznanie wypowiedzi wyrażających aprobatę.

TEST 4, KL. II, ZAD. 15

Dwaj chłopcy, Paweł i Piotrek, są zafascynowani odtwarzaczami MP3 – często ich używają i chętnie o nich rozmawiają.

Które z podanych niżej wypowiedzi wyrażają aprobatę?

- a) A ty, Paweł, co robisz? Słuchasz sobie muzyki? – zdenerwował się Piotrek.
- b) Piotrek popatrzył na Pawła z uznaniem: – Potrafisz naprawić MP3?!
- c) Hej, Paweł, nie słyszałeś, że muzyka łagodzi obyczaje? – natarł Piotrek.
- d) Paweł, nie słuchaj wciąż MP3, bo ogłuchniesz – przestrzegł Piotr.
- e) Piotrek zerknął na Pawła: – Gdzie udało ci się kupić taki świetny sprzęt?

Zaledwie 9,1% badanych otrzymało punkt za to zadanie, a więc wskazało dwie poprawne odpowiedzi (b, e). Stosunkowo najlepiej uczniowie poradzili sobie z odczytaniem intencji w podpunkcie e) (43,8%), w którym zastosowano dobrze znany uczniom przymiotnik „świetny”. Słabiej rozpoznawalne było dla nich sformułowanie „z uznaniem” (użyte w odpowiedzi b – 24,9% wskazań). Na pewno ma ono mniejszą frekwencję w języku uczniowskim, a sam leksem „uznanie”, mając dość szerokie pole znaczeniowe (szacunek, poważanie, podziw, ale także: przyjęcie za prawdę oraz ocena, wyczucie), nie zawsze rozumiany jest jako synonim akceptacji. Niepokoi częstość wyboru dystraktora d) (29,1%) – wskazywano go częściej niż jedną z poprawnych odpowiedzi (b). Być może na dużą liczbę błędnych odpowiedzi (przy niewielu opuszczeniach) miały wpływ zastosowane w wypowiedziach pytania, wykrzyknienia i komentarze osoby trzeciej.

Warto jednak podkreślić, że na niskie wyniki respondentów w powyższym zadaniu mogła wpłynąć niska kompetencja leksykalna uczniów. Można przypuszczać, że trudności z udzieleniem poprawnej odpowiedzi wynikały z faktu, że gimnazjaliści nie zrozumieli słowa „aprobata” użytego w poleceniu. Wskazują na to słabe wyniki w zadaniu nr 16 (TEST 4, KL. II, ZAD. 16), w którym respondenci zostali poproszeni o podanie synonimu wyrazu „aprobata”. Poprawnie zadanie wykonała niespełna połowa uczniów (46%), ale ponad 70% osób, które podały poprawny wyraz bliskoznaczny, poradziło sobie z zadaniem nr 15. Uczniowie z powodu niezrozumienia słowa wpisywali niewłaściwe wyrazy: „aprobatek”, „niezgoda”, „sprzeciw”, „aprobatyka”, lub wyrazy zbyt odległe znaczeniowo, np. „fascynacja”, „zachwył”. Nieraz, nie potrafiąc znaleźć synonimu, podawali znaczenie słowa, opisywali je, np. „że się z czymś zgadzam”. Najczęściej wybieranym przez badanych gimnazjalistów synonimem był leksem „pochwała”. Poza niewieloma wyjątkami nie odnotowano użycia żadnego z pozostałych wyrazów bliskoznacznych (zgoda, uznanie, akceptacja, potwierdzenie, przyzwolenie, afirmacja).

Słabe wyniki uczniów w zadaniach polegających na rozpoznawaniu intencji wypowiedzi i zabiegów manipulacyjnych skłaniają do poświęcenia kształceniu tych umiejętności szczególnej uwagi. Młodzi ludzie codziennie znajdują się w sytuacjach, w których ktoś stara się ich do czegoś nakłonić, więc powinni mieć świadomość, że zwłaszcza w różnego rodzaju reklamach zawsze komuś zależy na tym, aby przekonać odbiorcę do określonego zachowania. Często w takich komunikatach są wykorzystywane zabiegi manipulacyjne (także o charakterze językowym), wskutek których odbiorca jest wprowadzany w błąd, a reklamujący otrzymuje określone korzyści. Jeżeli uczniowie mają problemy z rozpoznaniem chwytów perswazyjnych w tekstach wyraźnie oznaczonych jako reklamy, to tym trudniej będzie im zauważyć mechanizmy wykorzystywane do niestandardowego (sponsoring, lokowanie produktu) lub niejawnego reklamowania produktów. Coraz częściej znajdujemy się w sytuacjach, w których nie zdajemy sobie sprawy, że mamy do czynienia z reklamą, a wówczas jesteśmy na nią jeszcze bardziej podatni. Kluczowa w tym kontekście wydaje się uważność – konieczna w trakcie interpretacji wszystkich tekstów kultury. Świadomi uczestnicy kultury sami starają się decydować o tym, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu dadzą się przekonać, a na pewno zdają sobie sprawę z faktu, że nieustannie są poddawani zabiegom perswazyjnym.

### 1.6.1. Rozpoznawanie intencji wypowiedzi – wyniki testów w świetle danych pozyskanych w badaniu jakościowym

Z doświadczeń nauczycieli wynika, że uczniowie chętnie uczestniczą w lekcjach poświęconych reklamom, ponieważ są to teksty im znane, a rozpoznawanie stosowanych w nich mechanizmów wydaje im się ciekawe. Spośród 391 analizowanych tematów lek-

cji (obserwacja nieuczestnicząca) dwa nawiązywały bezpośrednio do tych kwestii: *Siła perswazji – poznajemy język reklamy; Reklama, czyli o sztuce namawiania*. Również na lekcjach dotyczących innych tematów nauczyciele czasami odnosili się do wspomnianych zagadnień. Np. w trakcie lekcji poświęconej wizjom końca świata (*Wizja końca świata w różnych tekstach kultury*) polonistka zaprezentowała uczniom reklamę telewizyjną sklepu ze sprzętem elektronicznym, w której wykorzystano motyw apokalipsy („Okazja na koniec świata”). Uczniowie byli bardzo zainteresowani, chętnie dyskutowali i odpowiadali na pytania zapisane na tablicy: Jaki produkt jest reklamowany? Do kogo reklama jest kierowana? Czym zwraca uwagę? Czy coś mnie drażni? Czy coś mi się podoba? Nie bez znaczenia było to, że lekcja odbyła się w grudniu 2012 roku – nauczycielka wykorzystała medialny szum wokół przepowiedni dotyczącej końca świata, by uświadomić uczniom funkcjonowanie motywu w różnych tekstach kultury (na lekcji oprócz wspomnianej reklamy pojawił się m.in. fragment *Apokalipsy św. Jana*, obraz Hansa Memlinga *Sąd Ostateczny*, zwiastun filmu *2012* oraz *Piosenka o końcu świata* Czesława Miłosza). Dzięki wykorzystaniu tekstów kultury znanym uczniom z rzeczywistości pozaszkolnej polonistka przyciągnęła ich uwagę: w trakcie całej lekcji uczniowie byli skoncentrowani, zaangażowani, aktywni – chętnie odpowiadali na pytania i sami inicjowali dyskusję.

Należy jednak podkreślić, że badani nauczyciele stosunkowo rzadko wykorzystują na lekcjach teksty należące do kultury popularnej (programy rozrywkowe, seriale telewizyjne, powieści popularne, programy informacyjne). Na pewno niedowartościowana jest przestrzeń internetowych działań marketingowych (m.in. marketing szeptany, wirusowy; wykorzystywanie adserwerów): trudnych do interpretacji i stale się zmieniających, ale zyskujących na sile, więc zasługujących na omówienie.

### 1.7. Umiejętność rozpoznawania znaczenia niewerbalnych środków komunikowania się

W uwagach do podstawy programowej do nauczania języka polskiego można odnaleźć zapis, że na III etapie edukacyjnym uczeń doskonali umiejętność odbioru wypowiedzi, na co składa się także rozumienie komunikatów niewerbalnych, które mogą być przekazywane np. poprzez język ciała lub być zawarte w obrazie. Konieczność kształcenia umiejętności rozpoznawania znaczenia niewerbalnych środków komunikowania się (gestu, wyrazu twarzy, mimiki, postawy ciała) podkreślono już w wymaganiach dla szkoły podstawowej (II 3.5), natomiast na dalszym etapie uczniowie powinni interpretować komunikaty niewerbalne o coraz bardziej skomplikowanej organizacji.

W jednym z zadań wspólnych dla wszystkich uczniów (TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 19/19/18) poproszono ich o zinterpretowanie pozy i gestu postaci znajdującej się na plakacie antynikotynowym wykorzystanym w kampanii społecznej (cyt. wcześniej). Zadanie okazało się dla uczniów bardzo trudne (poprawnej odpowiedzi udzieliło 28% uczniów klasy I oraz po 31% uczniów klas II i III), ponieważ wymagało nie tylko rozpoznania niewerbalnych środków komunikacji, ale również umiejętności odbioru i interpretacji tekstu ikonycznego.

Dodatkową trudnością było to, że przedstawiona na plakacie postać była nierzeczywista – dym papierosowy przybierał kształt postaci ludzkiej proszącej o pomoc, na co wskazywał błagalny gest wyciągniętej ręki. Należy pamiętać, że obraz jako swoiste odzwierciedlenie rzeczywistości, a zarazem dzieło sztuki ujmowane w różnych konwencjach oraz pełniące rozmaite funkcje, może być dla uczniów trudny w odbiorze i interpretacji. Dobrze znane z codzienności gesty (zazwyczaj umiejscowione w konkretnym kontekście komunikacyjnym) na obrazie mogą mieć wymiar metaforyczny i tak jak metafory w tekście werbalnym wymagają odpowiedniego zdekodowania.

Uczniowie mieli duże problemy z interpretacją plakatu: często ograniczali się do opisu obrazu i nie dostrzegali jego aspektu symbolicznego (np. „Jest to papieros który był wypalony i prawdopodobnie ktoś nie strzeпаł wypalonej końcówki i papieros mu upadł”) bądź odnosili się do przesłania i pomijali fazę analizy (np. „Papierosy samo zło”; „Od papierosów można umrzeć albo zachorować”; „Nie pal”). Niezwykle rzadko zdarzały się odpowiedzi, w których uczniowie wykazywali się umiejętnością interpretacji, ale także kompetencjami językowymi (np. „Osoba ukazana na plakacie próbuje wyrwać się z nałogu. Czołga się i podnosi ręce w geście rozpaczki. Nałóg tak ją wciągnął, że z trudem może się od niego uwolnić. Ma w ten metaforyczny sposób udowodnić nam, że palenie szkodzi”).

Na podstawie prac uczniów można przypuszczać, że nie potrafili oni przeprowadzić analizy tekstu, by później wykorzystać jej wyniki w trakcie interpretacji. Kluczowe wydaje się zatem położenie większego nacisku na wzajemną, nieodzowną relację między analizą a interpretacją, co dotyczy pracy ze wszystkimi tekstami kultury. Uczniowie powinni zdawać sobie sprawę z wieloetapowości procesu, na który składają się: odbiór – analiza – interpretacja – wartościowanie. Wyniki badania jakościowego (obserwacje nieuczestniczące lekcji) udowadniają, że w kształceniu literacko-kulturowym nauczyciele wyraźnie preferują analizę werbalnych tekstów literackich, okazjonalnie przywołując teksty ikonyczne/ikoniczno-werbalne, werbalne nieliterackie oraz audiowizualne/audialne. O ile te pierwsze stanowią zatem centralny element, wokół którego skupione są działania polonisty oraz gimnazjalistów, o tyle pozostałe często pełnią jedynie funkcje instrumentalne i są postrzegane jako ilustracje, konteksty dla dzieł literackich, a nie jako autonomiczne teksty kultury. Jeszcze rzadziej teksty ikoniczne i ikoniczno-werbalne pojawiają się na lekcjach językowych, co może świadczyć o tym, że badani nauczyciele nie dostrzegają bezpośredniego związku między rozwijaniem językowej świadomości

nadawczo-odbiorczej a procesem analizy i interpretacji tekstów kultury. Namysłowi nad tekstami ikonicznymi nie sprzyja również wszechobecność obrazów we wszystkich dziedzinach życia i ich nadmiar w przekazach medialnych. Uczniowie przyzwyczajają się do szybko zmieniających się obrazów i nie poświęcają im należytej uwagi, czego efektem jest spadek umiejętności rozumienia komunikatów zawartych w symbolicznych przekazach niewerbalnych.

Do umiejętności rozpoznawania niewerbalnych środków komunikowania w pewnym stopniu nawiązywało zadanie nr 7 (TEST 1/4/7, KL. I/II/III, ZAD. 7 – cyt. wcześniej) oparte na fragmencie powieści Alfreda Szklarskiego *Tomek na tropach Yeti*.

Gimnazjaliści mieli przytoczyć z tekstu zdanie, w którym opisano zachowanie bohaterów świadczące o ich emocjach. Zadaniem uczniów było zatem rozpoznanie środków językowych służących do nazywania emocji. W tekście można było odnaleźć kilka takich zdań („Gdy jego towarzysze zrównali się z nim, również zamarli w bezruchu”; „Jak zahipnotyzowani wpatrywali się w ziemię”; „Wkrótce także zatrzymał się zdumiony”; „Tym razem przewodnicy nie zwrócili uwagi na gniewny rozkaz”), ale uczniowie mieli przytoczyć jedno. Nieco ponad połowa badanych poradziła sobie z zadaniem: klasa I – 53%, klasa II – 59%, klasa III – 58%.

Do najczęściej pojawiających się błędów należało m.in. wskazanie zdania, w którym występował wykrzyknik (zdanie ujawniało emocje, ale nie mówiło nic o zachowaniu postaci; wykrzyknik był przez uczniów traktowany jako wyznacznik wyrażania emocji), lub zdania, w którym pojawiło się słowo „nieszczęście”. Stosunkowo niski współczynnik poprawnych odpowiedzi wynika być może z uboższego zasobu leksykalnego uczniów, a dokładnie – z nieznamomości zwrotów językowych, które nazywają stany uczuciowe. Wskazuje zatem na konieczność poszerzania słownictwa nazywającego emocje również w gimnazjum, nie tylko w szkole podstawowej. Praca nad wzbogacaniem tej sfery leksyki może poprawić, co niezwykle ważne, jakość komunikacji w codziennych sytuacjach, gdzie zdarza się, że wyrażanie emocji ogranicza się do używania wulgaryzmów.

Nazywanie, rozpoznawanie i mówienie o emocjach wiąże się także z postawą empatii. W jej rozwijaniu oraz niwelowaniu deficytów w obszarze współodczuwania, z którymi coraz częściej mamy do czynienia u młodych ludzi, lekcje języka polskiego odgrywają szczególną rolę. Uczniowie, zapytani w indywidualnych wywiadach pogłębionych (III region) o idealną lekcję języka polskiego, opowiadali o zajęciach, na których po prostu się rozmawia. Według większości respondentów otwarta komunikacja z nauczycielem oraz koleżankami i kolegami z klasy jest głównym czynnikiem, dzięki któremu lekcję można uznać za udaną. Gimnazjaliści chcą rozmawiać o życiu, poddawać refleksji świat i swoje w nim miejsce, porównywać doświadczenia bohaterów z własnymi przeżyciami. Potrzebują konstruktywnej, życzliwej interakcji z nauczycielem, ponieważ daje im ona poczucie bycia kimś ważnym, mądrym, godnym uwagi. Wspólne czytanie, dyskusowanie, negocjowanie znaczeń uwrażliwia uczniów na istnienie różnorodności w otaczającym ich świecie. Nauczyciele często w trakcie zajęć poświęconych omawianiu konkretnego tekstu kultury proszą o podjęcie próby wniknięcia w emocje bohatera, zastanowienia się nad tym, czy na jego miejscu uczniowie postąpiliby podobnie. Takie działania są nie do przecenienia i warto je kontynuować na dalszych etapach kształcenia.

### 1.8. Świadomość stylu i sytuacji (etykieta językowa)

W podstawie programowej, w obszarze dotyczącym tworzenia własnej wypowiedzi, określono, że uczeń powinien tworzyć spójne wypowiedzi, m.in. w takich formach gatunkowych jak podanie i list motywacyjny, i jednocześnie dostosowywać odmianę i styl języka do określonego gatunku (III.1.1). Szczególną uwagę w dalszej części zwraca się także na zasady etykiety językowej (1.7): uczeń powinien wiedzieć, w jaki sposób zwracać się do rozmówcy w zależności od sytuacji i relacji łączącej go z osobą, do której mówi (dorosły, rówieśnik, obcy, bliski); znać formuły grzecznościowe; znać konwencje językowe zależne od środowiska (np. sposób zwracania się do nauczyciela, lekarza, profesora wyższej uczelni); mieć świadomość konsekwencji używania formuł niestosownych i obraźliwych. Ze świadomością językową wiąże się natomiast sprawne posługiwanie się oficjalną i nieoficjalną polszczyzną oraz znajomość granic stosowania slangu młodzieżowego (III.2.2).

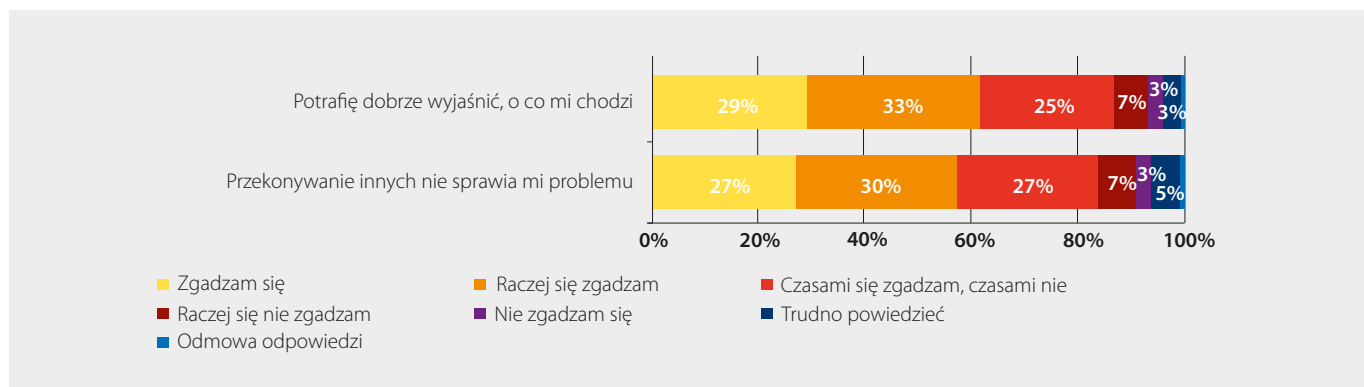
Umiejętność posługiwania się w tworzonej wypowiedzi stylem nieoficjalnym i oficjalnym badały dwa zadania. Uczniowie klas I i II mieli za zadanie napisać zaproszenie, które mogłoby być zamieszczone na portalu społecznościowym (TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 5/3). Za poprawne wykonanie zadania gimnazjaliści mogli otrzymać 3 punkty: po 1 punkcie za zamieszczenie wszystkich informacji koniecznych dla zaproszenia, obecność perswazji i zastosowanie komunikatywnego języka.

**Tabela 5. Rozkład wyników – TEST 3/6, KL. I/II, ZAD. 5/3**

<b>Kryteria (za spełnienie każdego z poniższych kryteriów przyznawano po 1 punkcie)</b>	<b>Klasa I</b>	<b>Klasa II</b>
Obecność wszystkich informacji koniecznych do napisania zaproszenia umieszczonego na Facebooku	70,8%	75,0%
Obecność perswazji	87,6%	87,9%
Zastosowanie komunikatywnego języka, typowego dla Facebooka	93,5%	92,9%

Uczniowie doskonale poradzili sobie z zadaniem: ponad 90% otrzymało punkt za funkcjonalność stylu. Nie ulega wątpliwości, że było to zadanie bliskie doświadczeniom uczniów – na co dzień korzystają z portali społecznościowych, za ich pomocą informują znajomych o organizowanych przez siebie wydarzeniach oraz zapraszają do wzięcia w nich udziału. Zarówno pierwszo-, jak i drugoklasiści sprawnie dostosowywali język do opisanej w poleceniu sytuacji komunikacyjnej (prywatna sytuacja komunikacyjna z równorzędnym układem ról nadawczo-odbiorczych). Warto zwrócić uwagę na to, że uczniowie bardzo dobrze poradzili sobie z zastosowaniem w wypowiedzi elementów mających zachęcić znajomych do przyścia na przyjęcie. Również oceniając własne umiejętności komunikacyjne, uczniowie deklarowali, że przekonywanie innych nie sprawia im problemu.

**Wykres 1. Ocena własnych umiejętności komunikacyjnych (region II, n=5475)**



Trudniejsze (65% poprawnych odpowiedzi) okazało się, przeznaczone dla uczniów klasy I (TEST 3, KL. I, ZAD. 4), zadanie wymagające podania odpowiedników z języka ogólnego dla wyrazów („fejs”, „omnomnom”) i zwrotów („nakręcić się na coś”) z języka młodzieżowego występujących w przytoczonej wiadomości tekstowej. Najbardziej rozpoznawalny dla uczniów był skrót „fejs” – w odpowiedziach niepełnych (uczniowie mieli wypisać dwa przykłady) pojawiał się jako jedyny. Najczęściej pierwszoklasiści objaśniali zwrot „nakręcić się na coś”. Zdarzało się tłumaczenie słów poprzez inne potoczności (np. „psychota”, „pycha”, „mniam” w odniesieniu do „omnomnom”) bądź wskazywanie spieszczona „Julus” jako slangowego. Można zauważyć, że uczniom mylą się trzy rejestry: środowiskowy, ogólny oraz potoczny nieoficjalny. Wyznaczenie granic między nimi jest niezwykle trudne, również dlatego, że elementy slangu młodzieżowego czy języka środowiskowego przenikają do wypowiedzi oficjalnych. Osoby dorosłe (także nauczyciele), mówiąc językiem potocznym, nobilitują tę odmianę i niejako dają przyzwolenie uczniom na używanie jej w rozmaitych, nie tylko nieoficjalnych, sytuacjach komunikacyjnych. Warto ćwiczyć umiejętność rozpoznawania granic, proponując uczniom dokonywanie analizy konkretnych wypowiedzi. Gimnazjaliści powinni porównywać różne odmiany polszczyzny, analizując w tym celu fragmenty współczesnych im tekstów. Nie powinno się poprzestawać na przekazaniu wiedzy, omówieniu cech charakterystycznych poszczególnych odmian.

Najtrudniejszym zadaniem wymagającym posługiwania się oficjalną odmianą polszczyzny było napisanie podania do dyrektora kina (TEST 6, KL. II, ZAD. 8).

**Tabela 6. Rozkład wyników – TEST 6, KL. II, ZAD. 8**

<b>Po przeczytaniu ogłoszenia zdecydowałeś/zdecydowałaś się zostać kolporterem ulotek. Napisz podanie do dyrektora kina o przyjęcie do pracy. Uzasadnij, dlaczego jesteś dobrą kandydatką/dobrym kandydatem. Posłuż się wymyślonym imieniem i nazwiskiem.</b>	
<b>Kryteria [0–1 pkt]</b>	<b>Klasa II</b>
Uwzględnienie takich informacji, jak: kto?, do kogo?, w jakiej sprawie pisze? (zgodnie z poleceniem zadania)	34,2%
Uzasadnienie (podanie co najmniej trzech cech świadczących o spełnieniu wymagań opisanych w ogłoszeniu spośród: wiek, dyspozycyjność, sumienność, odpowiedzialność, kontaktowość)	59,7%
Zachowanie struktury podania (nadawca, adresat, treść podania, podpis)	6,5%
Zastosowanie stylu właściwego dla sytuacji oficjalnej	38,3%
Poprawny język – dopuszczalne 2 błędy dowolnego typu	33,9%

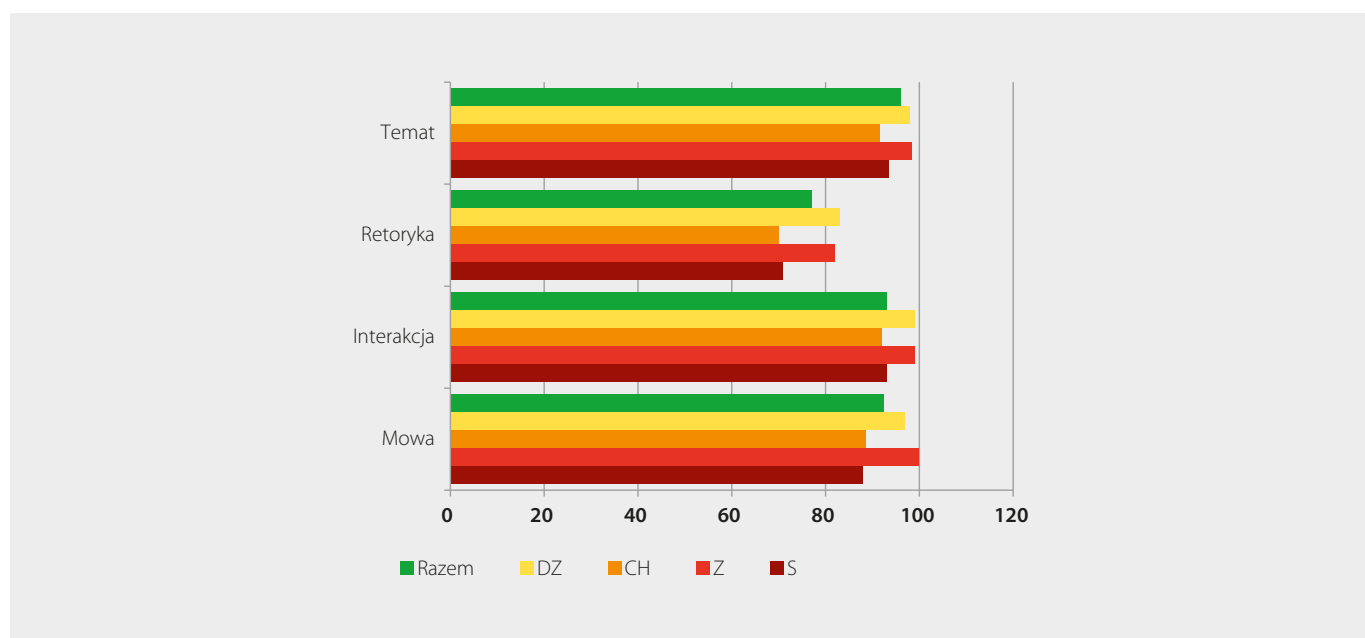
Za zastosowanie stylu właściwego dla sytuacji oficjalnej drugoklasiści mogli otrzymać 1 punkt, ale uzyskało go 38% uczniów. Gimnazjaliści często stosowali styl właściwy dla nieoficjalnej komunikacji internetowej, rzadko używali wielkiej litery w zwrotach „Pan/Pani”. Formułowanie zwrotów adresatywnych – w tym nagłówków – było najsłabszą stroną podań. Słabe wyniki uczniów można tłumaczyć faktem, że zwyczajowo umiejętność tworzenia podania ćwiczy się dopiero w III klasie: większość nauczycieli przyznała, że nie zrealizowała jeszcze tego wymagania z podstawy programowej.

### 1.8.1. Świadomość stylu i sytuacji (etykieta językowa) – wyniki testów w świetle danych pozyskanych w badaniu jakościowym

Do zachowania konwencji grzecznościowej odnosił się również element badania jakościowego, związany z sytuacją dialogu: chodziło o zaprezentowanie w trakcie indywidualnego wywiadu pogłębionego wypowiedzi na zadany temat. Umiejętność uczestniczenia w rozmowie oficjalnej oceniana była w czterech aspektach (według czterech kryteriów):

1. tematycznym (rozumienie pytań i mówienie na temat),
2. retorycznym (wyrażanie i uzasadnianie własnego zdania),
3. interakcyjnym (stosowanie reguł konwersacyjno-interakcyjnych: umiejętność wchodzenia w kontakt, dostosowanie się do sytuacji, grzeczność językowa),
4. wyrażeniowym (sposób używania języka i środków niewerbalnych: komunikatywność i wyrazistość mowy).

**Wykres 2. Umiejętność uczestniczenia w rozmowie oficjalnej – realizacja kryteriów (region II)**



Osoby rozmawiające z uczniami uznały, że gimnazjaliści potrafili dostosować sposób mówienia do wymagań oficjalnej sytuacji komunikacyjnej, a ich wypowiedzi były komunikatywne.

W uwagach do postawy programowej dla III etapu kształcenia podkreślono, że poznanie zasad etykiety językowej w szkole jest niezwykle ważne, zwłaszcza w obliczu szybko zmieniających się obyczajów i tego, że rodzice i opiekunowie rzadziej zwracają dzieciom uwagę na stosowność zachowania. Dlatego właśnie trzeba uczyć, jakich formuł grzecznościowych należy używać w konkretnych sytuacjach i że są one zależne m.in. od relacji, jakie łączą rozmówców.

Nauczyciele, których w trakcie indywidualnych wywiadów zapytano o etykę i etykietę językową, mówili, że bardzo rzadko organizują odrębne lekcje poświęcone tym zagadnieniom, lecz włączają je do lekcji z kultury języka i lekcji literackich. Wśród tematów, które sprzyjają rozmowie na temat zachowań językowych, wskazywali zagadnienia poświęcone dziennikarstwu, przestrzeni Internetu; slangowi młodzieżowemu czy językom środowiskowym. Poloniści zauważają wpływ środowiska na kształtowanie się i utrwalanie złych nawyków; uważają, że ich rolą jest ciągle upominanie i wskazywanie, jak należy się wypowiadać. W analizowanej dokumentacji szkolnej (scenariusze lekcji, sprawdziany i testy, zeszyty uczniowskie, tematy prac pisemnych) nie znaleziono śladów, które wykazywałyby na to, że na lekcjach poruszano tematy związane z zasadami etyki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych oraz świadomym, odpowiedzialnym, selektywnym korzystaniu (jako odbiorca i nadawca) z elektronicznych środków przekazywania informacji, w tym z Internetu.

Zagadnienia etykiety, a zwłaszcza zasady komunikacji e-mailowej, powinny być omawiane na lekcjach języka polskiego. Ćwiczenia polegające na pisaniu e-maili oficjalnych i nieoficjalnych mogą znacząco wpłynąć na jakość komunikacji. Nauczyciele licealni i akademicy zwracają uwagę na braki swoich podopiecznych w tym zakresie, więc warto już na etapie gimnazjalnym ćwiczyć wspomniane umiejętności. Jednym z elementów badań jakościowych było przeprowadzenie projektu edukacyjnego typu WebQuest. Uczniowie w ciągu siedmiu dni trwania projektu kontaktowali się z osobą prowadzącą badanie wyłącznie za pośrednictwem poczty elektronicznej. Oczywiście niektórzy badani doskonale wiedzieli, jak powinien wyglądać e-mail wysłany do obcej osoby dorosłej. Jednak spora grupa gimnazjalistów wysyłała wiadomości bez formuł witających ani żegnających, bez tematu, czasami bez treści i podpisu (z samym załącznikiem). Niektórzy uczniowie nie mieli także świadomości, że wysłanie e-maila z nieoficjalnego adresu pocztowego (na którego podstawie nie można zidentyfikować nazwiska nadawcy) i niepodpisanie się pod jego treścią jest niestosowne, a w konsekwencji może doprowadzić do zignorowania ich wiadomości. Należałoby się zastanowić nad wprowadzeniem/wyeksponowaniem ćwiczeń polegających na tworzeniu wiadomości e-mailowych, ponieważ stają się one jednym z podstawowych sposobów komunikacji.

## 2. Kompetencje kulturowe i interpretacyjne uczniów (Wioletta Kozak, Iwona Wróbel)

### 2.1. Tło badawcze

Kompetencje kulturowe we współczesnych społeczeństwach postindustrialnych są postrzegane jako niezwykle ważne, bo rozwijające kapitał intelektualny jednostek i społeczności. Kompetencje te decydują o kształtowaniu myślenia innowacyjnego, na które wciąż rośnie zapotrzebowanie. Innowacyjność nie może obyć się bez twórczości. Autorzy ekspertyzy *Znaczenie kompetencji kulturowych dla budowania kreatywności i kapitału intelektualnego Europy* zwracają uwagę na lokowanie się kompetencji kulturowych w logosferze (sferze sensów, znaczeń, wartościowania) i technosferze (sferze działania, produkcji, przedsiębiorczości) (Ilczuk i Krzysztofek 2011, s. 20), z czego niewątpliwie wynika stałość, a także ranga relacji twórczości i innowacyjności.

Kompetencje kulturowe bywają definiowane w rozmaity sposób, jednak na potrzeby niniejszej publikacji będziemy traktować je możliwie szeroko. W naszej świadomości jawią się one jako umiejętności lub – jak zaproponował Czerwiński (1994) – zdolności, nabyte cechy, dzięki którym jest możliwe dojrzałe, krytyczne i aktywne uczestnictwo w kulturze. Pełnowymiarowe uczestnictwo w kulturze zaś to nie tylko umiejętności odczytywania, rozpoznawania treści kultury, ale i wartościowanie znaków oraz przyjęcie postawy twórczej wobec symboli oraz umiejętne czerpanie z dziedzictwa. Kompetencje kulturowe rozwijane są przede wszystkim przez uczestnictwo w kulturze oraz edukację – formalną, pozaformalną i nieformalną.

Interpretacja jako pojęcie stale obecne w kulturze współczesnej funkcjonuje w wielu dyscyplinach i w licznych wariantach. Niezależnie od przyjętej definicji możemy uznać, że działania interpretacyjne mają bezpośredni wpływ na tworzenie własnej tożsamości człowieka i poziom oraz jakość jego uczestnictwa w kulturze. Wojciech Kalaga, pisząc o interpretacji w sensie epistemologicznym, dowodził, że jest ona operacją na „klarownie wyodrębnionym i autonomicznym przedmiocie przez niezależną i autonomiczną świadomość” (Kalaga, 2001, s. 20). Interpretacja w potocznym znaczeniu to nie tylko proces odczytywania znaczenia czegoś, wykładnia, ale i skutek, produkt wynikający z dekodowania sensów i uruchamiania wybranych kontekstów, „tekst o tekście”. W optyce ponowoczesnego kształcenia polonistycznego interpretacja bywa ujmowana jako „styl refleksji [...] otwarty na dialog i porozumienie między różnymi dyskursami” (Tomaszewska i Szczukowski, red., 2014, s. 5), co jednak nie jest możliwe wtedy, gdy u jednej ze stron dialogu pojawia się bariera recepcyjna – kulturowa, językowa, sprawnościowa itp. (por. Budrewicz, 2013, s. 68). Z drugiej zaś strony postrzegać ją można jako zespół przyjętych strategii, sposobów odkrywania sensów przyjmujących postać działań analitycznych służących wydobyciu i wyjaśnieniu treści dosłownych, znaczeń naddanych oraz relacji pomiędzy nimi. Rozumienie w interpretacji polega nie tylko na odczytywaniu sensów, lecz winno być nieustannie odnoszone do szerszego kontekstu (tzw. rozumienie kontekstowe), bowiem, jak pisze Bartosz Brożek, od kontekstu zależeć będzie rewidowalność hipotez interpretacyjnych (Brożek, 2014, s. 145). Równie ważne jak to, co podlega wypreparowaniu, zidentyfikowaniu i zrozumieniu, jest to, co przed podmiotem jawi się jako nieoczywiste, niejasne, nie do końca czytelne. Nierozumienie, „momenty nierozumienia” to wyzwanie dla nauczyciela i ucznia, rozpoczęcie przygody z tekstem, ponieważ czytanie i interpretacja to nie tylko dążenie do odkrycia wszystkich możliwych struktur znaczeniowych w poukładanym świecie literatury, ale i nowe doświadczenie samo w sobie poszerzające percepcję (Janus-Sitarz i Jaskółowa, 2013a, s. 42–44). Jak pisze Krzysztof Biedrzycki, nauczyciel-krytyk nie musi zawsze występować w roli profesjonalisty, czytelnika odpowiedzialnego za spotkanie ucznia z literaturą i prowadzącego go swoją ścieżką interpretacyjną (Biedrzycki, 2013, s. 58), wszak w szkolnych realiach przekraczanie granic ról – krytyka literackiego i nauczyciela – mogłoby przynieść korzyści i uczniowi, i nauczycielowi, i literaturze.

Niniejsza publikacja pozostaje w zgodzie z nurtem myślenia o lekcjach języka polskiego jako chwilach „otwierania” literatury, poszukiwania innowacyjnych rozwiązań, towarzyszenia uczniowi w jego wędrówce po świecie kultury i zachęcania do odwagi – w myśleniu, tworzeniu, uczeniu innych i uczeniu się.

Kompetencje interpretacyjne polskich uczniów, podobnie jak kompetencje kulturowe, były badane kilkakrotnie przez Pracownię Języka Polskiego Instytutu Badań Edukacyjnych: w badaniu *Szkoła samodzielnego myślenia* (2011) oraz w dwu edycjach *Diagnozy kompetencji gimnazjalistów* (2011, 2012). W badaniach tych kompetencje kulturowe włączone były w kompleks innych kompetencji kształconych na lekcjach języka polskiego. Uczniowie m.in. mieli się wykazać sprawnością w dokonywaniu interpretacji, a w rozprawkach powinni się odwołać do różnych dziedzin kultury – literatury, filmu lub reklamy. Ponadto nie ujmowano w nich wszystkich klas III etapu edukacyjnego (w SSM była to I klasa, w DKG – III klasa gimnazjum). W badaniu *Dydaktyka języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* bardzo dużo uwagi poświęcono stopniowi opanowania tych umiejętności, z którymi bezpośrednio wiążą się formy, sposoby, częstotliwość i jakość uczestniczenia w szeroko pojętej kulturze.

## 2.2. Wstępne rozpoznanie

„Wstępne rozpoznanie” tekstu po lekturze to umiejętność kształcona od pierwszego etapu, czyli klas I–III szkoły podstawowej. Zadania tego typu bywają stosowane w wielu strategiach interpretacyjnych jako te, które wprowadzają ucznia w świat tekstu, mobilizują do ujęcia tematu już na samym początku rozważań, ale i pomagają projektować kolejne kroki. Wstępne rozpoznanie ujawniać może nie tylko preferencje uczniów. Formułując odpowiedzi, uczniowie pokazują, jakie konteksty są przez nich uruchamiane, które z nich są najbardziej aktualne, modne, popularne itp. Od ucznia oczekuje się, że będzie potrafił „opisywać odczucia, które budzi w nim dzieło” (II.1.1.) oraz „rozpozna problematykę utworu” (III.1.2.) ((Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009, s. 37). Innymi słowy: chodzi o reakcję emocjonalną na dzieło i umiejętność jej opisanie, a także o początkową racjonalizację polegającą na rozpoznaniu tematu.

Umiejętność ta była sprawdzana przez zadania:

TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 1/1/1

Czy fragment *Balladyny* może zachęcić do dalszej lektury? Uzasadnij odpowiedź.

TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 8/8/8

Jakie wrażenia wywołuje w Tobie plakat? Które elementy plakatu o tym decydują?

W zadaniu 1. uczeń miał odpowiedzieć na pytanie, czy poznany fragment *Balladyny* może zachęcić do dalszej lektury dramatu, i uzasadnić swój sąd. W zadaniu 8. miał opisać wrażenia, które wywołuje w nim plakat do przedstawienia *Balladyny*. W jednym i drugim wypadku odpowiedź mogła być zarówno pozytywna, jak i negatywna. Ocenie podlegała argumentacja, czyli umiejętność racjonalizacji emocji i wskazania tych elementów obu tekstów, które wpływają na ich odbiór przez piszącego. Za niepoprawne uznano odpowiedzi pozbawione uzasadnienia oraz zawierające argumentację bezrefleksyjną, czyli nienawiązujące w żaden sposób do swoistości dramatu Juliusza Słowackiego czy plakatu Andrzeja Pągowskiego, a jedynie wyrażające ogólną opinię.

Wyniki pokazują, że możliwość refleksyjnego opisywania odczuć, które w uczniu-odbiorcy budzi dzieło, jest związana zarówno z rozwojem intelektualnym i emocjonalnym gimnazjalisty, jak i wpływem edukacji polonistycznej, która sprzyja wyrażaniu tychże odczuć. Widać zmiany wyników tych zadań w kolejnych klasach (por. tabela 7 i tabela 8).

**Tabela 7. Rozkład wyników – TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 1/1/1**

	Klasa I	Klasa II	Klasa III
Średnia wyników [0–1 pkt]	0,59	0,69	0,69

**Tabela 8. Rozkład wyników – TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 8/8/8**

	Klasa I	Klasa II	Klasa III
Średnia wyników [0–2 pkt]	0,99	1,10	1,10

Analiza jakościowa ukazuje wielość uczniowskich realizacji – od najbardziej podstawowych, dosłownych, po pogłębione. Dane procentowe pokazały, że ok. 60% uczniów potrafi wyrażać swoje sądy tego typu. Dobrze, jeśli już na początku działań interpretacyjnych znajdują się odniesienia do posiadanego stanu wiedzy literaturoznawczej. Wypowiedzi typu: „Tak, ponieważ **akcja trzyma w napięciu**. Streszczenia opisują wydarzenia ogólnie i czytający pragnie zagłębić się w lekturę. Zjada go ciekawość”<sup>6</sup>, nie należą jednak do grupy popularnych. Częściej uczniowie formułowali ogólnikowe stwierdzenia:

<sup>6</sup> W egzemplifikacjach zachowano oryginalną pisownię uczniów.

- Ten fragment zachęca do przeczytania całej lektury, gdyż jest ciekawy i chętnie chciałbym dowiedzieć się co będzie dalej.
- Moim zdaniem tak bo tutaj jest tylko kawałek tej opowieści. Większość osób on zaintryguje i przeczytały by tą lekturę.
- Tak, ponieważ nie ma on zakończenia, nie wiadomo co się stanie później.

Wielu uczniów pozostało w swych odpowiedziach na poziomie opisu tego, co plakat przedstawia:

- Duże oczy i szeroko otwarta buzia wywołują u mnie strach i lekkie przerażenie, może świadczyć to o tym, że w występie będzie występował strach.
- Najbardziej wrażenie wywołuje mina dzbanu który ukazuje się na plakacie.
- Plakat mnie trochę przeraża rozmazana „postać” która zamiast ust ma rozstrzelioną podłogę.

Niektórzy w ogóle nie rozumieli wymowy i bezpośrednio o tym stanie rzeczy pisali, np.:

- Jest on dość dziwny i nie rozumiąły wywołuje złe wrażenie.

Sytuacja ta zmusza do precyzyjniejszej obserwacji wpływu działań szkolnych na umiejętności uczniów w kolejnych klasach (lub jego braku). O ile uzyskane wyniki dobrze świadczą o poziomie refleksyjności gimnazjalistów, wzrastającej wraz z wiekiem, o tyle zmuszają do namysłu nad efektywnością edukacji szkolnej. Może to być sugestią przy organizowaniu pracy na poziomie gimnazjalnym, sygnałem potrzeby intensyfikowania działań zakładających większą samodzielność młodych ludzi w trakcie procesu dydaktycznego (por. rozdz. IV.7). W gimnazjalnej edukacji polonistycznej warto nie tylko zachęcać uczniów do wyrażania własnych emocji, przeżyć i sądów na temat lektury, ale też eksponować swoistość dzieła literackiego i uruchamiać podstawową siatkę pojęć umożliwiających zbudowanie pogłębionej, refleksyjnej argumentacji. Ważne, by formułowane sądy były świadectwem dojrzałej i świadomej lektury, bo dążenie do takiego odbioru winno stanowić cel kształcenia polonistycznego.

### 2.2.1. Wstępne rozpoznanie – wyniki testów w świetle pozostałych danych pozyskanych w badaniu

Zaznaczanie przez nauczycieli realizacji wymagań szczegółowych podstawy programowej do przywołanych wcześniej zadań lub niezaznaczanie tych wymagań nie miało zbyt wielkiego znaczenia, jeśli chodzi o poprawność jego realizacji. Większy wpływ na kształcenie tych umiejętności mają niewątpliwie: czytelność oraz stwarzanie możliwości do wypowiedzania się. W tym obszarze ujawnił się silny związek czytelności z wynikami testów badanych uczniów. Uczniowie uzyskujący niskie wyniki czytają mało, wśród uczniów ze średnimi wynikami odsetek ten jest istotnie wyższy, natomiast uczniowie z najwyższymi wynikami czytają najwięcej. Umiejętność tworzenia ciągłej wypowiedzi na zadany temat, niewspomaganej dodatkowymi pytaniami, jest częściowo skorelowana z umiejętnością wyrażania własnych sądów i opinii na dany temat. Istnieją tematy, a także metody stosowane przez nauczyciela, które skłaniają do dyskusji, dzielenia się opiniami i doświadczeniami. Wypowiedzi respondentów ankiet wskazują, że uczniowie klas II są bardziej skłonni do podejmowania aktywności podczas lekcji, są mniej nieśmiali niż ich koledzy w klasach I – „zdolni” uczniowie częściej zabierają głos, lubią chwalić się swoją wiedzą. Pozytywna atmosfera na lekcji przekłada się na swobodę wypowiedzi uczniów – dwie trzecie gimnazjalistów przyznaje, że bardzo często lub raczej często ma w trakcie zajęć języka polskiego możliwość wyrażania własnych opinii o utworze, nawet jeśli ich zdanie jest odmienne niż to reprezentowane przez nauczyciela. Sprawdzane w zadaniach umiejętności należą do grupy kompetencji, które należy kształcić ustawicznie, ponieważ dopiero wtedy można zaobserwować pozytywny efekt, który potwierdzają także wyniki badania jakościowego.

### 2.3. Rozpoznawanie elementów konstrukcji tekstu

Umiejętność rozpoznawania elementów tworzących określony rodzaj lub gatunek literacki należy do kompetencji kształconych nie tylko w szkole, jako że znajomość cech dystynktywnych poszczególnych dziedzin artystycznej działalności jest potrzebna w codziennym odbiorze kultury.

#### 2.3.1. Dramat

Wskazywanie konkretnego rodzaju literackiego testowano na przykładzie *Balladyny* w klasach I, II, III gimnazjum. Uczniowie mieli wykonać następujące zadanie:

TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 6/6/6

*Balladyna* należy do rodzaju literackiego, który nazywamy dramatem. Zaznacz cechy charakterystyczne dla dramatu (możesz wybrać więcej niż jedną odpowiedź)



Sprawdza ono umiejętności analityczne ograniczone do rozpoznawania cech strukturalnych dramatu i znajomości pojęć: „dramat”, „tekst poboczny”, „tekst główny”, „dialog”, „monolog”, „narrator”. Ostatnią operacją winna być jeszcze weryfikacja poprawności poszczególnych wariantów odpowiedzi w odniesieniu do *Balladyny*. Spośród wymienionych cech:

- obecność tekstów: głównego i pobocznego,
- utwór przeznaczony do wystawienia na scenie,
- występowanie narratora,
- zapis tekstu w formie monologów i dialogów,

uczeń mógł wybrać więcej niż jedną poprawną odpowiedź, a zadanie uznawano za dobrze rozwiązane, jeżeli zostały wskazane co najmniej dwie z trzech prawidłowych odpowiedzi (a, b, d).

Wyniki gimnazjalistów w poszczególnych klasach zmieniają się proporcjonalnie – im wyższa klasa, tym wyższy wynik uczniów.

**Tabela 9. Rozkład wyników – TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 6/6/6**

	Klasa I	Klasa II	Klasa III
<b>Średnia wyników [0–1 pkt]</b>	0,69	0,75	0,77

Rozkłady odpowiedzi różnią się między poszczególnymi klasami.

**Tabela 10. Rozkład odpowiedzi – TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 6/6/6**

	Klasa I	Klasa II	Klasa III
a) obecność tekstów: głównego i pobocznego	53,8%	57,5%	56,0%
b) utwór przeznaczony do wystawienia na scenie	74,3%	78,7%	69,6%
c) występowanie narratora	12,0%	10,3%	9,1%
d) zapis tekstu w formie monologów i dialogów	74,6%	72,1%	64,0%

Ze wszystkich poprawnych odpowiedzi uczniowie klasy I najczęściej (74,6%) wskazywali odpowiedź: d) zapis tekstu w formie monologów i dialogów, natomiast w klasach II i III najczęściej wybierano b) utwór przeznaczony do wystawienia na scenie, jako cechę charakterystyczną dla dramatu. Warto równocześnie zwrócić uwagę, że aż 1 na 10 gimnazjalistów wskazuje występowanie narratora jako cechę dramatu, czyli że nie ma ugruntowanej świadomości wyróżników rodzajów literackich. Najrzadziej wybraną poprawną odpowiedzią w każdej z klas był werstraktor a), wskazujący na obecność tekstu głównego i didaskaliów, co może nieco dziwić, jako że umiejętność dostrzegania tych elementów w dziele dramatycznym jest kształcona od II etapu szkoły podstawowej. Kolejne zadanie stanowiło rozwinięcie poprzedniego.

TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 7/7/7

Z przytoczonego fragmentu<sup>7</sup> wypisz tekst poboczny. Jaką pełni on funkcję?

Zadanie polegało na zacytowaniu oraz określeniu funkcji wskazanego elementu tekstu. Wyniki uczniów w poszczególnych klasach dowodzą, że najwięcej poprawnych odpowiedzi udzielili gimnazjaliści uczęszczający do klasy III, zaś uczniowie klas II i I – proporcjonalnie mniej.

<sup>7</sup> J. Słowacki, *Balladyna*, Akt II – Scena 2:  
 „ALINA  
 A kto wie, siostrze? gdybyś poprosiła,  
 Pocałowała usteczka Aliny,  
 Może bym dała?... spróbuj, Balladynko...  
 BALLADYNA  
 Prosić?... [..]  
 (z wściekłością natrętną)  
 Oddaj mi ten dzbanek.  
 ALINA  
 Siostrze?” [..]

**Tabela 11.** Rozkład wyników – TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 7/7/7

	Klasa I	Klasa II	Klasa III
Średnia wyników [0–1 pkt]	0,59	0,68	0,72

Trudność stanowiło uzasadnienie dokonanego wyboru. Często były to stwierdzenia o dużym poziomie ogólności, pozbawione właściwej terminologii.

**Tabela 12.** Typy odpowiedzi – TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 7/7/7

<b>Emocje</b> <ul style="list-style-type: none"><li>„tekst poboczny pokazuje nam emocje, pozwala nam wczuć się w sytuacji bohatera”;</li><li>„ma za zdanie ukazanie złości Balladyny”;</li><li>„ma on za zadanie poinformować nas w jaki sposób wypowiedziała się Balladyna. Jakie uczucia towarzyszyły mówiącej dziewczynie”</li></ul>	<b>Instruktaż dla aktora</b> <ul style="list-style-type: none"><li>„pokazuje on co ma zrobić aktor”</li></ul>	<b>Inspiracja</b> <ul style="list-style-type: none"><li>„on pełni funkcję żeby jeszcze bardziej zaciekawić czytającego”</li></ul>
---	---	---

### 2.3.2. Przypowieść

Do grupy zadań sprawdzających znajomość specyfiki tekstów literackich dołączono jeszcze jedno dotyczące cech charakterystycznych przypowieści:

TEST 8, KL. III, ZAD. 3

Jakie cechy tekstu decydują o tym, że jest to przypowieść? Poprawne odpowiedzi zaznacz znakiem X w prawej kolumnie.

Zadanie koncentruje się na aspektach formalnych gatunku, bazuje na zagadnieniach teoretycznoliterackich. Warto podkreślić, że przypowieść jest gatunkiem wyrazistym, o określonych atrybutach, zatem nietrudnym w identyfikacji. Uczniowie klas III w zadaniu 3. mieli jedynie wskazać cechy przypowieści spośród wymienionych w 9 punktach:

- Są określone miejsce i czas akcji.
- Miejsce i czas akcji są nieokreślone.
- Fabła jest schematyczna, łatwa do opowiedzenia.
- Fabła jest skomplikowana, trudna do opowiedzenia.
- Bohaterowie są zindywidualizowani (znamy wiele szczegółów z ich życia, cechy ich osobowości, charakteru itp.).
- Bohaterowie są typowi (nie wiemy o nich zbyt wiele; zostali przedstawieni tak, że wyróżnia się jedna ich cecha, najbardziej charakterystyczna).
- Utwór dotyczy problematyki moralnej/etycznej.
- Historia wydarzyła się naprawdę.
- Opowiedziana historia mogła się wydarzyć w każdym miejscu i w każdym czasie.

Aby udzielić pełnej odpowiedzi, uczeń powinien wskazać pięć cech: B, C, F, G, I. Wybory uczniów w tym zakresie uwidacznia poniższe zestawienie.

**Tabela 13. Rozkład odpowiedzi – TEST 8, KL. III, ZAD. 3**

A. Są określone miejsce i czas akcji.	6,3%
B. Miejsce i czas akcji są nieokreślone.	88,3%
C. Fabuła jest schematyczna, łatwa do opowiedzenia.	90,1%
D. Fabuła jest skomplikowana, trudna do opowiedzenia.	5,8%
E. Bohaterowie są zindywidualizowani.	7,4%
F. Bohaterowie są typowi.	90,8%
G. Utwór dotyczy problematyki moralnej/etycznej.	67,3%
H. Historia wydarzyła się naprawdę.	16,6%
I. Opowiedziana historia mogła się wydarzyć w każdym miejscu i w każdym czasie.	79,0%

Uczniowie z łatwością wskazywali trzy spośród zgromadzonych atrybutów: schematyzm fabuły, typowość bohaterów, nieokreśloność miejsca i czasu akcji. Więcej kłopotów sprawiło im rozpoznanie uniwersalizmu opowiadanej w przypowieści historii mogącej zdarzyć się zawsze i wszędzie, a największe problemy – rozpoznanie, że przypowieść dotyczy problematyki moralnej/etycznej. Wydaje się, że wielu uczniów jako wyróżniki gatunku uznaje tylko cechy formalne.

### 2.3.3. Rozpoznawanie elementów konstrukcji tekstu – wyniki testów w świetle pozostałych danych pozyskanych w badaniu

Wyniki zadań sprawdzających umiejętności analityczne, związane jednak tylko z rozpoznawaniem wybranych cech strukturalnych dramatu i przypowieści jako rodzajów literackich, mogą być potwierdzone przez dane z badania jakościowego. Zadania te sprawdziły przede wszystkim wiedzę z zakresu teorii literatury, a zależność między deklarowaną przez nauczycieli realizacją wymagań podstawy programowej i rezultatami uczniów kształtuje się następująco: wyższy stopień realizacji wymagań szczegółowych i wyższa klasa przekładają się na osiągnięcie lepszych wyników.

Można przypuszczać, że właśnie z gotową, odtwórczą i jednoznaczną na tym poziomie wiedzą uczniowie nie mają większych problemów i takie zadania są realizowane niemal przez wszystkich. Wielu nauczycieli przyznawało, że w związku z teoretycznym materiałem podaje uczniom gotowe notatki, które powinny zostać zamieszczone przez nich w zeszytach. Stosowane są różne praktyki: dyktowanie, notowanie na tablicy z poleceniem przepisania, przygotowywanie dla uczniów gotowych notatek z poleceniem wklejenia do zeszytu. W klasach, w których uczniowie osiągają średnio niższe wyniki w testach umiejętności, nauczyciel istotnie częściej niż w klasach, w których uczniowie osiągają wyniki wysokie, wspomaga podopiecznych w opracowaniu notatki lekcyjnej. W taki krajobraz wpisują się także deklaracje uczniów dotyczące tematów wypracowań zadawanych jako zadania domowe. Dla sporej grupy młodych adeptów nauki jawią się one jako te, które wymagają w większym lub mniejszym stopniu odtworzenia wiedzy, choć, jak twierdzą uczniowie, nauczyciele zazwyczaj doceniają ciekawe, nietypowe pomysły ujęcia rozważanego problemu. Można przypuszczać, że taki sposób pracy (połączenie wiedzy i innowacyjnego rozwiązania) z tekstem literackim jest uczniom znany, dlatego potrafią się w nim odnaleźć. Wielu z nich jednak poprzestaje na utartych, przyjętych i bezpiecznych rozwiązaniach oraz w zadaniach wieloaspektowych wykonuje jedną lub dwie operacje, nie dostrzegając złożoności problemu i nie dążąc do kompletności.

### 2.4. Nawiązania i konteksty kulturowe

Kompetencje kulturowe to także umiejętność odnajdywania i wskazywania tekstów i kontekstów korespondujących ze sobą. Gimnazjaliści klas I, II i III mieli za zadanie (TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 5/5/5) wskazać konkretny tekst, do którego nawiązuje *Balladyna*, i uzasadnić swój wybór poprzez wyliczenie analogii pomiędzy bratobójstwem Kaina i Abła do siostrobójstwa *Balladyny* i *Aliny*. Pojawiły się cztery możliwości odpowiedzi.

TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 5/5/5

W *Balladynie* Juliusza Słowackiego można znaleźć nawiązanie do:

- biblijnej opowieści o Abli i Kainie,
- mitu o Dedalu i Ikarze,
- mitu o Demeter i Korze,
- biblijnej opowieści o Dawidzie i Goliacie.

Wyniki zbiorcze ukazują tabela 14.

**Tabela 14. Rozkład wyników – TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 5/5/5**

	Klasa I	Klasa II	Klasa III
<b>Średnia wyników [0–1 pkt]</b>	0,55	0,60	0,66

Warto zauważyć, że uczeń otrzymywał 1 punkt za dokonanie dwóch operacji: poprawnego wyboru nawiązania oraz uzasadnienie tego wyboru. Jeśli uczeń nie uzasadnił swego wyboru, choć wskazał poprawnie kontekst, nie otrzymywał punktów. Uczniowie uzasadniali swój wybór w następujący sposób:

- ponieważ z zazdrości Kain zabił Abła, myśląc, że jego brat był wybrany przez Boga.
- Kain i Abel byli braćmi. Kain zabił Abła.
- ponieważ w Abli i Kainie też było że Kain zabił brata bo chciał się upodobnić do Boga.
- ponieważ w *Balladynie* tak samo jak w biblijnej przypowieści o Abli i Kainie jedno z rodzeństwa zabija drugie, by odnieść jakąś korzyść.
- W *Balladynie* Juliusza Słowackiego można znaleźć nawiązanie do biblijnej opowieści o Kainie i Abli, ponieważ byli oni braćmi i jeden zabił drugiego z zazdrości.

W uzasadnieniach wyboru dominuje krótka, konkretna informacja o relacjach między tekstami kultury. Niepokojącym jest pojawiająca się w niektórych przypadkach „nieporadność stylistyczna”, ujawniająca kłopoty gimnazjalistów z werbalizacją swoich przemyśleń. Podobne niedostatki uwidaczniają odpowiedzi do zadania o treści:

TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 9/9/9

Do jakich treści z poznanego fragmentu lub całości *Balladyny* nawiązuje plakat?

Odpowiedź była uznana za poprawną (2 punkty), jeśli uczeń dostrzegł, iż Pągowski wybiera z dramatu przynajmniej trzy rekwizyty (dzbanek, sok malinowy, koronę) charakteryzujące poczynania bohaterki oraz umieszcza na plakacie schody symbolizujące drogę do sławy. Jeden punkt otrzymywał zaś wtedy, gdy wymieniał dwa elementy bądź analiza trzech była bardzo ogólna, zaś 0 punktów – gdy wymieniany był tylko jeden element lub brakowało jakiegokolwiek odwołania do elementów z plakatu.

**Tabela 15. Rozkład wyników – TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 9/9/9**

	Klasa I	Klasa II	Klasa III
<b>Średnia wyników [0–2 pkt]</b>	0,62	0,61	0,67

Tym razem jednak zestawieniu podlegały trzy elementy kulturowego przekazu: tekst literacki, tekst ikoniczny i rzeczywistość sceniczna. Wypowiedzi uczniów, szczególnie tych najmłodszych, często koncentrowały się wokół ogólników, nie zdradzały głębszego zrozumienia. Z drugiej strony, w każdej z klas można było odnaleźć ciekawe spostrzeżenia okraszone nawet hipotezami interpretacyjnymi:

- Do fragmentu, w którym *Balladyna* próbuje zabić Alinę. Dzbanek przedstawiony na plakacie pokazuje zdziwienie, jakie przeżywa Alina, kiedy *Balladyna* chce ją zabić.
- Do momentu, gdy *Balladyna* chce zabrać dzbanek z malinami siostrze. Wtedy dochodzi do morderstwa. Dzbanek jest symbolem śmierci.
- Do wyprawy siostrzycy do lasu po maliny. „Krzyczący” dzban to ofiara *Balladyny*. Wszystko na nim jest ciemne, ponure, jak *Balladyna*.
- Plakat nawiązuje do fragmentu ze zbieraniem malin. *Balladyna* została pokazana, jako przestraszona i popękany dzbanek. Ma on z dołu otwór, który może oznaczać zabójstwa *Balladyny*.
- Plakat nawiązuje do momentu zabicia Aliny przez *Balladynę*. Świadczyć o tym może pęknięty dzban, przerażenie w jego dorysowanych oczach oraz schody do upragnionego celu *Balladyny*.

Zebrany w badaniu materiał jest wyraźnie spolaryzowany. Na jednym biegunie lokują się realizacje bardzo dobre, mogące być dowodem myślenia interpretacyjnego i biegłości w poruszaniu się w kontekstach kulturowych, natomiast z drugiej – dosyć duży

wskaźnik opuszczeń (ok. 9%) i odpowiedzi, które właściwie dowodzą tylko tego, że uczeń podejmuje próbę, jednak bez wyraźnego efektu. Badania jakościowe ujawniają po części przyczyny wspomnianego stanu rzeczy. Interpretacja tekstu ikonycznego jest dla uczniów trudna również ze względu na jego specyfikę – uczniom brakuje umiejętności odczytywania znaczeń zawartych w obrazie. I chociaż z zaciekawieniem rozwiązują zadania, polegające na opisie dzieła plastycznego umieszczonego w podręczniku i bardzo lubią zajęcia, na których analizuje się ikonyczne teksty kultury, to nauczyciele rzadko prowadzą tego rodzaju lekcje. Co ciekawe, nauczyciele deklarują, że przywiązują szczególną wagę do wyposażenia podręczników w różnorodne teksty kultury. W podręczniku powinny znajdować się zarówno należące do różnych gatunków teksty literackie, jak i bogaty materiał ikonograficzny, zróżnicowany pod względem trudności, dobrany z uwzględnieniem zarówno możliwości uczniów zdolnych, jak i tych z trudnościami w nauce. Warto zatem zastanowić się nad metodami pracy nastawionymi na interpretację i porównanie różnorodnych dzieł ze szczególnym uwzględnieniem sztuk plastycznych. Postulat wydaje się tym bardziej zasadny, że kultura współczesna jest kulturą obrazu.

#### **2.4.1. Nawiązania i konteksty kulturowe – wyniki testów w świetle pozostałych danych pozyskanych w badaniu**

Badanie jakościowe wskazało na stosowanie przez nauczycieli różnorodnych metod, za pomocą których kształcą znajomość różnych kontekstów kultury. Niejednokrotnie jest to wykład lub pogadanka, często jednak nauczyciele zalecają uczniom poszukiwanie wyjaśnienia różnych wątków kulturowych w literaturze, słownikach lub Internecie. Trzeba jednak zaznaczyć, że nieliterackie teksty kultury nie goszczą na lekcjach tak często, jak mogłyby występować. Powszechnie omawianymi tekstami kultury są dzieła sztuki z obszaru malarstwa, grafiki, rysunku, najczęściej jednak jako ilustracja tematu literackiego, rzadko jako przedmiot analizy dzieła o swoistym tworzywie i odrębnej estetyce. Do najrzadziej omawianych na lekcjach języka polskiego rodzajów tekstów kultury należą: sztuka użytkowa, telewizyjne programy rozrywkowe, telewizyjne programy informacyjne, filmy, audycje radiowe, utwory muzyczne. Nauczyciele niezbyt często poświęcają lekcje kulturze współczesnej. Uczniowie uważają, że lekcje z wykorzystaniem obrazów, filmów czy wytworów kultury popularnej są ciekawe, atrakcyjne i pomagają im w zrozumieniu stawianych problemów, takie lekcje są jednak zbyt rzadkie. Podobnie jak lekcje, podczas których uczy się umiejętności analizy porównawczej tekstów z różnych dziedzin kultury.

Z wypowiedzi nauczycieli polonistów wynika, że odpowiada im proponowany w podstawie programowej zestaw lektur. Jednak wybór konkretnej lektury zależy najczęściej od zasobów biblioteki oraz od programu, który na ogół połączony jest z wybranym podręcznikiem. Bywa też, że decydujące są własne preferencje nauczyciela i przewidywane zainteresowanie uczniów konkretną tematyką. Każdy polonista omawia z uczniami wybraną pozycję z zakresu literatury młodzieżowej – tu uczniowie mają dużą dowolność, jednak to nauczyciel akceptuje wybór lektury. Respondenci deklarują sporą otwartość na propozycje uczniów – cieszą się, gdy chcą oni przeczytać jakąkolwiek książkę, i wykorzystują ten fakt. Nauczyciele, obcując z kulturą, starają się podsuwać uczniom dzieła, które mogłyby ich zaciekawić, uwzględniają ich zainteresowania – książki czy artykuły o określonej tematyce kierują do konkretnych osób (więcej na temat organizacji pracy na lekcjach języka polskiego w rozdz. IV). Bywa jednak, że założonym przez nauczyciela (lub program nauczania) celem jest nie tyle zachęcenie do uczestnictwa w kulturze, ile przekazanie wiedzy z dziedziny kultury, zwłaszcza historii literatury. Wówczas podczas lekcji czyta się dzieła z odległych epok (niekiedy spoza spisu lektur w podstawie programowej), które nie zawsze są zrozumiałe dla ucznia gimnazjum. Stąd stosunkowo duża wiedza uczniów, która jednak nie idzie w parze umiejętnościami interpretacyjnymi.

Wyniki badania ilościowego i jakościowego ukazały formy uczestniczenia w kulturze nastolatków pobierających naukę w gimnazjum. Przeprowadzone ankiety i wywiady udowodniły, że uczniowie najczęściej wybierają łatwo dostępne zasoby kultury niewymagające wychodzenia z domu. Najczęściej deklarowanymi zachowaniami są: oglądanie filmów i czytanie artykułów w Internecie, zwłaszcza tych dotyczących indywidualnych zainteresowań uczniów. Inne formy rozrywek kulturalnych – wyjścia do teatru czy muzeum, na koncerty do opery i filharmonii, na wystawy i wernisaże – należą do mało licznych (ok. 1–3% wskazań na poszczególne odmiany zachowań). Jednak, w odróżnieniu od gimnazjalistów z dużych miast, uczniowie z małych miejscowości zdecydowanie częściej uczestniczą w koncertach muzyki popularnej i imprezach plenerowych takich jak: dni kultury lokalnej, festyny, dni miejscowości itp. Na ogół biorą też udział w organizacji podobnych imprez – współtworzą lokalną kulturę poprzez występy w zespołach tanecznych, muzycznych, można zatem wysnuć wniosek, że są nie tylko konsumentami, ale i twórcami kultury. I choć nie jest to postawa o wysokiej frekwencji, to warto podkreślić fakt, że wśród gimnazjalistów są osoby grające na instrumentach (pianino, gitara, bębny), komponujące muzykę, organizujące imprezy taneczne, piszące opowiadania „do szuflady”, blogi, grające w przedstawieniach w ramach kółek teatralnych, występujące w apelach szkolnych czy piszące do szkolnej gazety. Taki poziom korzystania z dóbr kulturalnych nie może być uznany za wystarczający, szczególnie gdy mówimy o wieku, w którym kształtują się zwyczaje, postawy wobec otaczającego świata, powstaje matryca umiejętności dekodowania znaków i symboli. Rodzice gimnazjalistów potwierdzali wskazania swoich dzieci oraz prezentowali podobny profil uczestniczenia w kulturze. Pytani o sposób spędzania czasu wolnego ze swoim dzieckiem, najczęściej wskazywali: oglądanie telewizji lub filmów, rzadziej – wyjścia do kina, czytanie książek, wyjścia na koncerty, do muzeum, galerii sztuki lub do teatru. Wspólne uczestniczenie rodziców i dzieci w działaniach związanych z wyższą kul-

turą jest częściej wskazywane przez rodziców z wyższym wykształceniem. Aktywności, które wymagają dostępu do odpowiedniej infrastruktury czy placówek (filharmonia, muzeum, kino), były częściej wskazywane przez rodziców mieszkających w dużych miastach (więcej o uwarunkowaniach procesu dydaktycznego w rozdz. V).

Wyniki ankiet wyraźnie pokazały, że dla wielu uczniów podstawowym środkiem do korzystania z dóbr kultury jest komputer z dostępem do Internetu. Tu znów dominują muzyka i filmy, najczęściej odwiedzane są portale społecznościowe i informacyjne, rzadziej portale tematyczne. Dwóch na trzech uczniów korzysta z Internetu, by ściągać muzykę, filmy czy gry, i robi to co najmniej raz w tygodniu. Zdecydowana większość uczniów co najmniej raz w tygodniu słucha muzyki na komputerze czy poprzez odtwarzanie plików dźwiękowych, czy też przez oglądanie teledysków lub koncertów (słuchanie muzyki codziennie deklaruje ok. 65% dziewcząt i ponad 50% chłopców). 61% gimnazjalistów co najmniej raz w tygodniu ogląda filmy na komputerze. Niemal co drugi badany uczeń co najmniej raz w tygodniu korzysta z komputera, by grać w gry – czy to gry jednoosobowe (46%), czy też dla wielu graczy (45%).

Jako że większość badanych gimnazjalistów niezbyt aktywnie uczestniczy w kulturze wyższej, szkoła odgrywa istotną rolę w edukacji kulturalnej uczniów, niezależnie od poziomu ich zdolności i miejsca zamieszkania. Szczególnie uczniowie z mniejszych miejscowości uczestniczą w wydarzeniach należących do nurtu kultury wysokiej głównie podczas szkolnych wycieczek (por. rozdz. IV i V). Dla niektórych z nich jest to jedyny kontakt z teatrem czy muzeum, odwiedzanie kin jest bardziej powszechne, choć i tak filmy najczęściej oglądane są w telewizji, na DVD oraz w Internecie.

## 2.5. Refleksja nad wartościami humanistycznymi

W grupie zadań dla klasy I, których celem było sprawdzenie umiejętności formułowania sądów związanych z postawami moralnymi, uczniowie otrzymali zadanie TEST 2, KL. I, ZAD. 12. Sprawdzało ono umiejętności złożone, łączące odczytanie znaczenia zawartego w tekście i poddanie go samodzielnej refleksji. Polecenie brzmiało: „Wypisz z fragmentu *Małego Księcia* zdanie, w którym dorosłym przeciwstawiono inną postawę. Czyja jest to postawa i czym się charakteryzuje?”.

Uczeń otrzymywał maksymalną liczbę punktów, jeśli przytoczył odpowiedni fragment lub jego parafrazę i uzasadnił swój wybór. Jeden punkt przyznawano za samo wpisanie fragmentu. Zdanie, w którym nie została przedstawiona postawa inna niż postawa dorosłych, uznawano za odpowiedź błędną. Wyniki jasno uwidoczniły korelację pomiędzy realizacjami pierwszej i drugiej części polecenia. Tylko ok. 18% uczniów wykonało zadanie w pełni. Wśród uczniowskich odpowiedzi warto przywołać te, które co prawda w bardzo skondensowanej formie, ale umiejętnie łączą dwa aspekty użyte w poleceniu:

- Autor przeciwstawia postawę dzieci dorosłym.
- Jest to postawa osoby dorosłej, która wierzy w wyobraźnię dziecka.
- To jest postawa dziecka i charakteryzuje się zwracaniem uwagi na szczegóły.

Zadanie to okazało się bardzo trudne, prawdopodobnie dlatego że konieczność wnioskowania z wypowiedzi niebezpośrednich o postawach i komentowanie ich łączy się z odkryciem systemu wartości w tekście. Jest to istotna kompetencja społeczna, wymagająca kształcenia nie tylko na lekcjach języka polskiego. Refleksyjne komentowanie tekstu, poprzedzone uruchamianiem kontekstów kulturowych i aksjologicznych, to jednak operacja o znacznym stopniu komplikacji. Nie może się ona obyć bez wielopoziomowego wsparcia – trudno liczyć na świadome uczestnictwo w kulturze ludzi, którzy nie dostrzegają zasobów kultury, nie rozumieją układu elementów kulturowych wyrażonych w tekście i nie potrafią (d)ocenić ich wartości. Zgromadzony materiał uzyskany w dyskusjach w ramach FGI pozwala potwierdzić, że gimnazjaliści nie mają szczególnych problemów z wyrażaniem własnego zdania, jednak nie wszyscy potrafią je uzasadniać.

### 2.5.1. Refleksja nad wartościami humanistycznymi – wyniki testów w świetle pozostałych danych pozyskanych w badaniu

Tworzenie indywidualnego światopoglądu człowieka nie może się obyć bez idei. Idee humanistyczne, takie jak wolność, samodzielność w wyznaczaniu i osiąganiu celów, odpowiedzialność, odnajdywanie sensu życia (Sztylka, 2008, s. 29), są stale obecne w założeniach formalnych edukacji i w szkolnej rzeczywistości. Zdecydowany wpływ na umiejętności refleksyjnego odbioru dzieł mają: wszelka działalność uczniowska związana z odbiorem, czytaniem tekstów kultury oraz stwarzanie możliwości dzielenia się swoimi refleksjami, wynikającymi nie tylko z analizy i rozważania sytuacji lekturowych. Lektura pozwala na przemyślenie problemów spotykanych w życiu, do których nie ma się należnego dystansu, pozwala też na rozmowę, w której trudne problemy mogą być omawiane jako fikcyjne, obce, literackie, co pozwala na bezpieczne ich podejmowanie bez narażania się na przekroczenie granicy intymności czy osobistych odczuć.

Przynajmniej na połowie lekcji języka polskiego uczniowie dyskutują o przeczytanych książkach, obejrzanych filmach, muzyce, pracach plastycznych i audiowizualnych. W dyskusji posługują się nie tylko własnymi przemyśleniami, ale występują również w roli ba-

daczy – częste są okoliczności, w których uczeń jest proszony o uargumentowanie własnego stanowiska przykładem zaczerpniętym z tekstu literackiego. Jednak nauczyciele nie w pełni wykorzystują potencjał tkwiący w tematach bliskich gimnazjaliście, przez co sprawiają, że skądinąd interesujące utwory zostają pozbawione siły, gdyż ich interpretacja zostaje sprowadzona do zaakceptowanej przez nauczyciela wykładni (często historycznoliterackiej). Bardzo rzadko na lekcjach pojawiają się tematy związane z problemami wieku dojrzewania, konfliktów w rodzinie, emocji, doświadczeń erotycznych czy równości płci.

## 2.6. Analiza języka dzieła literackiego

Świadomy czytelnik powinien zwracać uwagę na język, gdyż specyfika jego użycia decyduje o znaczeniach, które można odkryć w dziele. Umiejętność podejmowania refleksji językowej sprawdzały zadania:

TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 3/3/3

Porównaj dwa cytaty wybrane z *Balladyny* i odpowiedz:

- Na czym polega różnica w widzeniu malin przez Alinę i Balladynę? Zwróć uwagę na epitety określające maliny.
- Dlaczego każda z siostr postrzega maliny zupełnie inaczej?

TEST 2/8, KL. I/III, ZAD. 14/14; TEST 5, KL. II, ZAD. 15

Jak rozumiesz słowa „dar”, „prezent”? Wyjaśnij znaczenia tych słów.

TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 8/8/8

Jakie wrażenia wywołuje w Tobie plakat? Które elementy plakatu o tym decydują?

TEST 2, KL. I, ZAD. 10

Podaj dwa sformułowania, które w powyższym tekście określają ludzi dorosłych.

TEST 2, KL. I, ZAD. 12

Wypisz z fragmentu *Małego Księcia* zdanie, w którym dorosłym przeciwstawiono inną postawę. Czyja jest to postawa i czym się charakteryzuje?

TEST 2, KL. I, ZAD. 13

Ze słów narratora *Małego Księcia* wynika, iż (zaznacz poniżej):

- świat dorosłych i świat dzieci różnią się od siebie,
- świat dorosłych i świat dzieci są do siebie podobne.

Uzasadnij wybraną odpowiedź.

TEST 5, KL. II, ZAD. 12.

Jak budowa zdania oddaje sytuację zagrożenia?

TEST 5, KL. II, ZAD. 13.

Przeczytaj poniższe opisy rannych. Wybierz z opisu kobiety i mężczyzny po jednym słowie, które uważasz za najważniejsze, decydujące o tym, jak postrzegasz rannego. Uzasadnij wybór.

Zadanie TEST 2/8, KL. I/III, ZAD. 14/14; TEST 5, KL. II, ZAD. 15 z innej perspektywy zostało omówione w rozdz. III.1.4.1. Sprawdzało ono, jak uczeń rozumie sens słów bliskoznacznych i jak odczytuje różniące je niuanse. Znaczenia słów, które należało objaśnić – „dar” i „prezent” – niewiele różni, najważniejsze jest to, że odwołują się do innych rejestrów stylu i powiązanych z nimi wartości. Zrozumienie subtelnej różnicy między nimi warunkuje odczytanie sensu wiersza Czesława Miłosza *Dar*. Wyniki dowodzą, że uczniowie bardzo dobrze poradzili sobie z rozwiązaniem tego zadania. Już w klasie I wielu uczniów udzieliło odpowiedzi częściowej lub pełnej, a w klasie III – ponad 90%.

**Tabela 16.** Rozkład wyników – TEST 2/8, KL. I/III, ZAD. 14/14; TEST 5, KL. II, ZAD. 15

	Klasa I	Klasa II	Klasa III
<b>Średnia wyników [0–2 pkt]</b>	0,68	0,66	0,91

Umiejętność zrozumienia znaczeń słów (epitetów) i zinterpretowania wynikających z nich konsekwencji sprawdzało m.in. zadanie TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 3/3/3.

**Tabela 17. Rozkład wyników – TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 3/3/3**

	Klasa I	Klasa II	Klasa III
a)	94,9%	85,1%	79,1%
b)	78,9%	76,7%	92,9%

Tutaj warto zwrócić uwagę na jeden aspekt tego zadania, związany z podpunktem a). Uczeń miał rozpoznać epitety i zestawić je według podobieństwa kategorii (liczba, kolor), a zarazem różnic znaczeniowych między nimi. 14% badanych w ogóle nie potrafiło tego zadania wykonać, a niemalże co drugi udzielił odpowiedzi niepełnej (dostrzegł tylko jedną parę słów). Prawdopodobnie niektórzy nie znali pojęcia epitetu, ale problem wydaje się poważniejszy: gimnazjaliści nie są przyzwyczajeni do uważnej lektury na poziomie leksyki, w zbyt małym stopniu poddają refleksji znaczenia słów, z których zbudowany jest tekst. Zadanie TEST 2/8, KL. I/II/III, ZAD. 14/14; TEST 5, KL. II, ZAD. 15 było łatwe, bo odnosiło się do ogólnych kompetencji leksykalnych, w zadaniu TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 3/3/3 chodziło o umiejętność dostrzeżenia sensów słów w konkretnym tekście i kontekście.

Rozumienie zdań sprawdzane było w zadaniu TEST 2, KL. I, ZAD. 10. Uczeń miał w podanym fragmencie *Małego Księcia* wskazać dwa sformułowania, które określają ludzi dorosłych. Trudność polegała na tym, że trzeba było zrozumieć sens przedstawionego tekstu i znaczenia zdań, w których zostali opisani dorośli. Zadanie okazało się niełatwe, co czwarty uczeń nie udzielił poprawnej odpowiedzi. Może to świadczyć o tym, że wydobycie znaczeń sformułowanych nie wprost i uwarunkowanych kontekstem dla wielu gimnazjalistów jest dużym problemem. Również trudne było zadanie TEST 2, KL. I, ZAD. 12. Polegało ono na wypisaniu z utworu zdania, w którym dorosłym przeciwstawiono inną postawę, i doprecyzowaniu, czyja to była postawa i czym się charakteryzowała. Podobnie jak w zadaniu 10., wymagało to zrozumienia całości przytoczonego fragmentu tekstu, wyszukania odpowiednich zdań i dopowiedzenia, jaki z nich wynika sens. Współczynnik łatwości w tym zadaniu wyniósł 0,26(6), ponieważ aż co trzeci uczeń nie podjął próby zmierzenia się z nim. Z tym zadaniem korespondowało polecenie:

TEST 2, KL. I, ZAD. 13

Ze słów narratora *Małego Księcia* wynika, iż [zaznacz poniżej]:

A. świat dorosłych i świat dzieci różnią się od siebie,

B. świat dorosłych i świat dzieci są do siebie podobne. Uzasadnij wybraną odpowiedź.

Polecenie to wprowadza element interpretacji. Uczeń powinien wykazać, że rozumie słowa narratora opowiadki, powinien się zatem głęboko wczytać w tekst. Zadanie okazało się względnie łatwe.

**Tabela 18. Rozkład wyników – TEST 2, KL. I, ZAD. 13**

	Klasa I	Klasa II	Klasa III
<b>Średnia wyników [0–2 pkt]</b>	0,76	0,10	0,94

Najprawdopodobniej na łatwość wpłynęło to, że zadanie miało charakter półzamknięty, uczeń znajdował podpowiedź. Gimnazjaliści uzasadniali swe wybory, odwołując się do własnych doświadczeń:

- To dorośli są tacy poważni, a dzieci nie są tacy poważni i mają bujną wyobraźnię.
- Ponieważ dorośli przeżyli więcej życia co dzieci i mają większe doświadczenie.
- Ponieważ świat dorosłych kręci się wokół pieniędzy, a świat dzieci opiera się na baśniach, bajkach i przyjaciółach.
- Dorośli kochają cyfry, nie lubią urody świata; dzieci nie lubią cyfr, lubią urodę świata.
- Rodzice i dorośli nie wiedzą o co nam chodzi i zadają zbędne pytania.
- Dzieci nie doświadczyły jeszcze smaku życia dorosłego, dlatego są nastawione na piękny świat, w którym nie liczą się pieniądze, tylko otaczająca nas przyroda.
- Dzieci mają bujną wyobraźnię, a dorośli nie, albo nie umieją jej używać.

Problemem być może nie jest to, że gimnazjaliści nie radzą sobie z rozumieniem słów czy zdań, ale to, że nie potrafią dokonywać samodzielnych analiz, wolą być doprowadzeni do wniosków.

Przeznaczone dla II klasy zadanie TEST 5, KL. II ZAD. 12 (omówione w rozdz. III.1.3.2) sprawdzało świadomość uczniów dotyczącą funkcji środków stylistycznych, roli składni czy fonetyki utworu (wymaganie II.2.4. z podstawy programowej) oraz umiejętność dokonywania interpretacji tekstu, której podstawę stanowią zauważone zjawiska z zakresu poetyki dzieła literackiego (wymaganie



II.3.1. z podstawy programowej). Uczeń miał odpowiedzieć na pytanie, jak budowa zdania w przytoczonym fragmencie *Pamiętnika z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego oddaje sytuację przedstawionego zagrożenia. Wymagało to dostrzeżenia związku między zastosowaną przez autora składnią, a więc aktem wyboru językowego, a efektem literackim. Zadanie można uznać za bardzo trudne. W pełni poprawnie analizę zdania przeprowadziło jedynie ok. 11% uczniów z klas II. Uczniowie ci wskazali przy najmniej jedno zjawisko, które w konstrukcji zdania odzwierciedlało chaos, strach, nerwowość, czyhające zewsząd niebezpieczeństwo itp. Łagodni tę negatywną ocenę lekturowych umiejętności gimnazjalistów wynik oznaczony jako „odpowiedź niepełna”, do której sprawdzający testy koderzy zakwalifikowali 35% odpowiedzi. Jednak błędy świadczą o tym, że ponad połowa drugoklasistów udzieliła odpowiedzi niezgodnych z tekstem bądź ograniczyła się do zdawkowych stwierdzeń typu „dobrze”, „źle”. Wysoki był również odsetek braków odpowiedzi – 22%. To świadczyć może o niedowładzie kształcenia językowego, skoncentrowanego (co dokumentują wywiady z uczniami) na poznawaniu systemu języka, nie zaś na rozwijaniu kompetencji językowych, które można wykorzystać w analizie literackiej. Obserwacja funkcji środków stylistycznych użytych w utworze powinna być elementarnym zabiegiem realizowanym podczas analizy tekstu literackiego. Tymczasem ponad 17% nauczycieli w II klasie przyznało, że tego nie czyni, skoro zadeklarowali, że nie zrealizowali wymagania szczegółowego sprawdzanego w zadaniu 12. Trudno zaakceptować taką sytuację, a krytyczną ocenę tego zjawiska dodatkowo pogłębia fakt, że bez analizy roli składni nie sposób dokonać interpretacji *Pamiętnika z powstania warszawskiego*.

Zadanie TEST 5, KL. II, ZAD. 13 brzmiało następująco: „Przeczytaj poniższe opisy rannych. Wybierz z opisu kobiety i mężczyzny po jednym słowie, które uważasz za najważniejsze, decydujące o tym, jak postrzegasz rannego. Uzasadnij wybór. «Ja z tą sanitariuszką niosłem kobietę. Cała popielata. I na włosach. I twarz. W konwulsjach. Postrzępiona kiecka. Była przysypana. Na Chłodnej. Zaraz z nami – choć ten ktoś (mężczyzna) miał ręce, nogi grubo pobandażowane, to krew tak szała, że się łała z noszy»”.

Miało ono sprawdzić stopień opanowania przez uczniów kilku zintegrowanych umiejętności: nazywania uczuć, które wywołuje w nich dzieło (wymaganie II.1.1. z podstawy programowej), opisywania funkcji środków stylistycznych z zakresu słownictwa (wymaganie II.2.4.), formułowania propozycji odczytania utworu i przedstawienia uzasadnienia własnych decyzji interpretacyjnych (wymaganie II.3.1.) oraz posługiwania się pojęciami z zakresu aksjologii – nazywania wartości pozytywnych i negatywnych związanych z opozycją: obojętność lub zrozumienie dla cierpienia innych (wymaganie II.4.1.).

Do poprawnego wykonania zadania wystarczyło, by uczniowie wybrali dowolne słowo, a motywacja decyzji pozostawała w zgodzie z sensem fragmentu *Pamiętnika z powstania warszawskiego*. Chodziło o to, by autor komentarza wyjaśnił, dlaczego właśnie to słowo wywarło na nim wrażenie i jak wpłynęło na opis rannego. Ważne były dwie kwestie – zrozumienie tekstu i wrażliwość leksykalna umożliwiająca wydobycie słów dla niego kluczowych. W ocenie realizacji zadania brano pod uwagę dobór stosownych słów dotyczących zarówno kobiety, jak i mężczyzny oraz uzasadnienie wyboru. Tak wysoko postawione wymagania spowodowały, że wyniki rozwiązania są dosyć niskie. Pełnej odpowiedzi udzieliło tylko 23% uczniów, natomiast 37% w ogóle nie poradziło sobie z tym zadaniem.

Rozwiązania powyższych zadań wskazują na to, że w szkole zbyt mało uwagi poświęca się kształceniu umiejętności samodzielnej analizy językowej tekstu literackiego. Nie uwrażliwia się uczniów na rolę, jaką w utworze odgrywają znaczenia słów oraz sensy wynikające z jego organizacji syntaktycznej. To oznacza, że najprawdopodobniej w praktyce dydaktycznej interpretacja bywa odezwana od podłoża językowego.

### **2.6.1. Analiza języka dzieła literackiego – wyniki testów w świetle pozostałych danych pozyskanych w badaniu**

Samodzielna analiza języka literackiego wymaga, choćby elementarnej, wiedzy i umiejętności z zakresu systemu językowego i wiedzy o literaturze, a w tych obszarach, jak pokazują deklaracje uczących i uczonych, potrzeba jeszcze wiele pracy, zaangażowania, a także nowatorskich rozwiązań. Nauka o języku, bez której nie może obyć się analiza języka dzieła literackiego, funkcjonuje w szkole jako odrębna przestrzeń kształcenia polonistycznego. Analiza języka dzieła literackiego to nie przekraczanie swoistej linii demarkacyjnej pomiędzy literaturą i językoznawstwem, lecz dostrzeganie stałej obecności tych dwu dziedzin w dziele. W edukacji szkolnej od najwcześniejszych etapów potrzebna jest funkcjonalna analiza środków językowych i wyjaśnianie ich znaczeniowótworczej roli. Konieczne jest wykorzystanie rezultatu analizy w interpretacji tekstu. Tymczasem z obserwacji lekcji można wyciągnąć wnioski, że zbyt często te dwa etapy są sztucznie rozdzielane. Analiza poetyki dzieła bywa traktowana jako opis formy, która jest odrębna od treści. Z badania wynika jednak, że kształcenie umiejętności interpretacyjnych połączonych z funkcjonalizacją świadomości językowej jest umiejętnością możliwą do opanowania przez gimnazjalistów, tyle że wymaga zwiększenia intensywności tego typu działań.

### **2.7. Analiza narracji**

Kolejny element poddawany analizie to sposób prowadzenia narracji w tekście literackim. Umiejętność ta została zbadana za pomocą zadań odnoszących się do utworów epickich:

TEST 5, KL. II, ZAD. 10  
Podane wydarzenia uporządkuj w kolejności, w jakiej występują w tekście. Wpisz obok kratki odpowiedni numer.  
Ciężka droga przez zniszczone miasto.  
Prośba sanitariuszki o pomoc w przeniesieniu rannego do szpitala.  
Dotarcie do szpitala.  
Wyjście ze schronu.

TEST 8, KL. III, ZAD. 10  
Przedstaw przebieg wydarzeń w punktach.

TEST 8, KL. III, ZAD. 11.  
Któremu wydarzeniu poświęca się w tekście [*Przypowieść o synu marnotrawnym*] najwięcej uwagi? Jak sądzisz, dlaczego?  
Uzasadnij odpowiedź.

W zadaniach TEST 5, KL. II, ZAD. 10; TEST 8, KL. III, ZAD. 10 chodziło o podobną czynność, czyli o chronologiczne przedstawienie wydarzeń. Umiejętności te zostały bardzo dobrze opanowane: w II klasie bezbłędnej odpowiedzi udzieliło 83% uczniów, w III 93%. Trudniejsze okazało się zadanie TEST 8, KL. III, ZAD. 11. Jego polecenie kierowało już w stronę interpretacji, niemniej charakter analityczny miało wskazanie punktu kulminacyjnego w narracji. Okazuje się, że jedynie co trzeci uczeń potrafił w pełni wykonać to zadanie, to znaczy wskazał najważniejsze wydarzenie w przypowieści i uzasadnił swój wybór. Niemal połowa wprawdzie dostrzegła wagę punktu kulminacyjnego, ale nie potrafiła stwierdzić, dlaczego jest on istotny. Można powiedzieć, że gimnazjaliści nie mają problemu z odczytaniem narracji, natomiast w zbyt słabym stopniu opanowali umiejętność przechodzenia na poziom interpretacji i uzasadniania swojego stanowiska.

### 2.7.1. Analiza narracji – wyniki testów w świetle pozostałych danych pozyskanych w badaniu

Zadania analityczne związane ze wstępnym rozpoznaniem problematyki i chronologicznym uporządkowaniem wydarzeń, zwłaszcza kiedy zadaje się pytania proste i niewymagające skomplikowanych operacji intelektualnych, nie sprawiają uczniom problemów. Uzyskane na podstawie przeprowadzonego badania jakościowego wyniki świadczą o systematycznym ćwiczeniu rekonstruowania fabuły przeczytanego tekstu, samodzielnego opowiadania, ale i tworzenia własnych fabularyzowanych wypowiedzi. Umiejętności te są wspierane także poprzez ćwiczenia wykonywane na lekcjach historii i języków obcych.

## 2.8. Charakterystyka postaci

Istotną umiejętnością analityczną jest charakterystyka postaci w tekście literackim. Chodzi przy tym zarówno o wykreowaną w utworze osobę mówiącą (podmiot liryczny, narrator), jak i o bohaterów. To oczywiście jest wyraźny krok w stronę interpretacji. W teście charakterystyki postaci dotyczyły poniższe zadania:

TEST 2/8, KL. I/III, ZAD. 16; TEST 5, KL. II, ZAD. 17  
Opisz stan ducha (samopoczucie, nastrój, myśli) osoby mówiącej w wierszu.

TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 3/3/3  
Porównaj dwa cytaty wybrane z *Balladyny* i odpowiedz:  
a) Na czym polega różnica w widzeniu malin przez Alinę i Balladynę? Zwróć uwagę na epitety określające maliny.  
b) Dlaczego każda z siostr postrzega maliny zupełnie inaczej?

TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 4/4/4  
Jakie motywy decydują o zachowaniu Balladyny? Uzasadnij odpowiedź.

W zadaniu TEST 2/8, KL. I/III, ZAD. 16; TEST 5, KL. II, ZAD. 17 oczekiwano, aby uczeń scharakteryzował postać mówiącą (a dokładnie jej uczucia) na podstawie wypowiedzianych słów, co zarazem stanowiłoby już propozycję odczytania tego tekstu i krok w stronę jego interpretacji. Za odpowiedź poprawną uznawano podanie co najmniej dwóch sugestii interpretacyjnych, co premiowano 2 punktami, 1 punkt przyznawano za zgodne z sensem wiersza pojedyncze rozpoznanie.

Wyniki dla wszystkich trzech poziomów sytuują się na podobnym, średnim, poziomie – łatwość zadania mieści się w przedziale 0,50 (klasa I) do 0,59 (klasa III). O stopniu trudności może świadczyć jednak także brak odpowiedzi w jednej piątej prac. Kłopot uczniów polegał na tym, że mieli dokonać analizy stanu ducha postaci na podstawie tego, jak ona się wypowiada, a więc na podstawie informacji podanych nie wprost. Trzeba było zatem zrozumieć cały wiersz, a także znaleźć w nim te sformułowania, które pozwoliły na uzasadnienie postawionej tezy.

Najczęściej pojawiającą się poprawną sugestią interpretacyjną było przedstawienie osoby mówiącej jako szczęśliwej. Gimnazjaliści często dostrzegali też, że ta osoba nie odczuwa żadnego bólu, jest kimś spełnionym, zadowolonym z życia, pozbawionym uczucia zazdrości i pożądania. Świat postrzega optymistycznie; nie pamięta złego, cieszy się chwilą/życiem. Warto zauważyć, iż czasami uczniowie poszukiwali określenia najlepiej ich zdaniem oddającego postawę osoby mówiącej – w tym celu posługiwali się wyrażeniami metaforycznymi, np. „nic nie leży jej na duszy”, „czuje się jak w rajku”.

Poprawne wykonanie zadania polegało na odczytaniu symbolicznym utworu Miłosa, a to z kolei wymagało zwrócenia uwagi podczas analizy na takie elementy utworu jak np.: sytuacja liryczna, tematyka utworu, sceneria, postawa osoby mówiącej wobec świata i ludzi. Takie komplementarne ujęcie sprzyjało budowaniu spójnej hipotezy interpretacyjnej zgodnej z treścią i wymową utworu oraz pozwalało uniknąć dosłownego cytowania poszczególnych fraz z wiersza.

Warto zauważyć, że ukształtowanie językowe wiersza Miłosa skłania w kontekście całego zadania raczej do cytowania lub nieznacznych modyfikacji gotowych fraz – tekst bowiem pozbawiony jest metaforyzacji i nie zawiera skomplikowanego obrazowania. Łatwo go więc odczytać jedynie na poziomie dosłownym; odbiór na poziomie symbolicznym jest możliwy dla uczniów dysponujących ponadprzeciętnym warsztatem interpretacyjnym pozwalającym na analizę utworu w perspektywie aksjologicznej i wypracowanie wniosków uogólniających, które nie stanowią prostego odwzorowania twierdzeń pojawiających się w utworze. Dlatego też odpowiedzi uznane za w pełni poprawne mają charakter refleksji egzystencjalnej i/lub aksjologicznej (a czasami nawet filozoficznej) na temat światoodczucia osoby mówiącej i wypowiedzi argumentacyjnej; często zawierają rozbudowane uzasadnienie z przynajmniej dwoma sugestiami interpretacyjnymi.

Na podstawie analizy udzielonych przez uczniów odpowiedzi warto zwrócić uwagę na następujące problemy związane z opisem postawy osoby mówiącej wobec świata, ludzi i samego siebie:

- część uczniów myliła nastrój osoby mówiącej z nastrojem całego utworu;
- część uczniów, opisując osobę mówiącą, określała ją słowem „duch” – świadczy to o bardzo powierzchownej analizie polecenia, które dla tej grupy okazało się zbyt rozbudowane i przez to zbyt skomplikowane;
- ze względu na to, że wiersz Miłosa nie zawiera skomplikowanych struktur językowych, metaforyki oraz rozbudowanego obrazowania, łatwo poddaje się odczytaniom dosłownym polegającym często na cytowaniu poszczególnych fraz z wiersza (bez dodatkowego uzasadnienia);
- dosłowne przywołanie fragmentów wiersza wcale nie było równoznaczne z jego zrozumieniem, o czym świadczą wyjaśnienia wewnętrznie sprzeczne; zawierały one poprawne sformułowania (z tekstu) oraz zaskakujące wnioski interpretacyjne niezgodne z wymową całego utworu;
- argumentacja polegająca wyłącznie na przywołaniu cytatów z tekstu budzi wątpliwości także z tego powodu, iż trudno na jej podstawie określić, w jakim stopniu można je traktować jako świadectwo odbioru symbolicznego dowodzącego zrozumienia aksjologii wpisanej w utwór;
- uczniowie w swoich wypowiedziach dawali wyraz synonimicznemu traktowaniu takich określeń jak nastrój, samopoczucie i myśli, co nie sprzyjało budowaniu spójnej wewnętrznie wypowiedzi interpretacyjnej (podobnie jak udosłownienie sytuacji przedstawionej w utworze);
- wśród odpowiedzi błędnych można wyodrębnić dwa typowe ich rodzaje – opis ogólnych wrażeń odbiorcy wywołanych lekturą wiersza oraz wypowiedzi interpretacyjne odnoszące się do stwierdzeń, których w wierszu nie ma;
- odczytania dosłowne i błędne znacznie częściej niż odczytania symboliczne rażą nieporadnością językową; czasami swoją bezradność wobec tekstu uczniowie próbowali ukryć poprzez posługiwanie się porównaniami mającymi przybliżyć własną koncepcję interpretacyjną;
- autorefleksyjny charakter utworu Miłosa często skłaniał uczniów do postawienia tezy, że osoba mówiąca zastanawia się nad swoim życiem, a więc jest smutna i samotna; takie odczytanie jest niezgodne z wymową wiersza i stanowi wyraz stereotypowego odbioru dzieła poetyckiego, które każe każdą autorefleksję traktować jako wyraz wewnętrznych rozterek i egzystencjalnej niepewności co do sensu życia i wartości.

Zadanie TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 3/3/3 podzielone zostało na dwie części (zob. rozdz. III.2.9). Aby otrzymać maksymalną liczbę punktów w podpunkcie a) (2 punkty) uczeń musiał uwzględnić w analizie zarówno liczbę, jak i kolorystykę malin (o tej części zadania była mowa wyżej). W podpunkcie b) (2 punkty) uczeń musiał wyjaśnić, co sprawiło, że każda z siostr zupełnie inaczej postrzegała maliny, a więc powinien dokonać analizy emocji bohaterki. W pełni z tą częścią zadania poradziło sobie niespełna 20% uczniów. Polecenie można uznać za trudne, bo wymaga odczytania stanu emocji Balladyny i Aliny na podstawie tego, jak mówią o malinach. Wynik potwierdza zaobserwowany wcześniej fakt, że ukształtowanie umiejętności umożliwiających charakteryzowanie postaci poprzez analizę ich języka, sytuacji, intencji, postaw, usposobienia (w tym przypadku na podstawie fragmentu *Balladyny* Słowackiego) jest ważnym wyzwaniem i zadaniem edukacji polonistycznej w gimnazjum. O ile uczniowie w szkole podstawowej zdobywa-

ją elementarne umiejętności związane z charakterystyką postaci (opisując ich wygląd, cenione wartości itp.), o tyle gimnazjaliści mają spore trudności z rozwinięciem tej umiejętności i problematyzacją kreacji postaci. Nie radzą sobie m.in. z analizą wpływu języka oraz sytuacji na sposób postrzegania postaci, w niewielkim stopniu zwracają też uwagę na relacje między postaciami oraz ich intencje oraz postawy.

Zadanie TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 4/4/4 (cyt. wyżej) było zadaniem otwartym. Poprawne jego wykonanie polegało na podaniu dwóch motywów postępowania Balladyny lub jednego, ale z pogłębionym uzasadnieniem. Uczniowie mogli zwrócić uwagę w kreacji Balladyny m.in. na oznaki obłędu, przejawy zazdrości wobec siostry, pragnienie władzy i awansu społecznego, niezrównoważenie emocjonalne. Swoje odpowiedzi gimnazjaliści mieli wyprowadzić z lektury tekstu (także wykraczającej poza przywołany fragment). Za odpowiedź niepełną uznano tę, która świadczyłaby o dosłownym odczytaniu tekstu i polegała na podaniu tylko jednego motywu, z uwzględnieniem wyłącznie poziomu fabuły. Za błędne uznano rozwiązania dowodzące niezrozumienia treści *Balladyny* lub pozbawione logicznego uzasadnienia.

Zadanie sprawdzało więc komplementarne umiejętności analityczno-interpretacyjne; uczniowie musieli wykazać się przynajmniej podstawowym rozumieniem przeczytanego fragmentu, umożliwiającym odnalezienie informacji potrzebnych do udzielenia odpowiedzi i uzasadnienia własnego zdania. Z kolei umiejętność wiarygodnego uzasadnienia własnego stanowiska powiązano z umiejętnością wyprowadzania z lektury uogólniającej refleksji aksjologicznej, świadczącej o wyjściu poza poziom dosłowny tekstu.

Zadanie było trudne, pojawiło się sporo braków odpowiedzi, a spośród tych, którzy podjęli próbę, ok. jednej czwartej uczniów nie poradziło sobie z nim zupełnie – choć trzeba zaznaczyć, że odsetek błędnych odpowiedzi w kolejnych klasach systematycznie spadał. Analiza udzielonych przez uczniów odpowiedzi na pytanie o motywy decydujące o zachowaniu Balladyny skłania do sformułowania następujących spostrzeżeń:

1. Uczniowie, którzy wskazywali co najmniej dwa motywy postępowania Balladyny wobec Aliny (i otrzymali za to komplet punktów), zwracali uwagę na uczucie zazdrości, pragnienie awansu społecznego, żądzę władzy i bogactwa. Tak przedstawione motywacje, często traktowane w sposób komplementarny, są świadectwem odbioru symbolicznego wykraczającego poza dosłowne odczytanie fragmentu przywołanego w teście.
2. Komplet punktów otrzymali również ci uczniowie, którzy podali jedną z wyżej wymienionych motywacji wraz z uzasadnieniem dowodzącym umiejętności wyjścia poza dosłowne odczytanie fragmentu umieszczonego w arkuszu.
3. Czynnikiem sprzyjającym odczytaniom symbolicznym była zapewne znajomość całego utworu lub/i dokładna analiza objaśnień przybliżających problematykę dramatu Słowackiego, ze szczególnym uwzględnieniem dalszych losów Balladyny.
4. Za częściowo poprawne (za 1 punkt) uznano te odpowiedzi, które wskazywały tylko jeden motyw postępowania Balladyny; najczęściej były one pozbawione przekonującego uzasadnienia i świadczyły o dosłownym odczytaniu przywołanego w teście fragmentu. Wśród tego typu odpowiedzi zdecydowanie dominowały te zwracające uwagę na uczucie zazdrości Balladyny w stosunku do Aliny, co wydaje się w pełni zrozumiałe w kontekście cytowanego fragmentu dramatu Słowackiego. Dla uczniów było to na tyle oczywiste, że albo nie podawali uzasadnienia, albo odwoływali się do poziomu fabuły (w tej konkretnej scenie).
5. Uczniowie pisali też o chęci poślubienia Kirkora za wszelką cenę, o strachu przed porażką i sporadycznie o pragnieniu władzy i bogactwa. Te dwa ostatnie wskazania można by uznać za elementy świadczące o odbiorze symbolicznym, jednak zabrakło uzasadnienia potwierdzającego taką koncepcję odczytania motywacji Balladyny.
6. Wypowiedzi uczniowskie opisujące motywacje Balladyny na poziomie dosłownym często zawierają usterki językowe. Wydaje się, że analizowanie kreacji bohatera dłuższego utworu na podstawie tak krótkiego fragmentu nie sprzyja pogłębionej refleksji nad jego motywacjami; kłopot ze zbudowaniem precyzyjnej i poprawnej wypowiedzi wynika z niepewności, czy proponowane ustalenia interpretacyjne są właściwe (w kontekście całości). Bezpieczniej zatem odnieść się w takiej sytuacji właśnie do poziomu fabuły, a to oznacza konieczność wykazania się umiejętnością dość wnikliwej lektury tekstu.
7. Dla znaczącej grupy uczniów proponowane zadanie okazało się za trudne; nie byli w stanie nawet na podstawie przywołanego fragmentu opisać motywacji Balladyny, zapewne także z powodów opisanych powyżej.
8. Na podstawie analizy udzielonych przez uczniów odpowiedzi warto zwrócić uwagę na następujące problemy związane z refleksją nad kreacją postaci (ze szczególnym uwzględnieniem motywacji bohaterów):
  - a) chaotyczne uzasadnienia, świadczące o niedostatku kompetencji analitycznych i/lub językowych, niepozwalającym na sformułowanie przekonującej tezy i argumentacji;
  - b) odwoływanie się do cytatów bez komentarza odnoszącego się do nich i do polecenia;
  - c) kłopot z funkcjonalnym odwołaniem się do tekstu (z wykorzystaniem go w funkcji argumentacyjnej);
  - d) trudności ze zrozumieniem znaczenia słowa „motyw”;

- e) trudności z wyjaśnianiem związków przyczynowo-skutkowych (nawet na poziomie fabuły);
  - f) powierzchowna lektura tekstu, skutkująca ustaleniami interpretacyjnymi wątpliwymi z merytorycznego punktu widzenia lub zbyt daleko idącymi uproszczeniami.
9. Bezradność analityczno-interpretacyjna uczniów w odniesieniu do tego zadania wyrażała się także w tym, że postawione pytania pozostawiali czasami bez jakiegokolwiek próby odpowiedzi.

Ogólnie można powiedzieć, że charakterystyka postaci na podstawie pogłębionej analizy tekstu, zwłaszcza na podstawie informacji podanych nie wprost, stanowi dla uczniów dużą trudność. Wiąże się to z niedostatkami umiejętności językowych, bo właśnie w języku (sposobie mówienia) zawierają się te informacje, które wydają się nieoczywiste, a na pewno nie są powierzchowne.

### 2.8.1. Charakterystyka postaci – wyniki testów w świetle pozostałych danych pozyskanych w badaniu

Analiza jakościowa wskazuje na ścisły związek umiejętności charakteryzowania postaci ze sferą wartości i wartościowania. Umiejętność odbioru i interpretacji połączona z wartościowaniem wymaga jednak wzniesienia się poza szablonowe rozwiązania. To tutaj jest miejsce na wnikliwą obserwację zachowań bohaterów, analizę ich sposobu formułowania wypowiedzi, ale i indywidualizm analizującego. Uczniowie w nazbyt prosty i lakoniczny sposób są skłonni do wskazywania jednej, dwu cech postaci, co poświadcza też etap jakościowy badania. Obserwacje lekcji ujawniły, że uczniowie niezbyt chętnie budują obszernie wypowiedzi ustne, uzyskanie pełnej odpowiedzi wymaga od nauczyciela często wielu zabiegów i zachęt, bo młodymi ludźmi rządzi swoista szkolna ekonomia i pragmatyka – mało, ale za to celnie. Wolą formułować opinie jednoznaczne niż zniuansowane. Nie zawsze dostrzegają komplikację charakteru postaci, jej światopoglądu czy motywacji w dokonywaniu wyborów moralnych. Oczywiście ważne jest kształcenie u gimnazjalistów umiejętności stosowania opozycji wartościujących, ale poprzestawanie na tym jest zamykaniem drogi do obszerniejszej i pełniejszej interpretacji. Wielu polonistów zachęca uczniów do formułowania odważnych odpowiedzi na temat omawianych postaci, stara się poszerzać horyzont ich myślenia o drugim człowieku, uczy empatii, zarazem jednak są tacy, którzy nie akceptują dyskusji o wartościach i charakterach ludzkich.

## 2.9. Interpretacja tekstu kultury

Wszystkie działania analityczne powinny być podporządkowane celowi nadrzędnemu, jakim jest interpretacja, czyli zrozumienie tekstu kultury. W badaniu została sprawdzona kluczowa umiejętność ujęta w podstawie programowej, zawarta w zapisie: uczeń „przedstawia propozycję odczytania konkretnego tekstu kultury i uzasadnia ją” (II.3.1.). Chodzi o to, żeby młody człowiek potrafił samodzielnie myśleć, zmierzyć się z wyzwaniem intelektualnym, którym jest spotkany przez niego tekst, a także potrafił swój sąd (tezę interpretacyjną) uzasadnić. Sprawdzeniu stopnia, w jakim ta umiejętność została opanowana, służyło bardzo wiele zadań. Kilka z nich zostało omówionych wcześniej, gdyż czynności analityczne są ściśle związane z interpretacją, również znajomość kontekstów kulturowych i umiejętności językowe się z nią łączą. Teraz przyjrzyjmy się pozostałym zadaniom.

Polecenie w zadaniu TEST 2/8, KL. I/III, ZAD. 17/17; TEST 5, KL. II, ZAD. 18 brzmiało: „Czym jest według Ciebie tytułowy dar [chodziło o wiersz Miłosza]? Jaki związek dostrzegasz między światem zewnętrznym, opisanym w wierszu, a światem wewnętrznym osoby mówiącej?”. Z jednej strony nawiązywało ono do zadania 14. dla klas I i III oraz 15. dla klasy II, a z drugiej strony – było kontynuacją procesu wnioskowania i odczytywania informacji nie wprost obecnych w tekście. Zakładało też przedstawienie przez ucznia propozycji odczytania wiersza, ale już bezpośrednio w powiązaniu z wartościami. One przede wszystkim decydują o sile uzasadnienia. Uczeń winien je i związane z nimi postawy dostrzec w wierszu, ale refleksja nad nimi wykracza poza to konkretne dzieło i ma charakter osobisty. Zadanie to łączy i rozwija spostrzeżenia poczynione przez ucznia w zadaniach wcześniejszych. Wymaga jednak zauważenia paralelizmu między opisem świata zewnętrznego (natury) a stanem psychicznym podmiotu. Zjawisko to powinno zostać przez ucznia dostrzeżone i skomentowane. Tymczasem tego zadania nie podjął co trzeci uczeń.

Zadanie okazało się dla uczniów trudne (wskaźnik łatwości zadania nie przekraczał 0,4). Pozytywne jest jedynie to, że odsetek odpowiedzi błędnych (a więc gdy uczeń nie odwoływał się do żadnego z zagadnień zawartych w poleceniu lub formułował wypowiedź sprzeczną z utworem) w kolejnych klasach systematycznie spadał (44%, 38%, 31%). Zarazem odsetek odpowiedzi pełnych (ocenionych na 2 punkty) pozostawał niemal taki sam (ok. 20%).

Analiza porównawcza wyników kolejnych zadań służących rozbirowi krytycznemu i interpretacji tekstu lirycznego skłania do przypuszczeń, że gimnazjum w sposób istotny nie rozwija w tym zakresie kompetencji uczniów, a jeśli one rosną, to samoczynnie, w powiązaniu z intelektualnym rozwojem młodego człowieka, do czego przyczyniają się przecież nie tylko lekcje języka polskiego. Jak wskazywano przy poszczególnych zadaniach, ich porządek miał prowadzić w kolejnych krokach do spójnej interpretacji i przygotować ucznia do wyrażenia i uzasadnienia własnego zdania. Mimo ukierunkowania uczniowskiego myślenia poprzez logiczne następstwo kolejnych zadań sprawiało to respondentom trudność, bo wymagało uogólnień wykraczających poza dosłowne rozumienie tekstu. Ustalenia w kolejno po sobie następujących zadaniach nie złożyły się na spójną uczniowską interpretację. Stosunko-

wo wysoki procent poprawnych odpowiedzi przy rozpoznawaniu znaczenia słów nie ma przełożenia na porównywalny procent odpowiedzi w następnych zadaniach, które wymagają kojarzenia i uruchamiania bardziej rozległych kontekstów egzystencjalnych. Zadania TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD 3/3/3 i TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 4/4/4 zostały omówione wcześniej (por. rozdz. III.2.8). Związane są one z lekturą fragmentu *Balladyny* Słowackiego. Przypomnijmy: w jednym chodziło o interpretację faktu, że każda z sióstr inaczej postrzega maliny, a w drugim o przedstawienie motywów decydujących o zachowaniu Balladyny. Również wcześniej (rozdz. III.2.4) zostało omówione zadanie TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 5/5/5. Uczniowie mieli w nim wskazać, do którego z motywów kulturowych nawiązuje fabuła dramatu. W tym kontekście warto przyjrzeć się zadaniu TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 9/9/9. Polecenie brzmiało: „Do jakich treści z poznanego fragmentu lub całości *Balladyny* nawiązuje plakat [Andrzeja Pągowskiego]?”. Uczeń powinien dokonać interpretacji porównawczej tekstu literackiego i ikonicznego. Oczekiwano, że na plakacie dostrzeże co najmniej dwa elementy pojawiające się w dramacie i odwoła się do znanej mu treści. Samo wymienienie elementów uznawane było za odpowiedź niepełną. Ok. połowy uczniów właśnie udzieliło odpowiedzi niepełnych. Mniej więcej 20% poprawnie wykonało to zadanie. Bardzo duża liczba opuszczeń oraz wysoki odsetek rozwiązań niepoprawnych wskazują, że zadanie było trudne. Zderzenie dwóch tekstów i konieczność samodzielnego zinterpretowania ich treści okazały się wyzwaniem przekraczającymi możliwości większej części uczniów. Wyniki wszystkich wspomnianych zadań dotyczących *Balladyny* pokazują, że o ile gimnazjaliści potrafią dostrzec odniesienia kulturowe, konkretne motywy, a także (choćby tylko połowicznie) kluczowe dla utworu słowa, o tyle mają ogromne trudności z uzasadnieniem swojego wyboru i interpretacją rozwiązań literackich, które rozpoznają. Barierek okazuje się dla nich samodzielne myślenie i twórcze rozwiązanie problemu.

Zadania TEST 2, KL. I ZAD. 11; TEST 2, KL. I, ZAD. 12; TEST 2, KL. I, ZAD. 13 dotyczyły *Malego Księcia*. Zadania TEST 2, KL. I, ZAD. 12; TEST 2, KL. I, ZAD. 13 zostały omówione wcześniej. Wymagały one dokonania analizy wypowiedzi, zaś zadanie TEST 2, KL. I, ZAD. 11 odnosiło się do zrozumienia sensu fragmentu utworu. Uczeń otrzymał pytanie: „Które z poniższych zdań są prawdziwe w świetle fragmentu *Malego Księcia*?”. Miał ocenić prawdziwość pięciu zamieszczonych w tabeli zdań. Ponieważ wymagano poprawnego wskazania wszystkich właściwych odpowiedzi, wynik zadania okazał się bardzo niski, poprawnie wykonało je niespełna 20% uczniów. Wymaganie nie było jednak zbyt wysokie, gdyż poszczególne prawdziwe zdania łączyły się logicznie, toteż pominięcie któregoś z nich mogło oznaczać i nieuwagę, i – przede wszystkim – niezrozumienie całości przeczytanego tekstu. Nieradzenie sobie z tymi zadaniami pokazuje, że uczniowie I klasy z trudem dokonują aktu wyabstrahowania treści z przeczytanego utworu. Lepszy wynik zadania TEST 2, KL. I, ZAD. 13 wskazuje nie tyle na umiejętność interpretacji, ile na sprawność w uzasadnianiu prostej tezy, która niekoniecznie musi się wiązać z poznany tekstem.

Wszystkie trzy zadania interpretacyjne dotyczące fragmentu *Malego Księcia* skupiały się na jednym motywie: odmienności świata dorosłych i dzieci oraz wartości powiązanych z tymi światami. O ile dobrze (zazwyczaj) uczniowie radzili sobie z odnajdywaniem w tekście informacji wprost, o tyle proste i mniej proste wnioskowanie stanowiło już dla nich barierę. Dlatego w tych zadaniach, w których założono, że liczy się tylko kompletna poprawność, odsetek takich odpowiedzi nie osiągnął 20 punktów procentowych. Poszukiwanie informacji, którą to umiejętność już ćwiczone w szkole podstawowej, raczej nie sprawia uczniom problemów, ale każda forma wyprowadzania wniosków nie wprost zakotwiczonego w tekście, wyrażania (z uzasadnieniem) własnej opinii radykalnie zmniejsza liczbę poprawnych odpowiedzi i powoduje klasyfikację zadania jako trudnego. Oznacza to, że uczniowska interpretacja jest niespójna i niefunkcjonalna. Informacje, wychwytywane wyrywkowo, nie składają się w całość, która pozwala uzasadnić wybór, zbudować odwołanie do systemu wartości itp. Jak dotąd, kształcenie szkolne ma bardzo ograniczony wpływ na podwyższenie tych sprawności, czego dowodzą niewielkie różnice między osiągnięciami porównywanych grup uczniów – tych, którzy mieli zrealizowane dane wymagania, i tych, którzy tych wymagań nie zrealizowali. Każde to zwrócić baczniejszą uwagę na kształcenie tej sprawności – swobodnego wnioskowania z tekstu – nawet jeśli grozi to łamaniem zasad strategii rozwiązywania testów. Zadania TEST 5, KL. II, ZAD. 11; TEST 5, KL. II, ZAD. 12; TEST 5, KL. II, ZAD. 13; TEST 5, KL. II, ZAD. 14 odnoszą się do *Pamiętnika z powstania warszawskiego*. Zadania TEST 5, KL. II, ZAD. 12; TEST 5, KL. II, ZAD. 13; TEST 5, KL. II, ZAD. 14 zostały omówione wcześniej. Teraz warto się przyjrzeć zadaniu TEST 5, KL. II, ZAD. 11. Brzmiało ono: „Nadaj tytuł podanemu w teście fragmentowi i przedstaw jego kilkuzdaniowe uzasadnienie”. Uczeń mógł otrzymać 3 punkty: 1 punkt za sformułowanie tytułu niesprzecznego z tekstem, 1 lub 2 punkty za uzasadnienie (skrótowe lub rozbudowane). Operacja ta miała służyć przedstawieniu pomysłu na odczytanie zaprezentowanego fragmentu. Zadanie okazało się umiarkowanie trudne. Co prawda, tylko ok. 28% uczniów udzieliło pełnej odpowiedzi, ale niemal połowa uzyskała 2 punkty, natomiast zupełnie sobie nie poradziło ok. 14% gimnazjalistów. Jeśli jednak to zadanie skonfrontujemy z pozostałymi zadaniami interpretacyjnymi, w których jednak uczeń miał dokonać działań analitycznych, zobaczymy, że uzasadnienie odczytania tekstu stanowi dla uczniów wielką trudność. Intuicyjnie potrafią oni dostrzec sens utworu, mają jednak kłopoty z racjonalizacją swoich intuicji, a zwłaszcza z uzasadnieniem ich na drodze analitycznej.

W tym kontekście trzeba się skupić na zadaniach TEST 8, KL. III, ZAD. 11; TEST 8, KL. III, ZAD. 13. Przyglądaliśmy się już zadaniu TEST 8, KL. III, ZAD. 11. Zobaczyliśmy, że uczniowie raczej potrafią wskazać szczególnie znaczący punkt w fabule przypowieści, mają jednak trudności z uzasadnieniem wyboru. To wiąże się z problemem związanym z interpretacją. Podobnie zresztą jest z zadaniem

TEST 8, KL. III, ZAD. 12, w którym uczniowie mieli rozpoznać cechy gatunkowe przypowieści. Największą trudność sprawiło im wskazanie odpowiedzi, że „utwór dotyczy problematyki moralnej/etycznej”. Tę obserwację potwierdza wynik zadania TEST 8, KL. III, ZAD. 13, w którym uczeń miał napisać, jakie jest przesłanie *Przypowieści o synu marnotrawnym*, i przedstawić argumenty uzasadniające jego interpretację. Jest rzeczą zaskakującą, że jedna z najlepiej znanych w kulturze zachodniej fabuł stanowiła kłopot dla ok. 32% uczniów (tyle było odpowiedzi całkiem błędnych, do tego dodać trzeba dosyć liczne opuszczenia zadania). Mniej niż połowa uczniów (ok. 47%) potrafiła przedstawić interpretację przypowieści i ją uzasadnić. Wielu uczniów nie rozumie tego tekstu, a zwłaszcza nie dostrzega w nim przesłania moralnego lub też nie potrafi o nim pisać.

Świadomość tego, że teksty kultury rządzą się swoimi prawami, winna towarzyszyć każdej interpretacji. Wydaje się też, że umiejętność dostrzegania różnorodności środków przekazu oraz ich wpływu na ostateczny kształt dzieła to elementy świadczące o kompetencjach odbiorcy. Uczeń gimnazjum powinien potrafić swobodnie poruszać się w przestrzeniach: literatury, filmu, teatru, muzyki, sztuk plastycznych i audiowizualnych. Nieprzypadkowo zatem do testu badającego umiejętności interpretacyjne włączono zadanie testujące uwzględnianie specyfiki tekstów kultury. Gimnazjalistów – uczniów klas II – poproszono o odczytanie tekstu kultury i ujawnienie w swej odpowiedzi jakiejś specyficznej cechy wybranej gałęzi sztuki:

TEST 5, KL. II, ZAD. 2

Która dziedzina sztuki oddałaby najtrafniej charakter świata przedstawionego w utworze Białoszewskiego [*Pamiętnik z powstania warszawskiego*]? Uzasadnij swoją opinię.

Pełnej odpowiedzi udzielił zaledwie jeden na czterech uczniów biorących udział w badaniu, przy czym wyższe wyniki osiągnęli ci uczniowie, których nauczyciele twierdzili, że wymagania podstawy programowej wskazane powyżej zostały zrealizowane. Uczeń mógł przywołać każdą dyscyplinę artystyczną pod warunkiem sformułowania takiego uzasadnienia, które nie pozostaje w sprzeczności z utworem Białoszewskiego. Katalog najczęściej wskazywanych przez młodzież dziedzin przedstawia tabela 19.

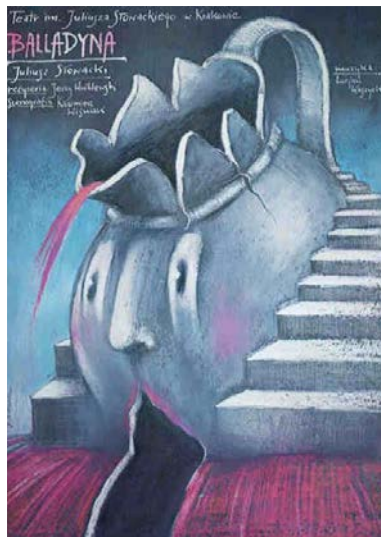
**Tabela 19. Dziedziny sztuki a *Pamiętnik z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego – TEST 5, KL. II, ZAD. 2**

Obszary działalności twórczej	Wypowiedzi uczniów
Malarstwo	Najtrafniej malarstwo. Ludzie najłatwiej przyswajają sobie obrazy, a odpowiednio przedstawione cierpienie za pomocą barw i cieni spełniłoby zadanie. Obraz pobudziłby naszą wyobraźnię.
	Najlepiej obraz namalowany przez artystę. Każdy element mógłby łatwo przedstawić i namalować, np.: zniszczone miasto, grozę sytuacji, przerażenie ludzi, szpitale, ludzi niosących na noszach rannych, itp.
	Charakter świata przedstawionego w utworze najlepiej oddałoby malarstwo. Sądzę tak, ponieważ zawarte opisy są bardzo dokładne, więc artysta mógłby bardzo dokładnie odwzorować tę sytuację, dodając jeszcze kilka szczegółów. Obraz byłby również dobrą formą przekazu dla ludzi, którzy nie mają wyobraźni.
Film	Najtrafniejszym sposobem ukazania tego świata wojennego, tej grozy, zamętu, strachu byłby film. Człowiek, czytając, oglądając obraz nie jest tak bardzo poruszony, jak widząc to, jakby na bieżąco, w filmie.
	Film, bo ani opowiadanie, ani teatr nie oddadzą zdarzeń, jakie miały miejsce „w tle”, na drugim planie, tak dobrze, jak film.
Muzyka	Muzyka klasyczna. Człowiek nie byłby w stanie stworzyć czegoś, co by odzwierciedlało wojnę, za to muzyka jest w stanie trafić prosto do serca człowieka.
Teatr	Sztuka teatralna, bo na scenie można tak ucharakteryzować aktorów; w czasie akcji można by odtworzyć odgłosy strzałów, wprowadzić dym. Dzięki tym elementom akcja byłaby żywa, a widz poczułby się, jak w centrum wydarzenia.

Wybory uczniów, choć nie zawsze najlepsze (zestawienie dynamicznego *Pamiętnika z powstania warszawskiego* ze statycznym malarstwem), ukazywały przynajmniej elementarną wiedzę z zakresu wskazywanej sztuki. Niepokojące są jednak dwa sygnały. Po pierwsze, przywoływanie czegokolwiek lub jakichkolwiek pojęć i brak wiedzy o tym, co jest dziedziną sztuki (realizacje, które przywołują, np. *Kamienie na szaniec*, patriotyzm, historię, a nawet... górnictwo i „literactwo”). Drugi, nie mniej ważny sygnał, to pozostawienie zadania bez odpowiedzi. Warto zauważyć, że umiejętności złożone – analiza i interpretacja wraz z wartościowaniem – okazały się dla wielu uczniów tak skomplikowane, że rezygnowali oni z wykonania zadania. Niezależnie od tego, jakie są przyczyny opisanego stanu rzeczy, w edukacji gimnazjalnej należy większy nacisk położyć na myślenie kategoriami korespondencji sztuk,

eksponowanie związków, zależności i analogii między poszczególnymi dziedzinami. Ponadto, w tym przypadku warto byłoby zwrócić uwagę na spójność tematyczną (współ z uzgodnionym czasem omawiania poszczególnych zagadnień) i wspólne działania dydaktyczne wszystkich nauczycieli realizujących na swych lekcjach zagadnienia artystyczne.

Podobnym zadaniem sprawdzającym uwzględnianie w analizie specyfiki tekstów kultury przynależnych do następujących rodzajów sztuki było zadanie z pogranicza literatury i sztuk plastycznych – zadanie 8. realizowane w klasach I, II i III gimnazjum. W zestawie umieszczono fragment *Balladyny* i plakat:



Źródło: <http://www.grafiteria.com.pl/pl/p/560-balladyna>

Uczniów poproszono o jego wstępną analizę i interpretację, formułując zagadnienie w następujący sposób:

TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 8/8/8

Jakie wrażenia wywołuje w Tobie plakat? Które elementy plakatu o tym decydują?

W założeniach pojawiły się dwa aspekty. Pierwszy to formułowanie dowolnych wypowiedzi – pozytywnych, negatywnych lub o niejednorodnym charakterze. Drugi parametr odnosi się do odwołań w wypowiedzi do przynajmniej dwóch elementów plakatu, pokazujących swoistość i właściwości tego tekstu kultury.

**Tabela 20.** Rozkład wyników – TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 8/8/8

	Klasa I	Klasa II	Klasa III
<b>Średnia wyników [0–2 pkt]</b>	0,99	1,10	1,11

Ponownie – im wyższa klasa gimnazjum, tym wyższe wyniki. W opozycji do tej optymistycznej wiadomości stoi wysokość tego wyniku. Nawet w najstarszej grupie uczniów udało się osiągnąć ok. 56% wykonalności, co świadczy o poziomie refleksyjności polskich gimnazjalistów. Wśród przeciwności, które napotykali uczniowie, najczęściej pojawiały się:

- pozostawanie na poziomie opisu tego, co przedstawia plakat, np.:
  - Duże oczy i szeroko otwarta buzia wywołują u mnie strach i lekkie przerażenie, może świadczyć to o tym, że w występie będzie występował strach.
  - Najbardziej wrażenie wywołuje mina dzbanu który ukazuje się na plakacie.
- niezrozumienie wymowy:
  - Jest on dość dziwny i nie zrozumiąły, wywołuje złe wrażenie.
- mylne zrozumienie polecenia i w rezultacie – błędna odpowiedź:
  - Plakat wywołuje u mnie trochę lęk, ale też ciekawość co jest w środku książki, którą bym z chęcią przeczytał.
  - O wrażeniach decyduje tutaj dzban, wystraszony który stacza się ze schodów.



Jak widzimy, materiał ikoniczny przysparza polskim uczniom wielu kłopotów. Z trudnością podejmują refleksję interpretacyjną, z trudnością wyprowadzają wnioski wynikające z zestawienia tekstów kultury. Chcąc uniknąć błędów, zatrzymują się na poziomie opisu, co w tym przypadku nie doprowadza do sformułowania odpowiedzi na wystarczającym poziomie.

Zestawianie literatury z innymi dziedzinami sztuki jest, wydawać by się mogło, czynnością podejmowaną już prawie na każdej lekcji. Jednak badanie ujawniło, że w obszarze kompetencji kulturowych – rozpoznawania tworzywa, dokonywania wyborów dziedziny sztuki, sytuowania dzieł w kontekstach, określania tych kontekstów oraz interpretowania utworów zgodnie z zasadą równoważenia dyscypliny i inwencji – pozostaje przestrzeń, którą warto byłoby dla dobra ogółu zagospodarować. Co więcej, nie sposób nie ulec przeświadczeniu, że polskiej młodzieży brakuje nieco odwagi i innowacyjności w myśleniu. Sporą grupę cechuje też nieracjonalna bezradność, którą budzą w uczniach gimnazjum zadania sprawdzające umiejętności złożone, związane z interpretacją i wartościowaniem oraz wykorzystywaniem w interpretacji i wartościowaniu różnych elementów analitycznych. Przez analizę języka, sytuacji, intencji, postaw, charakterów, relacji z innymi warto pogłębiać refleksję nad kreacją bohaterów.

### **2.9.1. Interpretacja tekstu kultury – wyniki testów w świetle pozostałych danych pozyskanych w badaniu**

Odczytaniu symbolicznemu utworów zawsze sprzyja komplementarna analiza utworu uwzględniająca jego różnorodne aspekty: tematykę, sytuację, scenierię, kreację osoby mówiącej, obraz człowieka, świata i wartości wpisanych w dany tekst, znaczenie tytułu, przesłanie utworu. Warunkiem samodzielnego odczytywania utworów poetyckich na poziomie symbolicznym jest zwrócenie uwagi w procesie dydaktycznym na procedurę analityczno-interpretacyjną. Taka refleksja nad sposobem analizy wydaje się równie istotna jak sam proces interpretacji; dostarcza bowiem uczniom narzędzi umożliwiających komplementarne podejście do wyjaśniania znaczeń danego dzieła.

Część jakościowa badania ujawniła dwa różne podejścia do uczenia interpretacji. W klasach, w których gimnazjaliści osiągnęli naj słabsze wyniki, realizacja lektury polegała po prostu na tym, by uczniowie mogli przyswoić gotową, pewną wiedzę. Według takiej koncepcji lekcyjnej materiał dramatu nie nadaje się do tego, by uczniowie czegoś samodzielnie poszukiwali, bo i nie nadaje się do głębszych refleksji. Rozpoznanie przebiegu wydarzeń jest już wystarczającą i całkowitą odpowiedzią na pytanie, co się wydarzyło. Na obserwowanej lekcji nie pojawiły się problemy wymagające samodzielności interpretacyjnej. W przypadku lekcji z udziałem uczniów, którzy osiągnęli w teście najlepsze wyniki – rzecz ma się odwrotnie. Tekst dramatu był materiałem do licznych ćwiczeń rozwijających uczniowskie kompetencje analityczno-interpretacyjne, samodzielność interpretacyjną, pogłębione czytanie, w którym łączy się wnikliwość obserwacji analitycznej z jej wymiarem interpretacyjnym. W tym przypadku przywołaniu cytatów w wypowiedzi towarzyszy wyjaśnienie ich sensu w kontekście nadrzędnej tezy lub hipotezy interpretacyjnej. Wywiady przeprowadzone z uczniami wskazują na stosowanie przez nauczycieli różnorodnych metod wspomagających analizę i interpretację tekstów literackich. Z uzyskanych odpowiedzi można wywnioskować, że nauczyciele często wykorzystują heurystykę, mającą doprowadzić uczniów do oczekiwanych przez nich wniosków. Uczniowie deklarują, że samodzielnie czytają fragmenty tekstu (na głos lub po cichu), zaznaczają w nim kluczowe pojęcia, informacje, rozmawiają o nim, czasem dochodzi do burzy mózgów. Na lekcjach pojawiają się również dyskusja oraz próby uzasadniania hipotez interpretacyjnych. Z wypowiedzi badanych uczniów wynika, że w klasach III nauczyciele stosują najwięcej aktywnych metod wspomagających analizę i interpretację tekstu – uczniowie samodzielnie zadają pytania do tekstu, wyszukują kluczowe fragmenty, stawiają, a następnie weryfikują hipotezy interpretacyjne. Droga ta okazuje się i ciekawsza, i skuteczniejsza, deklaracje w połączeniu z wynikami testów wskazują na istnienie zależności, że im częściej na lekcjach języka polskiego uczniowie analizują i interpretują teksty literackie, tym lepsze uzyskują wyniki testów.

### **2.10. Uzasadnianie sądów**

Zwieńczeniem aktu interpretacji jest jej przedstawienie i uzasadnienie. W badaniu sprawdzano, jak uczniowie sobie radzą z uprąmocnieniem tezy interpretacyjnej. W omówionych wcześniej zadaniach szczególną rolę odgrywało uzasadnianie sformułowanych sądów. Dotyczyło to zadań TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 1/1/1; TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 3/3/3; TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 4/4/4; TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 5/5/5; TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 7/7/7; TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 8/8/8; TEST 2, KL. I, ZAD. 13; TEST 5, KL. II, ZAD. 11; TEST 5, KL. II, ZAD. 12; TEST 5, KL. II, ZAD. 13; TEST 5, KL. II, ZAD. 14; TEST 8, KL. III, ZAD. 11; TEST 8, KL. III, ZAD. 13; TEST 2/8, KL. I/ III, ZAD. 16; TEST 2/8, KL. I/ III, ZAD. 17; TEST 5, KL. II, ZAD. 17; TEST 5, KL. II, ZAD. 18. Jak widać, jest to duży fragment testu.

Najczęściej to był naj słabszy element rozwiązania. Nawet jeśli uczniowie wykazywali się wiedzą, umiejętnością (lub intuicją) odczytywania sensów w tekście, w dużej części nie potrafili tego zwerbalizować. Dobre wyniki uzyskiwali tylko w łatwych zadaniach, np. TEST 2, KL. I, ZAD. 13; TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 1; TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 5; TEST 2/5/8, KL. I/II/III, ZAD. 7, a i tam odsetek odpowiedzi poprawnych nie przekraczał 75%. Były to zadania dotyczące tego, czy zaprezentowany fragment dramatu może zachęcić do dalszej lektury (a więc właściwie nie chodziło tu o interpretację, lecz o argumentację postawionej tezy), dlaczego *Balladynę* można łączyć z biblijną opowieścią o Kainie i Ablu, jaką funkcję pełni tekst poboczny (tutaj również w mniejszym stopniu chodziło

o interpretację, w większym o wiedzę lub nawet umiejętność wyciągnięcia wniosku z obserwacji), uzasadnienie, że świat dorosłych i świat dzieci różnią się od siebie, gdzie można było oprzeć się na potocznym przeświadczeniu. Wydaje się, że dla gimnazjalistów najtrudniejsze jest przejście między aktem interpretacji a wyrażeniem jej w postaci pisemnej. To poważny problem, zwłaszcza jeśli się zważy, że pisemna interpretacja jest jedną z form na egzaminie maturalnym.

### **2.10.1. Uzasadnianie sądów – wyniki testów w świetle pozostałych danych pozyskanych w badaniu**

Wyrażanie własnego stosunku do tego, o czym się mówi, wiąże się z umiejętnością formułowania ocen, refleksyjnym odnoszeniem się do poruszanych w rozmowie zagadnień, a także wyrażaniem własnych emocji wobec omawianej sprawy. Niedostatki w tym obszarze potwierdzają wyniki testów i badania jakościowego, w którym uczniowie formułowali ustnie swoje zdanie na określony temat. Przyczyny nieumiejętności uzasadniania wyrażanego podczas dyskusji własnego zdania przez prawie połowę gimnazjalistów mogą być co najmniej dwie: trudności w znalezieniu właściwych argumentów (tę hipotezę zdają się potwierdzać wyniki uzyskane podczas badania innych umiejętności mówienia, np. tworzenie wypowiedzi monologicznej oraz uczestniczenie w rozmowie) albo brak potrzeby uzasadniania, gdy uczniowie uważają, że samo wyrażenie opinii jest wystarczające. Z obserwacji uczestniczącej wynika, że na zdecydowanej większości obserwowanych lekcji kształci się kompetencje komunikacyjne uczniów poprzez ustne wypowiedzianie się, formułowanie na dany temat wypowiedzi krótkich lub budowanie wielozdaniowych, prowadzenie dyskusji, uzasadnianie własnego zdania, formułowanie opinii itp. Być może zatem problemem jest nie sama umiejętność, ale brak głębokiej świadomości, że każde sformułowane twierdzenie domaga się argumentacji, lub onieśmienie wynikające z braku pewności siebie w sytuacji, gdy trzeba samodzielnie uzasadnić swoje stanowisko.

## IV. Charakterystyka środowiska szkolnego (Piotr Bordzoł)

### 1. Tło badawcze

Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum, oparta o zapisy podstawy programowej, funkcjonuje w ramach przedstawionych przez Zenona Urygę, kanonicznych dla przedmiotu czterech wymiarów, sugerujących jednocześnie hierarchizację zadań w organizacji lekcji języka polskiego (Kwiatkowska-Ratajczak, 2011a). Wymiar instrumentalny wskazuje na konieczność wyposażenia ucznia w sprawności niezbędne w życiu każdego człowieka, w tym słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie; wymiar historyczny związany jest z realizacją celów poznawczych i wychowawczych; wymiar filozoficzno-społeczny otwiera lekcje języka polskiego na, z jednej strony, opisaną w tekstach kultury wiedzę o człowieku i jego świecie, z drugiej, na potrzeby egzystencjalne uczniów; wymiar estetyczny wskazuje na konieczność łączenia intelektualnych aspektów poznawania sztuki z formowaniem gotowości przeżywania jej (Uryga, 1996).

Treść kształcenia winna być dobrana do wymogów etapu edukacyjnego, jednocześnie postrzegana w perspektywie ciągłości edukacji polonistycznej i cechować się: niezależnością, rozumianą jako kształcenie ku samodzielności, gwarantowanie uczniom możliwości samorealizacji, sprzyjanie krystalizowaniu się jego tożsamości; istotnością, uzyskiwaną przez kształcenie umiejętności i postaw; rzetelnością, pojmowaną jako dbanie o zgodność z wiedzą naukową; związkiem z zainteresowaniami, wychodzeniem od zainteresowań uczniów, poszerzaniem ich i kształtowaniem; użytecznością, dbaniem, by wiedza i umiejętności mogły być zastosowane w sytuacjach życiowych oraz przy interpretacji zagadnień społecznych i politycznych; wyuczalnością, zwracaniem uwagi, aby treści były możliwe do zrozumienia i przyswojenia; wykonalnością, która zakłada, że proponowane treści są możliwe do nauczenia ze względu na czas (Wantuch, 2011a; Ornstein i Hunkins, 1998).

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione zagadnienia związane z organizacją i przebiegiem lekcji języka polskiego. Analiza ankiet uczniów i nauczycieli pozwoli na omówienie takich obszarów jak:

- stosunek uczniów do środowiska szkolnego, nauczycieli języka polskiego i lekcji języka polskiego;
- definiowane przez nauczycieli problemy związane z codzienną praktyką szkolną;
- przygotowania polonistów do lekcji, w tym wybór proponowanych uczniom tekstów kultury, stosowanych technik i metod dydaktycznych, korzystania z narzędzi i pomocy dydaktycznych;
- stosowanie przez nauczycieli różnorodnych sposobów weryfikacji umiejętności uczniów oraz form komunikacji o postępach w nauce.

Prezentowaniu wyników badania sekunduje, podnoszona przez badaczy, świadomość skomplikowania treści zasadniczych składników lekcji języka polskiego (Kwiatkowska-Ratajczak, 2011a). Niemniej wydaje się, że nakreślenie najważniejszych aspektów związanych z organizacją i prowadzeniem procesu dydaktycznego w gimnazjum umożliwi polonistom diagnozę własnych doświadczeń dydaktycznych oraz skłoni do podejmowania przemyślanych decyzji w przyszłości. Biorąc bowiem pod uwagę to, że rzeczywistość konceptualizowana jest w języku, zaś współczesność stawia na nowo pytania o to, czym są język i literatura (Kłakówna, 2011), odpowiedzialność za uświadamianie uczniom procesów zachodzących w świecie współczesnym oraz za wypracowywanie narzędzi pozwalających zarówno w pełni uczestniczyć w społeczeństwie, jak również kształtować jego przyszłość w dużej mierze spoczywa na nauczycielu języka polskiego.

### 2. Stosunek uczniów do środowiska szkolnego

Uczniowie deklarują dobrą atmosferę w szkole (niemal 60% skumulowanych odpowiedzi „tak” i „zdecydowanie tak”, przy 10% skumulowanych odpowiedzi „nie” i „zdecydowanie nie”) oraz w klasie (70% skumulowanych odpowiedzi „tak” i „zdecydowanie tak”, przy 10% skumulowanych odpowiedzi „nie” i „zdecydowanie nie”). Zgodnie z deklaracjami 44% uczniów szkoła składa ciekawą ofertę zajęć pozalekcyjnych, trzeba jednak zauważyć, że jedna czwarta uczniów nie jest zadowolona z tej oferty. Ważne także jest to, że według opinii niemal 45% uczniów szkoła nie oferuje częstych wyjść do kina, teatru czy muzeum (zob. także rozdz. V).

### 3. Stosunek uczniów do nauczycieli i lekcji języka polskiego

Według deklaracji większości uczniów (82%) praca na lekcjach języka polskiego nie sprawia im trudności. Dla niemal 90% gimnazjalistów ważne jest, aby zdobywać dobre oceny z języka polskiego, prawie trzy czwarte uczniów uważa swoje rezultaty uzyskiwane na lekcjach języka polskiego za zadowalające.

Uczniowie pozytywnie oceniają nauczycieli języka polskiego. Według deklaracji niemal trzech czwartych gimnazjalistów (skumulowane odpowiedzi „tak” i „zdecydowanie tak”), nauczyciel jest miły/sympatyczny, taki sam procent uczniów uważa, że polonista jest zawsze gotowy do pomocy.

#### 4. Dokonywana przez nauczycieli ocena poziomu zróżnicowania umiejętności uczniów

Zadaniem każdego nauczyciela stojącego przed grupą klasową jest wypracowanie takiej organizacji procesu dydaktycznego, aby uczniowie mieli możliwość wzajemnego rozwijania się – każdy według swoich możliwości. Tak rozumiana indywidualizacja jest naturalną konsekwencją podmiotowego traktowania ucznia (Wantuch, 2011b).

Nauczyciele w dużej mierze określają zróżnicowanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów z języka polskiego jako przeciętne (występują przeciętne różnice w poziomie uczniów, niektórzy uczniowie nieznacznie odbiegają od ogólnego poziomu – deklaracje 57% nauczycieli), jednak 40% polonistów ocenia je jako duże (w klasie są uczniowie wybitni i bardzo słabi). Warto zauważyć, że niemal wszyscy badani poloniści (96%) deklarują, iż z uczniami mającymi trudności w nauce wykonują dodatkową pracę, polegającą na przygotowywaniu oddzielnych zadań na lekcje, zadawaniu uzupełniającej pracy domowej opartej na odpowiednio dobranych zadaniach, proponowaniu osobnych tematów podczas zadań klasowych, indywidualnych działaniach po lekcjach, zajęciach wyrównawczych, osobnym dostosowaniu wymagań na poszczególne stopnie, współpracy z pedagogiem bądź psychologiem szkolnym. Nieco mniejsza liczba nauczycieli (83%) deklaruje udzielanie dodatkowego wsparcia uczniom szczególnie zdolnym. Polega ono przede wszystkim na zadawaniu ponadprogramowej pracy domowej oraz proponowaniu udziału w konkursach i olimpiadach przedmiotowych.

Analiza obserwacji lekcji pokazuje, że indywidualne podejście do pracy uczniów podczas zajęć stosuje co trzeci nauczyciel, częściej w klasie I i II. Indywidualizacja pracy z uczniem polega przede wszystkim na modyfikacji treści poleceń w odniesieniu do umiejętności uczniów słabych i zdolnych. Jest to także osobna praca z uczniami, którzy nie radzą sobie z wykonaniem zadania, bądź prośba o pomoc ze strony klasy, następnie proponowanie uczniom dostosowanych do ich możliwości różnych tekstów kultury oraz indywidualizacja czasu pracy nad poszczególnymi zadaniami.

#### 5. Wskazywane przez nauczycieli trudności w codziennej pracy dydaktycznej

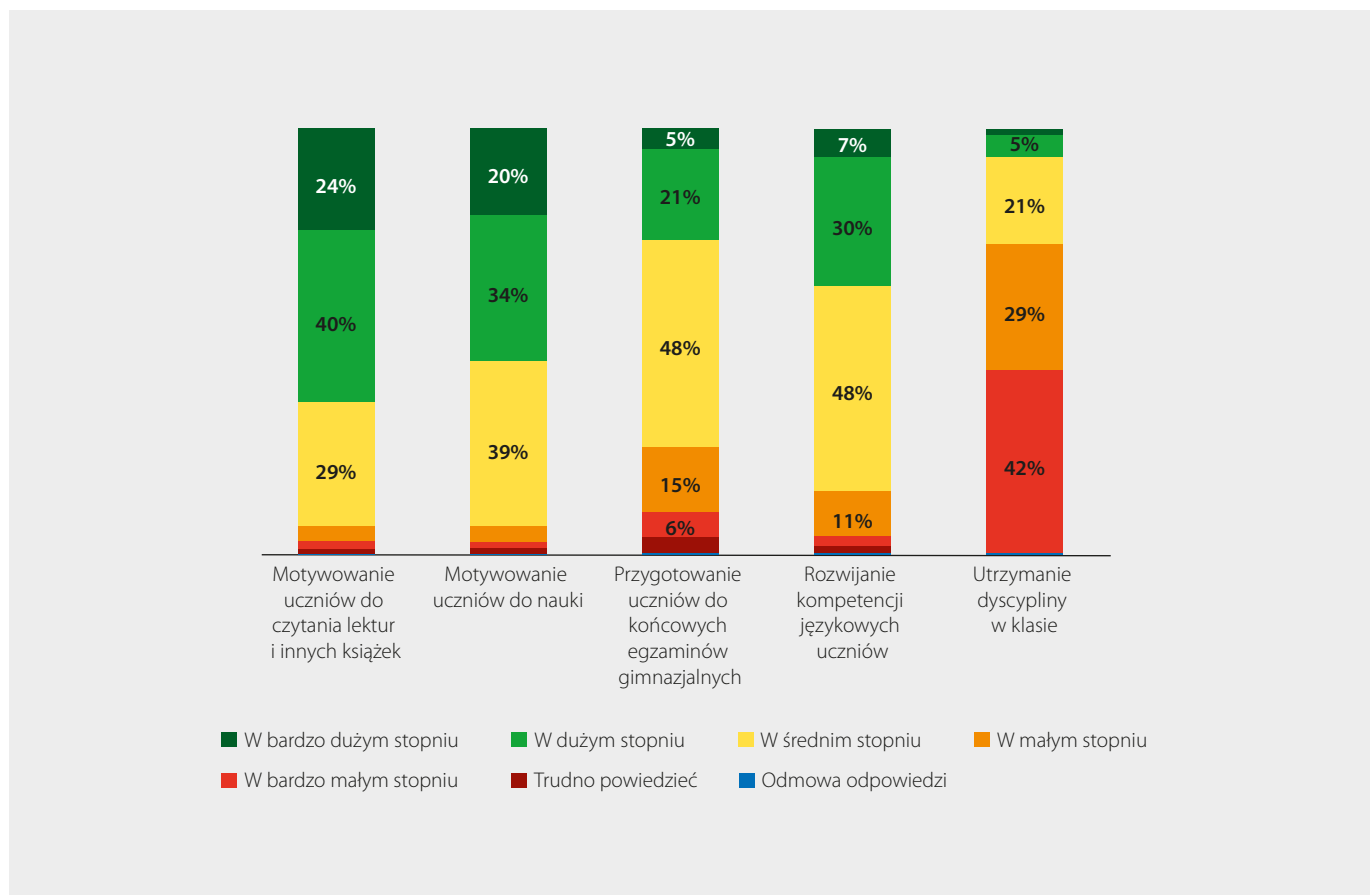
Trudności wskazywane przez nauczycieli można podzielić na trzy współzależne kategorie. Z jednej strony poloniści deklarują problemy związane z profilem społeczno-kulturowym uczniów, to jest zróżnicowaniem ich poziomu intelektualnego i poziomu posiadanych umiejętności (co wiąże się także ze środowiskiem domowym uczniów, zob. rozdz. V). Z drugiej strony nauczyciele wskazują na przeszkody związane z organizacją pracy w szkole – liczbą uczniów w klasie czy koniecznością prowadzenia dokumentacji szkolnej.

Zróżnicowany poziom intelektualny uczniów jest postrzegany jako utrudnienie w prowadzeniu lekcji przez 62% nauczycieli języka polskiego, 58% polonistów jako utrudnienie wskazuje także dużą liczbę uczniów z dysfunkcjami. Ponad połowa nauczycieli (54%) deklaruje, że utrudnieniem w pracy dydaktycznej jest duża liczba uczniów w klasie, niemal trzy czwarte pedagogów wskazuje konieczność prowadzenia obszernej dokumentacji szkolnej.

Warto także zauważyć, że połowa badanych nauczycieli (49%) jako przeszkodę w pracy przedstawia zróżnicowany poziom kultury osobistej uczniów. Wskazywane przez polonistów nieakceptowalne zachowania uczniów to: nieużywanie formuł grzecznościowych w sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych (odpowiednio: 47% i 67%), używanie formuł obraźliwych (45%) oraz używanie wulgaryzmów (44%).

Mimo to utrzymanie dyscypliny w klasie stanowi duży lub bardzo duży problem dla zaledwie 7% polonistów. Znacznie poważniejszym wyzwaniem jest motywowanie uczniów do czytania lektur szkolnych i innych książek oraz motywowanie uczniów do nauki (wykres 3).

**Wykres 3.** Przyczyny trudności w codziennej pracy dydaktycznej (deklaracje nauczycieli, n=502)



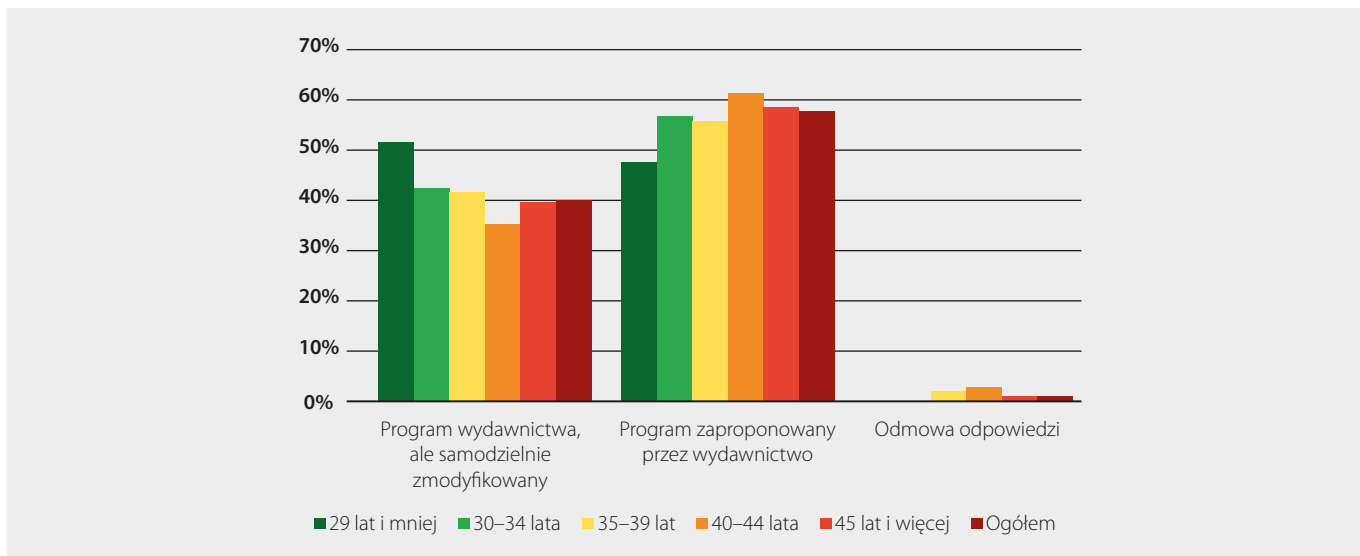
Warto także zauważyć, że dla ok. jednej czwartej nauczycieli duży bądź bardzo duży problem stanowi przygotowanie uczniów do końcowych egzaminów gimnazjalnych. Podobna liczba nauczycieli (20%) uznaje, że konieczność przygotowania do egzaminu zewnętrznego wpływa niekorzystnie na jakość ich pracy. Jednocześnie jednak 25% polonistów deklaruje, że perspektywa egzaminu nie ma znaczenia dla jakości ich pracy, zaś 43% uważa ten wpływ za korzystny bądź bardzo korzystny. Niemal wszyscy nauczyciele (98%) przeprowadzają próbny egzamin gimnazjalny. Najczęściej wykorzystują materiały sporządzone przez CKE i wydawnictwa edukacyjne, choć 50% badanych polonistów przygotowuje również własne materiały.

## 6. Przygotowania polonistów do lekcji

### 6.1. Materiały wykorzystywane w przygotowaniach do lekcji

W konstruowaniu programu nauczania nauczyciele opierają się przede wszystkim na programach nauczania oferowanych przez wydawnictwa edukacyjne, część nauczycieli wprowadza w nim modyfikacje. Warto zauważyć, że młodszy poloniści częściej korzystają z programów wydawnictw samodzielnie zmodyfikowanych (wykres 4).

Wykres 4. Wybór programu nauczania (deklaracje nauczycieli, n=500)



Na podstawie analizy wywiadów z nauczycielami można powiedzieć, że tworzenie własnych programów poloniści uważają za pracę czasochłonną, odpowiedzialną i wymagającą dużego doświadczenia i wiedzy. Przyznają także, że nie czują potrzeby przygotowywania programów autorskich, ponieważ materiał dostarczany w tym zakresie przez wydawnictwa jest obecnie bardzo dobry. Z drugiej strony wyniki jakościowe wskazują, że niezwykle rzadko zdarza się, aby program wydawnictwa w ogóle nie był korygowany. Włączane są autorskie elementy, np. wprowadzane zostają utwory lokalnych poetów.

Oferta wydawnictw edukacyjnych jest także podstawowym materiałem wykorzystywanym przez nauczycieli w planowaniu lekcji języka polskiego. Poloniści, przede wszystkim młodzi, chętnie posługują się scenariuszami lekcji proponowanymi przez wydawnictwa, a także poradnikami dla nauczycieli dołączanymi do podręczników. Trzeba jednak zauważyć, że nauczyciele języka polskiego, zwłaszcza starsi, chętnie także wykorzystują własne materiały dydaktyczne i projekty (tabela 21).

Tabela 21. Wykorzystywanie podczas przygotowania do lekcji (deklaracje nauczycieli, n=486)

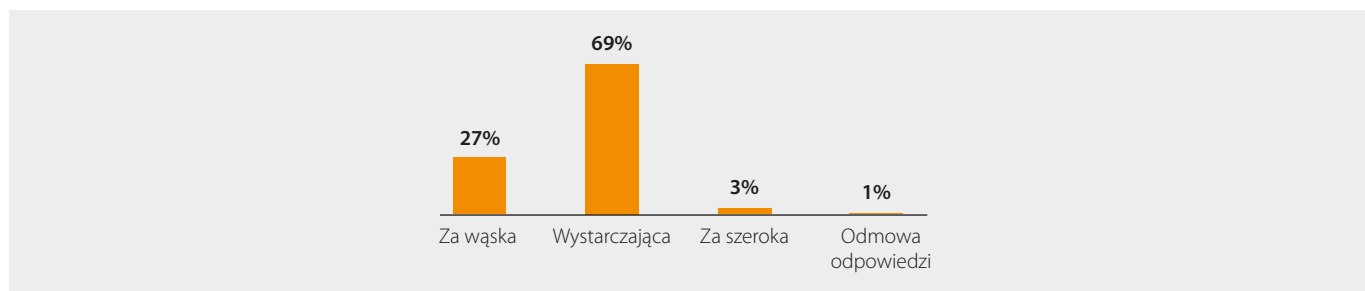
Rodzaj materiałów/Wiek nauczyciela	Sprawdzone już scenariusze/konспекty zajęć	Książki z zakresu metodyki nauczania	Prace naukowe z zakresu literatury i/lub kulturoznawstwa i/lub językoznawstwa	Propozycje metodyczne poznane podczas warsztatów, konferencji itp.	Scenariusze proponowane przez wydawnictwa edukacyjne	Materiały i scenariusze z zasobów internetowych	Własne materiały dydaktyczne, projekty	Czasopisma metodyczne	Internetowe portale edukacyjne	Tzw. e-poradniki dla nauczycieli	Podręczniki szkolne	Poradniki dla nauczycieli dołączane do podręczników
29 lat i mniej	36%	0%	8%	0%	60%	16%	40%	4%	4%	0%	20%	12%
30-34 lata	27%	0%	8%	6%	47%	14%	53%	0%	4%	2%	18%	20%
35-39 lat	33%	0%	3%	6%	53%	9%	50%	1%	2%	0%	20%	22%
40-44 lata	17%	3%	3%	5%	51%	16%	53%	2%	2%	1%	25%	28%
45 lat i więcej	29%	2%	1%	5%	49%	10%	52%	4%	3%	0%	21%	28%
Ogółem	27%	1%	3%	5%	51%	12%	51%	2%	2%	0%	21%	25%

Należy zwrócić uwagę, że poloniści bardzo rzadko podczas przygotowywania konspektu lekcji korzystają z prac naukowych z zakresu literatury i języka polskiego, w obszarze ich refleksji dydaktycznej praktycznie nieobecne są książki i czasopisma metodyczne (warto zauważyć, że połowa przebadanych bibliotek szkolnych nie prowadzi prenumeraty ani jednego czasopisma metodycznego). Rzadko także wykorzystywane są propozycje dydaktyczne poznawane podczas warsztatów i spotkań metodycznych. Niewielka liczba nauczycieli sięga po materiały dydaktyczne oferowane w Internecie.

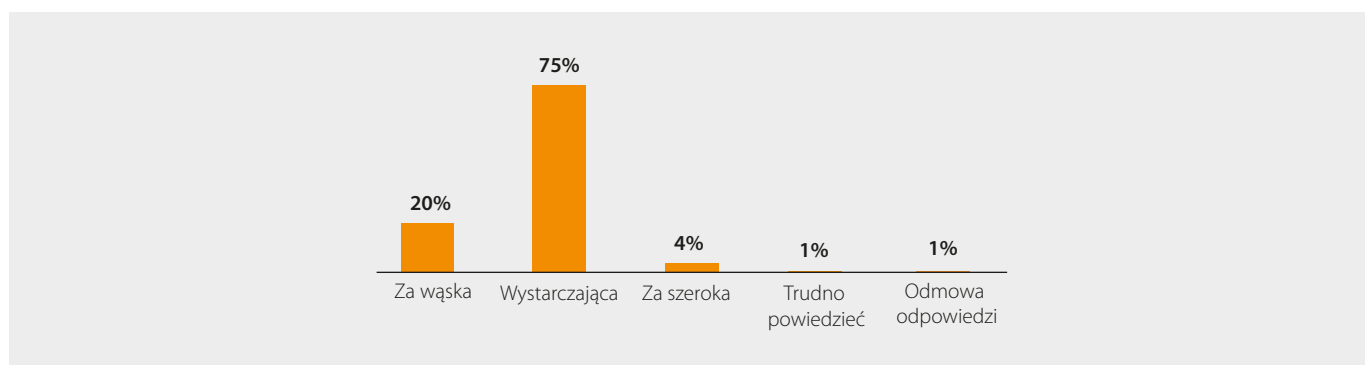
## 6.2. Wybór tekstów kultury

Nauczyciele uznają zaproponowane w podstawie programowej<sup>8</sup> listy lektur obowiązkowych i do wyboru za wystarczające (wykresy 5 i 6).

**Wykres 5.** Ocena zaproponowanej w nowej podstawie programowej listy lektur obowiązkowych (deklaracje nauczycieli, n=500)



**Wykres 6.** Ocena zaproponowanej w nowej podstawie programowej listy lektur do wyboru (deklaracje nauczycieli, n=500)



Z deklaracji nauczycieli dotyczących wyboru tematyki omawianych na lekcji tekstów kultury wynika, że poloniści, przede wszystkim młodszy, najczęściej proponują uczniom wybraną powieść młodzieżową współczesnego autora, w której podejmowana jest problematyka okresu dojrzewania. Młodszy nauczyciele chętniej także wybierają do omówienia powieści detektywistyczne. Starsi natomiast częściej omawiają lektury z literatury światowej XX wieku oraz książki przygodowe (tabela 22).

<sup>8</sup> Zob. przyp. 1.

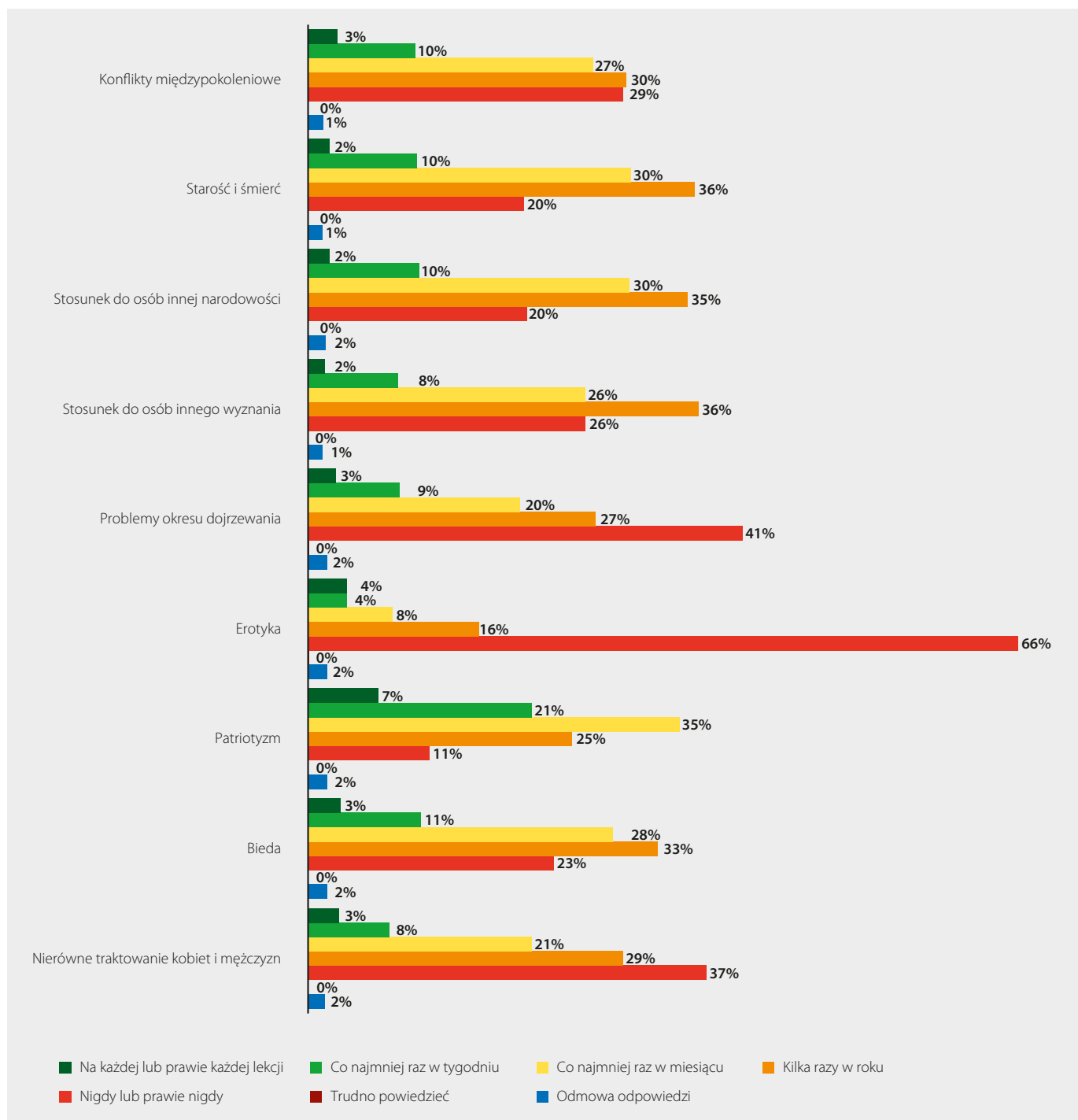
Tabela 22. Wybór omawianych na lekcji literackich tekstów kultury (deklaracje nauczycieli, n=455)

Wybór tekstu kultury/Wiek nauczyciela	Wybrany utwór podejmujący tematykę Holocaustu	Wybrana powieść przygodowa	Wybrana młodzieżowa powieść obyczajowa współczesnego autora podejmująca tematykę dojrzewania	Wybrany utwór fantasy	Wybrany utwór detektywistyczny	Wybrane opowiadanie z literatury światowej XX wieku	Wybrana powieść współczesna z literatury polskiej i światowej	Książka innego rodzaju niż wyżej wymienione, wskazana przez nauczyciela	Książka innego rodzaju niż wyżej wymienione, zaproponowana przez uczniów
29 lat i mniej	79%	29%	92%	67%	75%	63%	71%	42%	38%
30–34 lata	84%	40%	87%	82%	73%	64%	60%	47%	38%
35–39 lat	85%	41%	86%	72%	70%	70%	65%	43%	36%
40–44 lata	77%	38%	83%	70%	66%	58%	61%	44%	34%
45 lat i więcej	75%	43%	83%	68%	59%	71%	60%	51%	44%
<b>Ogółem</b>	79%	40%	84%	71%	65%	67%	62%	47%	39%

Analiza deklaracji uczniowskich wskazuje, że najczęściej podejmowanym na lekcjach tematem jest patriotyzm, rzadziej zagadnienia takie jak: bieda, stosunek do osób innej narodowości i innego wyznania, konflikty międzypokoleniowe. Niepokojące jest to, że ponad 40% uczniów problemy okresu dojrzewania wskazało jako te, które „nigdy lub prawie nigdy” nie pojawiają się na liście zagadnień podejmowanych na lekcjach języka polskiego (wykres 7).

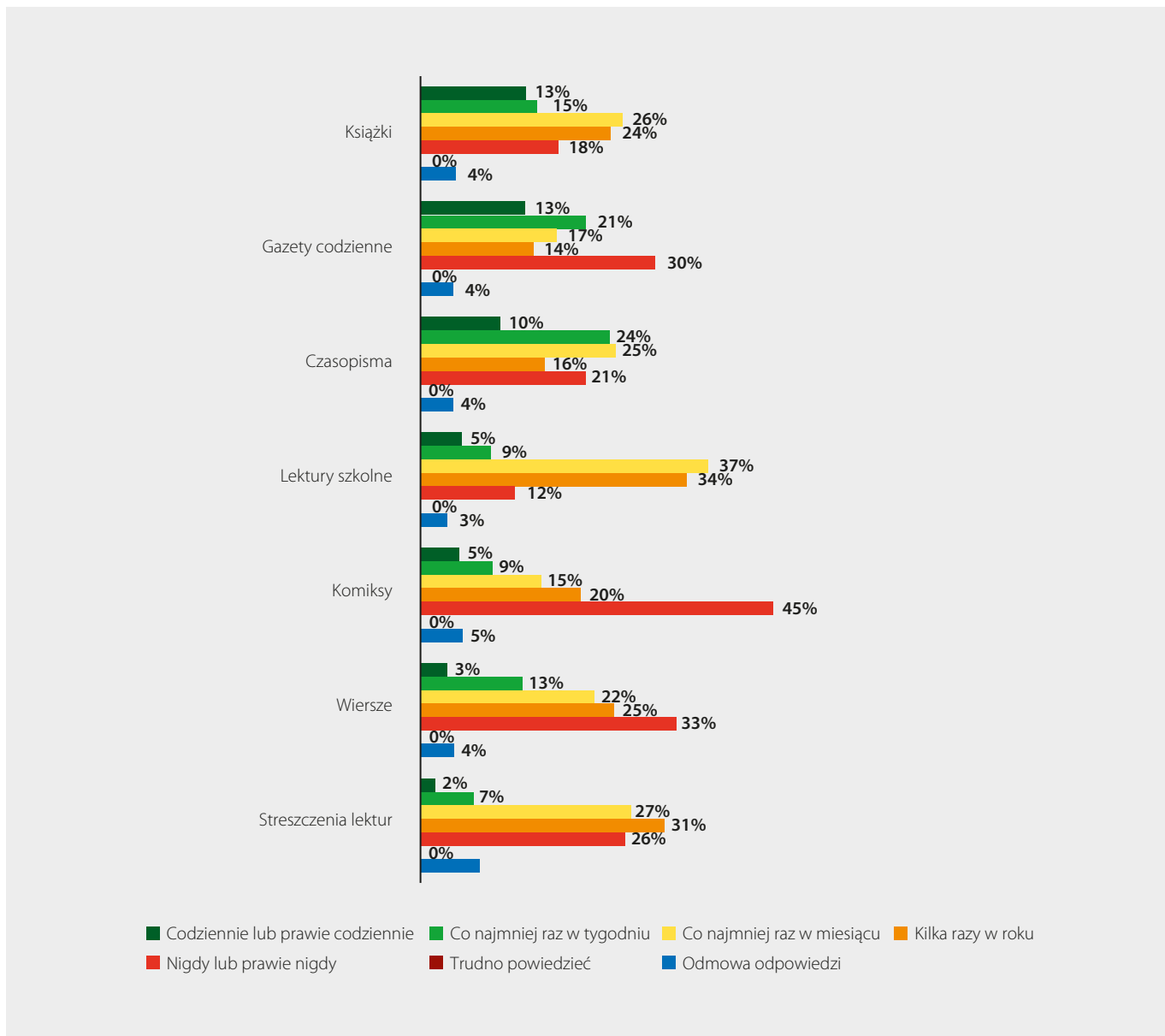


Wykres 7. Częstotliwość pojawiania się różnych tematów na lekcjach (deklaracje uczniów, n=16908)



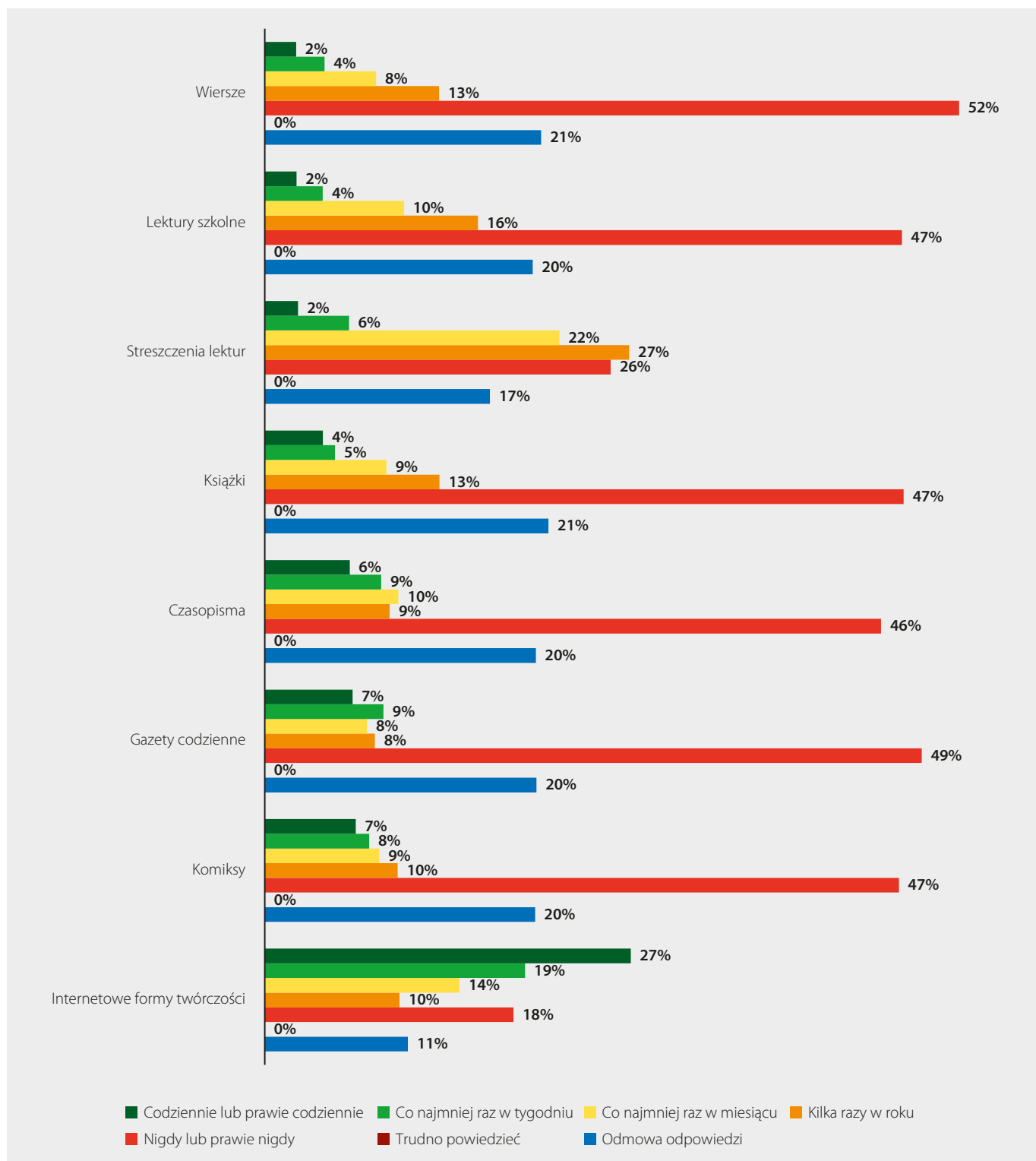
Wybór omawianych na lekcjach literackich tekstów kultury jest o tyle istotny, że, jak zostało powiedziane, motywowanie uczniów do czytania polonisci wskazują jako podstawową trudność w codziennej pracy dydaktycznej. Analiza deklaracji uczniów potwierdza niski poziom czytelnictwa wśród gimnazjalistów, co przekłada się na osiągnięte przez nich wyniki (zob. rozdz. V). Niepokoić może to, że 12% uczniów „nigdy lub prawie nigdy” nie czyta lektur szkolnych, niemal jedna piąta nie czyta innych książek. Z drugiej strony jedna czwarta uczniów „co najmniej raz w tygodniu” czyta czasopisma, 13% „codziennie lub prawie codziennie” gazety (wykres 8). Ten rodzaj zainteresowań uczniów, jak wynika z badania jakościowego, nauczyciele czasami wykorzystują na lekcji, prosząc o przygotowanie ciekawych wycinków lub artykułów, które mogą zostać poddane interpretacji na forum klasy. Okazuje się jednak, że uczniowie najczęściej skupiają się na artykułach z rejestru kultury popularnej oraz na tekstach ikonicznych.

**Wykres 8.** Jak często uczniowie czytają teksty w wersji drukowanej (deklaracje uczniów, n=16908)



Warto także zauważyć, że niemal jedna trzecia uczniów deklaruje „codzienne lub niemal codzienne” sięganie po teksty kultury tworzone w Internecie (wykres 9). Ten obszar zainteresowań gimnazjalistów może stać się punktem wyjścia motywowania uczniów do czytania, jednocześnie wymaga kształcenia kompetencji analizy i interpretacji specyficznej formy tekstów internetowych (blogi, reklamy, portale, literatura hipertekstowa itp.), w tym kształcenia umiejętności krytycznej oceny zasobów pod kątem ich wartości artystycznej i poznawczej, a także stosowania technik manipulacji. Zwłaszcza że, jak pokazuje badanie jakościowe, wybór treści czytanych w Internecie jest w dużej mierze przypadkowy bądź narzucony przez autorów zamieszczanych materiałów.

Wykres 9. Jak często uczniowie czytają teksty w wersji elektronicznej (deklaracje uczniów, n=16908)



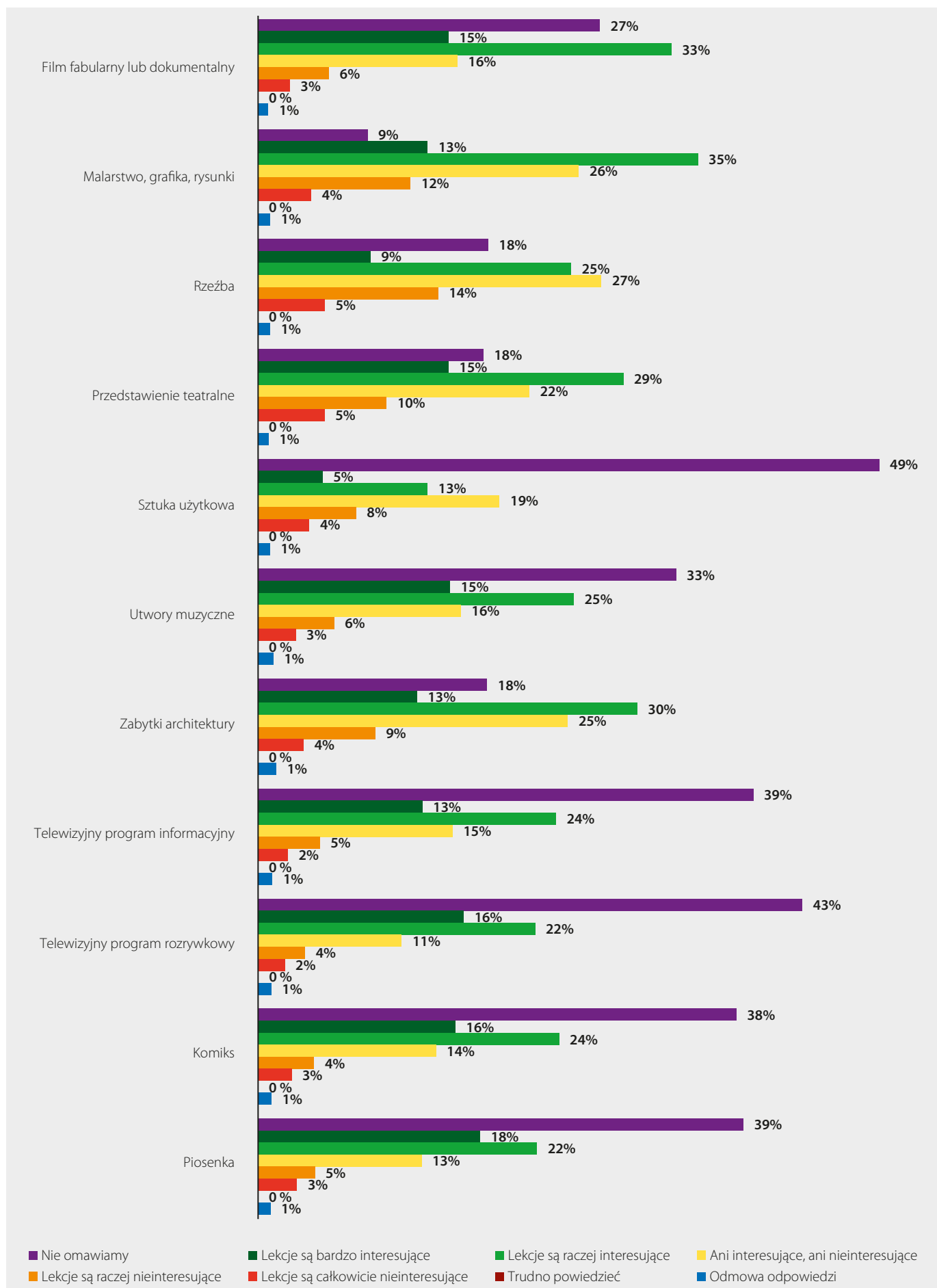
W badaniu jakościowym nauczyciele deklarują wykorzystanie na lekcji wielu różnorodnych tekstów kultury. Wynika to nie tylko z zapisów podstawy programowej czy obudowy dydaktycznej udostępnionej przez wydawnictwo pedagogiczne (płyty, foliogramy, plansze z reprodukcjami, materiały multimedialne), ale także z naturalnej tendencji do łączenia treści *stricte* literackich z kulturowymi. Filmy i przedstawienia teatralne wybierane do oglądania z uczniami są zależne od aktualnej oferty kin i teatrów, a także od płyt dostępnych w bibliotece czy prywatnych zasobów nauczyciela. Nieliterackie teksty kultury stanowią najczęściej kontekst dla utworu literackiego, czasem pomagają w zrozumieniu tekstu lub wręcz go zastępują (np. ekranizacje lektur). Wykorzystywane są: filmy (w tym ekranizacje lektur), reprodukcje obrazów, zdjęcia obiektów architektury, utwory muzyczne, ekranizacje spektakli teatralnych oraz spektakle oglądane podczas wyjazdów do teatru, fotografie, artykuły prasowe, teksty publicystyczne, komiksy, plakaty. Część omawianych tekstów, jak było wspomniane, jest wybierana przez samych uczniów.

Omawiając pozaliterackie teksty kultury, nauczyciele napotykają bariery i utrudnienia. Wedle ich deklaracji są to przede wszystkim: ograniczony dostęp do instytucji kulturalnych (w małych miastach, ze względu na odległość i wysokie koszty biletów); niskie umiejętności uczniów w obszarze tworzenia dłuższych wypowiedzi (zob. rozdz. III.1); problem łączenia przez uczniów wiedzy ogólnej z wiedzą z konkretnej dziedziny; brak motywacji uczniów do pracy; brak wsparcia w środowisku rodzinnym, niepodjęmowanie tematów związanych z odbiorem tekstów kultury w domach rodzinnych (zob. rozdz. V); ograniczenia związane z zasobami biblioteki i inne.

Zgodnie z deklaracjami uczniów nauczyciele najczęściej wykorzystują podczas lekcji teksty ikoniczne – przede wszystkim dokonywana jest analiza reprodukcji zamieszczonych w podręcznikach, stanowią one kontekst omawianych tekstów literackich. Uczniowie deklarują także kontakt z filmem podczas lekcji języka polskiego. Oglądane są głównie ekranizacje lektur, rzadziej zdarza się, że film jest głównym (samodzielnym) tekstem kultury omawianym podczas lekcji. Czasami film jest wykorzystywany jako wypełnienie czasu lekcji w okresie przedwakacyjnym, wycieczkowym – wówczas może on nie być związany z tematem lekcji, stanowi formę rozrywki.

Jednak z dość dużej liczby deklaracji uczniów wynika, że Nieliterackie teksty kultury w ogóle nie są omawiane na lekcjach języka polskiego (wykres 10).

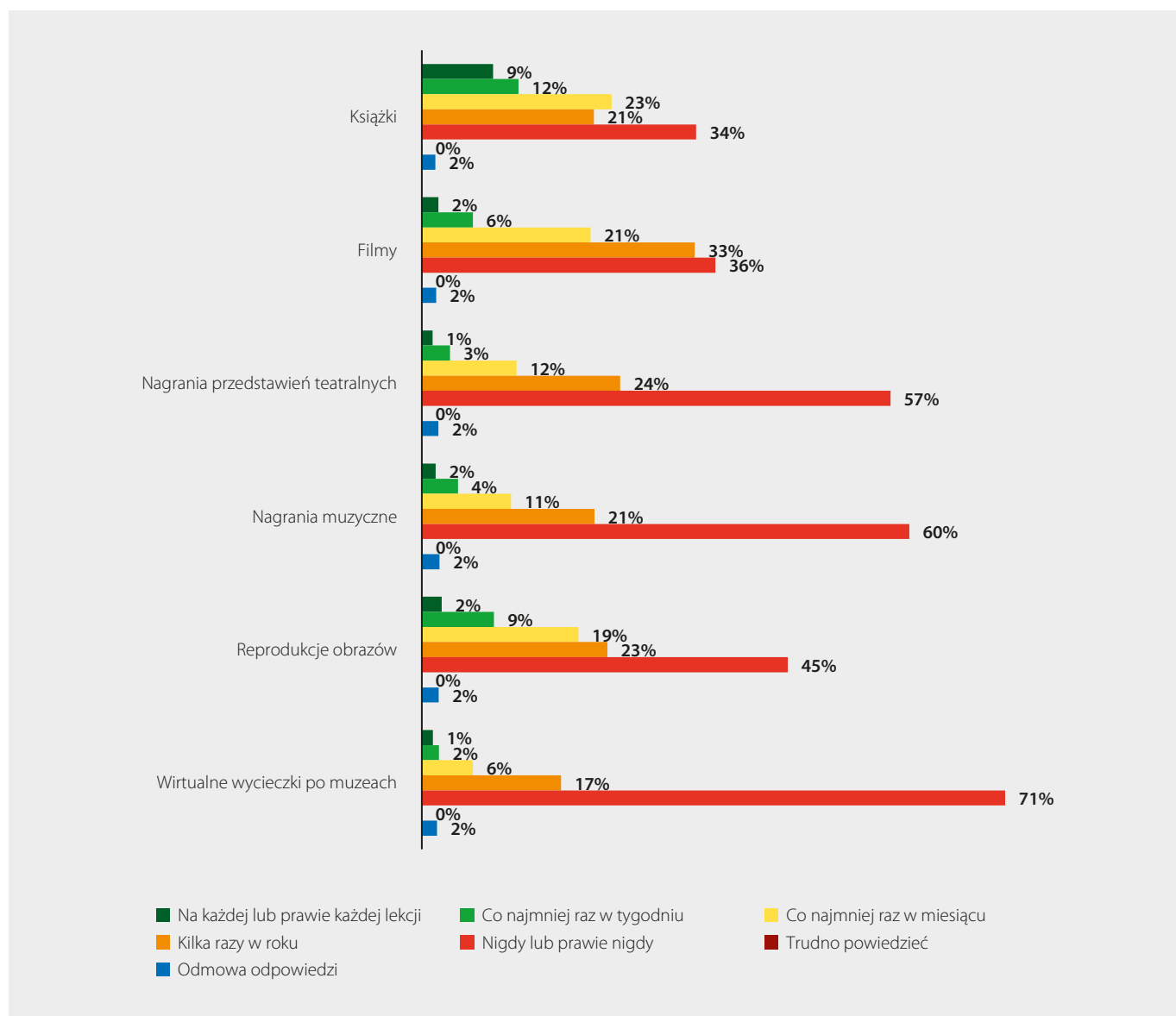
Wykres 10. Ocena lekcji, na których uczniowie omawiają Nieliterackie teksty kultury (deklaracje uczniów, n=16908)



Jak było wspomniane, na lekcjach języka polskiego rzadko pojawiają się zagadnienia związane z kulturą popularną, np. odnoszące się do manipulacji językowej, co przekłada się na wyniki uczniów w obszarze odczytywania przekazów tekstowych (zob. rozdz. III.2). Także muzyka pojawia się sporadycznie, najczęściej klasyczna – jako sposób na relaksowanie uczniów – oraz współczesna, stanowiąca kontekst tekstu literackiego.

Zagadnieniem skupiającym problematykę wyboru literackich i nieliterackich tekstów kultury, omawianej na lekcjach tematyki oraz czytelnictwa jest wpływ uczniów na dobór analizowanych tekstów (wykres 11).

**Wykres 11. Częstotliwość wpływu uczniów na dobór tekstów kultury (deklaracje uczniów, n=16908)**



Warto zauważyć, że ponad jedna trzecia gimnazjalistów deklaruje brak wpływu na wybór omawianych książek i filmów, w przypadku innych nieliterackich tekstów kultury liczba deklaracji „nigdy lub prawie nigdy” jest jeszcze wyższa. Analiza wywiadów z uczniami pozwala stwierdzić, że gimnazjaliści z jednej strony chcieliby mieć wpływ na wybór omawianych tekstów, z drugiej, kiedy taka możliwość się pojawi, niechętnie z niej korzystają. Część z nich uzasadnia to własną niekompetencją, jeśli chodzi o znajomość książek, i chęcią pozostania przy decyzjach nauczyciela. Jak pokazują badania czytelnictwa, tematyka książek czytanych przez uczniów w czasie wolnym bywa biegunowo odmienna od tematyki lektur szkolnych, zaś wpływ nauczyciela języka polskiego bądź wychowawcy na wybór książek czytanych w czasie wolnym deklaruje jedynie 15% uczniów. Większość gimnazjalistów (68%) sama decyduje o tym, które książki przeczyta w czasie wolnym, często o wyborze decydują informacje z Internetu (55%), rzadziej koleżdy z klasy oraz rodzice – 37% (Zasacka, 2014).

Wydaje się, że w „uczeniu czytania” przydatne mogą okazać się współczesne teorie interpretacji, które, wykorzystane w edukacji polonistycznej, pozwolą otworzyć uczniów na odczuwanie przyjemności czytania przy zachowaniu odpowiedzialności wo-

bec tekstu (Janus-Sitarz, 2009). Wydaje się także, że oparcie części lektur na doświadczeniu uczniów, zbliżenie omawianych tekstów do ich potrzeb, przełamywanie nieśmiałości uczniów w deklarowaniu własnych potrzeb czytelniczych może stać się ważnym elementem w redukowaniu niechęci gimnazjalistów do czytania. Ważne jest także wykorzystywanie przez polonistów zapisanej w podstawie programowej możliwości wyboru lektur omawianych na lekcjach, w tym zwrócenie szczególnej uwagi na teksty współczesne, których tematyka jest bliska problemom młodych ludzi (Janus-Sitarz, red., 2011). Należy także podkreślić wagę wykorzystywania kontekstów wizualnych w motywowaniu do czytania (Bobiński, 2011).

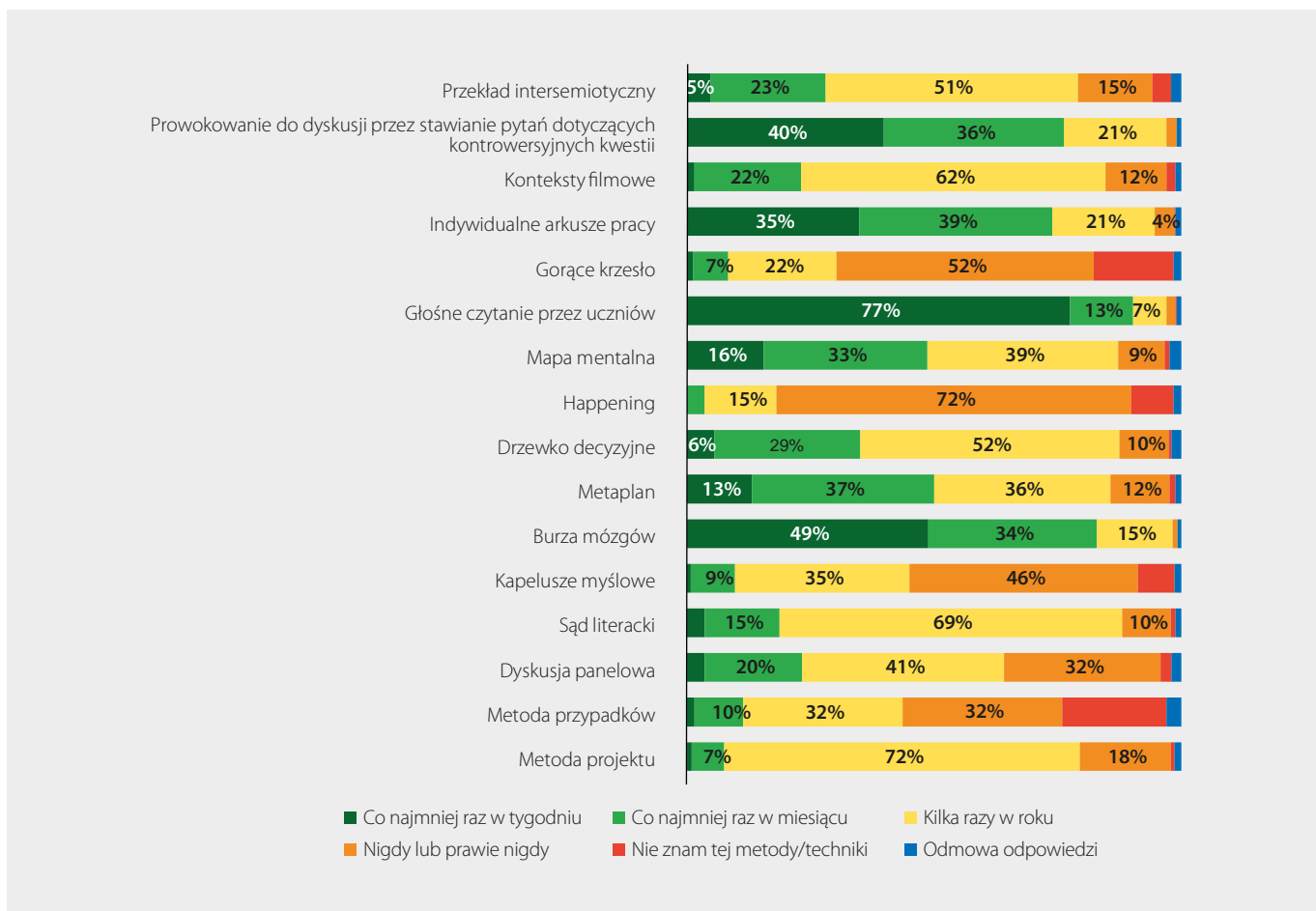
## 7. Metody pracy na lekcji

Prezentacji wyników badania towarzyszy świadomość niejednorodności związanej z klasyfikacją, nazewnictwem i pojemnością znaczeniową poszczególnych metod dydaktycznych. Przyjmuje się ugruntowane w literaturze rozumienie analizowanych metod (Nawroczyński, 1961; Nagajowa, 1980; Chrzęstowska, 1987; Uryga, 1996; Bortnowski, 2005).

W badaniu jakościowym poloniści deklarują wykorzystanie różnorodnych metod dydaktycznych, dobierają konkretne metody do tematu i charakterystyki zespołu klasowego, natomiast samych metod raczej nie modyfikują. W opinii badanych polonistów skuteczność metod zależy od sytuacji, ale kluczem do sukcesu jest ich zamienne stosowanie, różnicowanie, co sprawia, że uczniowie się nie nudzą i każda lekcja wygląda inaczej. Wśród metod stosowanych przez nauczycieli znajdują się: metody podające, np. wykład – nie są lubiane przez uczniów, lecz konieczne, choćby jako wprowadzenie do tematu lekcji; metoda problemowa – wykorzystywana bardzo często i efektywna, wymagająca samodzielności ucznia; metody poszukujące – prawie na każdej lekcji pojawiają się elementy pogadanki heurystycznej – skutecznie doprowadzają one uczniów do założonego interpretacyjnego celu; dyskusja, debata, panel dyskusyjny – sprawdzają się doskonale w niektórych zespołach klasowych, w innych zdarzają się trudności z utrzymaniem dyscypliny, uczniowie nie przestrzegają reguł; czytanie na głos, recytowanie; tworzenie metaplanu, map mentalnych.

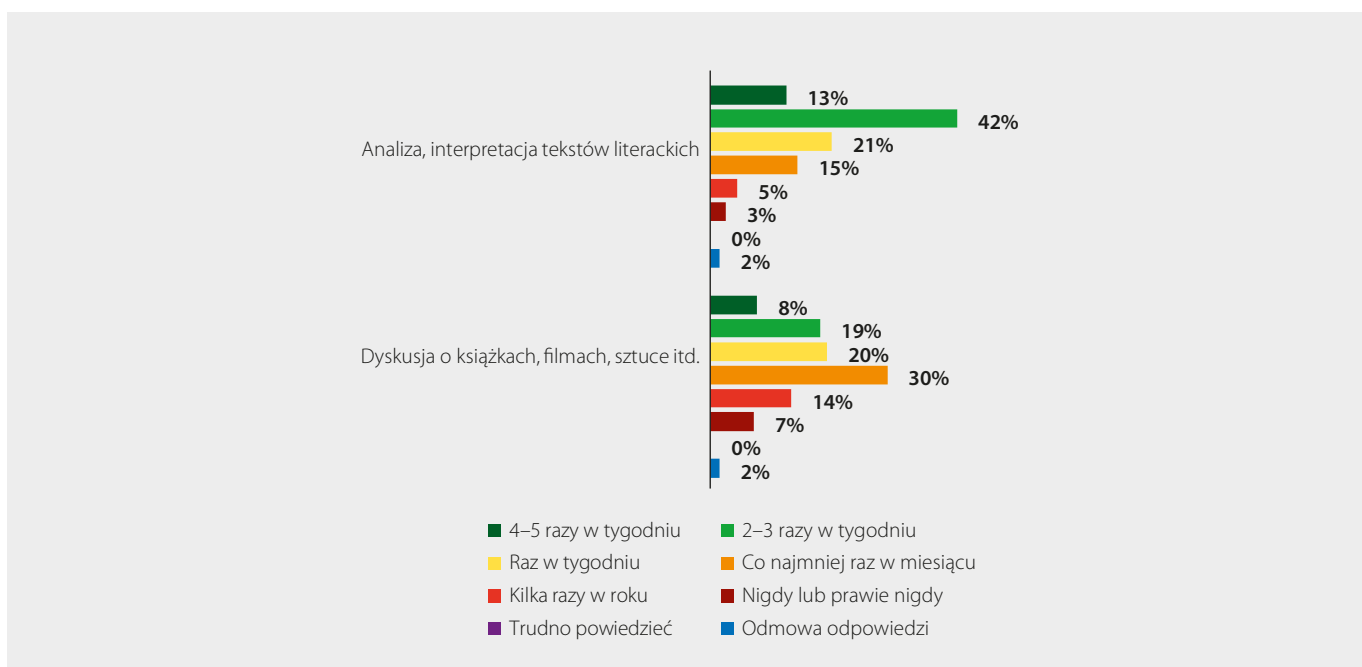
Analiza obserwacji lekcji dowodzi, że najczęściej stosowaną metodą dydaktyczną jest metoda poszukująca (heureza), na ogół łączona z metodą podającą, problemową oraz impresyjną, choć wielu polonistów, jak było powiedziane, za najbardziej odpowiednie ze względu na realizację nowej podstawy programowej uważa metody aktywizujące, są one także najbardziej lubiane przez uczniów. Nauczyciele twierdzą, że metody te zmuszają do samodzielnego myślenia, a także do komunikacji i współpracy z grupą, są to umiejętności wymagane w podstawie programowej. Do najczęściej stosowanych metod aktywizujących należą: głośne czytanie przez uczniów, burza mózgów, prowokowanie do dyskusji przez stawianie pytań dotyczących kontrowersyjnych kwestii oraz wykorzystywanie arkuszy pracy. Należy jednak wziąć pod uwagę to, że stosunkowo rzadkie posługiwanie się niektórymi metodami aktywizującymi wynika z ich specyfiki, np. stosowanie metody projektów kilka razy w roku przez 72% polonistów świadczy raczej o popularności tej formy pracy z uczniami (wykres 12).

**Wykres 12. Częstotliwość korzystania z metod aktywizujących (deklaracje nauczycieli, n=502)**



Analiza wywiadów z nauczycielami dowodzi, że szeroko rozumiana dyskusja jest ulubioną techniką pracy polonistów. Satisfakcjonuje ich udane przeprowadzenie lekcji opartej na dyskusji, gdyż kształtują w ten sposób szereg kompetencji zapisanych w podstawie programowej, takich jak umiejętność formułowania własnych sądów i argumentowania, następnie wypowiedzania się na forum grupy. Deklaracje uczniów potwierdzają wcześniej przedstawiane uwagi o tym, że nauczyciele częściej proponują analizę i interpretację tekstów literackich niż dyskusję o pozaliterackich tekstach kultury (wykres 13).

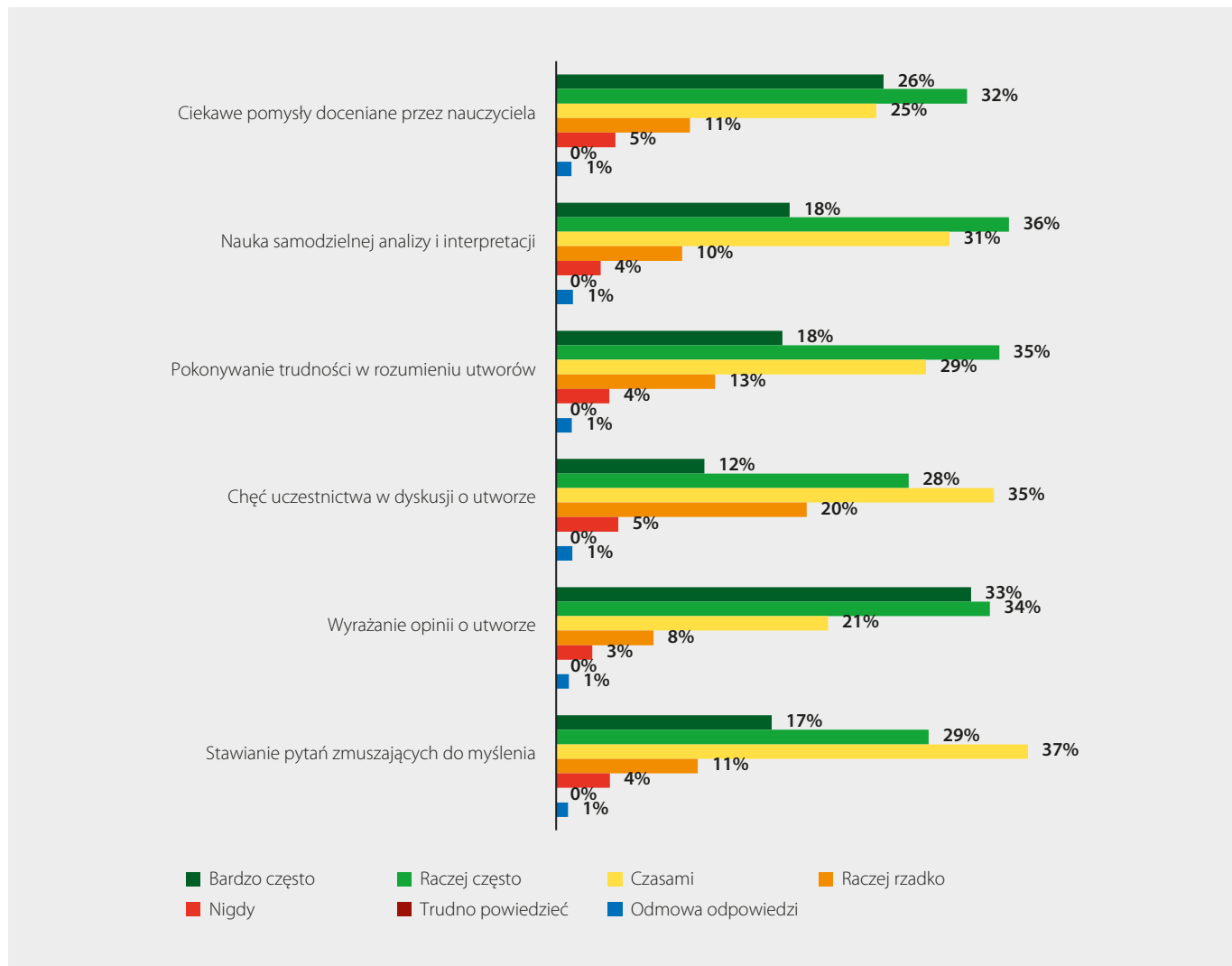
**Wykres 13. Metody i techniki pracy na lekcji (deklaracje uczniów, n=16908)**





Uczniowie potwierdzają, że nauczyciele kształtują kompetencje potrzebne do analizy i interpretacji tekstów kultury, wskazują drogę do pokonywania trudności, formułują pytania zmuszające do myślenia, doceniają pomysły uczniów związane z omawianymi tekstami. Jednak niepokojąco wysoka liczba uczniów chęć uczestnictwa w dyskusji o utworze wyraża „raczej rzadko” bądź „nigdy” (25% skumulowanych odpowiedzi). Jednocześnie 21% uczniów tylko „czasami” wyraża opinie o utworze w czasie lekcji, 8% uczniów „raczej rzadko”, zaś 3% „nigdy” (wykres 14). Warto także zauważyć, że, co wynika z badania jakościowego, omawianie nieliterackich tekstów kultury podczas lekcji nie występuje tak często, jakby sobie tego życzyli uczniowie. Uważają oni, że lekcje z wykorzystaniem obrazów, filmów czy wytworów kultury popularnej są ciekawe, atrakcyjne i pozwalają im na lepsze zrozumienie tematu.

**Wykres 14. Działania na lekcji (deklaracje uczniów, n=16908)**

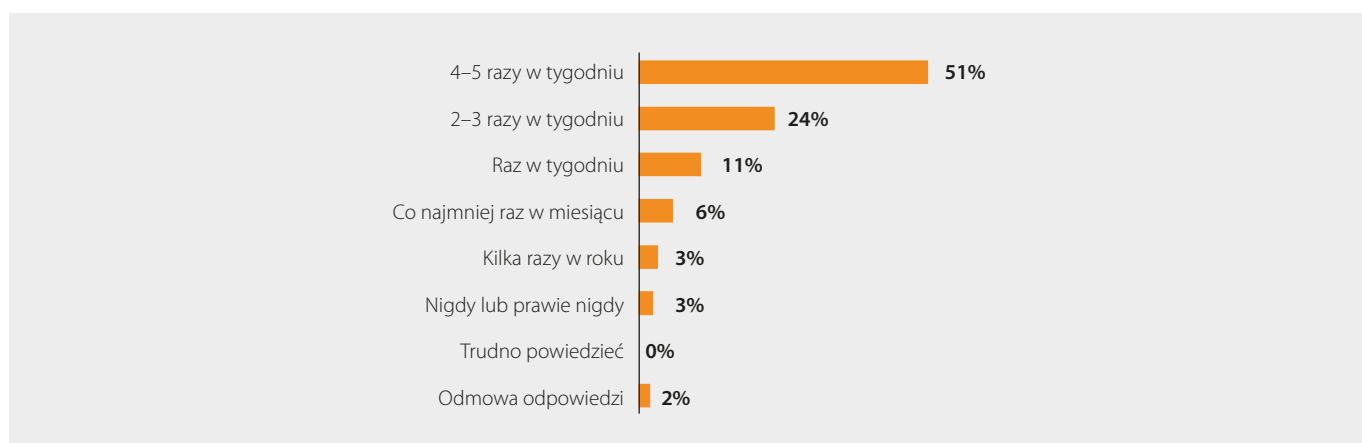


Prezentowane statystyki mogą wynikać z niskiego poziomu czytelnictwa. Nieprzeczytanie lektury jest bowiem powodem bierności uczniów w czasie lekcji. Warto jednak zauważyć, że liczba uczniów, którzy nie czują potrzeby uczestnictwa w dyskusji o utworze i rzadko angażują się w pracę na lekcji, jest zbliżona do liczby uczniów, którzy jako rzadkie wskazują takie działania na lekcji, jak stawianie przez nauczyciela pytań zmuszających do myślenia czy kształtowanie kompetencji analizy i interpretacji (Biedrzycki, 2012). Podczas obserwacji lekcji zauważono wprost proporcjonalną zależność pomiędzy formułowanymi przez nauczycieli zachętami do zabierania głosu a częstotliwością wypowiedzi uczniów. Niemniej problemy niskiego poziomu czytelnictwa i działań na lekcji są ze sobą ściśle powiązane i wymagają szczególnego wsparcia dydaktycznego zmierzającego do aktywizacji uczniów i zachęcania ich do czynnego uczestnictwa w kulturze. Należy także zauważyć, że na niską aktywność uczniów na lekcji mają wpływ również kwestie natury psychologicznej. Z badania jakościowego wynika, że niektórzy badani uczniowie przyznają, iż nie lubią zabierać głosu przy całej klasie, gdyż obawiają się krytyki ze strony grupy (rzadziej samego nauczyciela). Wypowiedzi gimnazjalistów sugerują, że uczniowie klas II są bardziej skłonni do podejmowania aktywności podczas lekcji, są mniej nieśmiali niż uczniowie klas I. W kształtowaniu uczniowskiej aktywności ważne jest także proponowanie gimnazjalistom różnorodnych, wykraczających poza strukturalizm strategii interpretacyjnych (Jaskółowa, 2013). Jak wynika z obserwacji lekcji, poprzestawanie na analizie strukturalnej

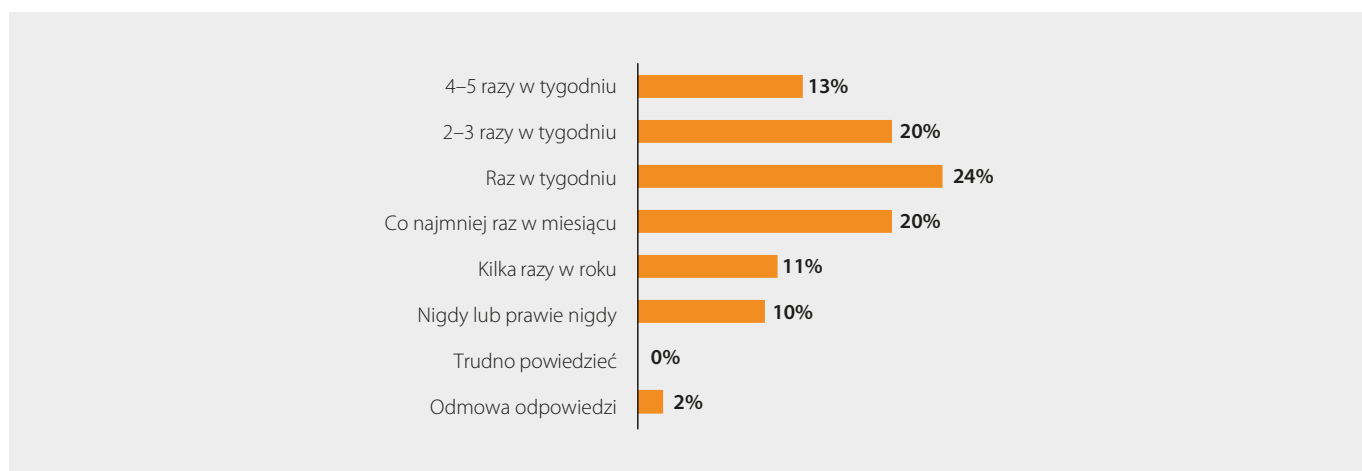
sprawia, że uczniowie są znudzeni i niezainteresowani tekstem, mają problemy z interpretacją, nie dostrzegają wpisanej w tekst sfery wartości. Każdorazowe wyjście poza analizę strukturalną pozwala uczniom wczuć się w atmosferę omawianego tekstu, wykorzystać własne doświadczenia w procesie interpretacji, poczuć się współtwórcą formułowanych wniosków, co w konsekwencji prowadzi do celnych interpretacji będących wynikiem samodzielnego myślenia. Cennymi metodologiami, pozwalającymi spojrzeć na dzieło w sposób twórczy, otworzyć interpretację na odczytania uczniowskie, są np. hermeneutyka (Handke, 1995; Myrdzik, 1999; Chrzóstowska i Wójtowicz-Stefańska, 2011), dekonstrukcjonizm (Burzyńska, 2001) oraz intertekstualizm (Janus-Sitarz, 2009; Kwiatkowska-Ratajczak, 2011b).

Badacze sugerują konieczność odejścia od reguł dyscypliny i przedmiotu do myślenia o uczniu, przesunięcia akcentów w stronę jego pełnej aktywizacji i kształcenia w nim samodzielności w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Samokształcenie postrzegane jest jako dobra zasada dydaktyki, która „nie ogranicza się do przekazywania wiedzy, lecz uczy, jak się uczyć” (Chrzóstowska i Wantuch, 2001, s. 109). Wyzwolenie w uczniu aktywności umysłowej, krytycznej refleksji nad poznawanym materiałem i zdobycie kompetencji w konstruowaniu własnej wiedzy jest jednym z elementów przygotowania do dojrzałości (Chrzóstowska i Wantuch, 2011). Potrzeba wzbudzania uczniowskiej aktywności, kreatywności oraz postulowane w podstawie programowej wychowanie ku samodzielności (Biedrzycki, 2011) wiążą się także z kwestią dyktowania notatek przez nauczycieli. Zgodnie z deklaracjami połowy badanych uczniów zapisują oni notatkę dyktowaną przez nauczyciela 4–5 razy w tygodniu, jedna czwarta uczniów wskazuje na kategorię „2–3 razy w tygodniu”. Notatka przygotowana przez nauczyciela służy uporządkowaniu treści omawianych na lekcji, jednak niepokojące jest to, że samodzielne tworzenie notatki 4–5 razy w tygodniu deklaruje 13% uczniów, zaś 10% badanej młodzieży nigdy lub prawie nigdy nie tworzy notatki samodzielnie (wykresy 15 i 16).

**Wykres 15. Zapis dyktowanych przez nauczyciela notatek (deklaracje uczniów, n=16822)**



**Wykres 16. Samodzielne tworzenie notatek (deklaracje uczniów, n=16822)**

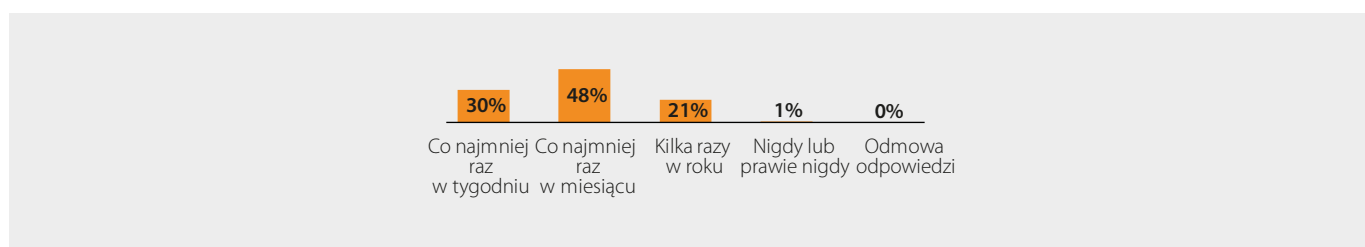


Z analizy jakościowej wynika, że częste dyktowanie notatek w klasach I wynika z braku zaufania do umiejętności uczniów, w klasach III natomiast – z oszczędności czasu. Tymczasem problem dyktowania notatek jest silnie powiązany z kształtowaniem umiejętności interpretacji tekstów kultury. Z badania jakościowego wynika, że dla nauczycieli zachęcających uczniów do samodzielnego myślenia i własnych poszukiwań uczniowskie interpretacje są ważnym elementem lekcji. Z kolei poloniści, którzy sterują uczniowskimi

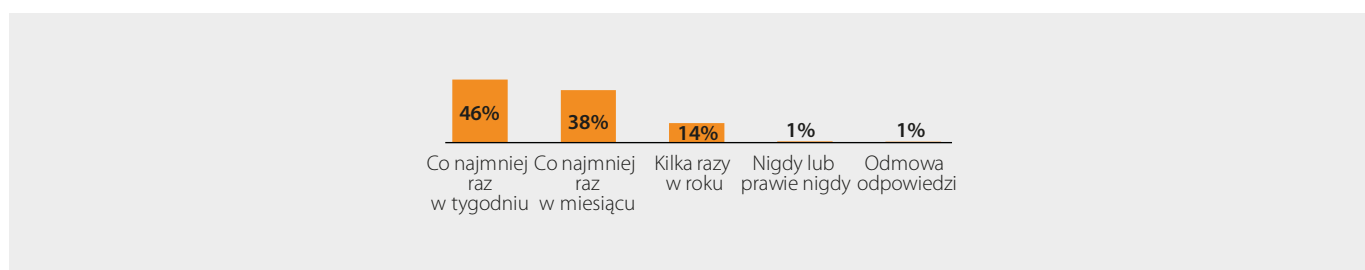
wypowiedziami tak, by stały się możliwe do zaakceptowania, lakonicznie je kwitują, następnie – niezależnie od przebiegu lekcji – dyktują własną, nieuwzględniającą opinii uczniów, notatkę. W konsekwencji dyktowanie notatki wpływa negatywnie na praktykę samodzielnej interpretacji. Uczniowie, którzy nie radzą sobie z interpretacją, „przełamują” tę trudność, zgodnie z wypowiedzią jednego z uczniów: „patrzac na notatkę i starając się ją zapamiętać”. Obserwacje nieuczestniczące pokazują, że kształtowanie umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnych, w tym samodzielnego tworzenia notatek, wymaga wsparcia na wszystkich poziomach nauczania w gimnazjum. W kształtowaniu umiejętności redagowania notatek istotne jest wskazywanie treści wartych zapamiętania, jednocześnie uwzględniających wypowiedzi uczniów, ale także proponowanie uczniom różnorodnych form porządkowania materiału. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że uczniowie częstokroć gubią się w długich dyktowanych notatkach opartych na samym tekście, chętnie natomiast tworzą notatki nieliniarne wykorzystujące mapy myśli, tabele, schematy itp.

Istotnym punktem w kształtowaniu kompetencji uczniów oraz aktywizacji uczniów biernych jest stosowanie pracy w grupach. Zgodnie z deklaracjami nauczycieli w badaniu jakościowym praca w grupach jest lubiana przez uczniów, jednak, zdaniem polonistów, stosowanie tej formy organizacji zajęć jest utrudnione w dużych klasach oraz tam, gdzie obecni są uczniowie trudni do dyscyplinowania. Nauczyciele mają świadomość, że niezwykle ważny jest sam przydział uczniów do poszczególnych grup. Zajęcia powinny zostać zorganizowane w taki sposób, aby każda grupa była w stanie wykonać zadanie i każdy członek grupy miał szansę wnieść swój wkład do wspólnego dzieła. Analiza wyników ankiety nauczycieli pokazuje, że jedna trzecia polonistów organizuje pracę w grupach co najmniej raz w tygodniu, połowa – co najmniej raz w miesiącu. Jednak – co może niepokoić – jedna piąta nauczycieli pracę w grupach stosuje zaledwie kilka razy w roku. Należy także wziąć pod uwagę to, że swoistą odmianą pracy w grupach może być dyskusja na forum grupy klasowej, w trakcie której, jak było powiedziane, uczniowie mają możliwość skonfrontowania się z sądami innych uczniów i obrony własnego stanowiska. Istotny jest także aspekt przełamywania barier psychologicznych, wspólna praca służy przewyciężaniu nieśmiałości, wzbudza ambicję posiadania własnego zdania i chęci wyrażania go na forum publicznym. Warto w tym miejscu zauważyć, że niemal połowa ankietowanych nauczycieli deklaruje, że co najmniej raz w tygodniu poleca uczniom pracę samodzielną, co może być związane z wykonaniem poleceń z podręcznika lub – w przypadku lekcji językowych – z wykonywaniem zadań gramatycznych (wykresy 17 i 18).

**Wykres 17. Częstotliwość stosowania podczas lekcji: praca w grupach (deklaracje nauczycieli, n=502)**



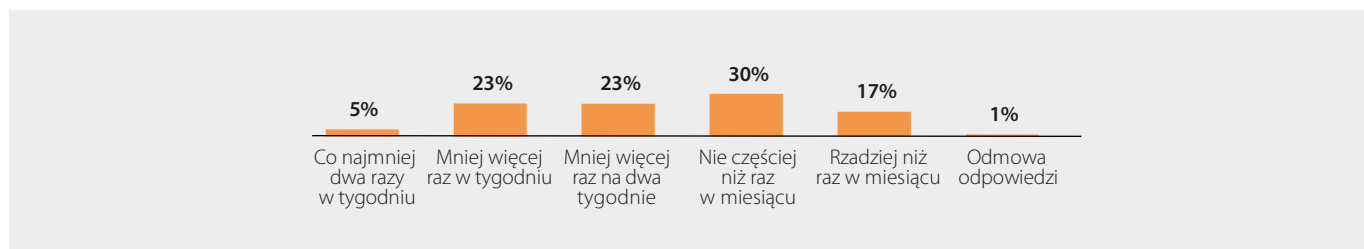
**Wykres 18. Częstotliwość stosowania na lekcji: praca samodzielna uczniów (deklaracje nauczycieli, n=502)**



Kształtowanie kompetencji językowych jest ważnym aspektem dydaktyki języka polskiego w gimnazjum (zob. rozdz. III.1). Analiza badania jakościowego pozwala stwierdzić, że lekcje poświęcone kształceniu językowemu bardzo często przybierają formę prezentacji wybranych zagadnień, następnie uczniowie samodzielnie lub w parach rozwiązują zadania, które sprawdzane są z udziałem wszystkich uczniów i nauczyciela. Zadania wykonywane są w zeszytach ćwiczeń, na kartach pracy lub w zeszytach uczniowskich. Zdarza się, że równoległe zadanie jest rozwiązywane na tablicy przez wybranego ucznia.

Z deklaracji nauczycieli wynika, że osobne lekcje poświęcone kształceniu językowemu przeprowadzane są z różną częstotliwością (wykres 19).

**Wykres 19.** Częstotliwość przeprowadzania osobnych lekcji związanych ze świadomością językową (deklaracje nauczycieli, n=500)



Problemem, na który wskazują uczniowie w wywiadach, nie jest liczba osobnych lekcji poświęconych zagadnieniom językowym, ale to, w jaki sposób są prowadzone. Jak zostało powiedziane, lekcje gramatyki (z gramatyką uczniowie utożsamiają kształcenie językowe) są bardziej schematyczne niż te poświęcone omówieniu tekstów kultury. Opierają się przede wszystkim na rozwiązywaniu zadań, nie stosuje się metod aktywizujących, nie proponuje dyskusji. Potwierdzeniem opinii uczniów może stać się deklarowana przez nauczycieli częstotliwość korzystania na lekcjach językowych z określonych pomocy i narzędzi dydaktycznych (tabela 23).

**Tabela 23.** Częstotliwość korzystania na lekcjach językowych z określonych pomocy i narzędzi dydaktycznych (deklaracje nauczycieli, n=502)

Częstotliwość stosowania na lekcjach językowych/Pomoce i narzędzia dydaktyczne	Na każdej lub prawie każdej lekcji	Co najmniej raz w tygodniu	Co najmniej raz w miesiącu	Kilka razy w roku	Nigdy lub prawie nigdy	Odmowa odpowiedzi
Tablica multimedialna	2%	4%	8%	17%	68%	1%
Projektor	2%	4%	13%	37%	43%	1%
Internet	2%	3%	8%	31%	55%	2%
Programy multimedialne, gry edukacyjne do nauki języka polskiego	0%	3%	10%	37%	49%	2%
Filmy	1%	1%	5%	25%	67%	2%
Programy radiowe	0%	1%	3%	14%	80%	2%
Programy telewizyjne	0%	0%	0%	18%	79%	2%
Nagrania muzyczne	0%	1%	6%	25%	64%	3%
Prezentacje multimedialne	1%	1%	9%	37%	50%	3%

Jak wynika z analizy danych ilościowych, ponad połowa nauczycieli nie korzysta z pomocy i narzędzi dydaktycznych przy kształtowaniu kompetencji językowych uczniów. Jakkolwiek wprowadzanie wymienionych w podstawie programowej zagadnień z obszaru gramatyki opisowej może odbywać się za pomocą metod podawczych, formowanie takich kompetencji jak „kształcenie refleksyjnej postawy wobec języka, stwarzanie sytuacji, które sprzyjają odkrywaniu norm językowych” (Biedrzycki, 2011, s. 41), może wymagać aktywizacji uczniów np. przez integrację nauczania literackiego z językowym i wykorzystywanie atrakcyjnych dla uczniów tekstów kultury.

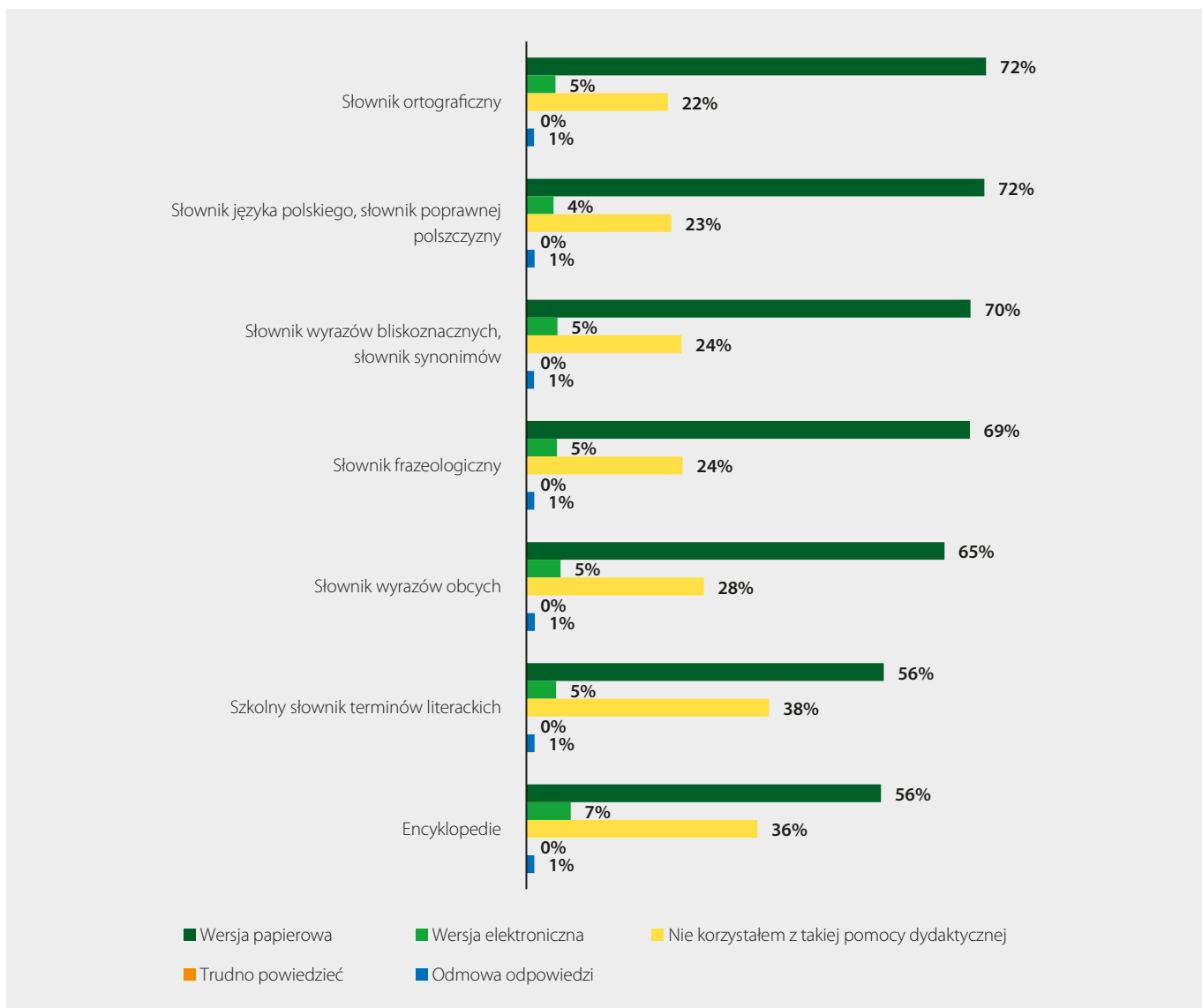
Znacznie częściej pomoce i narzędzia dydaktyczne wykorzystywane są na lekcjach literackich (tabela 24).

**Tabela 24.** Częstotliwość korzystania na lekcjach literackich z określonych pomocy i narzędzi dydaktycznych (deklaracje nauczycieli, n=502)

Częstotliwość stosowania na lekcjach językowych/Pomoce i narzędzia dydaktyczne	Na każdej lub prawie każdej lekcji	Co najmniej raz w tygodniu	Co najmniej raz w miesiącu	Kilka razy w roku	Nigdy lub prawie nigdy	Odmowa odpowiedzi
Telewizor/odtwarzacz DVD/magnetowid	0%	7%	28%	53%	10%	1%
Tablica multimedialna	4%	4%	7%	19%	65%	1%
Projektor	5%	9%	11%	34%	39%	1%
Internet	4%	8%	14%	30%	44%	1%
Programy multimedialne, gry edukacyjne do nauki języka polskiego	0%	3%	15%	38%	42%	1%
Filmy	0%	1%	16%	64%	18%	1%
Programy radiowe	1%	1%	3%	18%	76%	2%
Programy telewizyjne	0%	1%	3%	27%	68%	1%
Nagrania muzyczne	0%	3%	20%	49%	26%	2%
Prezentacje multimedialne	2%	3%	15%	46%	33%	2%

Wywiady z uczniami potwierdzają, że poloniści stosunkowo często korzystają z telewizora i odtwarzacza DVD (uczniowie oglądają ekranizacje lektur i inne filmy). Jeżeli sale są wyposażone w komputer i rzutnik, wówczas korzysta z tych urządzeń wyłącznie nauczyciel, prezentuje tekst lub obraz, czasem pytania testowe. Jeśli w klasie jest dostęp do Internetu, polonista może wyszukać jakieś informacje i pokazać je uczniom. Niektórzy nauczyciele pozwalają uczniom na używanie Internetu w telefonach komórkowych, oczywiście w określonym, związanym z tematem lekcji, celu. Jednocześnie należy zauważyć, że, zgodnie z deklaracjami uczniów, na lekcjach języka polskiego dość powszechnie wykorzystywane są słowniki i encyklopedie, choć, trzeba podkreślić, niemal jedna piąta gimnazjalistów nie posługuje się tego rodzaju pomocami dydaktycznymi (wykres 20).

Wykres 20. Korzystanie ze słowników i encyklopedii (deklaracje uczniów, n=16908)



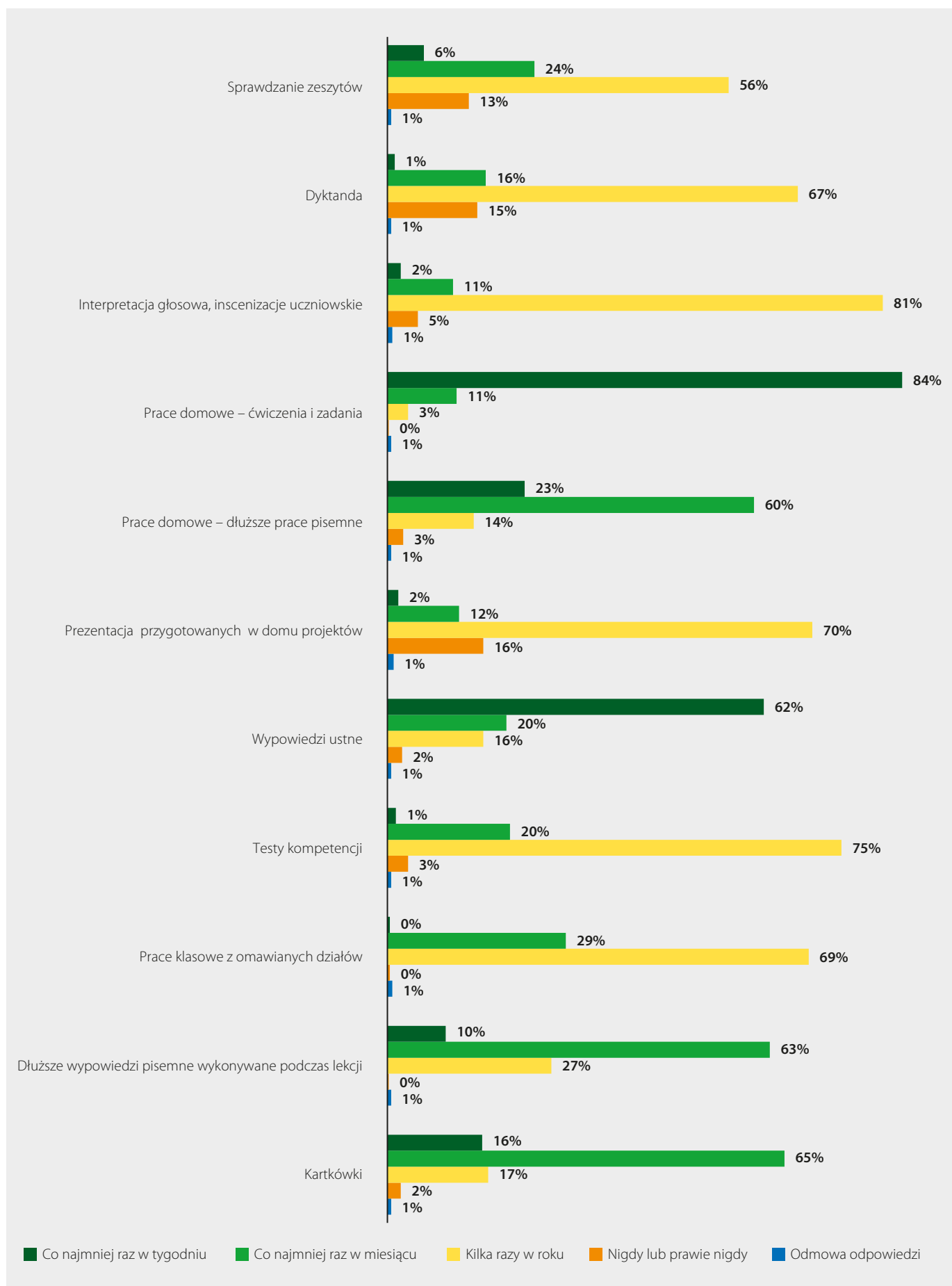
Posługiwanie się na lekcjach takimi pomocami dydaktycznymi jak słowniki i encyklopedie, ale także programy telewizyjne, radiowe oraz Internet jest istotne dla kształcenia umiejętności wyszukiwania, oceny, selekcjonowania i wykorzystywania informacji (zob. rozdz. III.2). W badaniu jakościowym nauczyciele deklarują, że, doceniając wagę problemu, zadają uczniom prace domowe wymagające użycia Internetu, odnalezienia konkretnej informacji, ale bez określenia źródła. Podobne zadania wykonywane są także na lekcjach, choć tu ograniczeniem jest dostępność odpowiedniego sprzętu.

Zarówno analizy ilościowe, jak i jakościowe wskazują, że o efektywności kształcenia umiejętności i aktywizacji uczniów biernych nie decydują liczba zastosowanych na lekcji metod, strategii, chwytów dydaktycznych czy metod aktywizujących, ale sposób, w jaki są one wykorzystywane. Warto jeszcze podkreślić, że nauczyciele mają świadomość tego, że wybór metod pracy na lekcji powinien być oparty na pomyśle dydaktycznym, który pozwoli na pogłębioną lekturę tekstów kultury. Ważne jest także obranie tych strategii pracy z tekstem, które zaktywizują uczniów i pozwolą na kształcenie kompetencji analizy i interpretacji.

## 8. Weryfikacja umiejętności i wiedzy uczniów

Umiejętności kształcone przez uczniów oraz zdobywana przez nich wiedza mogą być weryfikowane na lekcji bądź przez zadawanie prac pisemnych i innych prac do wykonania w domu. Według deklaracji nauczycieli, prace domowe w formie ćwiczeń i zadań są najczęściej stosowaną formą sprawdzania postępów uczniów. Ponad połowa polonistów co najmniej raz w tygodniu wysłuchuje wypowiedzi ustnych. Kartkówki, dłuższe prace pisemne oraz te wykonywane w domu praktykowane są co najmniej raz w miesiącu (wykres 21).

**Wykres 21.** Częstotliwość sprawdzania umiejętności i wiedzy uczniów przy pomocy różnych zadań (deklaracje nauczycieli, n=502)



Warto zauważyć, że prace domowe służą nie tylko sprawdzaniu umiejętności i wiedzy uczniów, ale pełnią także funkcję formacyjną. Z badania jakościowego przeprowadzonego z uczniami wynika, że nauczyciel zazwyczaj określa, jak długa ma być dana forma pisemna (minimalna liczba stron, zdań), tłumaczy uczniom zasady pisania zadanych prac – przypomina o odpowiedniej konstrukcji wypowiedzi (początek, rozwinięcie, zakończenie), sugeruje liczbę akapitów, podaje źródła, z których mogą korzystać. W sposób szczególny omawiane są zwłaszcza te formy pisemne, które, zgodnie z zapisami podstawy programowej, wprowadzane są w gimnazjum.

Uczniowie podkreślają, że zdarzają się prace pisemne, w których mogą „pofantazjować”, ale przeważają prace związane z problematyką omawianych lektur oraz będące formą przygotowania do egzaminu gimnazjalnego, a przez to wymagające zachowania reguł konstrukcyjnych.

Z opinii uczniów wynika, że przygotowywanie dłuższych form pisemnych sprawia im większy kłopot niż wykonywanie innych zadań domowych, zarówno tych z języka polskiego, jak też z innych przedmiotów. Dlatego ważne jest, aby nauczyciele, oceniając pisemne wypowiedzi uczniów, formułowali informację zwrotną, uzasadniali wystawioną ocenę, odnosili się do sukcesów i porażek, wskazywali sposoby naprawy błędów i możliwości podnoszenia kompetencji. W rzeczywistości, jak dowodzą wyniki badania, niespełna połowa polonistów deklaruje opatrywanie komentarzem wszystkich zadanych w ciągu jednego półrocza prac pisemnych (wykres 22).

**Wykres 22. Liczba przeciętnie zadanych prac pisemnych opatrzonych komentarzem w ciągu jednego półrocza (deklaracje nauczycieli, n=500)**



Warto nadmienić, że prawie 13% nauczycieli deklaruje, iż wszystkie zadane w ciągu jednego półrocza prace pisemne omawia indywidualnie z każdym uczniem, 34% polonistów komentuje w ten sposób większość zadanych prac.

Kolejną ważną kwestią jest to, czy uczniowie znają kryteria wystawianych przez nauczycieli ocen. Niemal połowa badanych uczniów (44%) deklaruje, że wie, jakie są kryteria oceniania w odniesieniu do wszystkich form sprawdzania wiedzy i umiejętności. Niemniej zbliżona liczba gimnazjalistów (40%) twierdzi, że kryteria oceniania są im znane, ale w odniesieniu do niektórych form sprawdzania wiedzy i umiejętności. Niepokojące jest to, że 14% uczniów deklaruje nieznaną kryteriów, na podstawie których poloniści wystawiają oceny.

Trzeba jednak zauważyć, że w opinii uczniów większość polonistów (71%) przy ocenie prac pisemnych stawia stopień wraz z wyjaśnieniem powodów, dla których podopieczny otrzymał taką czy inną ocenę, niemal jedna czwarta (23%) gimnazjalistów deklaruje, że nauczyciel stawia stopień, nie uzasadniając swojej decyzji. Stosowanie określonych rozwiązań jest ważne, ponieważ uczniowie, którzy otrzymują ocenę wraz z wyjaśnieniem, uzyskują lepsze wyniki w nauce (tabela 25).



**Tabela 25.** Ocena na koniec pierwszego półrocza tego roku szkolnego a sposób oceny prac pisemnych przez nauczyciela języka polskiego (deklaracje uczniów, n=16653)

Sposób oceny prac pisemnych przez nauczycieli języka polskiego/ Ocena na koniec pierwszego półrocza roku szkolnego, w którym przeprowadzone było badanie	Stawia tylko stopień	Stawia stopień wraz z opisem/ wyjaśnieniem powodów postawienia takiej oceny	Nie stawia stopni, ale omawia zalety i wady pracy	Nie stawia stopni ani nie omawia pracy	Trudno powiedzieć	Odmowa odpowiedzi
Niedostateczna	30%	56%	8%	2%	0%	4%
Dopuszczająca	28%	64%	4%	1%	0%	3%
Dostateczna	23%	73%	3%	0%	0%	2%
Dobra	20%	77%	1%	0%	0%	1%
Bardzo dobra	22%	75%	1%	0%	0%	1%
Celująca	22%	72%	2%	0%	0%	4%

Na podstawie wypowiedzi uczniów w badaniu jakościowym można stwierdzić, że gimnazjaliści są informowani o takich kryteriach oceny prac pisemnych jak liczba możliwych do popełnienia błędów ortograficznych, interpunkcyjnych czy stylistycznych. Zdarzają się jednak problemy z szacowaniem zawartości merytorycznej wypowiedzi, przede wszystkim wtedy, gdy nauczyciele oceniają prace według klucza (analogicznego do klucza egzaminacyjnego).

Ważną dla problemu weryfikacji umiejętności i oceniania jest kwestia informowania uczniów o postępach w nauce (wykres 23).

**Wykres 23.** Sposób informowania uczniów o postępach (deklaracje nauczycieli, n=497)



Według deklaracji nauczycieli, najczęściej wybieraną formą komunikacji z uczniami jest rozmowa prowadzona w trakcie lekcji lub po niej. Często stosowaną formą jest także rozmowa z rodzicami na wywiadówce. Warto zauważyć, że mało popularne wśród polonistów są kontakty z uczniem drogą elektroniczną.

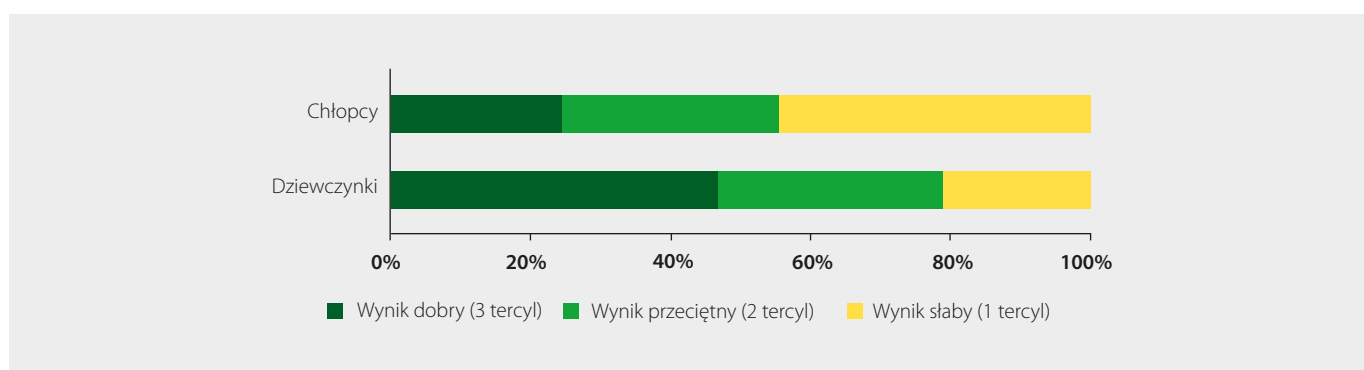
Analiza wyników badania pokazuje, że liczba zadawanych prac domowych i sprawdzianów na lekcji nie ma wpływu na wyniki uczniów. W przypadku prac domowych efekt przynosi nie ich liczba, ale konsekwencja w sprawdzaniu i dostarczanie uczniom informacji zwrotnej. Jeśli czas na lekcji jest zdominowany przez powtórzenia i sprawdziany, kształcenie umiejętności jest utrudnione. Jak podkreślają badacze, ocenianie jest jednym z elementów procesu dydaktycznego, nie zaś wartością samą w sobie, i pełni funkcję służebną wobec konieczności kształtowania świadomego uczestnika życia społecznego (Wójtowicz-Stefańska, 2011). Proces kontroli uczniowskich wyników należy zatem podporządkować przemyślanej koncepcji, w której dużą rolę powinny odgrywać: umiar, rozsądek i możliwości sprawdzającego.

## V. Pozaszkolne uwarunkowania osiągnięć uczniów (Błażej Przybylski)

### 1. Wyniki testów z języka polskiego zróżnicowane ze względu na płeć uczniów

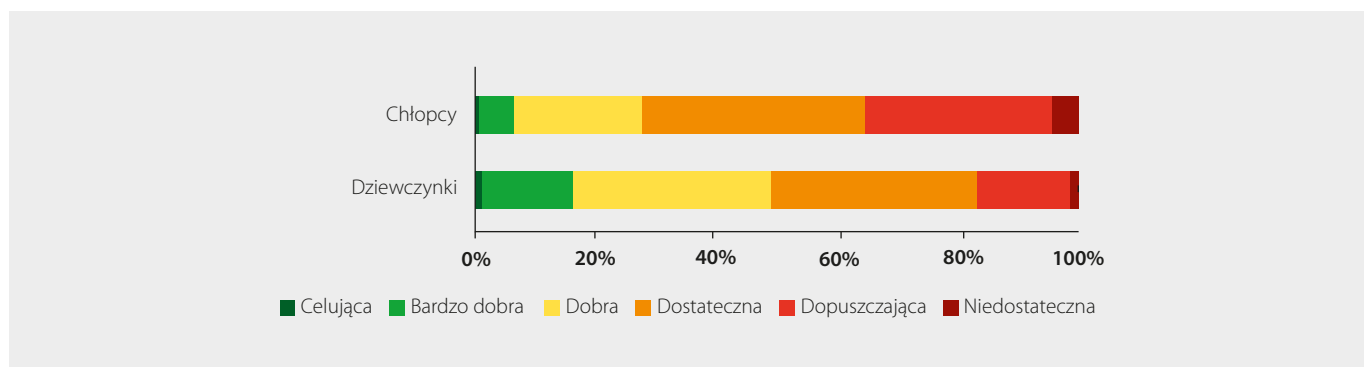
Wyraźnie zróżnicowane są osiągnięcia dziewcząt i chłopców w teście z języka polskiego. Na wszystkich poziomach nauczania gimnazjalnego dziewczęta osiągnęły znacznie lepsze wyniki niż chłopcy. Na przykład w III klasie słabe wyniki osiągnęło tylko 21% dziewcząt, przy 45% chłopców. Oznacza to, że wśród uczniów najslabszych udział dziewcząt wynosi 33%, dwie trzecie wśród tych uczniów to chłopcy. W grupie uczniów, którzy znaleźli się w drugim tercylu (wyniki przeciętne) udział dziewcząt i chłopców rozkłada się niemal po równo. Z kolei ponad 47% dziewcząt otrzymało wynik dobry, przy 24% chłopców, co analogicznie przekłada się na dwie trzecie dziewcząt i jedną trzecią chłopców w grupie uczniów najlepszych.

Rysunek 1. Wyniki testu (III klasa)



Największy odsetek uczniów na koniec poprzedniej klasy otrzymał z języka polskiego oceny środkowe: ocenę dostateczną (31%) oraz dobrą (29%). Podobne odsetki uczniów mogą pochwalić się wynikiem bardzo dobrym (16%) i dopuszczającym (18%). Nieliczni uczniowie znaleźli się na początku i na końcu skali oceniania (1% otrzymał ocenę niedostateczną, 2% celującą). Dziewczęta w szkole dostają lepsze oceny. Wśród uczniów, którzy na koniec ostatniej klasy otrzymali oceny celujące i bardzo dobre, blisko 70% stanowiły dziewczęta. Z kolei najslabsze oceny znacznie częściej dostają chłopcy (81% uczniów z oceną niedostateczną i 68% z oceną dopuszczającą to chłopcy).

Rysunek 2. Oceny na koniec pierwszego półrocza roku szkolnego, w którym przeprowadzono badanie



Podobnie rozkładają się oceny na świadectwie w poprzedniej klasie. Jedyna różnica przekraczająca 5 punktów procentowych to 6% ubytku uczniów z wynikiem bardzo dobrym w stosunku do końca poprzedniego roku szkolnego. W ostatnim półroczu mniejszy odsetek uczniów dostał najwyższe oceny (bardzo dobrą i celującą). W sumie można zauważyć spadek o 8 punktów procentowych ocen dobrych i bardzo dobrych w ostatnim półroczu w porównaniu do ocen z poprzedniej klasy. Większy odsetek uczniów (wzrost o 6 punktów procentowych w porównaniu z ostatnim rokiem) miał teraz wyniki najslabsze (ocena niedostateczna i dopuszczająca). Świadczyć to może o „maksymalizacji” starań pod koniec roku szkolnego uczniów, którym bardziej zależy na wyższych ocenach na świadectwie. Drugim wytłumaczeniem tej tendencji może być jednak bardziej „elastyczne” spojrzenie nauczycieli, któ-

rzy przychylniej patrzą na postępy w nauce swoich podopiecznych. Stawiając niższe oceny na półroczu, mogą oni również chcieć zmobilizować i zmotywować wychowanków do cięższej pracy. Pomędzy poszczególnymi poziomami nauczania gimnazjalnego nie ma większych różnic. Widać jedynie, że w I klasie większy odsetek uczniów (4%) uzyskał w poprzednim roku szkolnym (w ostatniej klasie szkoły podstawowej) wyniki celujące niż obecni uczniowie II i III klasy gimnazjum (po 1%). W ostatnim półroczu III klasy uczniowie uzyskują bardzo podobne oceny do swoich młodszych kolegów.

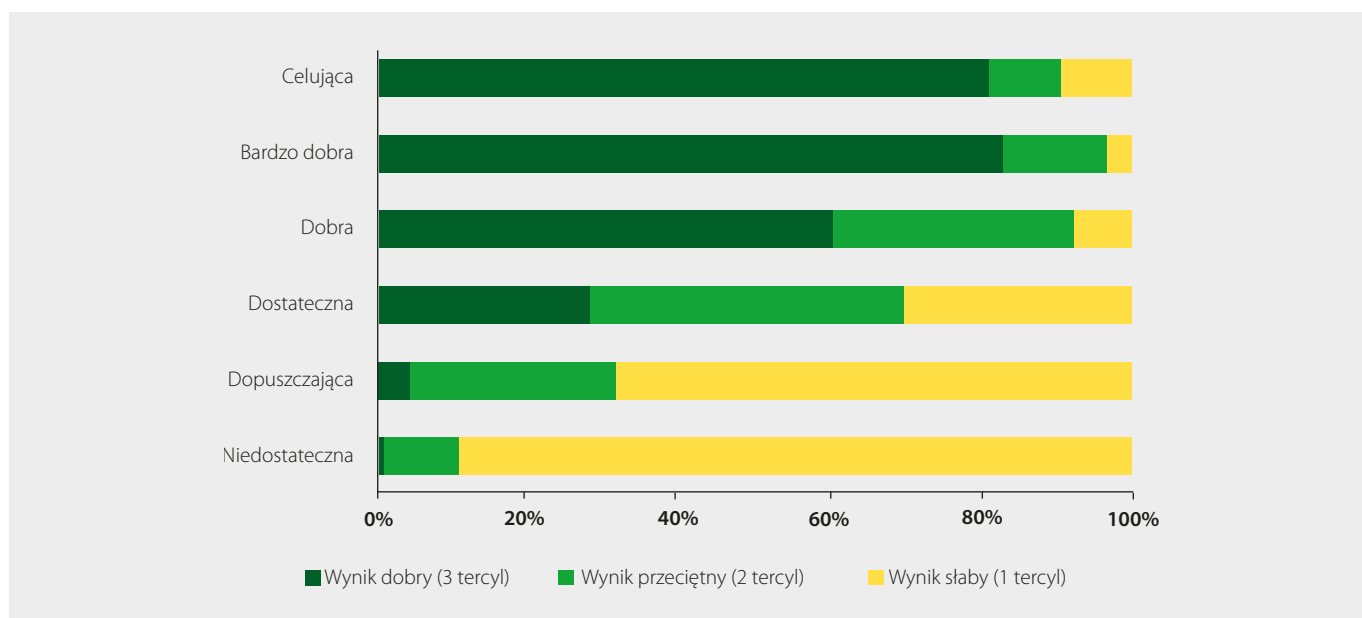
Na wszystkich poziomach nauczania gimnazjalnego istnieje silna korelacja pomiędzy ocenami z języka polskiego uzyskanymi w poprzedniej klasie oraz na pierwsze półroczu ostatniej klasy a tymi w teście. Co ciekawe, tylko w III klasie silniejsza relacja zachodzi między wynikami na koniec pierwszego półrocza ostatniej klasy a wynikami w teście niż między wynikami w poprzedniej klasie a wynikami w teście.

**Tabela 26.** Wartości współczynników korelacji Pearsona (III klasa)

	Ocena na koniec poprzedniej klasy	Ocena na koniec pierwszego półrocza tego roku szkolnego	Wynik testu
Ocena na koniec poprzedniej klasy	1	0,810	0,614
Ocena na koniec pierwszego półrocza tego roku szkolnego	0,810	1	0,626
Wynik testu	0,614	0,626	1

Osoby z wyższymi ocenami w szkole osiągały lepsze rezultaty w teście. Prawidłowość ta jest widoczna na wszystkich poziomach nauczania. Przykładowo w III klasie jedynie 1% osób z oceną niedostateczną na koniec pierwszego półrocza tego roku znalazł się w trzecim tercylu (wynik dobry), a 4% z oceną bardzo dobrą w pierwszym tercylu (wynik słaby). Wskazuje to na bardzo silny związek pomiędzy ocenami otrzymywanymi w szkole a wynikami uzyskanymi w teście. Prawidłowość ta występuje na wszystkich poziomach nauczania gimnazjalnego.

**Rysunek 3.** Ocena na półroczu ostatniej klasy a wyniki testu (III klasa)

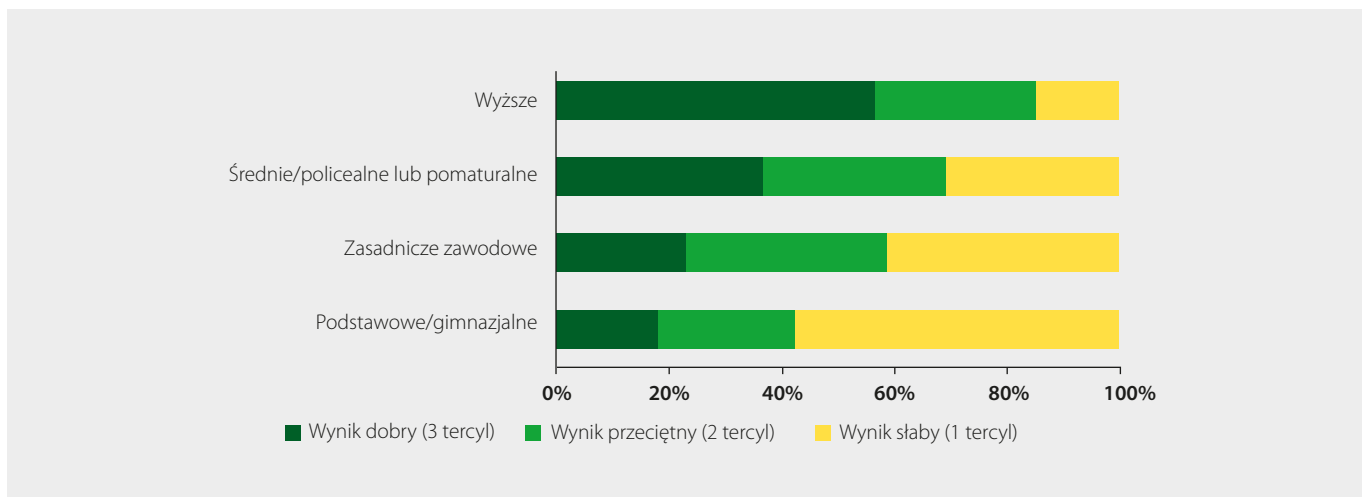


## 2. Status ekonomiczno-społeczny rodziny uczniów

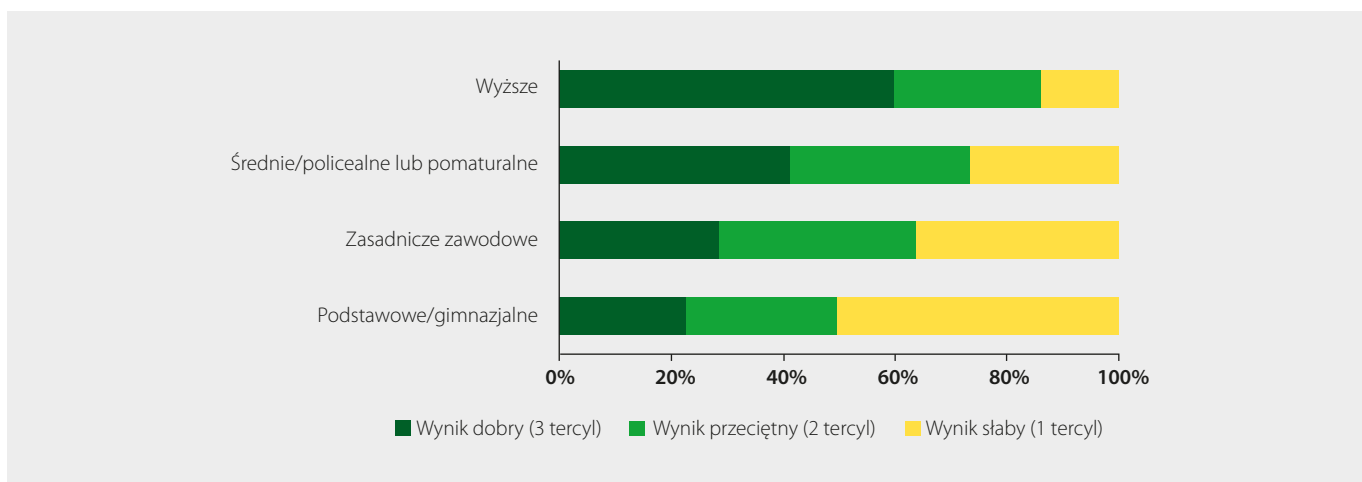
Rozkład wykształcenia wśród matek i ojców gimnazjalistów dość znacznie się różni. Kobiety są relatywnie lepiej wykształcone niż mężczyźni. Wśród matek 23% ma wykształcenie wyższe, u ojców odsetek ten wynosi tylko 13%. Zdecydowanie więcej ojców (39%) niż matek (27%) posiada wykształcenie zasadnicze zawodowe. Odsetek matek i ojców z wykształceniem gimnazjalnym lub podstawowym jest identyczny (5%).

Widoczna jest silna zależność między otrzymywanymi wynikami w teście a wykształceniem rodziców (rysunki 4 i 5). Im wyższe wykształcenie rodziców, tym większy odsetek uczniów mieści się w trzecim tercylu (wynik dobry). Im niższe wykształcenie rodziców, tym dzieci częściej osiągają wyniki słabsze. Prawie 60% dzieci, których matki mają wyższe wykształcenie, znajduje się w trzecim tercylu. Dla porównania, tylko 37% dzieci, których matki mają wykształcenie średnie/pomaturalne lub policealne, osiągnęło wynik dobry i jedynie 23% dzieci matek z wykształceniem zasadniczym zawodowym. Podobne tendencje widoczne są również przy wykształceniu ojca. Występują one na każdym poziomie nauczania gimnazjalnego.

**Rysunek 4. Wykształcenie matki a wyniki testu (III klasa)**



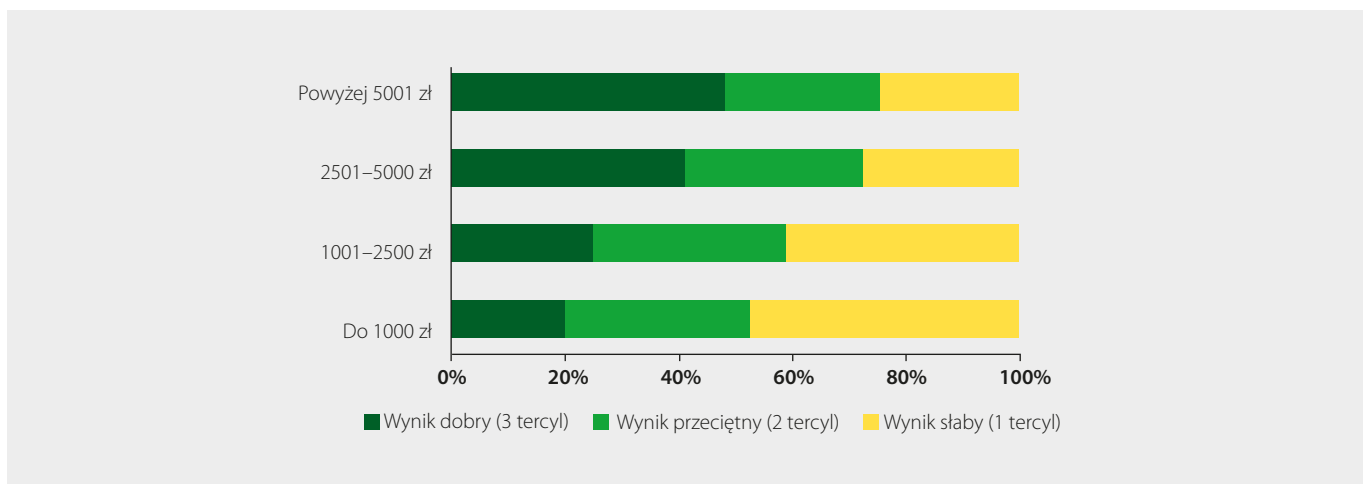
**Rysunek 5. Wykształcenie ojca a wyniki testu (III klasa)**



Aż 35% rodziców odmówiło odpowiedzi na pytanie o ogólny dochód gospodarstwa domowego. Spośród respondentów, którzy odpowiedzieli na to pytanie, największy odsetek rodziców (26%) wskazuje, iż miesięczny ogólny dochód gospodarstwa domowego netto mieści się w przedziale 1001–2500 zł. Z kolei 25% rodzin może wykazać się zarobkiem powyżej tej kwoty, a poniżej 5000 zł. Na możliwość miesięcznego gospodarowania kwotą powyżej 5000 zł wskazuje 8% badanych. Najmniejszą kwotę do zagospodarowania (1000 zł miesięcznego ogólnego dochodu i mniej) ma 4% gospodarstw domowych.

Widoczna jest dodatnia zależność pomiędzy wynikiem uzyskanym w teście a dochodem gospodarstwa domowego. Im rodzice więcej zarabiają, tym ich dzieci otrzymują wyższe wyniki. Wśród „najbogatszych” prawie połowa znalazła się w trzecim tercylu (wynik dobry). Odwrotnie jest u „najbiedniejszych”; prawie połowa znalazła się w pierwszym tercylu (wynik słaby).

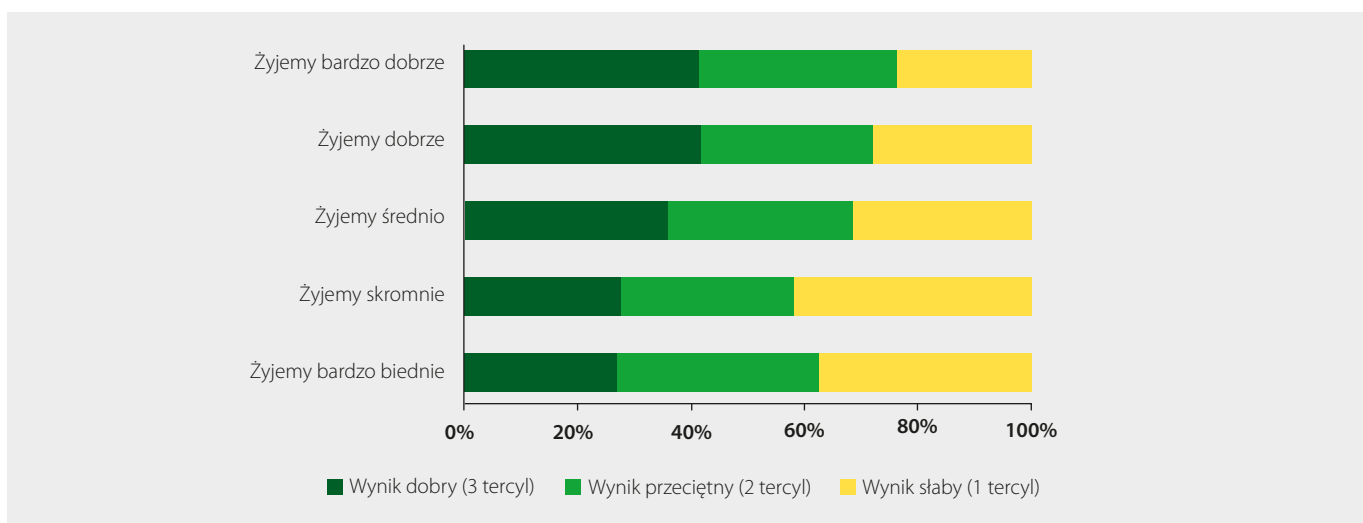
**Rysunek 6. Miesięczny ogólny dochód gospodarstwa domowego a wyniki testu (III klasa)**



Większość rodzin (55%) określa swój poziom życia jako „średni”, czyli, że „starcza nam na co dzień, ale musimy oszczędzać na poważniejsze zakupy”. Prawie jedna czwarta żyje dobrze, co oznacza, że nie musi specjalnie oszczędzać. Z kolei 12% żyje skromnie – musi na co dzień bardzo ostrożnie gospodarować pieniędzmi. Nieliczni znajdują się na krańcach skali, oceniają swój poziom ekonomiczny życia jako bardzo dobry (3%) lub bardzo biedny (1%).

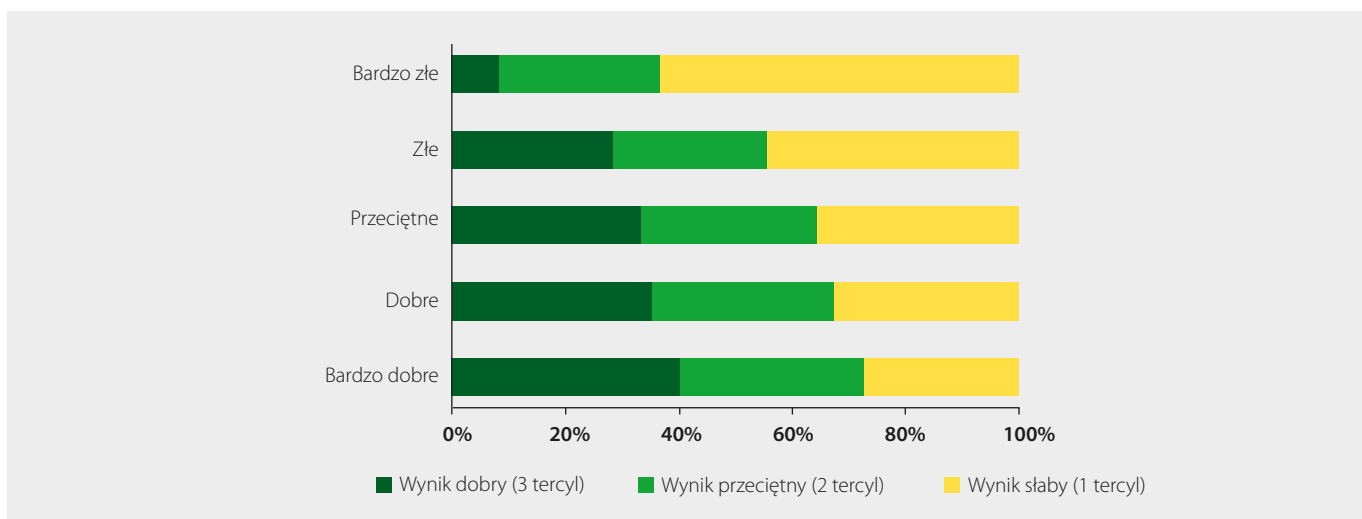
Dzieci żyjące w rodzinach deklarujących niższy poziom życia na płaszczyźnie ekonomicznej osiągają relatywnie niższe wyniki w teście niż ich rówieśnicy z bardziej zamożnych domów. Dla przykładu ponad 40% dzieci żyjących skromnie osiąga najslabsze wyniki, podczas gdy wśród tych żyjących dobrze jest ich tylko 28%.

**Rysunek 7. Zasobność gospodarstwa domowego a wyniki testu (III klasa)**



Ponad 90% rodziców określa swoje warunki mieszkaniowe jako przeciętne lub lepsze (przeciętne 21%, dobre 43%, bardzo dobre 30%). Widoczna jest dodatnia zależność oceny warunków lokalowych z osiąganymi wynikami w teście. Im rodzice są bardziej usatysfakcjonowani warunkami mieszkaniowymi, tym większy odsetek ich dzieci otrzymuje lepsze wyniki w teście.

**Rysunek 8. Ocena warunków mieszkaniowych (III klasa)**

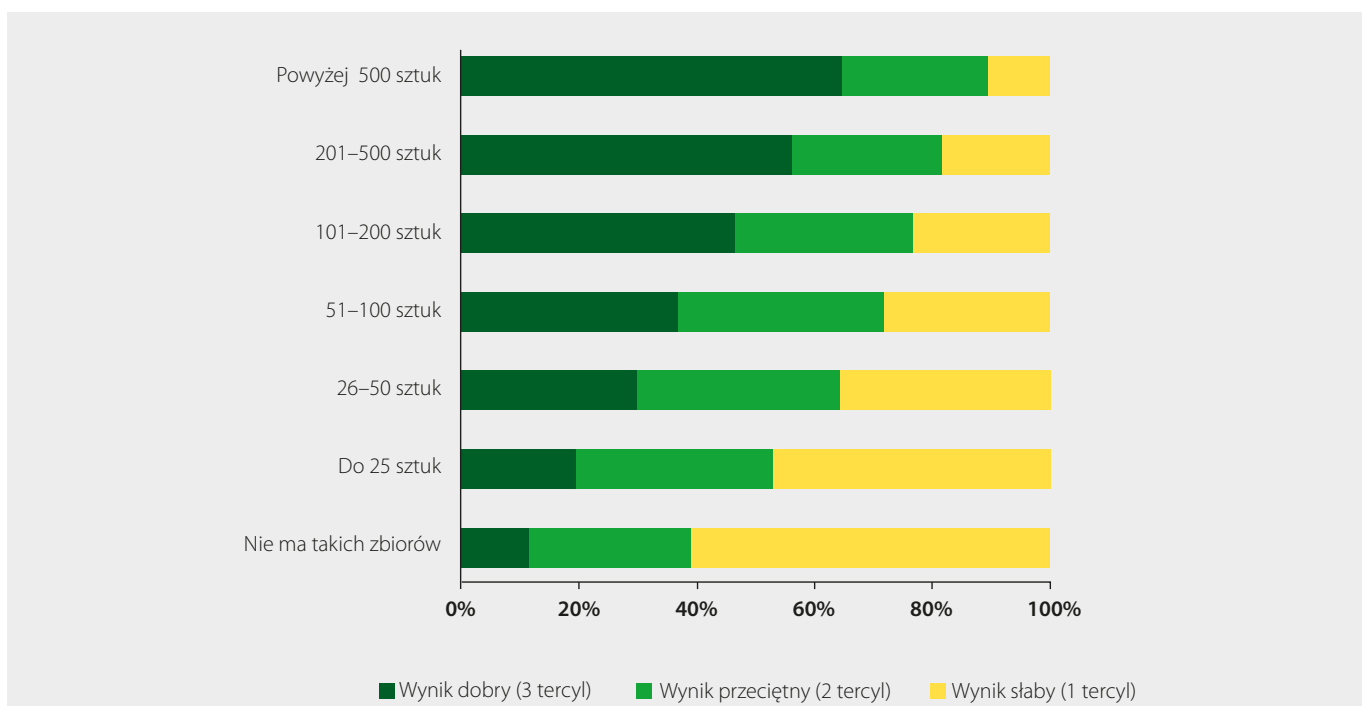


W badaniu rodzicom zadano pytanie o wielkość posiadanego w domu księgozbioru. Bogata biblioteka rodzinna wskazuje bowiem na wysoki kapitał kulturowy najbliższego otoczenia. Największy odsetek badanej populacji rodziców wskazuje, że domowy księgozbiór liczy między 26 a 50 książkami (20% rodziców) i między 51 a 100 książkami (19%). Poniżej 25 sztuk posiada 16% gospodarstw domowych. Tylko 3% rodziców wskazuje na brak książek w domu. Powyżej 101 książek liczy biblioteka 27% gospodarstw domowych, a powyżej 500 książek posiada 7% gospodarstw domowych.

Istnieje dodatnia zależność pomiędzy liczbą posiadanych książek w domowym księgozbiornie a wynikami uzyskanymi w teście. Zależność ta występuje na wszystkich poziomach nauczania gimnazjalnego. Im liczniejsze są księgozbiory domowe, tym uczniowie uzyskują lepsze wyniki. Wśród uczniów III klasy, którzy mają największy domowy księgozbiór, aż 65% znalazło się w trzecim tercylu, podczas gdy w pierwszym tylko 11%. Wśród uczniów, których rodzinny księgozbiór liczy od 1 do 25 książek, zaledwie niecałe 20% znalazło się w trzecim tercylu, a aż 47% w pierwszym. Relacja pomiędzy domowym księgozbiorem – będącym wskaźnikiem kapitału kulturowego – a ocenami uzyskanymi w teście jest istotna i silna.

Rozkład liczby książek w gospodarstwie domowym w kolejnych tercylach pokazuje nam „istotność” posiadania dużej liczby książek w osiągnięciu lepszych wyników w teście. Przykładowo w III klasie wśród uczniów, których rodziny mają więcej niż 101 książek, blisko 50% uzyskało wynik dobry w teście. Tylko 18% znalazło się w pierwszym tercylu (wynik słaby).

**Rysunek 9. Księgozbiór domowy a wyniki testu (III klasa)**



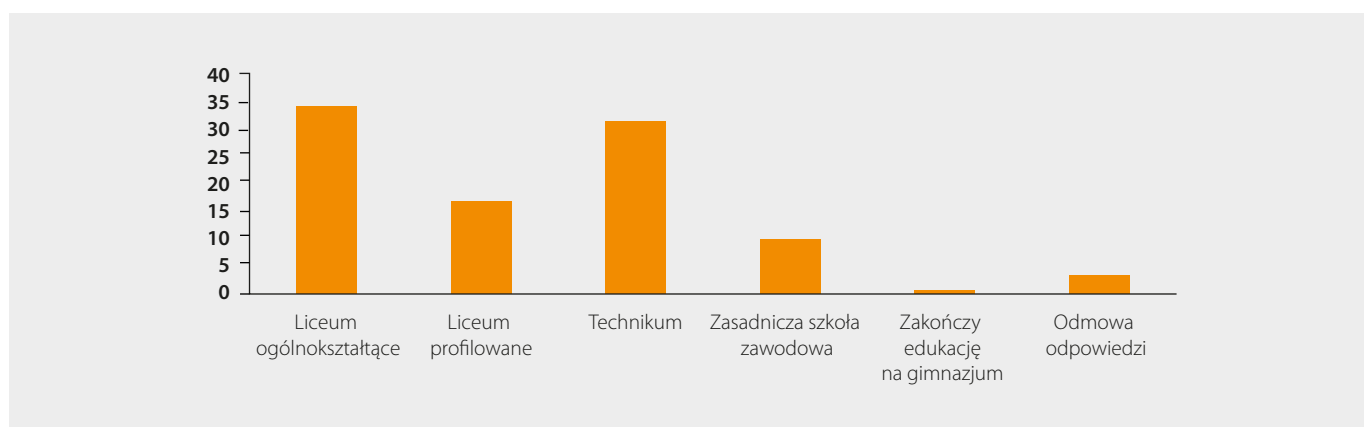
### 3. Aspiracje edukacyjne rodziców i dzieci

Zdecydowana większość rodziców (95%) przewiduje, że dziecko będzie kontynuowało naukę po gimnazjum. Zaledwie niecały 1% badanych przyznaje otwarcie, że dziecko zakończy edukację formalną na poziomie gimnazjalnym. Ponad 80% rodziców wskazuje na szkołę średnią, kończącą się maturą. Ponad jedna trzecia rodziców jest zdania, że dziecko wybierze liceum ogólnokształcące. Niewiele niższy odsetek rodziców deklaruje, że będzie to technikum. Znacznie mniejszy odsetek rodziców planuje posłać dziecko do szkoły zawodowej.

Na liceum najczęściej wskazują rodzice z wyższym wykształceniem (68% matek oraz 72% ojców). Tylko 21% matek i 25% ojców z wykształceniem zasadniczym zawodowym ma podobne plany co do ścieżki edukacyjnej dziecka. Podobne tendencje widoczne są przy ocenie warunków mieszkaniowych i posiadanym księgozbiorze rodzinnym. Prawie połowa rodziców oceniających swoje warunki mieszkaniowe jako bardzo dobre zamierza posłać dziecko do liceum. Poniżej 20% tych, którzy oceniają swoje warunki mieszkaniowe jako złe, wykazuje podobne aspiracje. Prawie 70% rodziców, których księgozbiór liczy ponad 500 książek, wskazuje na liceum ogólnokształcące jako przyszłe miejsce nauki dziecka. Mniej niż 30% posiadaczy poniżej 50 książek widzi swoje dziecko w liceum.

Aspiracje rodziców dzieci z lepszym wynikiem w teście są wyższe. Wśród rodziców uczniów klasy III, którzy uzyskali dobry wynik w teście, największy odsetek sądzi, że dziecko pójdzie do liceum (ponad 55%). Rodzice dzieci z wynikiem „przeciętnym” i „słabym” podobne zamiary wykazują odpowiednio w 32% i 14% przypadków. Rodzice uczniów z wynikiem słabym najczęściej wskazują na technikum (40%) i zasadniczą szkołę zawodową (25%) jako przyszłe środowisko edukacyjne ich dzieci. Technikum jest również pierwszym wyborem rodziców uczniów z wynikiem przeciętnym. Oni jednak niemal jednogłośnie odrzucają wskazanie na zasadniczą szkołę zawodową (tylko 6% wskazań). Już na poziomie I klasy wyniki układają się w bardzo podobny sposób.

**Rysunek 10. Typ szkoły, do której będzie uczęszczało dziecko po ukończeniu gimnazjum (opinie rodzica)**

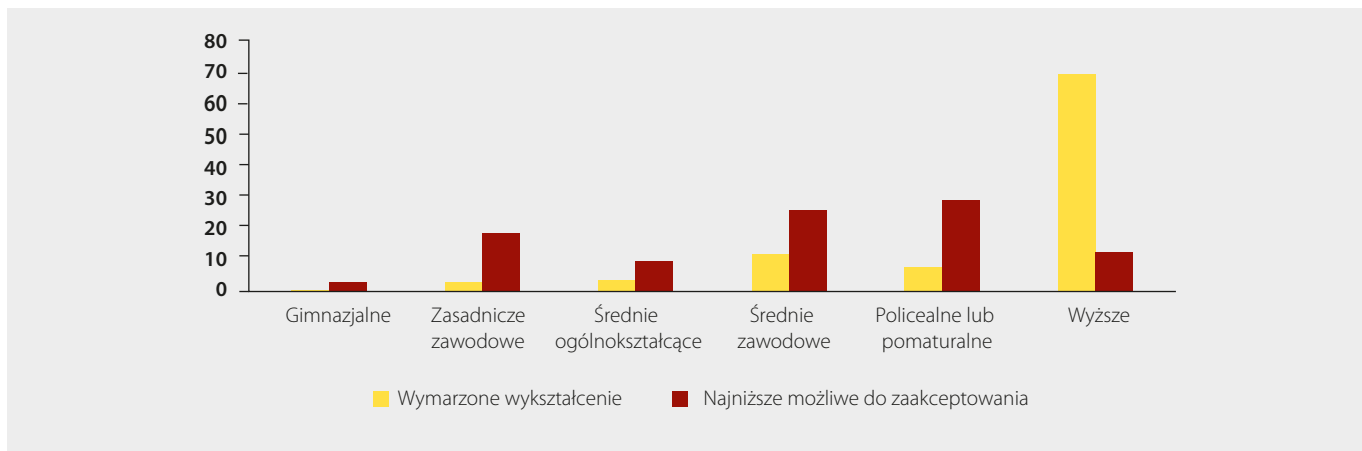


Rodzice dostrzegają znaczenie edukacji w życiu swoich dzieci. Prawie wszyscy (93%) rozmawiają z nimi na temat przyszłego wykształcenia. Połowa rodziców uważa, że decyzje o dalszej edukacji powinny być podejmowane wspólnie przez rodziców i dzieci. Niewiele mniej (44%) rodziców jest zdania, że wybór ścieżki edukacyjnej powinien być samodzielną decyzją dziecka. Ponad połowa rodziców nie oczekuje pomocy ze strony pedagoga lub/i wychowawcy przy wyborze szkoły. Tylko 4% rodziców zdecydowanie oczekuje na pomoc ze strony kadry szkolnej (24% raczej oczekuje). Nie widać różnic w oczekiwaniach rodziców dzieci, które uzyskały odmienne wyniki w teście. Rodzice uczniów, którzy osiągnęli wyniki mieszczące się w pierwszym tercylu (wyniki słabe) wcale bardziej nie oczekują pomocy ze strony wychowawcy przy wyborze dalszej edukacji niż rodzice dzieci, które znalazły się w trzecim tercylu. Nie zaobserwowano również różnic na poziomach klas gimnazjalnych. Co może dziwić, gdyż zbliżająca się perspektywa ukończenia szkoły gimnazjalnej mogłaby powodować zwiększone oczekiwania rodziców względem instytucji odpowiedzialnych za pomoc uczniom.

Rodzice zdecydowanie najczęściej (prawie 70%) marzą o wyższym wykształceniu dla swojego dziecka. Dla ponad 85% wymarzonego poziomem jest zdobycie wykształcenia co najmniej średniego. Jedyne 3% rodziców nie marzy nawet o wykształceniu średnim dla swojego dziecka. Wskazują oni na wykształcenie zasadnicze zawodowe oraz gimnazjalne jako te wymarzone. Znacznie więcej, bo już 19% rodziców, jest w stanie zaakceptować wykształcenie zasadnicze zawodowe. Kategorię policealne lub pomaturalne jako wymarzone wykształcenie wybrało niecałe 8% rodziców. (Kategoria ta nie mówi nam, czy wymarzonego wykształceniem dziecka jest zdobycie wykształcenia średniego). Dla 12% najniższym do zaakceptowania wykształceniem jest wyższe. Największy odse-

tek rodziców jako najniższe możliwe do zaakceptowania wykształcenie wskazuje na policealne lub pomaturalne, co jest o tyle „nie-szczęśliwą” kategorią, że nie pozwala nam na stwierdzenie, jaka część rodziców zaakceptowałaby wykształcenie poniżej średniego.

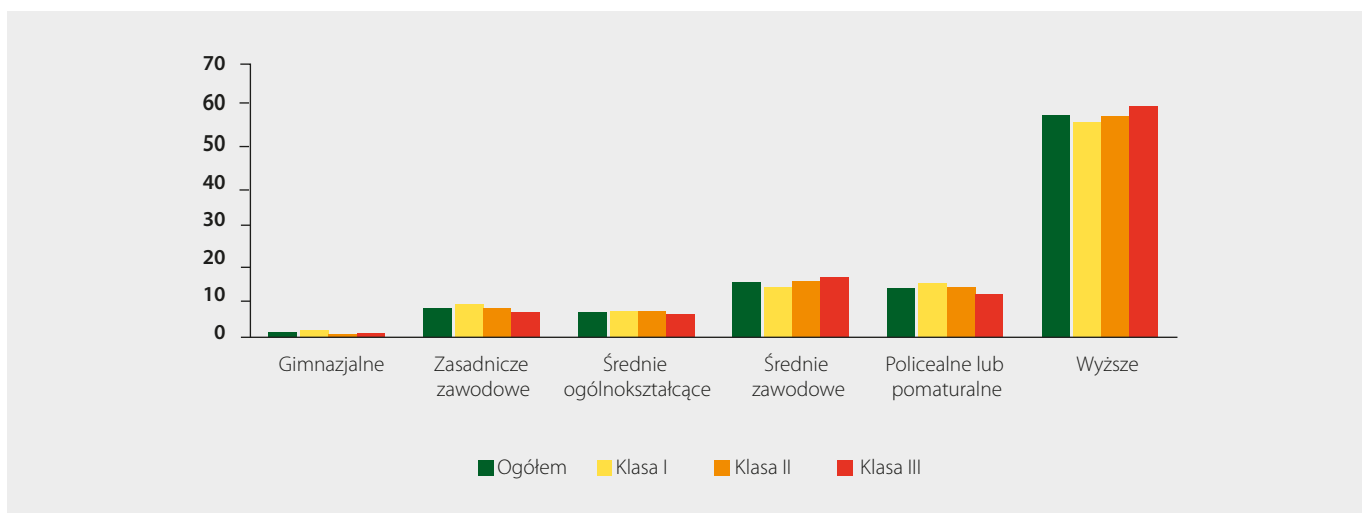
**Rysunek 11. Wymarzony i najniższy możliwy do zaakceptowania poziom wykształcenia dziecka**



Plany kształceniowe dzieci nie odbiegają zbyt od marzeń rodziców. Uczniowie mają wysokie aspiracje edukacyjne. Zdecydowanie największa część uczniów (prawie 60%) zamierza w przyszłości zdobyć wykształcenie wyższe. Są to najczęściej dzieci rodziców z wyższym wykształceniem. Wśród dzieci, których matki i ojcowie mają wyższe wykształcenie, odsetek ten wynosi ponad 80%. Wśród rodziców z wykształceniem zasadniczym zawodowym tych uczniów jest poniżej 50%. Odsetek uczniów aspirujących do wyższego wykształcenia jest wyższy wśród dzieci z dużych miast oraz wśród dziewcząt. Ponad trzy czwarte dzieci, których księgozbiory domowe liczą więcej niż 200 książek, planuje zdobyć wykształcenie wyższe. Ci, którzy mają poniżej 25 książek, tylko w 40% przypadków mają podobne aspiracje.

Tylko 1% zamierza edukację zakończyć na poziomie gimnazjalnym. Prawie 60% gimnazjalistów chce zdobyć wykształcenie wyższe. Ambitniejsze są dziewczęta, wśród których 66% planuje zdobyć wykształcenie wyższe. Wśród chłopców odsetek ten wynosi poniżej 50%. Chłopcy znacznie częściej (28%) niż dziewczęta (15%) zamierzają poprzestać na wykształceniu zawodowym (zasadniczym zawodowym i średnim zawodowym). Aspiracje nie zmieniają się w zależności od poziomu nauczania gimnazjalnego. Wśród uczniów I klasy 55% aspiruje do wykształcenia wyższego. W III klasie odsetek ten zwiększa się do 59%.

**Rysunek 12. Wykształcenie, które chciałyby zdobyć dzieci**



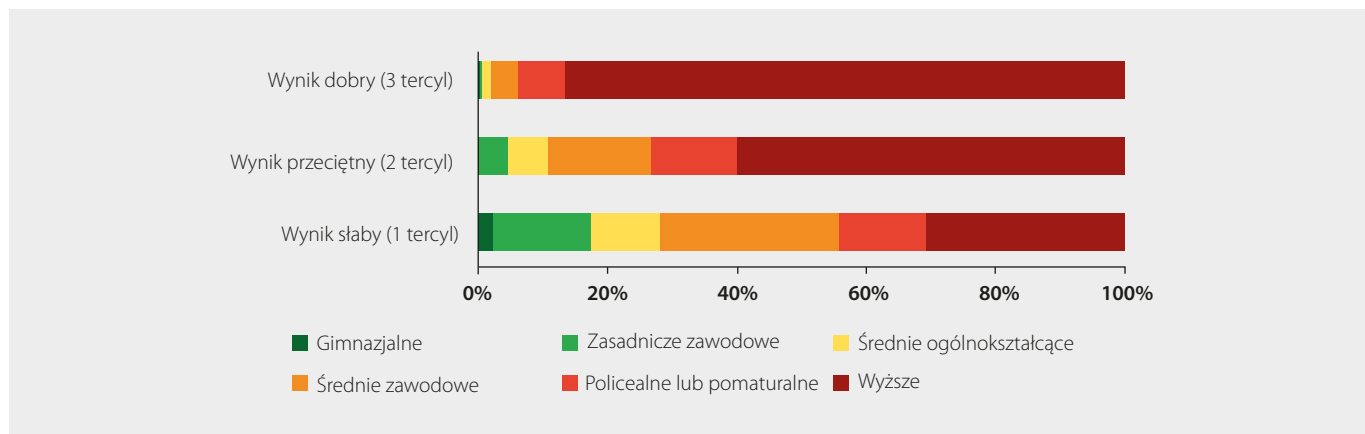
Porównanie wyników uzyskanych w teście z aspiracjami edukacyjnymi uczniów pokazuje, że we wszystkich klasach tendencje są bardzo podobne. Wyniki osiągane w teście są skorelowane dodatnio z aspiracjami edukacyjnymi uczniów.

Uczniowie III klasy otrzymujący w teście wynik dobry mają znacznie wyższe aspiracje edukacyjne od pozostałych (ponad 85% wśród nich zamierza zdobyć wykształcenie wyższe). Dla porównania, 60% wśród uczniów z wynikiem przeciętnym i tylko 31% uczniów, którzy osiągnęli wynik słaby, ma takie same aspiracje edukacyjne. Uczniowie z najlepszym wynikiem prawie jednogłośnie stawiają na zdobycie wyższego wykształcenia. Tylko 1% wskazuje na wykształcenie średnie ogólne i 4% na średnie zawodo-



we. Im niższe aspiracje edukacyjne, tym słabsze wyniki osiągane w teście. Słabsi uczniowie znacznie rzadziej aspirują do wyższego wykształcenia. Ponad 40% chciałoby zdobyć wykształcenie zawodowe (15% zasadnicze zawodowe oraz 27% średnie zawodowe). Jak widać, kierują się oni raczej w stronę szkół zawodowych, zadawalając się niższym wykształceniem. Najprawdopodobniej zależy im na szybszym podjęciu pracy zarobkowej i usamodzielnieniu się. Uczniowie o niższych aspiracjach wywodzą się z rodzin mniej zamożnych.

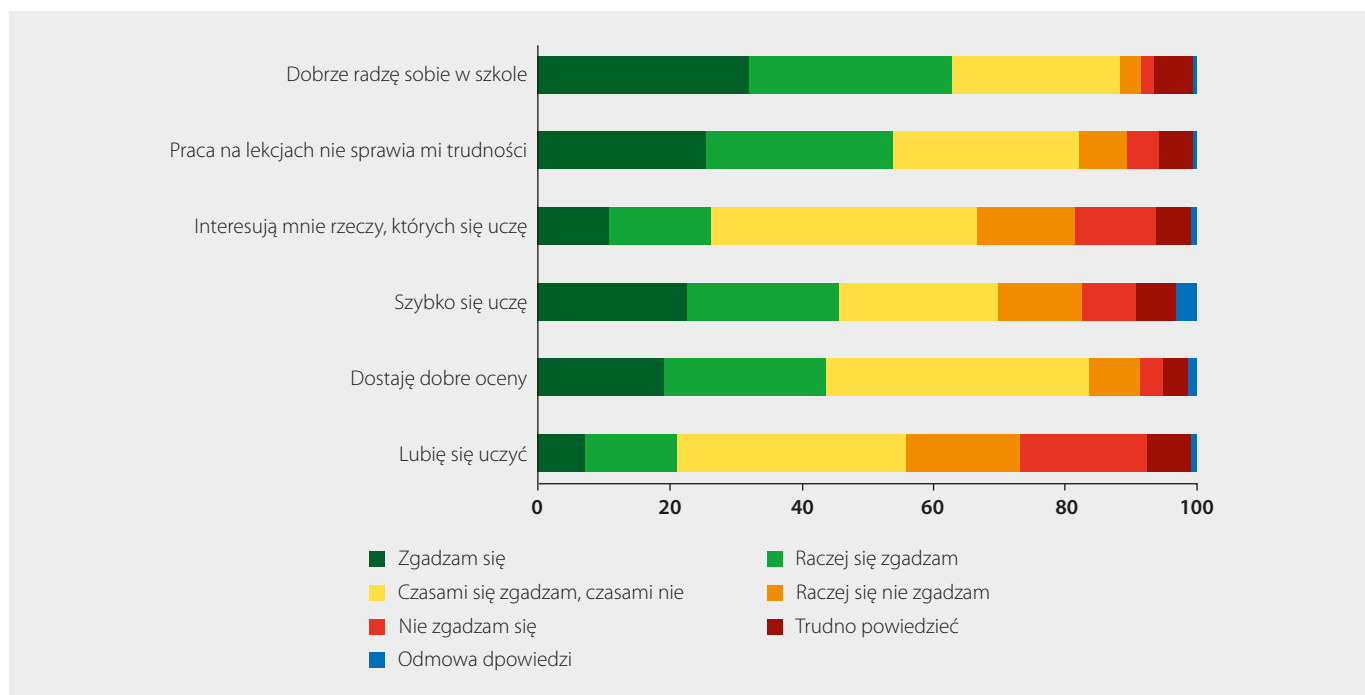
**Rysunek 13. Wynik testu a aspiracje edukacyjne ucznia (III klasa)**



#### 4. Szkolna samoocena uczniów

Ważnym czynnikiem skorelowanym z osiągnięciami uczniów jest ich ogólna samoocena. Największy odsetek uczniów zgadza się z twierdzeniem, że „dobrze radzi sobie w szkole” (odpowiedź „zgadzam się” wskazało 32% gimnazjalistów, a „raczej się zgadzam” 31%). Podobnie większość uczniów (26% wybrało „zgadzam się” i 28% „raczej się zgadzam”) jest zdania, że praca na lekcjach nie sprawia im trudności. Opierając się na samych deklaracjach uczniów, można powiedzieć, że tylko niewielka ich część nie zgadza się ze stwierdzeniami, iż „dobrze radzę sobie w szkole” oraz „praca na lekcjach nie sprawia mi trudności”. Mimo iż znaczna część uczniów sądzi, że nie ma problemów z nauką, to wyniki przez nich otrzymywane nie są już tak dobre. Z kolei tylko 21% – co jest wśród uczniów najrzadszym wskazaniem – lubi się uczyć (14% wskazało odpowiedź „zgadzam się” i 7% „raczej się zgadzam”). Znaczna część uczniów wybierała we wszystkich wymienionych twierdzeniach niewiele mówiącą kategorię „czasami się zgadzam, czasami nie”.

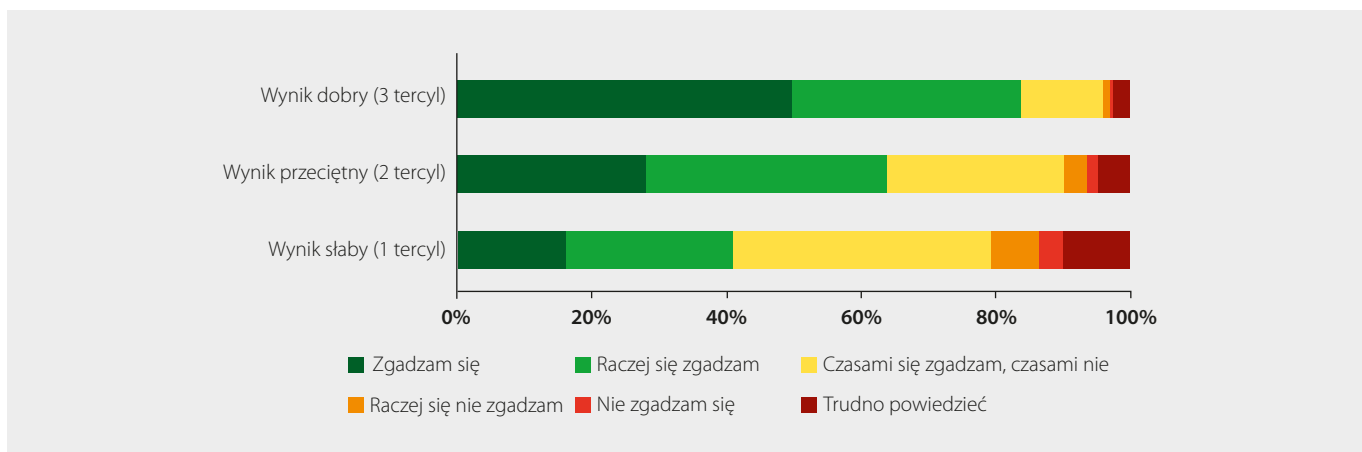
**Rysunek 14. W jakim stopniu zgadzasz się z wymienionymi stwierdzeniami?**



Ocena uczniów wyrażana w stwierdzeniu „dobrze radzę sobie w szkole” jest dość zgodna z wynikiem uzyskanym w teście. Wyraźnie widać, iż wynik dobry osiągają w większości uczniowie zgadzający się lub raczej zgadzający się z tym twierdzeniem. Ci, którzy osiągnęli „słaby” wynik, znacznie rzadziej zgadzali się z wyżej wymienioną opinią, jednak ten odsetek i tak pozostaje stosunkowo wysoki (16% wybrało odpowiedź „zgadzam się” i 25% „raczej się zgadzam”).

We wszystkich klasach wyniki wyglądają podobnie: ogólna samoocena ucznia wyrażona w stwierdzeniu „dobrze radzę sobie w szkole” związana jest dodatnio z wynikiem testu.

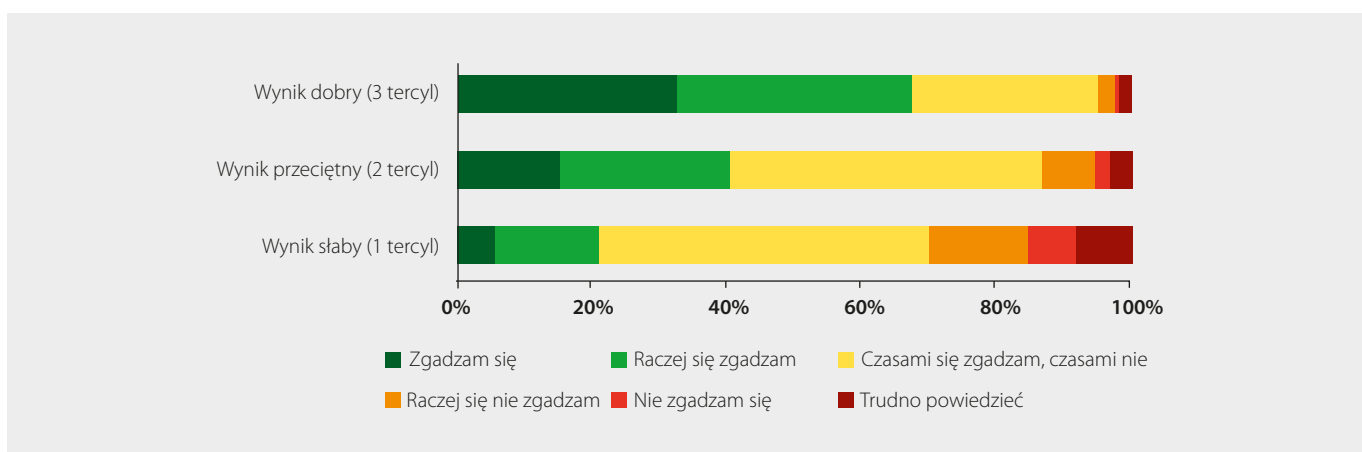
**Rysunek 15.** Wynik testu (III klasa) a zgoda na stwierdzenie lub brak zgody ze stwierdzeniem „dobrze radzę sobie w szkole”



Znacznie częściej z powyższym twierdzeniem zgadzają się osoby oceniające poziom życia domu rodzinnego jako wysoki (75% wskazań „zgadzam się” lub „raczej się zgadzam”). Wypadają one pod względem samooceny znacznie lepiej od osób żyjących biednie (38% wybrało odpowiedź „zgadzam się” lub „raczej się zgadzam”), skromnie (51%) i średnio (63%). Jak widzimy, subiektywna ocena warunków życiowych związana jest z samooceną uczniów. Najwyższą samoocenę szkolną mają uczniowie, których matki i ojcowie posiadają wyższe wykształcenie.

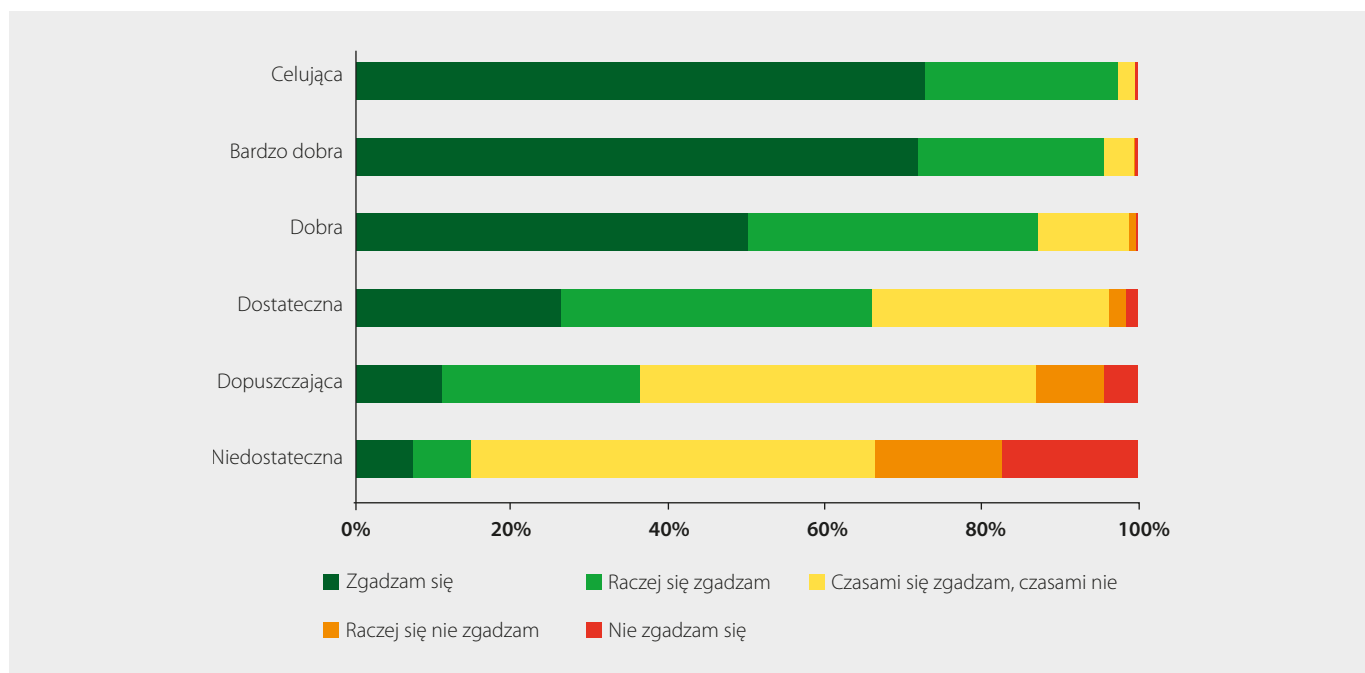
Również ze stwierdzeniem „dostaję dobre oceny” w większości zgadzają się uczniowie z lepszym wynikiem testu. Rozkłady wyników we wszystkich klasach są do siebie bardzo zbliżone. Im ten wynik jest słabszy, tym również i ocena własnych dokonań szkolnych jest niższa. Uczniowie z wynikami „słabymi” i „przeciętnymi” wskazywali najczęściej odpowiedź „czasami się zgadzam, czasami nie”.

**Rysunek 16.** Wynik testu (III klasa) a zgoda na stwierdzenie lub brak zgody ze stwierdzeniem „dostaję dobre oceny”



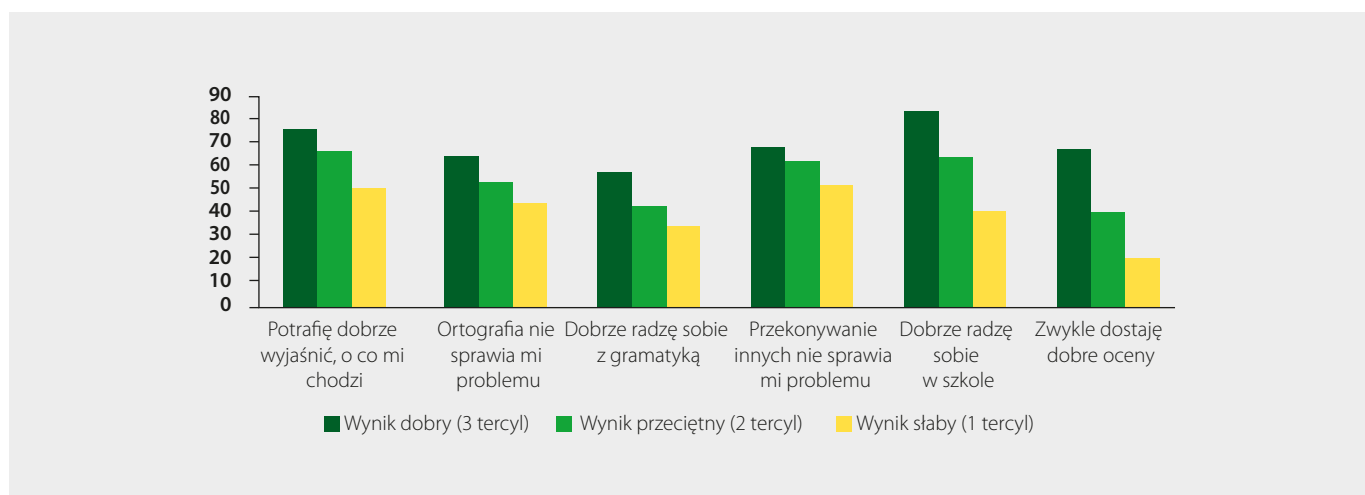
Widoczna jest również silna zależność pomiędzy ocenami otrzymywanymi w szkole a zgodą z twierdzeniem „dobrze radzę sobie w szkole”. Ponad 90% uczniów z ocenami celującymi i bardzo dobrymi zgadza się (zdecydowanie lub raczej) ze stwierdzeniem, iż „dobrze radzi sobie w szkole”. Z kolei 12% uczniów z oceną niedostateczną i 32% z dopuszczającą wyraża podobną opinią.

**Rysunek 17.** Ocena na koniec pierwszego półrocza tego roku szkolnego a zgoda ze stwierdzeniem „dobrze radzę sobie w szkole”



Samoocena uczniów dotycząca kompetencji ortograficznych i gramatycznych na lekcjach języka polskiego również potwierdza powyższe wnioski. Istnieje istotna zależność między wysoką samooceną ucznia w odniesieniu do jego zdolności ortograficznych i gramatycznych a osiągniętymi wynikami w teście. Wysokie wyniki testu współwystępują z wysoką samooceną umiejętności wymaganych przez nauczycieli. Zarówno przy ocenie własnych umiejętności gramatycznych, jak i ortograficznych obserwujemy dodatnią zależność pozytywnej samooceny z wynikami w teście. Zależność ta (bardzo dobrze widoczna na rysunku 18) istnieje na wszystkich poziomach nauczania gimnazjalnego. Uczniowie pewni swoich umiejętności osiągają wyższe wyniki. Przekonanie o własnych zdolnościach odnoszonych nie tylko do obszaru gramatyki i ortografii, ale również do możliwości przekonywania innych do własnych poglądów czy też wyjaśniania „o co mi chodzi”, istotnie skorelowane jest z wynikami uczniowskimi.

**Rysunek 18.** Odpowiedzi „zgadzam się” i „raczej się zgadzam” z poniższymi twierdzeniami a wyniki testu (III klasa)

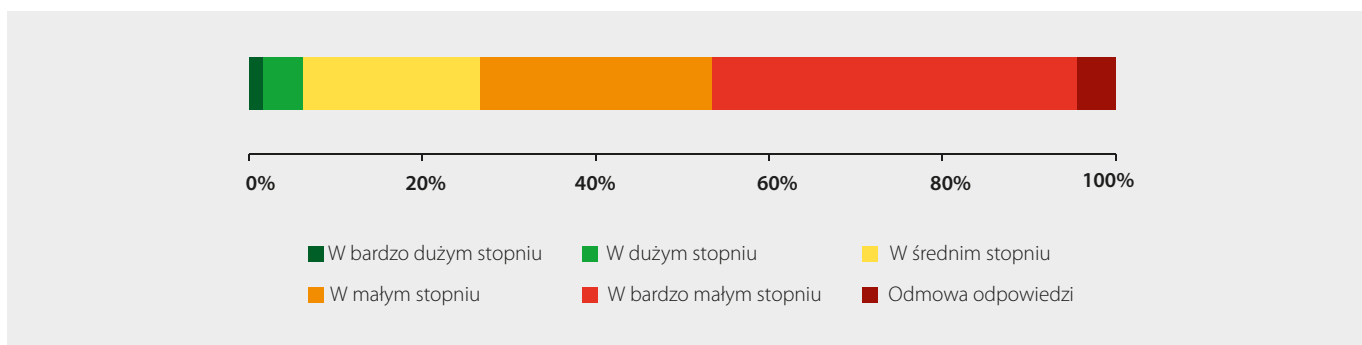


Najwyższą samoocenę mają uczniowie, którzy charakteryzują poziom dobrobytu rodzinnego jako „bardzo dobry”, co w ankiecie wyjaśnione było przez zwrot, że „żyją bardzo dobrze”. Najsilniejsza zależność istnieje przy relacji oceny własnych wyników szkolnych do wyniku testu. Istnieje również dodatnia zależność samooceny oraz wykształcenia rodziców (im wyższe wykształcenie rodziców, tym wyższa uczniowska samoocena).

## 5. Współpraca rodziców ze szkołą

Najbardziej rzucającym się w oczy faktem jest, że prawie 70% rodziców angażuje się w małym stopniu (skumulowana odpowiedź w „bardzo małym stopniu” i „małym stopniu”) w życie szkoły. Jedyne 6% badanych ocenia swoje zaangażowanie jako duże lub bardzo duże. Najmniejsze zaangażowanie widoczne jest w rodzinach, które określają swoją sytuację ekonomiczną jako „skromną” lub „biedną”. Istnieją widoczne dysproporcje między rodzinami o różnych poziomach życia. Najbiedniejsi znacznie częściej niż pozostali wcale nie angażują się w życie szkoły. Na zaangażowanie rodziców wyraźnie wpływa również poziom ich wykształcenia (najchętniej angażują się matki i ojcowie z wyższym wykształceniem). Nie widać różnic w stopniu zaangażowania rodziców w życie szkoły na poszczególnych poziomach szkolnych ani też ze względu na wielkość zamieszkiwanej miejscowości.

**Rysunek 19. Stopień zaangażowania rodziców w życie szkoły**



Przeważająca część rodziców nie angażuje się w działalność szkoły.

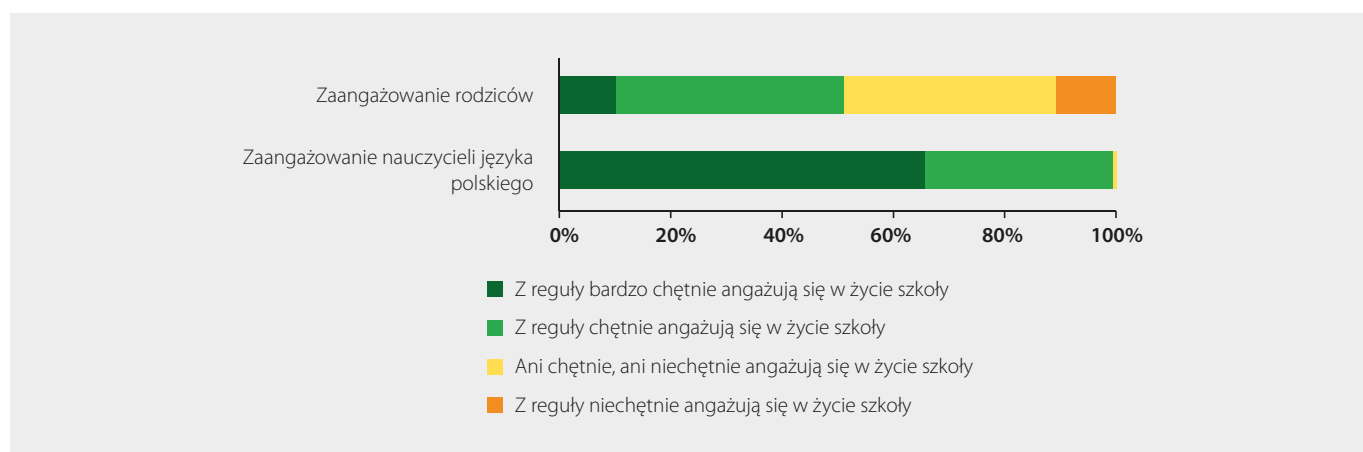
Jednak – co może dziwić w kontekście powyższych wyników – badani dyrektorzy są raczej usatysfakcjonowani działalnością rady szkolnej (ocenę 4 lub 5, gdzie 5 oznacza w bardzo dużym stopniu, wybrało 59% badanych dyrektorów, a 1 lub 2, gdzie 1 oznacza w niewielkim stopniu, zaledwie 15%). Wskazują na to, iż jest ona raczej aktywna na terenie szkoły. Pamiętać jednak trzeba, że w radach działa zaledwie kilkoro wybranych rodziców. Cała reszta może pozostawać bierna i obojętna. Ocena wsparcia ogółu rodziców (nie tylko samej rady) w innych dziedzinach jest już znacznie mniej pozytywna. Mimo generalnego zadowolenia z aktywności rady, biorący udział w badaniu dyrektorzy znacznie słabiej oceniają wsparcie organizacyjne czy też aktywne uczestnictwo rodziców w rozwiązywaniu kwestii wychowawczych. Najmniej zadowoleni są z pomocy materialnej otrzymywanej od rodziców (najprawdopodobniej z jej braku). Badani dyrektorzy bardzo doceniają przy tym pracę nauczycieli, którzy, ich zdaniem, aktywnie angażują się w organizowanie dodatkowych zajęć. Niemal równie wysoko oceniane są przez nich szkolne samorządy uczniowskie. Prawie 90% badanych dyrektorów wystawia najwyższe noty działaniom podejmowanym przez instytucje samorządu szkolnego. Nie ma dyrektorów, którzy przyznaliby, że samorząd uczniowski wcale nie funkcjonuje, a uczniowie wyjątkowo niechętnie biorą udział w dodatkowych przedsięwzięciach.

Tabela 27. Różne formy aktywności szkolnej w opinii dyrektorów

W jakim stopniu poniższe twierdzenia odnoszą się do szkoły? (opinie wyrażane przez badanych dyrektorów)	1 (w niewielkim stopniu)	2	3	4	5 (w bardzo dużym stopniu)
Rada rodziców aktywnie działa w szkole	8%	7%	27%	37%	21%
Wsparcie rodziców przy organizacji dodatkowych przedsięwzięć	15%	21%	41%	15%	4%
Rodzice wspierają szkołę materialnie	22%	23%	28%	21%	6%
Rodzice aktywnie uczestniczą w rozwiązywaniu kwestii wychowawczych	9%	18%	34%	30%	8%
Nauczyciele aktywnie angażują się w organizację dodatkowych przedsięwzięć w szkole (np. zajęć pozalekcyjnych, wycieczek)	1%	2%	8%	45%	44%
W szkole aktywnie działa samorząd uczniowski	0%	4%	18%	41%	37%
Uczniowie chętnie uczestniczą w dodatkowych przedsięwzięciach (np. zajęciach pozalekcyjnych, wycieczkach)	0%	4%	22%	55%	18%

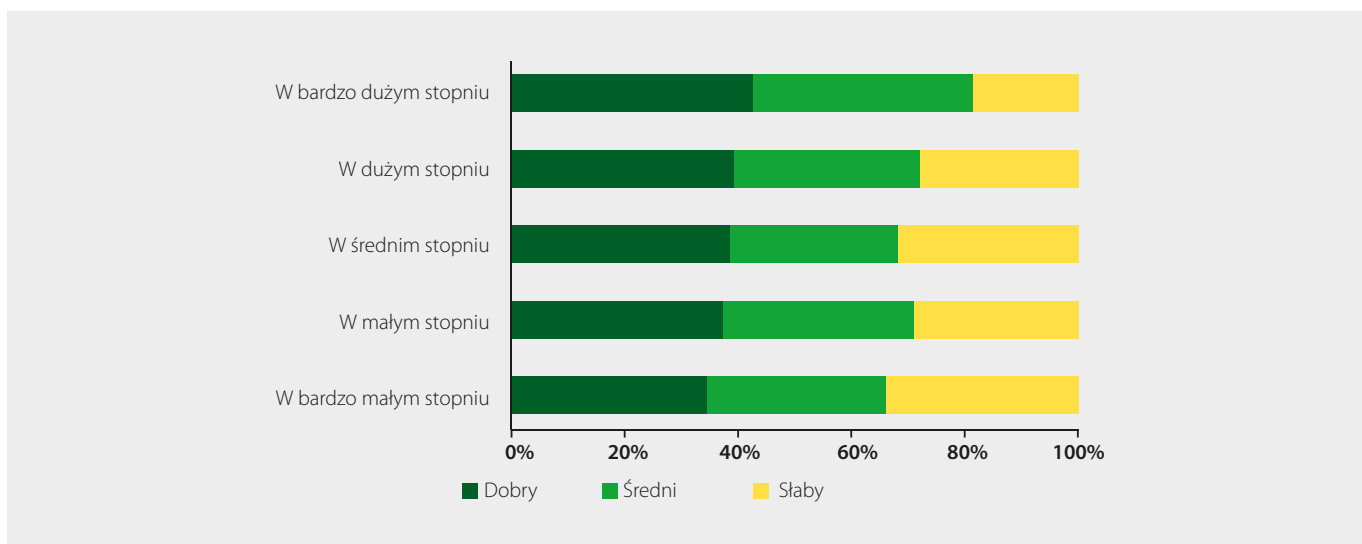
Wyraźnie widać, że badani dyrektorzy zdecydowanie lepiej oceniają zaangażowanie nauczycieli niż uczniów czy rodziców. Prawie wszyscy badani dyrektorzy uważają, że nauczyciele bardzo chętnie angażują się w życie szkoły. Ze 177 dyrektorów zaledwie 2 stwierdziło, że nie angażują się oni chętnie w życie szkoły (jeden wskazał na odpowiedź „ani chętnie, ani niechętnie”, drugi – „bardzo niechętnie”). Dyrektorzy potwierdzają – choć w mniejszym stopniu – zdanie samych rodziców, iż raczej niechętnie angażują się oni w życie szkoły.

Rysunek 20. Zaangażowanie rodziców i nauczycieli w opinii dyrektorów szkół



Mały odsetek uczniów, których rodzice w bardzo dużym stopniu angażują się w życie szkoły, znalazł się w pierwszym tercylu (podobne odsetki uczniów znalazły się w drugim i trzecim tercylu). Dzieci rodziców angażujących się w bardzo dużym stopniu zdecydowanie rzadko osiągają słabe wyniki. Natomiast wyniki dzieci, których rodzice angażują się w stopniu średnim lub mniejszym, praktycznie nie różnią się od siebie. Wyniki dzieci, których rodzice angażują się w bardzo małym stopniu, są słabsze niż wyniki innych uczniów. Na podstawie zaprezentowanych danych można stwierdzić, że wśród dzieci, których rodzice wykazują skrajne poziomy zaangażowania, występują znaczne różnice w wynikach testu. Na zaangażowanie rodziców wpływają przede wszystkim czynniki związane z ich statusem społeczno-ekonomicznym.

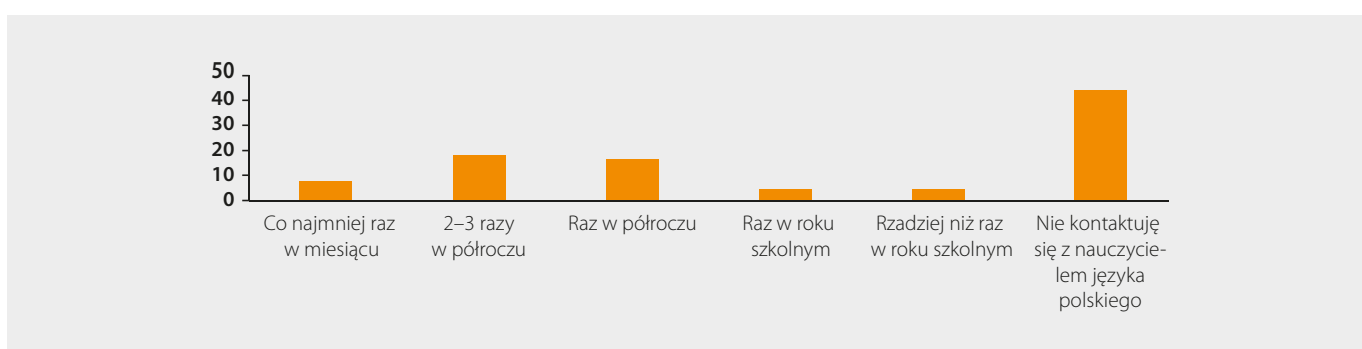
**Rysunek 21. Stopień zaangażowania rodziców w opinii ich samych a wyniki testu (III klasa)**



Największy odsetek respondentów wskazuje, że w ogóle nie kontaktuje się z nauczycielem języka polskiego. Niewiele ponad 40% kontaktuje się przynajmniej raz w półroczu (na kontakt 2–3 razy w półroczu wskazuje 18%, a raz w półroczu – 16%). Systematyczny kontakt z polonistą (przynajmniej raz w miesiącu) utrzymuje mniej niż co 10 rodzic. Brak jest widocznych różnic społeczno-ekonomiczno-demograficznych wśród rodziców utrzymujących częste kontakty z nauczycielami.

Nie stwierdzono również istotnych różnic wśród rodziców uczniów z innych poziomów klas. Przykładowo rodzice dzieci z III klas gimnazjalnych wcale nie kontaktują się częściej z polonistami niż ci, których dzieci dopiero rozpoczęły edukację gimnazjalną. Rodzice najczęściej wskazywali na kontakt z nauczycielem języka polskiego podczas wywiadówki (45%). Znacznie rzadziej były to bezpośrednie rozmowy na konsultacjach (12%), po lekcjach (8%) czy w trakcie zajęć pozalekcyjnych (3%). Korzystanie z nowych technologii w kontaktach z polonistami jest wskazywane sporadycznie. Widać, że wśród rodziców to tradycyjne formy kontaktu są preferowane. Na SMS-y i e-maile jako narzędzia do komunikowania się z nauczycielami wskazuje poniżej 3% rodziców. Na żadne z powyższych nie wskazuje 30% rodziców.

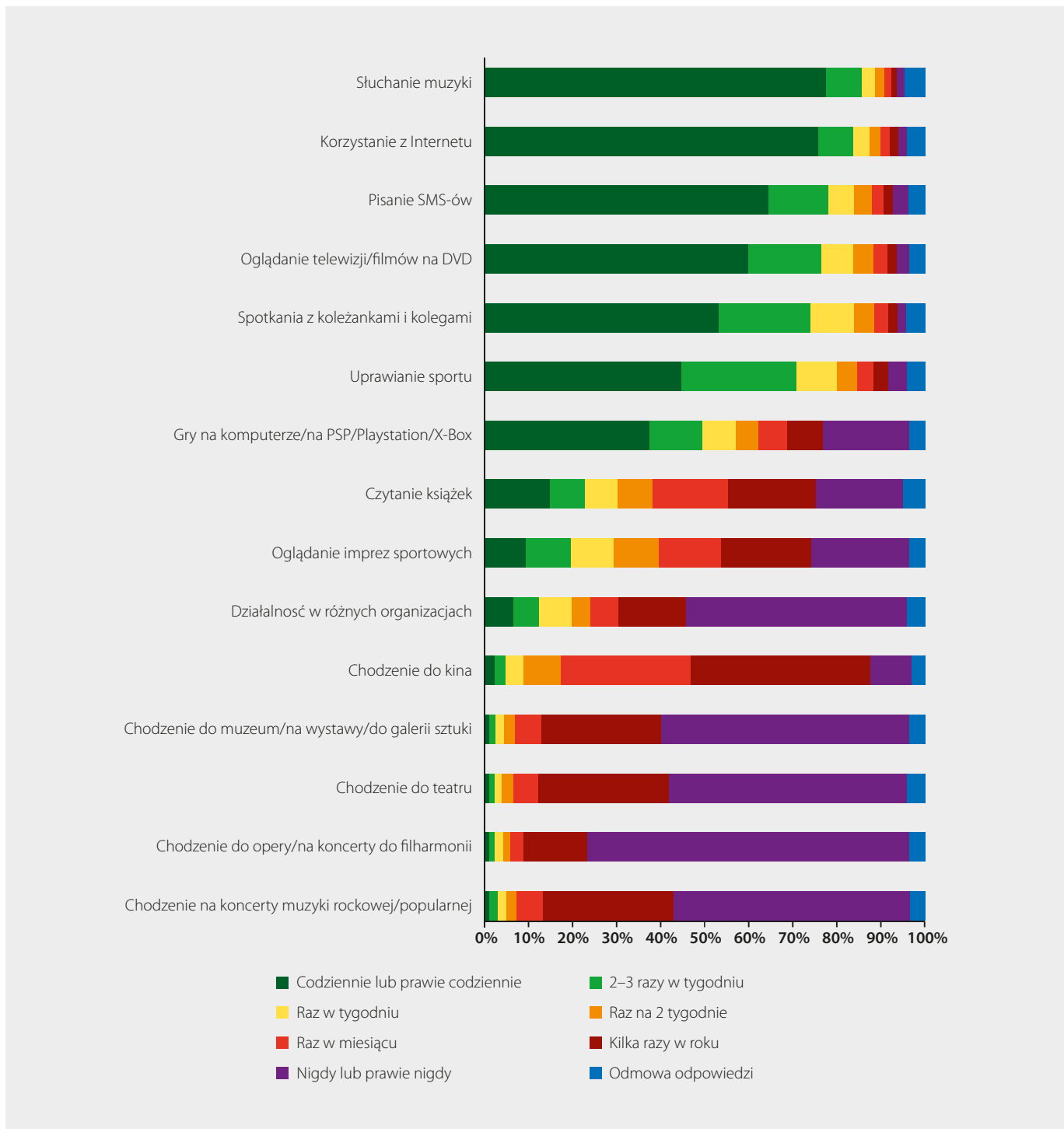
**Rysunek 22. Częstotliwość kontaktu z nauczycielem języka polskiego**



## 6. Uczestnictwo w kulturze

Nie jest zaskoczeniem, że uczniowie gimnazjum najczęściej spędzają czas wolny od zajęć szkolnych, obcując z kulturą masową. Zdecydowana większość z nich codziennie lub prawie codziennie słucha muzyki oraz korzysta z Internetu. Znacznie więcej niż połowa gimnazjalistów przynajmniej raz w tygodniu gra w gry komputerowe (57%) oraz ogląda telewizję lub filmy na DVD (84%). Duży odsetek (80%) deklaruje również, że przynajmniej raz w tygodniu uprawia sport, a 45% robi to codziennie lub prawie codziennie. Niepokojące jest to, że większość badanych deklaruje, że nigdy lub prawie nigdy nie chodzi na koncerty zarówno muzyki popularnej czy rockowej (54%), jak i poważnej, do filharmonii lub opery (73%). Ponad połowa badanych nigdy lub prawie nigdy nie odwiedza teatrów (54%), muzeów ani filharmonii (56%).

Rysunek 23. Częstotliwość spędzania czasu wolnego w następujące sposoby



Za aktywności typowo męskie uchodzić może oglądanie imprez sportowych i granie w gry komputerowe. Trzy czwarte „codziennych lub prawie codziennych” graczy komputerowych oraz widzów imprez sportowych stanowią chłopcy. Aktywnością typowo „kobiecą” jest czytanie książek. Stosunkowo niewielka część gimnazjalistów (15%) deklaruje, że codziennie lub prawie codziennie czyta książki. Są to dzieci, których rodzice są lepiej wykształceni i których księgozbiory domowe są znacznie liczniejsze. Prawie 30% dzieci rodziców z wyższym wykształceniem czyta codziennie lub prawie codziennie książki. Wśród rodziców ze średnim wykształceniem odsetki te mieszczą się w okolicach 15%, a z zasadniczym zawodowym 10%.

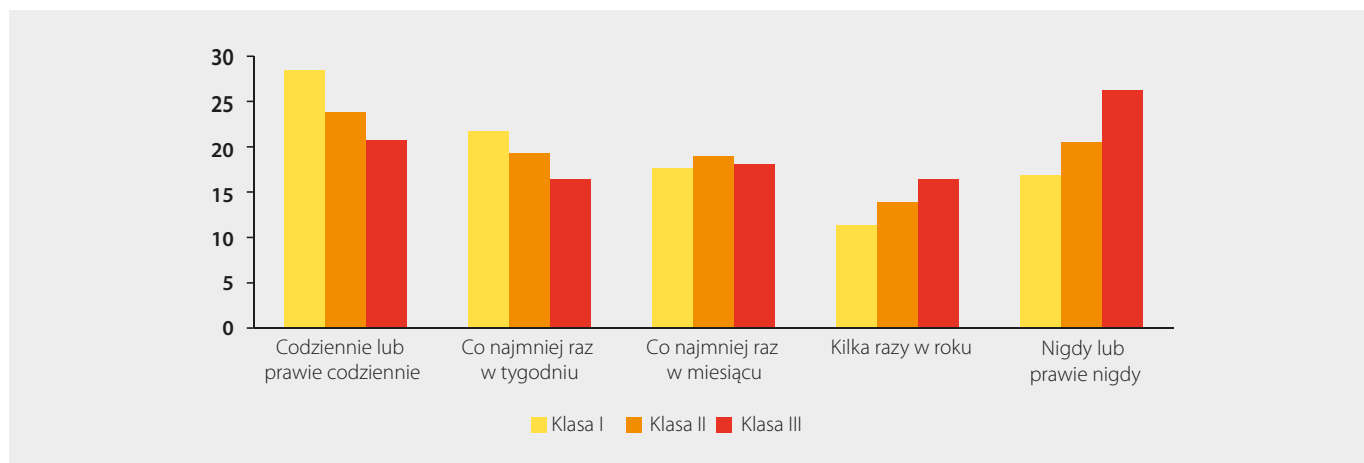
Z kolei aż 20% przyznaje się do tego, iż książek nigdy lub prawie nigdy nie czyta. Książki cieszą się zdecydowanie większym zainteresowaniem wśród dziewcząt (ponad dwie trzecie uczniów czytających codziennie lub prawie codziennie stanowią dziewczęta, a ponad dwie trzecie gimnazjalistów nieczytających książek stanowią chłopcy). Wśród chłopców prawie jedna trzecia wcale nie czyta książek. Wśród dziewcząt odsetek ten jest znacznie mniejszy i wynosi 13%. Dzieci z domów o mniej licznych księgozbiorach

znacznie rzadziej czytają książki. W domach, w których rodzice zgromadzili księgozbiory większe niż 200 egzemplarzy, odsetek nieczytających uczniów wynosi tylko 10%. Wśród tych, którzy mają do 25 książek, takich dzieci jest prawie 30%.

Połowa gimnazjalistów w ciągu ostatniego roku przeczytała nie więcej niż trzy książki niebędące lekturami szkolnymi. Również podobny odsetek uczniów ze szkolnej biblioteki oraz biblioteki poza szkołą wypożyczył nie więcej niż trzy książki w czasie ostatniego roku szkolnego.

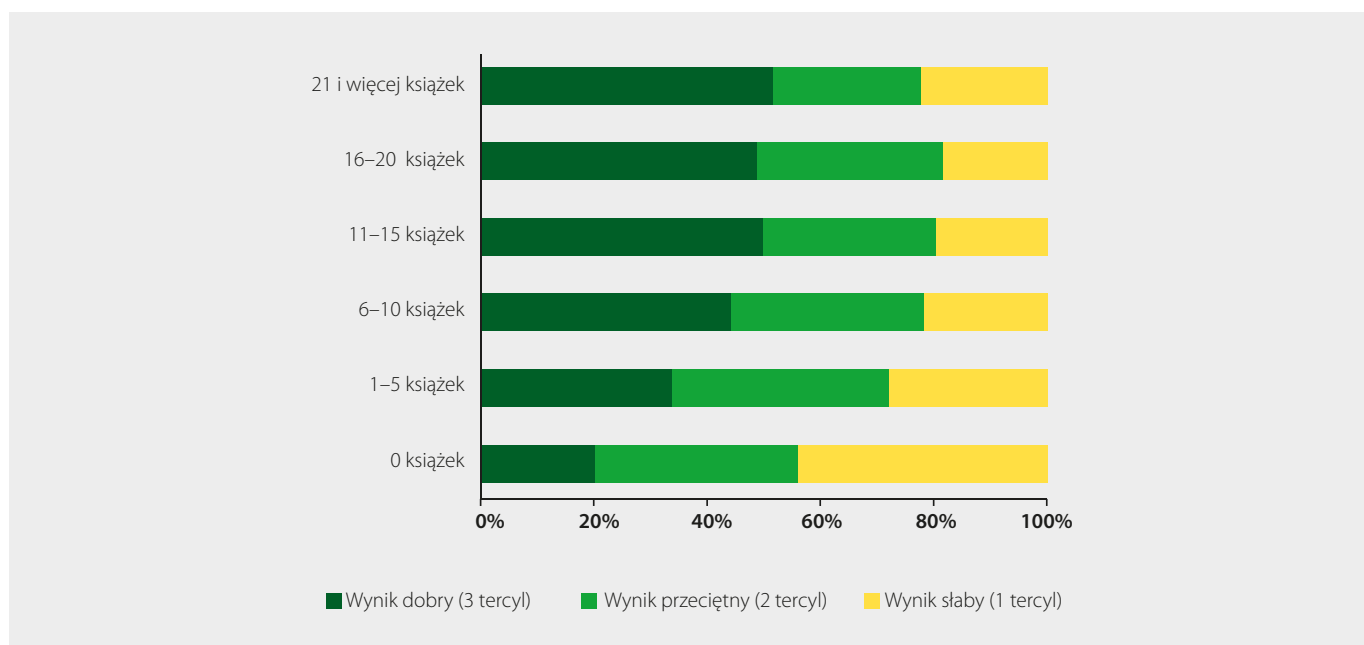
Niewielka część rodziców (15%) wspólnie z dziećmi czyta książki. Co ciekawe, częściej zachęceni do czytania książek są uczniowie z I klasy gimnazjum niż pozostali.

**Rysunek 24. Częstotliwość zachęcania ucznia przez rodziców do czytania książek**



Widać, iż wśród osób, które czytają więcej książek, występuje większy odsetek uczniów z najlepszym wynikiem w teście z języka polskiego. Wśród osób nieczytających książek 20% znalazło się w trzecim tercylu, podczas gdy wśród tych, którzy przeczytali 21 i więcej książek, odsetek ten wynosi 50%.

**Rysunek 25. Liczba przeczytanych książek w czasie ostatniego roku szkolnego a wyniki testu (III klasa)**



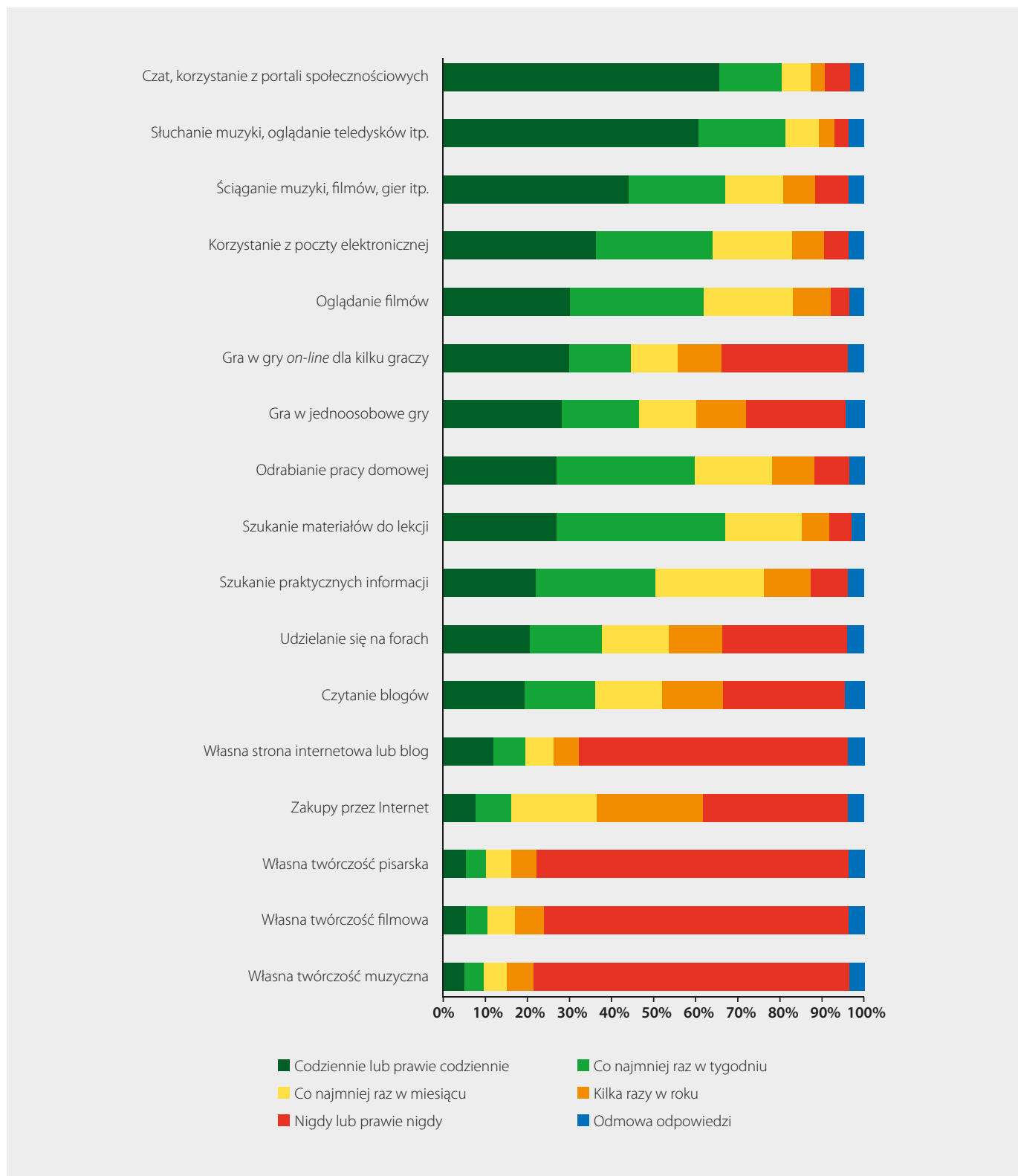
Jedną z najpopularniejszych aktywności wśród młodzieży stanowi korzystanie z Internetu. Dominującym zajęciem jest korzystanie z Internetu w celach rozrywkowych i towarzyskich. Ponad 80% gimnazjalistów przynajmniej raz w tygodniu słucha w Internecie muzyki, ogląda koncerty i teledyski. Odsetek deklarujących ściąganie muzyki i filmów jest niewiele mniejszy (ponad 70% robi to przynajmniej raz w tygodniu). Przynajmniej raz w tygodniu filmy w sieci ogląda ponad 60% gimnazjalistów.

Zdecydowana większość gimnazjalistów aktywnie i systematycznie korzysta z portali społecznościowych i czatów. Ponad 80% uczniów przynajmniej raz w tygodniu przyznaje się do korzystania z komputera w celu wejścia na czat lub portal społecznościowy,



a ponad 65% robi to codziennie lub prawie codziennie. Zaledwie 6% młodzieży deklaruje, że w ogóle nie korzysta z takich form aktywności internetowej. Ponad 60% uczniów przynajmniej raz w tygodniu używa systematycznie poczty elektronicznej. Gimnazjaliści również użytkują Internet w celach naukowych i informacyjnych. Ponad połowa z nich deklaruje, że przynajmniej raz w tygodniu szuka materiałów na lekcje, zdobywa praktyczne informacje lub też z pomocą Internetu odrabia pracę domową. Jedynie niewielka część badanych deklaruje, że umieszcza w sieci własną twórczość. Ponad 70% gimnazjalistów nigdy nie wykazała się aktywną twórczością muzyczną, literacką czy też filmową. Więcej młodych za to prowadzi własną stronę internetową, blog lub też udziela się na forach.

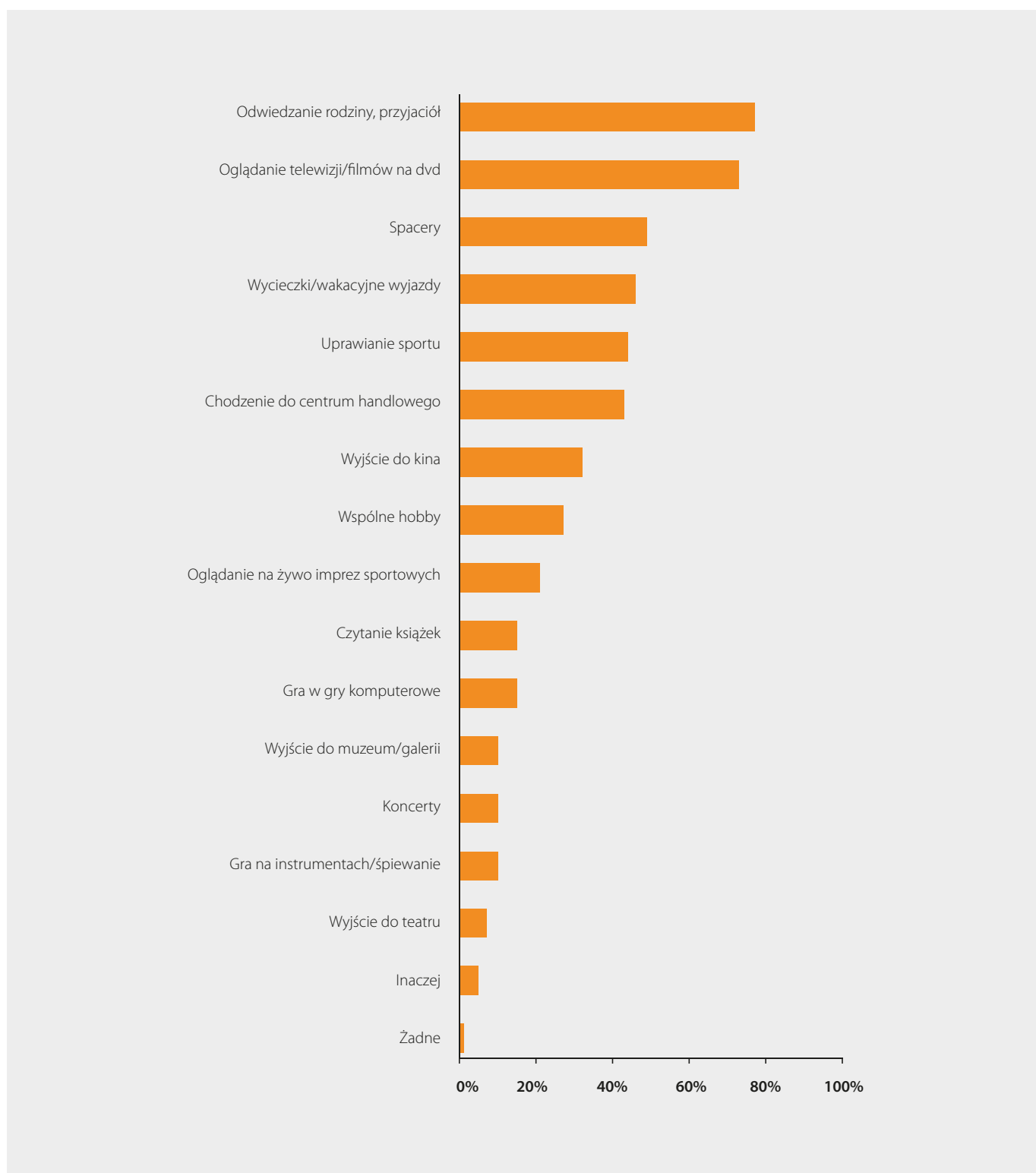
**Rysunek 26. Częstotliwość używania komputera do poszczególnych czynności**



Rodzice odpowiadający na pytanie, w jaki sposób razem ze swoimi dziećmi spędzają czas, najczęściej wskazywali na wizyty u rodziny i przyjaciół (79%). Drugą najpopularniejszą aktywnością jest wspólne oglądanie telewizji i filmów (73%). Wszystkie pozostałe formy aktywności otrzymały mniej niż połowę wskazań respondentów. Znaczna część rodziców uprawia z dziećmi sporty, chodzi na spacer i do centrów handlowych.

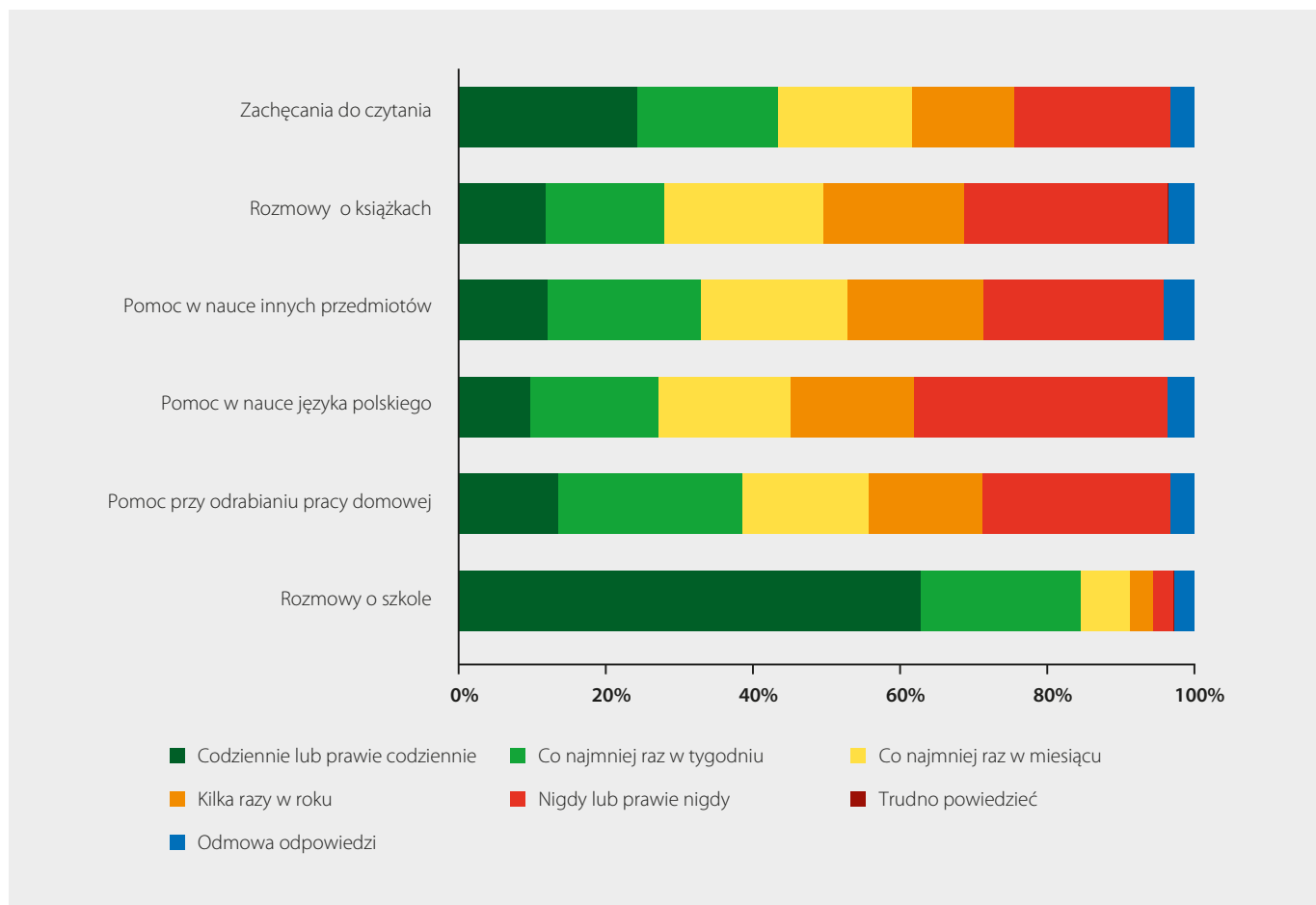
Wspólne uczestniczenie w aktywnościach związanych z tradycyjnie rozumianą kulturą wysoką jest stosunkowo rzadko spotykane w polskich rodzinach (10% rodziców wskazało na wspólne wyjścia do galerii i muzeum, a 7% do teatru). Częściej wskazują na nie rodzice z wyższym wykształceniem. Z kolei – co nie może być zaskoczeniem – wyjścia wymagające odpowiedniej infrastruktury i placówek (filharmonie, teatru, kina) częściej wskazywane są przez rodziców z dużych miast.

**Rysunek 27. Formy spędzania czasu wolnego rodziców z uczniami gimnazjum**



Większość rodziców (63%) deklaruje, że codziennie lub prawie codziennie rozmawia z dziećmi na temat szkoły. Aż 85% rodziców gimnazjalistów przynajmniej raz w tygodniu odbywa takie rozmowy. Rodzice rzadziej pomagają uczniowi w nauce języka polskiego czy też w odrabianiu pracy domowej. Co czwarty rodzic wskazuje, że nigdy lub prawie nigdy nie znajduje czasu na wyżej wymienione czynności. Niewiele czasu poświęcają również na zachęcanie uczniów do czytania czy na rozmowy o książkach.

**Rysunek 28. Częstotliwość wykonywania konkretnych czynności przez rodziców razem z dziećmi**



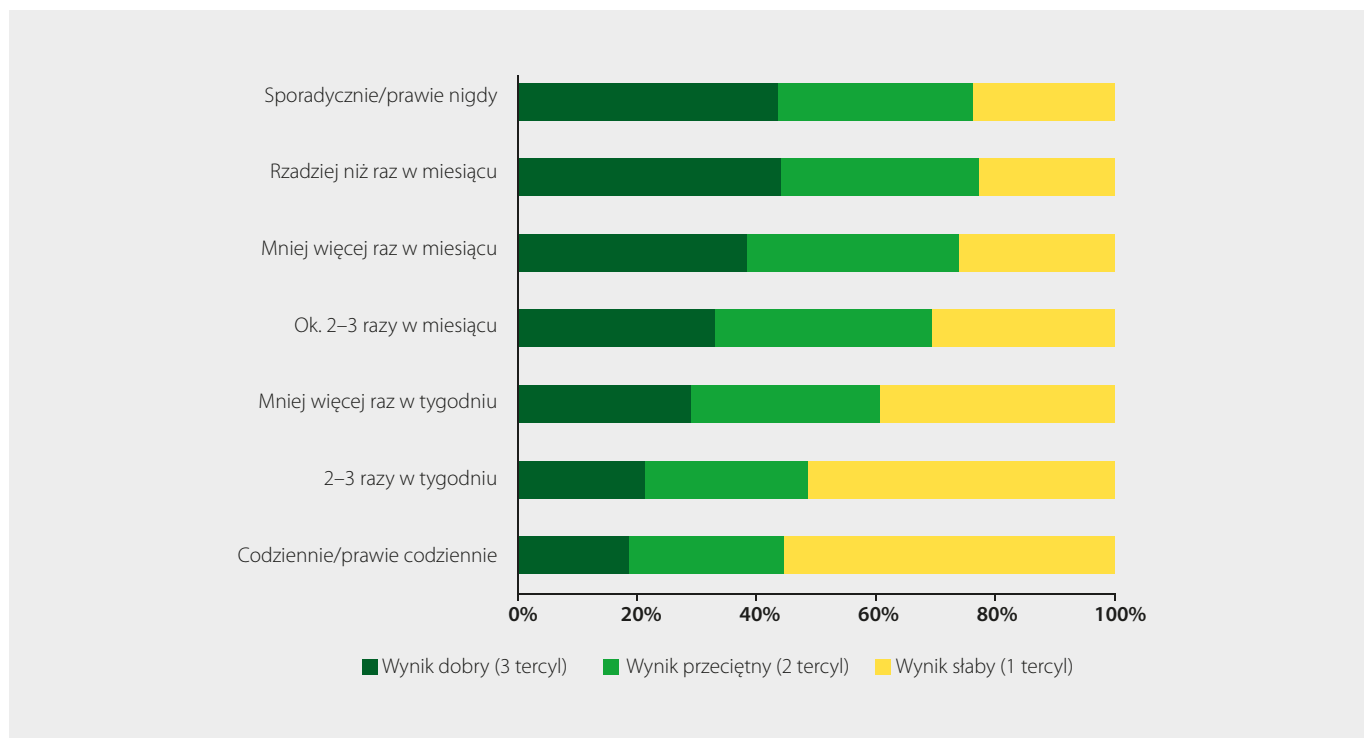
Prawie 40% rodziców wskazuje, że dziecko zawsze przygotowuje się samodzielnie do lekcji. Co trzeci rodzic pomaga dziecku przynajmniej raz w tygodniu (2–3 razy w tygodniu 16%, a raz w tygodniu 18%). Tylko 10% rodziców pomaga dzieciom codziennie lub prawie codziennie w odrabianiu lekcji. Wśród rodziców, którzy pomagają dzieciom w odrabianiu lekcji, 52% jednorazowo poświęca na to pomiędzy 30 a 60 minutami, 22% między 1 a 2 godzinami, a 20% poniżej 30 minut.

Nie widać znacznych różnic między poziomem wykształcenia rodziców a częstotliwością pomagania w odrabianiu lekcji. Przykładowo, niemalże identyczny odsetek matek z wyższym wykształceniem (11%), zawodowym zasadniczym (10%) i średnim (10%) pomaga dzieciom codziennie w odrabianiu lekcji. Jedynie wśród rodziców niepomagających dzieciom zaobserwować możemy relatywnie niższy odsetek osób z wyższym wykształceniem. Niewiele powyżej 30% matek i ojców z wykształceniem wyższym sporadycznie pomaga dzieciom w odrabianiu lekcji. Odsetek rodziców z innym wykształceniem, którzy sporadycznie pomagają, przekracza 40%.

Można zauważyć, że wśród uczniów, którym rodzice codziennie lub prawie codziennie pomagają, większość (ponad 50%) znalazło się w pierwszym tercylu. Zdecydowanie najslabsze rezultaty osiągają uczniowie, których rodzice bardzo często angażują się w pomoc przy odrabianiu lekcji. Wytlumaczeniem może być „konieczność” pomagania dzieciom osiagającym slabsze wyniki. Mogą one sklaniać rodziców do regularniejszej i bardziej wzmozonej kontroli nad pracami domowymi. Ci, którzy osiagają lepsze wyniki, są za to bardziej samodzielni. Rodzice przekonani o dobrych wynikach swoich dzieci rzadziej poświęcają czas na wspólne odrabianie lekcji. Mogą spędzać czas wolny od szkoły na innych aktywnościach, niezwiązanych bezpośrednio z zajęciami szkolnymi. Z drugiej strony, można by przypuszczać, że rodzice, którzy pomagają swoim dzieciom w odrabianiu lekcji od początku ich edukacji, nie uczą ich samodzielności, zabijają w nich kreatywność i odpowiedzialność, co w latach późniejszych przekłada się na slabsze wyniki w szkole. Na podstawie badań nie możemy stwierdzić, czy rodzice uczniów slabszych pomagali gimnazjalistom także w poprzednich latach, czy ich terażniejsza pomoc jest jedynie rezultatem wcześniejszych slabych ocen i reakcją na bieżące trudności. Charak-

ter badań poprzecznych nie pozwala bowiem na wnioskowanie dotyczące zmian zachowań rodziców na kolejnych poziomach nauczania. Zaobserwowano jedynie, iż większy odsetek rodziców (16%) uczniów z I klasy pomaga dzieciom w odrabianiu lekcji codziennie lub prawie codziennie. W II klasie jest ich już tylko 9%, a w III zaledwie 6%. Odwrotnie sytuacja wygląda wśród rodziców niepomagających dzieciom w odrabianiu lekcji. W I klasie wskazuje na to 31% rodziców, w II 39%, a w III, ostatniej klasie gimnazjum, odsetek rodziców niepomagających w odrabianiu lekcji wzrasta do 49%. Również wybrane przez rodziców strategie pomocy dzieciom mogą różnie oddziaływać na sukcesy edukacyjne dzieci. Rodzice mogli motywować do pracy, rozwijać zainteresowania i wspierać ucznia w odrabianiu lekcji bądź też dosłownie odrabiać je za niego. Najczęstszym rodzajem pomocy, na który wskazują rodzice, jest sprawdzanie pracy domowej (przynajmniej do tego prawie co trzeci rodzic) oraz odpytywanie z opracowywanych tematów (prawie co czwarty rodzic wskazuje na taką formę pomocy). Niewielki odsetek rodziców wyszukuje potrzebne wiadomości (17%), towarzyszy dzieciom przy odrabianiu prac domowych (14%) oraz robi dyktanda i/lub sprawdziany (4%).

**Rysunek 29. Częstotliwość udzielania pomocy uczniom w odrabianiu lekcji a wyniki testu (III klasa)**



## VI. Wnioski i zalecenia (Krzysztof Biedrzycki)

Analiza wyników zadań, a także odpowiedzi na ankiety skłaniają do wysunięcia szeregu wniosków, a także sformułowania zaleceń dotyczących praktyki dydaktycznej.

### 1. Czytelnictwo

- Największym wyzwaniem dla gimnazjalnej edukacji polonistycznej jest fakt odchodzenia części uczniów od czytania książek. W każdej kolejnej klasie wyższy jest odsetek osób deklarujących, że w ogóle nic nie czyta. Uczniowie, jakkolwiek lubią i cenią polonistów, mocno podkreślają, że największą porażką nauczycieli języka polskiego jest nieumiejętność motywowania do lektury. Przyznają to również sami nauczyciele.
- Konieczne jest opracowanie nowatorskiej metodyki lektury. Przede wszystkim nie przynosi skutku system nakazowy – zadanie przeczytania wskazanej pozycji książkowej. Wielu uczniów to ignoruje, inni korzystają ze streszczeń, fragmentów lub opowiadań kolegów. Niezbędne jest kształtowanie motywacji wewnętrznej: nauczyciel kilka tygodni przed omówieniem lektury powinien przeprowadzić lekcję zapowiadającą problem lub w inny sposób zachęcającą do przeczytania dzieła. Omawianie powinno być niespieszne (*slow reading*), atrakcyjne dla uczniów, umożliwiające swobodną wymianę zdań, dotyczące istotnych problemów, które interesują młodzież.

### 2. Dobór lektur

- Podstawa programowa daje nauczycielowi znaczną swobodę w doborze lektur. Na III etapie edukacyjnym pewną ich część powinny stanowić utwory z kręgu literatury popularnej i młodzieżowej. Tymczasem wielu nauczycieli, w ślad za zaproponowanymi przez wydawnictwa podręczników programami, zaleca uczniom lektury zbyt poważne (podporządkowując rozkład materiału dydaktycznego historii literatury) lub przestarzałe, nieatrakcyjne, przez uczniów postrzegane jako nudne.
- Bardzo ważne jest, żeby nauczyciele przy doborze lektur brali pod uwagę zainteresowania uczniów, ich wyrobienie czytelnicze, potrzeby i możliwości recepcyjne.

### 3. Uwarunkowania pozaszkolne czytelnictwa

- Nauczyciel powinien brać pod uwagę czynniki, które wpływają na poziom czytelnictwa, zwłaszcza płeć ucznia i kapitał kulturowy rodziny, z której on pochodzi. Porzucanie czytania książek przez dużą grupę chłopców powinno stać się przedmiotem poważnej refleksji. Nauczyciel musi to brać pod uwagę.
- Trzeba dostosowywać lektury do oczekiwań zarówno dziewcząt, jak i chłopców. Podczas omawiania „dziewczyńskich” i „chłopięcych” utworów warto odkrywać różnice kulturowe płci, odmienne wrażliwości, zainteresowania, doświadczenia itd. Drugim ważnym czynnikiem jest kapitał kulturowy rodzin uczniów. Konieczne jest, by nauczyciel brał to pod uwagę. Niechęć do czytania może się brać z braku stosownego nawyku i wzorców, a także z niedostatku książek w domu rodzinnym. Ten problem jest szczególnie istotny na wsi i w małych miastach. Dlatego konieczne jest wzmocnienie roli biblioteki. Istotne jest jednak także to, żeby nauczyciel, zalecając i omawiając lekturę, odwoływał się do doświadczenia, systemu wartości i wrażliwości uczniów pochodzących z różnych środowisk.

### 4. Indywidualizacja

- Nauczyciele twierdzą, że szczególnie silnie utrudnia im pracę zróżnicowanie poziomu uczniów.
- Konieczne jest wprowadzenie w życie zasady indywidualizacji w dydaktyce języka polskiego. To szczególnie ważne nie tylko ze względu na zróżnicowany potencjał intelektualny uczniów, ale również z uwagi na specyfikę przedmiotu. Nauczyciel polonista nie może pomijać wrażliwości uczniów, ich emocji, doświadczeń, zainteresowań, wyniesionych ze środowiska, w którym żyją, kompetencji językowych i kulturowych oraz innych czynników, które sprawiają, że trzeba dostrzegać indywidualność każdego z nich. Szczególnie dotyczy to lektury – uczniowie mogą rozmaicie odczytywać te same teksty, co należy uszanować. Niekiedy jednak warto różnicować lektury: nie wszyscy uczniowie muszą czytać te same dzieła, zwłaszcza że podstawa programowa w ograniczonym stopniu reguluje obligatoryjność poznawania konkretnych tytułów.

### 5. Tematy

- Jak wynika z odpowiedzi uczniowskich, nauczyciele często obawiają się poruszania na lekcjach języka polskiego trudnych tematów, poprzestają na analizie i historycznoliterackiej interpretacji utworów, jedynym tematem powracającym z dużą częstotliwością jest patriotyzm.
- Nauczyciele przy okazji omawiania lektur powinni podejmować ważne i interesujące dla uczniów tematy. Należy ich zachęcać do otwierania interpretacji dzieł na problemy, które budzą zainteresowanie dzieci. Dzięki temu lek-

tura ma szansę stać się żywa. Literatura daje dobrą możliwość rozmawiania o sprawach trudnych, niejednokrotnie delikatnych i drażliwych (dojrzewanie, miłość, śmierć, konflikty międzypokoleniowe, zło, przemoc, emocje, wolność, polityka, stosunek do pieniędzy, hipokryzja, kłamstwo itd.).

## 6. **Leksyka**

- Badanie wykazało, że nie dość zadowalający jest zasób opanowanego przez uczniów słownictwa specjalistycznego i literackiego. Podczas lekcji zbyt rzadko wykonywane są ćwiczenia służące wzbogacaniu leksyki uczniów.
- Czytanie literatury umożliwia wzbogacanie zarówno biernego, jak i czynnego zasobu leksykalnego uczniów. Nauczyciel nie powinien się obawiać trudności słownikowych, przed którymi niekiedy stają uczniowie, zwłaszcza gdy poznają utwory z odległych epok. Trzeba wówczas przeprowadzać odpowiednie ćwiczenia językowe: poszukiwanie znaczeń w słownikach, prowadzenie analiz słowotwórczych, wydobywanie sensów z kontekstu. Ważne jest częste prowadzenie ćwiczeń zmierzających do wzbogacania słownictwa: zbieranie słów z różnych dziedzin, dostrzeganie odcieni znaczeniowych słów, tworzenie rodzin wyrazów, wyszukiwanie synonimów, antonimów i homonimów. Wszystkie te ćwiczenia powinny towarzyszyć lekturze zarówno dzieł literackich, jak i tekstów publicystycznych, reklamowych, naukowych, a nawet urzędowych.

## 7. **Terminologia i wiedza**

- Testy i obserwacje lekcji pokazują, że opanowanie wiedzy przedmiotowej i podstawowej terminologii to dosyć mocna strona dydaktyki polonistycznej. Zbyt rzadko jednak wiedza bywa sfunkcjonalizowana. Dotyczy to szczególnie, choć nie tylko, wiedzy gramatycznej. Duża część uczniów nie potrafi wykorzystać swojej wiedzy w praktyce, np. nie łączy znajomości składni z umiejętnością precyzyjnego wypowiedzania się, poznanych zasad poetyki z interpretacją tekstu, informacji z historii literatury z lekturą dzieła. Trzeba mocno podkreślać, że terminologia i wiedza oderwane od kształconych kompetencji językowych i kulturowych pozostają dla uczniów obce, abstrakcyjne i trudne do przyswojenia.
- Rozszerzanie słownictwa powinno obejmować terminologię specjalistyczną z różnych dziedzin nauki, w tym z dziedziny polonistyki i kulturoznawstwa. Trzeba przy tym zachować równowagę i zdrowy rozsądek, żeby nie narzucać gimnazjalistom terminów używanych tylko w gronie naukowców. Nie można jednak rezygnować ze słownictwa specjalistycznego, co najmniej w takim zakresie, jaki przedstawiony jest w podstawie programowej.

## 8. **Rozumienie tekstu na różnych poziomach**

- Uczniowie mają duże problemy z połączeniem wiedzy z różnych dziedzin w interpretacji tekstu. Zbyt rzadko wykorzystują swoje kompetencje językowe i kulturowe w akcie lektury. Gramatyka pozostaje dla nich dziedziną odrębną od literatury. Poetyka wydaje się im wyłącznie sposobem opisywania formy dzieła.
- W lekturze trzeba zwracać uwagę na znaczenia, które są zawarte na różnych poziomach struktury tekstu. Nauka o składni i fleksji powinna być ściśle połączona z semantyką. Trzeba przed uczniem odkryć mechanizmy, które wpływają na tworzenie sensów w tekście, np. wpływ budowy składniowej zdania na jego sens, rolę kontekstu sąsiedztwa słów na zawężanie lub rozszerzanie ich znaczeń, funkcji form fleksyjnych. Konsekwencją takich ćwiczeń może być wyjaśnienie procesu tworzenia tropów stylistycznych, zwłaszcza metafor. W ten sposób wiedza gramatyczna zostaje sfunkcjonalizowana i ściśle połączona z umiejętnością sprawnego posługiwania się językiem w akcie lektury. Ta sama zasada powinna dotyczyć poetyki. Znajomość gatunków literackich, wersyfikacji czy innych sposobów organizacji tekstu ma służyć poszukiwaniu zawartych w nim znaczeń.

## 9. **Styl**

- Zbyt rzadkie łączenie wiedzy o języku z interpretacją tekstów powoduje, że uczniowie nie zyskują umiejętności rozpoznawania stylu wypowiedzi i jego wpływu na znaczenia zawarte w wypowiedzi.
- Uczniowie w akcie lektury powinni rozpoznać specyfikę stylu wypowiedzi. Trzeba prowadzić ćwiczenia językowe, dzięki którym gimnazjaliści dostrzegą różnice stylistyczne między tekstami i uświadomią sobie wynikające stąd konsekwencje (np. co wynika ze stylu uroczystego, oficjalnego, potocznego, żartobliwego itd.). Tego typu ćwiczenia warto prowadzić na przykładzie tekstów pochodzących z różnych źródeł. Można sięgać do publicystyki, języka codziennego, ale też do Internetu. Najważniejsza jest różnorodność wypowiedzi. Ważną rolę powinna podczas takich lekcji odgrywać literatura, gdyż cenne jest wskazywanie specyfiki stylistycznej tekstów różnych autorów, tekstów pochodzących z różnych epok, a także odmienności stylu postaci wypowiadających się w dramatach, powieściach czy opowiadaniach.

## 10. **Rozpoznawanie intencji wpisanej w tekst**

- Uczniowie dosyć dobrze potrafią praktycznie posługiwać się perswazją, jednak mają trudności w opisanu jej mechanizmu. Rzadko umieją dostrzec mechanizmy manipulacji.

- Należy więcej miejsca poświęcić kształceniu umiejętności rozpoznawania intencji wypowiedzi oraz zabiegów perswazyjnych i manipulacyjnych. Może to dotyczyć tekstów literackich, ale w większym stopniu tekstów publicystycznych, reklamowych, retorycznych czy popularnonaukowych. Na lekcjach poświęconych reklamom warto położyć większy nacisk na ich funkcjonowanie w przestrzeni Internetu (np. wprowadzić pojęcie kryptoreklamy; zaproponować ćwiczenia polegające na rozpoznawaniu reklam-banerów, wpisów sponsorowanych, reklam udających ankiety itp. – na popularnych wśród młodzieży stronach internetowych). Warto analizować pod tym kątem również teksty publicystyczne i literackie: jeżeli uczniowie mają problem z rozpoznawaniem perswazji/manipulacji w reklamach czy pokrewnych wypowiedziach jawnie perswazyjnych, to inne teksty będą sprawiać im jeszcze więcej trudności.
11. **Samodzielność analizy**
- Wielu nauczycieli obawia się samodzielności uczniów w analizie tekstu i woli kierować ich pracą, co skutkuje powielaniem przez młodych ludzi gotowych wzorców. Bardzo częstą praktyką jest takie prowadzenie lekcji, żeby uczniowie ściśle podążali drogą wytyczoną przez nauczyciela.
    - Analiza tekstu (nie tylko literackiego) powinna dotyczyć różnych aspektów, zarówno formy (w tym języka, stylu, gatunku, poetyki), jak i elementów świata przedstawionego (sposobów prezentowania rzeczywistości i postaci, stereotypów, założonego światopoglądu). To trudna umiejętność, wymagająca wiedzy i dyscypliny. Nauczyciel musi je przekazać uczniowi, jednak powoli powinien mu zezwalać na samodzielność, żeby uczeń sam potrafił w tekście dostrzegać te elementy, które są szczególnie istotne dla zrozumienia wypowiedzi. Trzeba zachęcać nauczycieli do tego, żeby powoli usuwali się w cień i – obserwując pracę uczniów – pozwalali im na samodzielne dokonywanie analizy tekstu. Ważne jest też, by uczniowie odkryli ścisły związek analizy tekstu z jego interpretacją.
12. **Samodzielność interpretacji**
- Z obserwacji lekcji oraz wywiadów z uczniami wynika, że częstą praktyką nauczycielską jest takie sterowanie interpretacją, żeby dojść do z góry założonego odczytania tekstu. Bywają to interpretacje historycznoliterackie, biograficzne, moralistyczne, niejednokrotnie odległe od doświadczenia i wrażliwości uczniów, nie tak rzadko uproszczone i jednoznaczne. Nie zostawia się przestrzeni na samodzielną refleksję ucznia.
    - W nauce interpretacji najważniejsze jest wykształcenie umiejętności samodzielnego odczytywania tekstu, stawiania adekwatnej tezy i uzasadniania jej. Uczeń powinien zatem z jednej strony ośmielić się jako czytelnik, który w akcie lektury wykazuje się inwencją, z drugiej strony musi nauczyć się dyscypliny w argumentowaniu i wskazywaniu w tekście dowodów na zasadność proponowanego odczytania. Bez samodzielności nie sposób tego nauczyć.
13. **Warstwa dosłowna i symboliczna tekstu**
- O ile uczniowie na ogół trafnie odczytują informacje zawarte w tekście w warstwie dosłownej, o tyle dużą trudność sprawia im przejście na poziom symboliki czy wieloznaczności. Nauczyciele zbyt często sami tłumaczą uczniom zawiłości tekstu, nie pozostawiając przestrzeni na ich samodzielność. To skutkuje swoistym lękiem przed sformułowaniem odważnych propozycji odczytania tekstu i uzasadniania przedstawionej interpretacji.
    - Podczas lekcji trzeba zwracać uwagę, że tekst literacki najczęściej ma różne warstwy znaczeniowe. Odczytaniu symbolicznemu utworów sprzyja komplementarna analiza uwzględniająca ich różnorodne aspekty: tematykę, sytuację, scenery, kreację osoby mówiącej, obraz człowieka, świata i wartości wpisanych w dany tekst, znaczenie tytułu, przesłanie utworu itd.
14. **Charakterystyka postaci i empatia**
- Zaskakuje, że dużą trudność sprawia uczniom charakterystyka postaci – ta umiejętność jest przecież ćwiczona już w szkole podstawowej. Okazuje się jednak, że gimnazjaliści nie rozwijają jej. Wielu z nich nie dostrzega komplikacji motywów kierujących postępowaniem postaci, odbierają je jednoznacznie i schematycznie, nie wczytują się w tekst. Zachowań bohaterów nie poddaje się dyskusji, natomiast pochopnie i jednoznacznie się je ocenia.
    - Lektura tekstu literackiego pozwala na poznanie innego człowieka. Podczas lekcji języka polskiego trzeba uczyć empatii i rozumienia postaci. Wskazane są dyskusje o motywach i konsekwencjach wyborów dokonywanych przez bohaterów.
15. **Interpretacja w kontekście wartości**
- Istotną rolę w interpretacji odgrywiają światopogląd, przekonania i system wartości czytelnika. W praktyce szkolnej – tak wynika z obserwacji i odpowiedzi na ankiety – nauczyciele często na tyle mocno eksponują aspekt aksjologiczny lektury, że narzucają swoje poglądy. To powoduje, że uczeń nierzadko rezygnuje z własnych opinii, poprzestaje na rekonstruowaniu interpretacji nauczyciela. Musi zaskakiwać, że wielu uczniów ma kłopot z samodzielnym odczyty-

waniem tych tekstów, które są bardzo mocno zakorzenione w kulturze: wydaje się, że nie są one dla nich przedmiotem refleksji.

- Nauczyciele, przekazując wartości, powinni wchodzić w dialog z uczniami, wysłuchiwać ich poglądów i pozwalać na przedstawianie przez nich własnego stanowiska. Trzeba zezwolić na wyrażanie przez uczniów własnego zdania, ale zarazem należy od nich wymagać należytego argumentowania i jasnego przedstawiania swojego stanowiska.

#### 16. Całość – fragment

- Dla celów dydaktycznych często nauczyciele poddają analizie tylko fragment tekstu. Nie jest to praktyka naganna, niekiedy nawet konieczna (dopuszcza ją podstawa programowa).
- Najlepiej, jeśli uczeń pozna dzieło w całości. Gdy jednak poprzestaje na lekturze fragmentu, powinien mieć świadomość tego faktu. Trzeba się wtedy jednak odnieść do całości i pokazać, że interpretacja całego dzieła uwarunkowana jest odbiorem części, a część staje się zrozumiała z perspektywy całości.

#### 17. Teksty kultury

- Podstawa programowa wymaga kształcenia interpretacji tekstów kultury, a więc nie tylko utworów literackich, ale również dzieł malarskich, rzeźb, spektakli teatralnych, filmów i innych. Obserwacje lekcji oraz ankiety i wywiady z uczniami, a także nauczycielami wskazują, że nieliterackie teksty kultury traktowane są często wyłącznie jako konteksty dla literatury. Nauczyciele zbyt rzadko przekazują wiedzę o specyfice różnych form artystycznych, a zwłaszcza nie kształcą umiejętności analizy innej niż literacka. Trudności uczniom sprawia porównywanie tekstów kultury z różnych dziedzin, nie umieją oni dokonać interpretacji tekstu ikonicznego, poprzestają na powierzchownych spostrzeżeniach.
- Konieczne jest zorganizowanie szkoleń z interpretacji tekstów kultury dla nauczycieli polonistów, żeby mogli efektywnie prowadzić lekcje z tego zakresu. Podczas lekcji obraz, film, spektakl teatralny powinny być traktowane jako autonomiczne teksty, posiadające swoją specyfikę wyznaczoną przez twórcy. Należy je interpretować z równą uwagą jak teksty literackie. Nie można ich sprowadzać do roli kontekstu lub ilustracji.

#### 18. Nowe media

- Nauczyciele poloniści zbyt rzadko i niezbyt chętnie posługują się nowymi mediami, a niemal zupełnie ich nie wykorzystują na lekcjach. Nie wszyscy uczą języka nowych mediów, choć obowiązuje ich do tego podstawa programowa – tego typu problematyka, jak dotąd, nie pojawia się podczas egzaminu gimnazjalnego, więc wielu nauczycieli, kierując się źle pojętym pragmatyzmem, pomija stosowne zapisy z podstawy programowej.
- Niezbędne jest doszkolenie nauczycieli polonistów w zakresie edukacji medialnej i uświadomienie im wagi tego zagadnienia. Nowe media są naturalnym środowiskiem kulturowym dla uczniów, zatem nauczyciel, który chce utrzymać porozumienie z uczniami, musi znać tę dziedzinę komunikacji. Nowe media można wykorzystać do promowania czytelnictwa i udziału w kulturze wysokiej. Przede wszystkim jednak trzeba uczyć ich języka, gdyż charakteryzuje się on wyraźną specyfiką.

#### 19. Udział w kulturze wysokiej

- Dla zdecydowanej większości uczniów udział w kulturze ogranicza się do telewizji, komputera i odtwarzacza DVD. Niewielki odsetek gimnazjalistów chodzi do teatru, filharmonii czy muzeum, nawet wyjścia do kina i na koncerty muzyki rockowej są dosyć rzadkie. Na udział w kulturze wysokiej w największym stopniu wpływa wielkość miejscowości, w której mieszka uczeń, oraz kapitał kulturowy rodziny.
- Nauczyciel nie może ignorować środowiska kulturalnego, w którym uczeń się obraca. Dlatego w swojej pracy powinien się odwoływać do kultury popularnej, najbliższej uczniowi. Zarazem jednak stopniowo i taktownie powinien ucznia wprowadzać w świat kultury wysokiej – nie może jednak ograniczyć się do zorganizowania wyjścia do teatru czy muzeum, musi podopiecznych nauczyć języka ambitnej sztuki. Dlatego obejrzenie spektaklu, filmu czy wysłuchanie koncertu powinno posłużyć do rozmowy o specyfice różnych dziedzin twórczości, interpretacji poznanych dzieł lub przynajmniej opisanie emocji, które one budzą.

#### 20. Samodzielność notowania

- Przykładem złych praktyk odbierających uczniom samodzielność jest bardzo częste dyktowanie im przez nauczycieli notatek z lekcji. Deklarowanym celem nauczycieli jest usystematyzowanie wiedzy przekazanej podczas lekcji, jednak efektem negatywnym jest to, że uczniowie nie zyskują sprawności hierarchizowania usłyszanych wiadomości i tworzenia syntezy.
- Samodzielność ucznia powinna obejmować wszystkie obszary jego aktywności podczas lekcji. Chodzi o rozwiązywanie problemów, myślenie, tworzenie wypowiedzi, argumentowanie, notowanie. Nauczyciel powinien na po-



czątku I klasy gimnazjum poświęcić dużo uwagi wykształceniu u uczniów najważniejszych umiejętności (w tym pisanie notatki), które później umożliwią im samodzielną pracę na lekcji.

## 21. Wypowiedzi ustne i pisemne

- Nauczyciele najczęściej sprawdzają wiedzę uczniów w formie wypowiedzi ustnych i pisemnych. To dobrze, bo w ten sposób gimnazjaliści ćwiczą umiejętność formułowania wypowiedzi. Problem polega na tym, że nie wszyscy nauczyciele oceniają te wypowiedzi, a jeśli to robią, nie zawsze swoją ocenę uzasadniają i nie zawsze uczniowie znają kryteria dokonywania oceny. Tymczasem ocena bez uzasadnienia i stosownego komentarza jest bezwartościowa.
  - Uczeń zawsze musi otrzymać informację zwrotną dotyczącą jego osiągnięć i niedostatków. Każda ocena musi zostać uzasadniona. Nie można się skupiać tylko na błędach, w uzasadnieniu trzeba również (a niekiedy przede wszystkim) podkreślać mocne strony wypowiedzi uczniów.

## 22. Tworzenie tekstów

- O ile uczniowie dosyć dobrze opanowują formę rozprawki, gatunku bardzo często wykorzystywanego w dydaktyce gimnazjalnej, o tyle znacznie słabiej radzą sobie z gatunkami użytkowymi.
  - Nauczyciele powinni częściej wprowadzać ćwiczenia z tworzenia różnych form tekstów, zwracać uwagę na wyznaczniki tych form i ich przeznaczenie. Chodzi przy tym nie tylko o teksty pisane, ale też o wypowiedzi mówione. Uczniowie muszą wiedzieć, których form powinni używać w odpowiednich sytuacjach. Szczególnie istotne jest ćwiczenie wypowiedzi w sytuacjach oficjalnych, gdyż one spawiają uczniom największą trudność.

## 23. Argumentacja

- Opanowanie formy rozprawki nie oznacza, że uczniowie potrafią dobrze argumentować. Mają oni trudności w doborze argumentów, ich hierarchizacji i logicznym łączeniu.
  - Należy ćwiczyć wyszukiwanie odpowiednich argumentów, ich hierarchizowanie, logiczne łącznie oraz podporządkowywanie celowi wypowiedzi. To nie muszą być osobne zadania, tego typu umiejętność można doskonalić podczas każdej lekcji, uczniowie argumentują podczas dyskusji, burzy mózgów, lekcji analityczno-interpretacyjnej. Ważne, żeby nauczyciel pozwalał uczniom na samodzielne przedstawianie argumentów, ale żeby kontrolował ten proces i korygował niewłaściwe uzasadnianie opinii.

## 24. Funkcje operatorów metatekstowych

- Wyniki testów pokazują, że uczniowie mają duże trudności w tworzeniu spójnego logicznie tekstu, co w pewnej mierze wynika z tego, że nie potrafią posługiwać się operatorami metatekstowymi, które zapewniają wypowiedzi koherencję.
  - Uczniowie powinni opanować posługiwanie się operatorami metatekstowymi, które umożliwiają osiąganie spójności tekstu. Odpowiednie ćwiczenia z jednej strony dobrze opierać na szczegółowej analizie tekstów dyskursywnych, z drugiej strony – konieczna jest praca nad wykształceniem umiejętności odpowiedniego konstruowania tekstu pisanego i mówionego.

## 25. Stosowność stylu i poprawność językowa

- Uczniowie mają kłopoty z dostosowaniem stylu wypowiedzi do sytuacji (szczególnie trudne jest dla nich rozgraniczenie między sytuacją oficjalną a nieoficjalną), a także z poprawnością językową. W rezultacie niejednokrotnie ich wypowiedzi są nieporadne. Można to było zauważyć zarówno w tekstach pisanych, jak i w wypowiedziach ustnych.
  - Uczeń powinien mieć świadomość stosowności stylu odpowiedniego do sytuacji. Powinien też znać normy poprawności językowej. W tym celu bardzo ważne jest wprowadzenie ćwiczeń redakcyjnych. Dobrze by było, gdyby uczniowie sami korygowali własne teksty oraz teksty kolegów i wskazywali popełniane błędy. Pożądane byłyby lekcje, podczas których uczniowie odgrywaliby scenki w różnych sytuacjach i w ten sposób ćwiczyli sposoby używania języka zależnie od sytuacji. Wskazana byłaby też analiza języka tekstów publicystycznych, naukowych, wypowiedzi publicznych i prywatnych.

## 26. Łączenie wiedzy o języku z praktyką

- Wiedza o języku często jest oderwana od praktyki komunikacyjnej. Wielu nauczycieli traktuje gramatykę jako naukę o abstrakcyjnym systemie, który ma słaby kontakt z życiem.
  - Niezbędne jest wykorzystywanie wiedzy o języku w ćwiczeniach praktycznych. W ten sposób kształcone umiejętności językowe zyskują wyjaśnienie naukowe, a podawana wiedza łatwiej będzie przyswajana, gdyż będzie zakorzeniona w praktyce codziennego zachowania. Znajomość reguł składni powinna służyć umiejętności logicznego tworzenia zdania. Wiedza z zakresu fleksji pomaga w formułowaniu jasnego przekazu, w którym znaczenie słowa wyznacza jego forma gramatyczna. Słowotwórstwo służy umiejętności właściwego operowania niuansami znaczeniowymi. Znajomość zasad fonetycznych języka polskiego pomaga w prawidłowej artykulacji głosek.

## 27. **Ortografia i interpunkcja**

- Analiza pisemnych wypowiedzi uczniowskich pokazuje, że ortografia i interpunkcja są słabo opanowane. Bardzo wielu uczniów ma kłopoty z poprawnym zapisem, co niejednokrotnie wynika z zaniedbania dydaktycznego. Nie można jednak zapominać o kontekście kulturowym: współcześni uczniowie najczęściej posługują się pismem za pomocą mediów elektronicznych (komputer, telefon komórkowy i inne), w których reguły poprawnościowe są ignorowane.
- Konieczne jest systematyczne prowadzenie ćwiczeń z zakresu ortografii i interpunkcji. Należy je łączyć z nauką gramatyki. Trzeba uczniom uzmysłowić, że zasady ortograficzne i interpunkcyjne są zakorzenione w systemie językowym. Ortografia, co prawda, często ma charakter historyczny, więc zasady pisowni wielu wyrazów trzeba opanować pamięciowo, najczęściej jednak te zasady można wytłumaczyć za pomocą reguł fleksji. Z kolei interpunkcję należy łączyć z nauką składni. Obie umiejętności muszą być związane z praktyką tworzenia tekstów. Należy przy tym uwrażliwiać uczniów na jakość tekstów internetowych i SMS-owych – trzeba ukazywać konsekwencje komunikacyjne polegające na zaburzeniu znaczenia przekazu.

## 28. **Umiejętność mówienia i słuchania**

- Uczniowie mają problemy z wypowiadaniem się w sytuacjach oficjalnych, często mówią nieskładnie i bez porządku logicznego. Podczas dyskusji z trudem przychodzi im wysłuchiwanie zdania adwersarzy i pozbawione emocji formułowanie własnej opinii.
- Trzeba z uczniami ćwiczyć formy wypowiedzi ustnej z uwzględnieniem zasad retoryki i umiejętności perswazji. Ważne jest, by opanowywali umiejętność odpowiedniej artykulacji głosek, modulacji głosu, argumentacji, konstruowania wypowiedzi. Podczas dyskusji uczniowie powinni ćwiczyć uważne słuchanie wypowiedzi innych osób i formułowanie adekwatnych odpowiedzi.

## 29. **Etykieta i etyka językowa**

- Młodzi ludzie słabo znają zasady etykiety językowej. Nie zawsze są dostatecznie uwrażliwieni na konsekwencje etyczne formułowanej wypowiedzi.
- Trzeba wprowadzać odpowiednie ćwiczenia z zakresu etykiety językowej. Uczniowie powinni poznać zasady stosowności językowej zależnej od sytuacji i adresata wypowiedzi. Trzeba zwrócić uwagę na netykietę, czyli zasady rządzące właściwym komunikowaniem się w Internecie. Ważne jest też uświadamianie uczniom konsekwencji etycznych wynikających z niewłaściwego posługiwania się językiem w rozmaitych kontekstach komunikacyjnych (agresja, przemoc zawarta w słowach, manipulacja itd.).

## 30. **Metody dydaktyczne**

- Nauczyciele znają i stosują różne metody dydaktyczne, najczęściej dopasowują je do celów kształcenia i możliwości uczniów. Najbardziej skuteczne (a równocześnie najbardziej lubiane przez uczniów) są metody aktywizujące. Niestety wielu nauczycieli poprzestaje na heurystyce, wykładzie, pogadance i dyktowaniu do zeszytu.
- Trzeba propagować metody najlepiej wiodące do celu dydaktycznego. Warto upowszechniać dobre praktyki, byłoby wskazane, gdyby nauczyciele dzielili się doświadczeniami i korygowali swoje pomysły metodyczne. Szczególnie pilne jest upowszechnienie nowoczesnych metod kształcenia językowego, bo lekcje gramatyczne bywają schematyczne i z perspektywy uczniów po prostu nudne.

## 31. **Samodzielność nauczycieli**

- Podstawa programowa daje nauczycielom dużą autonomię i możliwość dostosowywania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów. Niestety niewielu nauczycieli z tej możliwości korzysta. Duża część posługuje się programami proponowanymi przez wydawców podręczników i nie wprowadza do nich żadnych modyfikacji.
- Wydaje się, że potrzebne by było systematyczne uzupełnianie wiedzy merytorycznej i metodycznej nauczycieli, żeby mieli możliwość poznawania nowych koncepcji dydaktycznych, językoznawczych, kulturoznawczych, literaturoznawczych oraz nowej literatury (zwłaszcza młodzieżowej). Trzeba na nowo przemyśleć metody doskonalenia zawodowego nauczycieli. Szczególnie istotne by było włączenie do tego procesu wyższych uczelni, które zajmują się kształceniem nauczycieli.

## VII. Literatura

- Bańkowska, E. i Mikołajczuk, A. (red.). (2006). *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Biedrzycki, K. (2011). Podstawa programowa – język polski – gimnazjum. Zalecane warunki i sposób realizacji. W: *Podstawa programowa z komentarzami* (t. 2). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Biedrzycki, K. (2012). Interpretacja – szkoła rozumienia. W: S. J. Żurek i A. Adamczuk-Stęplewska (red.), *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze* (s. 159–168). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Biedrzycki, K. (2013). Krytyk jako nauczyciel. W: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Bobiński, W. (2011). *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*. Kraków: Universitas.
- Bortnowski, S. (2005). *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa: Wydawnictwo Piotra Marciszuka STENTOR.
- Brożek, B. (2014). *Granice interpretacji*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Budrewicz, Z. (2013). Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający. W: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Kraków: Universitas.
- Bula, D., Krzyżyk, D., Niesporek-Szamburska, B. i Synowiec, H. (2004). *Dziecko w świecie języka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Burzyńska, A. (2001). *Dekonstrukcja i interpretacja*. Kraków: Universitas.
- Chrzęstowska, B. (1987). *Lektura i poetyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chrzęstowska, B. i Wantuch, W. (2011). Ku samokształceniu. W: M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody* (t. 1, s. 109–130). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Chrzęstowska, B. i Wójtowicz-Stefańska, A. (2011). Umiejętności odbioru dzieła sztuki. W: M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody* (t. 1, s. 177–198). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Czerwiński, M. (1994). Kompetencja kulturowa a uczestnictwo w kulturze. *Kultura Współczesna*, 1. Strona internetowa: <http://www.kulturawspolczesna.pl/pdf-y/150.pdf>
- Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski. Raport z badania* (2013). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dobkowska, J. i Hącia, A. (2012). Ocena poprawności językowej prac egzaminacyjnych uczniów III klasy gimnazjum: wewnętrznojęzykowe przyczyny trudności w ocenie, wyniki zastosowania skali egzaminacyjnej, zalecenia dla systemu egzaminacyjnego. *Edukacja*, 2, 93–117.
- Dyduchowa, A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Handke, R. (1995). Hermeneutyka. W: B. Chrzęstowska (red.), *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki* (s. 119–125). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hącia, A. (2013a). Czy można sprawdzić wiedzę egzaminatorów języka polskiego dotyczącą ortografii i interpunkcji? *Edukacja*, 2, 100–125.
- Hącia, A. (2013b). Czy egzaminatorzy języka polskiego znają podstawy normy składniowej polszczyzny? *Edukacja*, 4, 67–89.
- Hącia, A. i Majdak, M. (maszynopis). *Wzorce kaligraficzne w polskiej szkole XX w.*
- Horwath, E. i Nowak, E. (2008). Kiedy ocenia uczniów – kształcenie uczniowskich umiejętności oceniania i wartościowania. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Wartościowanie a edukacja polonistyczna* (s. 253–272). Kraków: Universitas.
- Huget, P. (2005). Terapia specyficznych trudności w nauce czytania i pisania – zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty* (s. 41–60). Kraków: Universitas.
- Ilczuk, D. i Krzysztofek, K. (2011). *Znaczenie kompetencji kulturowych dla budowania kreatywności i kapitału intelektualnego Europy. Ekspertyza na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego*. Warszawa.
- Jadacka, H. (2005). *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatur w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Kraków: Universitas.

- Janus-Sitarz, A. (red.). (2011). *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz, A. i Biedrzycki, K. (red.). (2012). *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Kraków: Universitas.
- Jaskółowa, E. (2013a). Uwolnić interpretację. W: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Kraków: Universitas.
- Jaskółowa, E. (2013b). Uwolnić interpretację. W: E. Jaskółowa i K. Jędrych (red.), *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku* (s. 39–46). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kaczorowska, H. (1993). O zaniku zdrobnień w wypowiedziach lekcyjnych. W: E. Polański i Z. Uryga (red.), *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego* (t. 12, s. 74–81). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kalaga, W. (2001). *Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja*. Kraków: Universitas.
- Kita, M. i Polański, E. (1980). Językowe programy radiowe i telewizyjne a kształtowanie słownictwa dzieci. W: J. Kram i E. Polański (red.), *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego* (t. 3, s. 167–179). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kłakówna, Z. A. (2011). Polonista na drodze. *Kwartalnik Edukacyjny*, 66, 34–45.
- Kłakówna, Z. A., Steczko, I. i Wiatr, K. (2004). *Sztuka pisania. Klasy 1–3 gimnazjum. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne. Książka nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kowalikowa, J. (2004). Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty* (s. 85–138). Kraków: Universitas.
- Kowalikowa, J. (2008). Różne aspekty mówienia o wartościach i wartościowaniu w ramach kształcenia językowego w szkole. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Wartościowanie a edukacja polonistyczna* (s. 221–252). Kraków: Universitas.
- Kurczab, H. i Polański, E. (1977). Praca nad wzbogacaniem słownictwa uczniów. W: J. Kram i E. Polański (red.), *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego* (t. 1, s. 236–261). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kwiatkowska-Ratajczak, M. (2011a). Wymiary przedmiotu. W: M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody* (t. 1, s. 221–236). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kwiatkowska-Ratajczak, M. (2011b). Metody. W: M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody* (t. 1, s. 353–383). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Laskowska, E. (1980). Badania nad rozwojem słownika czynnego młodzieży w szkole średniej. W: J. Kram i E. Polański (red.), *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego* (t. 3, s. 180–192). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Laskowska, E. i Polański, E. (1984). Sposoby kształtowania słownictwa uczniów. W: J. Kram i E. Polański (red.), *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego* (t. 5, s. 206–222). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Madejowa, M. (2005). Ocenianie prac pisemnych. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty* (s. 155–168). Kraków: Universitas.
- Madejowa, M. (2008). Szkolna sztuka pisania. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Wartościowanie a edukacja polonistyczna* (s. 300–314). Kraków: Universitas.
- Markowski, A. (red.). (2004). *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowski, A. (2005). *Kultura języka polskiego. Teoria, zagadnienia leksykalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2009). *Podstawa programowa z komentarzami* (t. 2). *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: Zespół.
- Mnich, M. (2002). *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Myrdzik, B. (1999). *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nagajowa, M. (1980). *ABC metodyki języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nawroczyński, B. (1961). *Zasady nauczania*. Wrocław: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niesporek-Szamburska, B. (red.). (2012). *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowicka, M. (2000). *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Ornstein, A. C. i Hunkins, F. P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka* (przekł. K. Kruszewski). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ożdżyński, J. i Rittel, T. (red.). (1997). *Sprawności językowe*. Kraków: Edukacja.
- Podracki, J. (1983). Stylistyczne aspekty nauczania składni. *Poradnik Językowy*, 5, 315–320.
- Podracki, J. (red.). (1987). *Dydaktyka nauki o języku*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Podracki, J. (1999). *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Polański, E. (1977). Testy słownikowe i ich zastosowanie w badaniach nad zasobem leksykalnym dzieci i młodzieży. W: J. Kram i E. Polański (red.), *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego* (t. 1, s. 45–76). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Polański, E. (1982a). O determinantach zasobu słownikowego uczniów. W: J. Kram i E. Polański (red.), *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego* (t. 4, s. 111–126). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Polański, E. (1982b). *Słownictwo uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Polański, E. (red.). (2011). *Wielki słownik ortograficzny PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Polański, E. i Synowiec, H. (1977). Z badań nad błędami leksykalnymi uczniów. W: J. Kram i E. Polański (red.), *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego* (t. 1, s. 77–104). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rolska, M. (1980). Z badań nad słownictwem uczniów w języku pisanym i mówionym. W: J. Kram i E. Polański (red.), *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego* (t. 3, s. 256–270). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Saloni, Z. (1971). *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*. Wrocław: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Sękowska, E. (red.). (1996). *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka*. Warszawa.
- Strokowski, W. (2007). Dydaktyka składni w świetle językoznawstwa kognitywnego. W: H. Synowiec (red.), *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego* (t. 19, s. 110–128). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Synowiec, H. (1992). *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sztylka, A. (2008). *Uniwersalizm i tradycja w kulturze*. Siedlce: Stowarzyszenie Tutajteraz.
- Tarczyńska, B. (1995). Synonimia składniowa w wypowiedziach uczniowskich jako efekt kształcenia językowego. W: E. Polański i Z. Uryga (red.), *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego* (t. 13, s. 106–113). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tomaszewska, G. i Szczukowski, D. (red.). (2014). *Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*. Gdańsk: Fundacja Terytoria Książki.
- Udzik, B. (2009). *Myśleć i pisać. Mechanizmy błędów składniowych w pracach pisemnych uczniów*. Kalisz: Ośrodek Kształcenia Nauczycieli.
- Uryga, Z. (1996). *Godziny języka polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Uryga Z. i Sienko M. (red.). (2005). *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Wantuch, W. (2011a). Dobór treści kształcenia. W: M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody* (t. 1, s. 95–108). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Wantuch, W. (2011b). Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody* (t. 1, s. 199–217). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Wińska, U. (1974). *Błędy językowo-stylistyczne uczniów szkół podstawowych województwa gdańskiego*. Gdańsk–Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wiśniewska, H. i Karwatowska, M. (1998). O typowości tekstów uczniowskich. *Polonistyka*, 9, 580–584.
- Wójtowicz-Stefańska, A. (2011). Ocenianie. W: M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody* (t. 1, s. 435–452). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Żak-Święcicka, M. (1993). *Charakterystyka składniowa wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, praktykę w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych, w tym PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS, oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | [ibe@ibe.edu.pl](mailto:ibe@ibe.edu.pl) | [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)  
Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.