

Magdalena Trysińska

ORCID 0000-0001-5245-2867

Uniwersytet Warszawski

Kompetencje tekstotwórcze uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych – próba porównania

W 2019 roku w polskim systemie szkolnictwa dokonana została kolejna reforma systemu oświaty, a trzeba pamiętać, że było ich już wiele¹. Niestety, znowu jest to reforma bardzo radykalna, burząca dotychczasowy, wypracowywany przez kilkanaście lat, porządek². W jej wyniku do szkół średnich trafili zarówno uczniowie, którzy ukończyli gimnazjum, jak i ci, którzy ukończyli ośmioletnią szkołę podstawową. Absolwenci gimnazjum zdawali na wiosnę tego roku egzamin gimnazjalny, do którego przygotowywali się według podstawy programowej (dalej: PP) z 2008 roku³. Absolwenci szkoły podstawowej po raz pierwszy zdawali, kończąc szkołę podstawową egzamin w nowej formule. Realizowali oni dwie podstawy programowe: w klasach 4–6 PP z 2008 r., zaś w klasach 7–8 nową PP z 2017 roku⁴. Egzamin gimnazjalny składał się z trzech części: cz. 1. **humanistyczna** z zakresu historii i wiedzy o społeczeństwie oraz z zakresu języka polskiego, cz. 2. **matematyczno-przyrodnicza** z zakresu przedmiotów przyrodniczych i z zakresu matematyki, cz. 3. **z języka obcego nowożytnego. Ósmoklasiści pisali egzamin ósmoklasisty z trzech przedmiotów obowiązkowych**, tj.: języka polskiego, matematyki, języka obcego nowożytnego.

W wyniku wspomnianej reformy zmiany zaszły także na ostatnim etapie kształcenia. Trzyletnie licea i czteroletnie technika, w których naukę kontynuuje ostatni

¹ Chronologię reform edukacji w Polsce przedstawiają: M.K. Szmigiel i H. Szalaniec, *Uczniowie na progu transformacji szkoły*, 2019, http://www.ptde.org/pluginfile.php/1424/mod_page/content/8/Uczniowie%20na%20progu.pdf [dostęp: 15.10.2021].

² Przypomnijmy: 1 września 1999 roku absolwenci klasy szóstej szkoły podstawowej rozpoczęli naukę w nowo powołanych gimnazjach. Rok 1999/2000 był ostatnim rokiem funkcjonowania ośmioklasowej szkoły podstawowej.

³ Ilekroć w tekście mowa o podstawie programowej z 2008 r.: *Podstawa programowa z komentarzami*. Tom 2. Język polski. Szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=232> [dostęp: 15.01.2021].

⁴ Ilekroć w tekście mowa o podstawie programowej z 2017 r.: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*. Szkoła Podstawowa. Język polski, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_2017_Jezyk_polski.pdf [dostęp: 15.01.2021].

rocznik gimnazjalistów, zostały przekształcone odpowiednio w czteroletnie licea i pięcioletnie technika⁵. Zmianie uległa także podstawa programowa. W związku z tym w 2019 roku nauczyciele szkół średnich uczący w klasach pierwszych stanęli przed trudnym zadaniem –jednocześnie pracują z uczniami w różnym wieku (14/15⁶ lat i 16 lat), realizując różne podstawy programowe.

Opisane powyżej zmiany – jak można się spodziewać – nie spotkały się z dobrym przyjęciem, ani przez uczniów, ani przez nauczycieli, ani przez rodziców⁷. Wydaje się, że na razie dominują głosy krytyczne. Barbara Myrdzik w ostrych słowach ocenia ten stan rzeczy i mówi o *sztormie* „[...] w postaci kolejnej reformy systemowej i programowej, burzącej wypracowane przez poprzedników efekty. [...] Odbyła się, paradoksalnie, rewolucja, która przyniosła gwałtowny zwrot ku przeszłości o charakterze reproduktywnym”⁸. Jej zdaniem „Nowa zmiana nie wprowadziła nowego ładu, ale rozchwiała dotychczasowy system [...]”⁹.

Badania wiedzy i umiejętności polonistycznych absolwentów gimnazjów i ośmioklasowych szkół podstawowych

Nauczyciele uczący w szkołach średnich w roku 2019/20 po raz pierwszy spotkali się z absolwentami zreformowanych szkół podstawowych. Jednocześnie rozpoczęli pracę z ostatnim rocznikiem gimnazjalistów. Musieli w związku z tym wziąć pod uwagę fakt, iż mają do czynienia z uczniami o różnych kompetencjach w zakresie wiedzy i umiejętności, tym bardziej że w „nowej” szkole podstawowej nastąpiło przerwanie ciągłości pomiędzy treściami realizowanymi w klasach 4–6 według PP z 2008 r., a tymi z PP wprowadzonej w 2017 r.¹⁰ W związku z powyższym należy się spodziewać, że o rok dłuższa edukacja w gimnazjum i przemyślana PP, będąca kontynuacją zapisów PP do szkoły podstawowej, pozwoliły na lepsze opanowanie niektórych z kształconych na niższym etapie edukacyjnym kompetencji.

⁵ Tym samym powrócono do systemu szkolnictwa wprowadzonego w 1961 roku.

⁶ Część uczniów rozpoczęła edukację w wieku 6 lat, także na skutek jednej z licznych reform edukacji. Na problem ten zwraca uwagę m.in. Paweł Sporek, *Suma wszystkich strachów, czyli rok z życia pewnej siódmej klasy albo już za rok matura*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, t. X, nr 285, s. 45.

⁷ Por. tamże, s. 39–50.

⁸ B. Myrdzik, *Czy „nowe” jest nowe, czy też jest „poligonem orwellowskiej utopii”? Refleksje na temat ostatniej reformy edukacyjnej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, t. X, nr 285, s. 10.

⁹ Tamże, s. 14.

¹⁰ Analizę dokumentów i problemów wynikających z wprowadzenia nowej PP nieskorelowanej ze starą PP w kontekście edukacji siódmoklasistów przedstawia Małgorzata Latoch-Zielińska, *Stracone pokolenie? O trudnościach siódmoklasistów z realizacją nowej podstawy programowej z j. polskiego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, t. X, nr 285, s. 52–66.

Przynajmniej takie założenie przyjęli autorzy badania¹¹, którego wybrane elementy zostaną przedstawione w niniejszym opracowaniu.

Badanie, o którym mowa, zostało przeprowadzone na zlecenie władz powiatu kwidzyńskiego, w marcu 2020 roku¹². Wzięli w nim udział uczniowie wszystkich klas pierwszych kwidzyńskich szkół średnich – liceów i techników¹³:

- 1a. trzyletnich liceów (236 uczniów z 9 klas)
- 1b. czteroletnich techników (238 uczniów z 9 klas)

Grupa 2. – uczniowie pierwszych klas **szkół ponadpodstawowych**:

- 2a. czteroletnich liceów (210 uczniów z 7 klas)
- 2b. pięcioletnich techników (213 uczniów z 9 klas)

Wszyscy uczniowie podczas badania pisali ten sam sprawdzian umiejętności językowych i wiedzy polonistycznej (test) oraz sprawdzian umiejętności tekstotwórczych (praca pisemna na zadany temat)¹⁴. Badanie zostało przeprowadzone w warunkach szkolnych przez członków zespołu badawczego. Część polonistyczna trwała 90 minut. Nauczyciele uczący w poszczególnych szkołach nie angażowali się w przebieg badania. Badacze udzielali koniecznych wyjaśnień, a przede wszystkim zachęcali uczniów do rozwiązywania testu i pisania wypracowania. Uczniowie zostali poinformowani, że prace będą sprawdzane i oceniane przez badaczy (nie przez nauczycieli), że są dla nich anonimowe, a wyniki zostaną udostępnione dyrektorom i nauczycielom przed zakończeniem roku szkolnego. Ponadto uczniowie wiedzieli, iż badanie ma funkcję diagnostyczną i że ani test, ani wypracowanie nie będą miały wpływu na ocenę końcową z przedmiotu. W związku z tym nie było tu czynnika motywującego w postaci dobrej/złej oceny.

Test (1. część badania) był nastawiony na sprawdzenie sprawności rozumienia różnego typu tekstów oraz posługiwania się językiem: znajomości wybranych środków językowych i przeprowadzania rozmaitych operacji na tworzywie językowym. Uczniowie otrzymali cztery krótkie teksty, różniące się gatunkowo: użytkowy (fragment słownika ortograficznego), medialny (fragment recenzji), popularnonaukowy (fragment blogu) oraz literacki (fragment powieści). Takie zróżnicowanie pozwoliło sprawdzić, jak uczniowie radzą sobie z rozumieniem przekazów związanych z różnymi sferami ludzkiej działalności – wszak w życiu codziennym i zawodowym nie będą stykać się tylko (ani nawet głównie) z tekstami artystycznymi.

Każdemu tekstowi towarzyszyły zadania dotyczące rozumienia ich treści oraz wiedzy o języku i rozmaitych umiejętności językowych (m.in. semantyki, fleksji, ortografii i interpunkcji, słowotwórstwa, składni, budowy i funkcji tekstu). Łącznie

¹¹ Autorzy badania: Magdalena Trysińska, Krzysztof Kaszewski, Katarzyna Maciejak, Helena Balcerek. Ponadto w opracowywaniu wyników, poza autorami badania, brały udział: Katarzyna Kozłowska, Marta Gugała, Katarzyna Suszczyńska i Wiktoria Kozłowska.

¹² Była to już 10. edycja badań, które nieprzerwanie prowadzone są od 2011 roku. O samej idei badań por. M. Piotrowski, *Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym: wyzwania*, „Studia z Teorii Wychowania” 2017, nr 8/2 (19), s. 91–112.

¹³ Badaniami nie objęto uczniów szkół branżowych.

¹⁴ Oprócz części polonistycznej uczniowie pisali także test z matematyki przygotowany przez Marka Piotrowskiego i jego zespół.

uczniowie rozwiązywali 16 zadań, były wśród nich zadania typu prawda-fałsz, zadania testowe jednokrotnego wyboru oraz zadania w różnym stopniu otwarte. Oto wybrane polecenia:

1. Do tekstu użytkowego: Zaznacz poprawną postać skrótowca od nazwy Związek Polsko-Czeski (zadanie testowe jednokrotnego wyboru); Zapisz poniższe nazwy w postaci skrótowców zgodnie z powyższymi zasadami (np. Chrześcijańskie Stowarzyszenie Polaków w Kazachstanie);
2. Do tekstu medialnego: Wypisz z tekstu przykłady wyrazów oceniających pozytywnie i negatywnie reprezentujących różne części mowy (rzeczownik, przymiotnik, przysłówek); Zaproponuj synonimy podanych połączeń wyrazowych. Zmień przynajmniej jeden wyraz (wszystkie połączenia pochodzą z zamieszczonego tekstu);
3. Do tekstu popularnonaukowego: Uzupełnij przysłowia i frazeologizmy związane z burzą/deszczem; W każdej z poniższych grup zdań powtarza się jeden wyraz. Określ dla każdego użycia, czy jest ono neutralne, czy potoczne (np. od rana daje śniegiem; dała mu prezent);
4. Do tekstu literackiego: Oceń prawdziwość poniższych stwierdzeń. Zapisz P lub F (np. Rzeczownik *barbarzyńcy* jest w tekście antonimem sformułowania *być cywilizowanym*); Zakreśl w tekście trzy dowolne wyrazy zbudowane tak samo jak *iluzoryczność*. Napisz, dlaczego uważasz, że są zbudowane tak samo.

W drugiej części badania uczniowie mieli za zadanie napisać tekst argumentacyjny na wybrany temat. W klasach licealnych zaproponowano tematy:

1. Błądzić jest rzeczą ludzką. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem? Podaj co najmniej trzy argumenty i zilustruj je przykładami z literatury i filmów.
2. Baśnie, mity, legendy nigdy się nie starzeją. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem? Podaj co najmniej trzy argumenty i zilustruj je przykładami z literatury i filmów.

W klasach technikalnych zaś uczniowie mieli do wyboru:

- (1. dzień badania¹⁵)
1. Czy można naprawić błędy przeszłości? Rozważ problem. Podaj co najmniej trzy argumenty i zilustruj je przykładami z literatury i filmów.
 2. Czy cierpienie ma sens? Rozważ problem. Podaj co najmniej trzy argumenty i zilustruj je przykładami z literatury i filmów.
- (2. dzień badania)
1. Cierpienie – niszczy czy rozwija człowieka? Rozważ problem. Podaj co najmniej trzy argumenty i zilustruj je przykładami z literatury i filmów.
 2. Czy zgadzasz się ze słowami A. Camusa, że w ludziach więcej rzeczy zasługuje na podziw niż na pogardę? Uzasadnij swoje stanowisko. Podaj co najmniej trzy argumenty i zilustruj je przykładami z literatury i filmów.

Założono, że badanie tym samym testem dwóch różnych grup badawczych (po gimnazjum i klasie ósmej) ujawni różnice w zakresie kompetencji językowych i tekstotwórczych. W związku z tym postawiono pytania badawcze:

- W których obszarach kształcenia polonistycznego o rok dłuższa edukacja (gimnazjum) dała wymierne korzyści (tu: w postaci lepszych wyników z testu i wypracowania)?

¹⁵ Ponieważ ze względów organizacyjnych badania w technikach rozłożone były na dwa dni, konieczna była zmiana tematów wypracowań.

– W których obszarach kształcenia polonistycznego dwuletnie przygotowanie (klasy 7–8) daje podobne efekty jak trzyletnie przygotowanie (gimnazjum)?

Ze względu na ograniczony rozmiar opracowania w dalszej części skupię się na analizie wyników z drugiej części badania (wypracowania). Wyniki z pierwszej części będę przywoływać jedynie w celu doprecyzowania analiz i wniosków bez szczegółowego omawiania poszczególnych zadań.

Analiza wyników w zakresie kompetencji tekstotwórczej

W tej części opracowania przedstawiam porównanie wyników w zakresie kompetencji tekstotwórczej uzyskanych przez absolwentów szkół gimnazjalnych (grupa 1.) i podstawowych (grupa 2.), oddzielnie dla pierwszoklasistów licealnych i technikalnych. Zakładam bowiem, że nie można porównywać uczniów liceów i techników, albowiem są to dwie różne grupy badanych, o odmiennych kompetencjach, a także odmiennych potrzebach edukacyjnych, mimo że obie grupy uczniów realizują tę samą podstawę programową i przygotowują się do tego samego egzaminu maturalnego. Wyniki naszych badań od 10 lat pokazują niezbicie, że uczniowie technikum są statystycznie słabsi w zakresie wiedzy i umiejętności polonistycznych już na samym początku edukacji w szkole średniej. W technikach nacisk położony jest na kształcenie w zakresie przedmiotów zawodowych i jest to sytuacja zrozumiała. Tymczasem treści języka polskiego pozostają niejako obok i nie wspomagają rozwoju uczniów w zakresie kompetencji koniecznych do wykonywania wybranego przez nich zawodu¹⁶.

Kompetencja tekstotwórcza będąca przedmiotem poniższego omówienia traktowana jest tu jako wypadkowa kompetencji językowej, kulturowej i komunikacyjnej¹⁷. Podobnie jak Anna Tabisz¹⁸ zwracam uwagę na jej czynny aspekt, czyli proces tworzenia tekstu, w którego efekcie powstaje wypowiedź o określonej strukturze (kompozycji), typowych cechach językowo-stylistycznych, z wyraźnym tłem pragmatycznym informującym o celu wypowiedzi i relacjach nadawczo-odbiorczych i określoną ramą poznawczą (sposobem rozumienia i rozwinięcia polecenia).

Na uwagę zasługuje już sam wybór tematu. Należy bowiem założyć, że uczniowie, mając do wyboru dwa tematy, sięgną po ten, który wydaje im się ciekawszy i/lub łatwiejszy, do którego łatwiej postawić tezę i znaleźć odpowiednie przykłady ilustrujące argumenty.

¹⁶ Problem ten jest niezwykle istotny, jednak nie jest przedmiotem niniejszego opracowania, stąd ograniczam się jedynie do jego zasygnalizowania. Jestem jednocześnie przekonana, że namysł nad kształceniem polonistycznym w szkołach technikalnych jest koniecznym. Zwracam na niego uwagę [w:] M. Trysińska, *Rozprawka szkolna – między schematyzmem a kreatywnością*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, red. K. Maciejak, M. Trysińska, Warszawa 2019, s. 165–184.

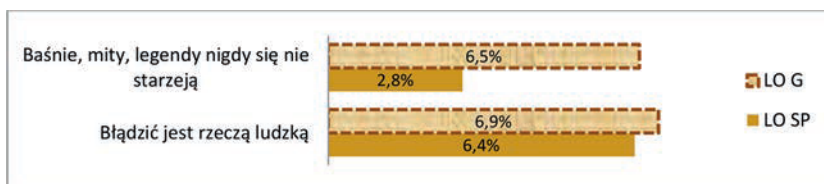
¹⁷ Wymienione typy kompetencji omawia wnikliwie Marta Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016, s. 149–182.

¹⁸ A. Tabisz, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole 2006, s. 65–66.

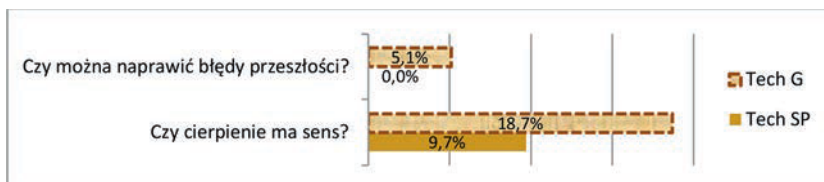
Licealiści – zarówno po klasie ósmej, jak i po gimnazjum – chętniej wybierali temat „Błądzić jest rzeczą ludzką. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?” (LOSP¹⁹ 66,6%; LOG 61%) niż „Baśnie, mity, legendy nigdy się nie starzeją. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?” (LOSP 32,8%; LOG 39%). Preferencje zarówno ósmoklasistów, jak i o rok starszych gimnazjalistów były w tym wypadku niemal identyczne.

W technikach w obu grupach badanych chętniej sięgano po temat „Cierpienie – niszczy czy rozwija człowieka?” (TechSP – 88,4%; TechG – 79%) niż „Czy zgadzasz się ze słowami A. Camusa, że w ludziach więcej rzeczy zasługuje na podziw niż na pogardę?” (TechSP – 11,5%; TechG – 20,8%). W przypadku pozostałych dwóch tematów uczniowie po klasie ósmej chętniej wybierali temat „Czy cierpienie ma sens?” (TechSP – 70%; TechG – 45%), natomiast uczniowie po gimnazjum „Czy można naprawić błędy przeszłości?” (TechSP – 29,3%; TechG – 55%), ale tu większe różnice zaznaczyły się w grupie uczniów po klasie ósmej (70% do 30%).

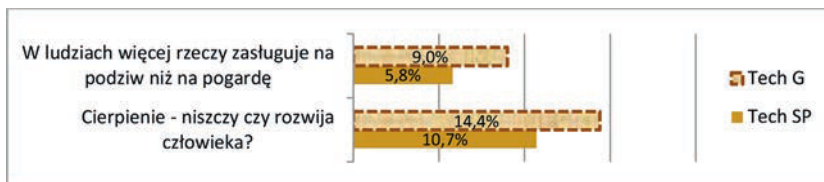
Wybór tematu nie zawsze jednak okazywał się trafny i część uczniów oddawała prace puste lub ledwo zaczęte (postawiona teza, czasami jeden argument i/lub przykład). Takie prace nie podlegały sprawdzaniu. Mimo że nie stanowiły one wysokiego odsetka, trzeba je odnotować.



Wykres 1. Procent uczniów licealnych, których prace nie podlegały sprawdzaniu



Wykres 2. Procent uczniów technikalnych, których prace nie podlegały sprawdzaniu (1. dzień badań)



Wykres 3. Procent uczniów technikalnych, których prace nie podlegały sprawdzaniu (2. dzień badań)

¹⁹ Skrótów odnoszą się odpowiednio do: LO SP – licealiści po szkole podstawowej; LOG – licealiści po gimnazjum; Tech SP – uczniowie technikum po szkole podstawowej; Tech G – uczniowie technikum po gimnazjum.

Tym razem we wszystkich grupach porównanie uczniów po szkole podstawowej i gimnazjum wypada na korzyść ósmoklasistów – pisanie rozpoczętej pracy częściej porzucali gimnazjaliści, bez względu na wybrany temat.

Wypracowania były sprawdzane według sześciu kryteriów: treść, kompozycja, poprawność językowa, poprawność ortograficzna, poprawność interpunkcyjna i styl.

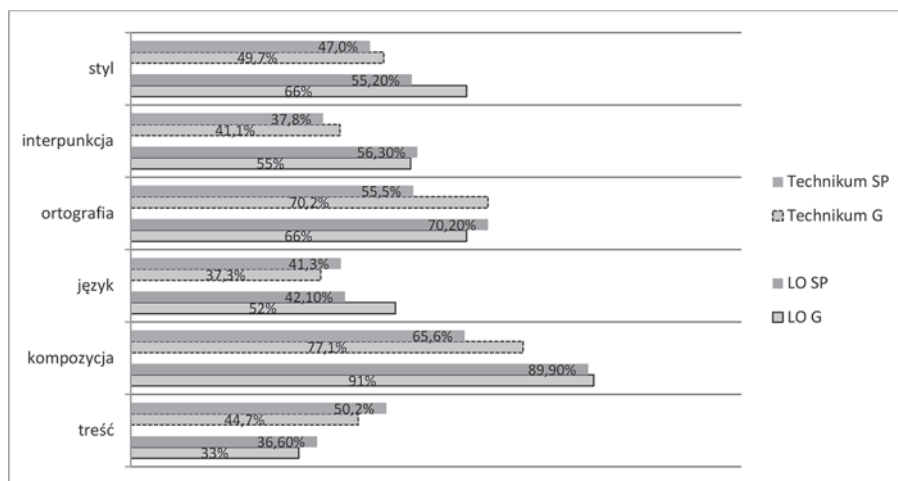
Kryterium treści miało najwyższą wagę. Bez względu na temat, fundamentem treści były: postawiona teza oraz argumenty i przykłady ją popierające, odwołujące się do co najmniej trzech tekstów kultury. Jako pełny traktowano argument na temat, zilustrowany sytuacją zaczerpniętą z dzieła kultury, przedstawioną wystarczająco dokładnie. Jako niepełne traktowano argumenty m.in. luźniej powiązane z tematem, ogólnikowe, szablonowe prawdy uniwersalne, niepoparte obrazowymi przykładami. Wreszcie jako argument nietrafny traktowano taki, który sprowadzał się do opisu przykładu, nie wiązał się z tematem pracy i/lub był nielogiczny. Ponadto ocenę treści pracy obniżały błędy rzeczowe oraz treści nie na temat.

Struktura rozprawki jest dość szablonowa, skonwencjonalizowana i nie pozwala na indywidualne realizacje. W związku z tym minimalne oczekiwania względem kompozycji to: teza we wstępie, argumentacja w rozwinięciu, przypomnienie tezy w zakończeniu. Do błędów kompozycyjnych zaliczano m.in.: brak części tekstu (wstępu, zakończenia), niewydzieloną akapitem część pracy (wstęp, argument, zakończenie), umieszczenie treści w niewłaściwej części tekstu (np. argument we wstępie, teza w rozwinięciu), zaburzone proporcje części (np. wstęp zbyt długi w stosunku do objętości całej pracy).

Punkty za poprawność językową, ortograficzną i interpunkcyjną przyznawano w zależności od liczby popełnionych w danym zakresie błędów. Za błąd językowy uznawano każde naruszenie normy w zakresie fleksji, składni, słowotwórstwa, leksyki i frazeologii; za błąd ortograficzny – każde naruszenie normy ortograficznej (błędy w zapisie); za błąd interpunkcyjny – każde naruszenie normy interpunkcyjnej.

Wartość kryterium stylistycznego w omawianych badaniach została obniżona (względem pozostałych kryteriów) z uwagi na niemożność całkowitego wyeliminowania subiektywności oceny. Niemniej jednak jest to na tyle istotny aspekt tekstu, że należy go brać pod uwagę, dążąc nieustannie do wypracowywania w miarę obiektywnych i jasnych kryteriów jego oceny. Najwyżej oceniano prace, w których można było dostrzec styl bogaty (tj. ponadprzeciętną różnorodność używanych środków, zwłaszcza słownictwa i składni); nieco niżej prace bez wyraźnych złych cech stylu, w których nie została zaburzona spójność; w dalszej kolejności były wypracowania cechujące się stylem monotonnym, ubogim i/lub nieporadnym (licznymi zaburzeniami łączliwości); obecnością języka mówionego lub potocznego. Najsłabsze to prace, w których dało się zauważyć fragmenty zawiłe i/lub pustostowie, liczne przejawy języka mówionego lub potocznego, a także liczne zaburzenia spójności.

Wykres 4. pokazuje, jak rozkładały się wyniki w poszczególnych grupach.



Wykres 4. Procent punktów za poszczególne aspekty wypracowania uzyskane przez uczniów klas licealnych i technikalnych

Uczniowie po szkole podstawowej, zarówno w liceum, jak i technikum osiągnęli lepszy wynik za treść, natomiast uczniowie po gimnazjum osiągnęli lepszy wynik za kompozycję. Szczególnie różnica ta jest widoczna w grupie uczniów technikalnych (ponad 10%).

Uczniowie po szkole podstawowej w obu grupach osiągnęli taki sam wynik za język wypracowania. Ale w przypadku uczniów po gimnazjum różnica jest znacząca. Uczniowie licealni przewyższają tu uczniów technikalnych, przewyższając też uczniów licealnych po szkole podstawowej. Uczniowie techników po gimnazjum okazali się słabsi niż uczniowie z równoległych klas po szkole podstawowej.

W przypadku uczniów technikalnych ortografię lepiej opanowali uczniowie po gimnazjum, ale w przypadku uczniów licealnych – lepiej wypadli uczniowie po szkole podstawowej. To samo dotyczy interpunkcji.

Styl pisania rozprawki lepiej opanowali uczniowie po gimnazjum w obu grupach, z tym że w przypadku licealistów różnica między uczniami po gimnazjum i szkole podstawowej jest większa.

W tym miejscu warto przyrzeć się zróżnicowaniu klas licealnych i technikalnych w odniesieniu do kompetencji tekstotwórczych. W poniższej tabeli zaprezentowane są klasy ponumerowane od 1 do 16 (LO) i od 1 do 18 (technikum).

W przypadku licealistów poziom umiejętności tekstotwórczych uczniów po szkole podstawowej i gimnazjum jest wyrównany. Wśród klas, które napisały wypracowanie powyżej średniej (powyżej 100%), znajdują się cztery klasy nowego (czteroletniego) i cztery klasy starego (trzyletniego) liceum. Podobnie wśród klas najslabszych są zarówno te po gimnazjum, jak i po szkole podstawowej.

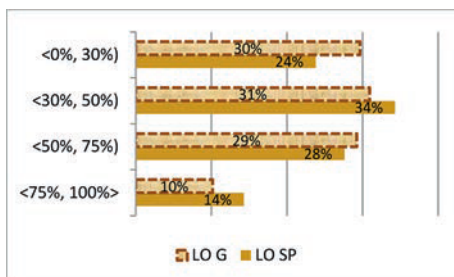
Kompetencje tekstotwórcze uczniów technikalnych pokazują inną tendencję – wśród tych, którzy napisali rozprawkę powyżej średniej, jest więcej lepszych klas

po gimnazjum, ale jednocześnie gimnazjaliści są liczniej reprezentowani na dole tabeli. Są więc grupą bardziej zróżnicowaną niż uczniowie po szkole podstawowej.

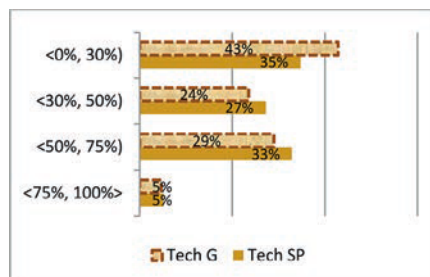
Tabela 1. Wyniki procentowe uczniów licealnych i technikalnych w zakresie kompetencji tekstotwórczych

Klasy licealne	Wypracowanie – wynik procentowy	Klasy technikalne	Wypracowanie – wynik procentowy
klasa 1 (sp)	135,7%	klasa 1 (sp)	133,7%
klasa 2 (gim.)	128,3%	klasa 2 (gim.)	118,8%
klasa 3 (sp)	115,9%	klasa 3 (gim.)	110,3%
klasa 4 (gim.)	112,2%	klasa 4 (gim.)	109,9%
klasa 5 (gim.)	105,1%	klasa 5 (gim.)	107,5%
klasa 6 (sp)	105,0%	klasa 6 (sp)	104,6%
klasa 7 (gim.)	103,5%	klasa 7 (sp)	102,8%
klasa 8 (sp)	102,0%	klasa 8 (gim.)	97,8%
klasa 9 (gim.)	96,7%	klasa 9 (sp)	96,0%
klasa 10 (sp)	92,7%	klasa 10 (sp)	94,2%
klasa 11 (gim.)	90,6%	klasa 11 (sp)	93,1%
klasa 12 (gim.)	88,9%	klasa 12 (sp)	92,8%
klasa 13 (gim.)	83,4%	klasa 13 (gim.)	90,5%
klasa 14 (sp)	75,7%	klasa 14 (gim.)	88,0%
klasa 15 (sp)	65,7%	klasa 15 (gim.)	83,3%
klasa 16 (gim.)	56,6%	klasa 16 (gim.)	82,1%
		klasa 17 (sp)	80,0%
		klasa 18 (sp)	75,7%

Mimo że nie zauważono wyraźnych różnic między uczniami po gimnazjum i po szkole podstawowej, to nie można pominąć faktu, iż w tych samych grupach uczniów ujawnia się duże zróżnicowanie między uczniami osiągającymi najwyższe i najniższe rezultaty. Poniżej przedstawiam wyniki za wypracowanie w grupie uczniów licealnych i technikalnych. Uczniów dzielę na cztery grupy: najlepszych (którzy osiągnęli wynik powyżej 75%), średnich (którzy osiągnęli wynik powyżej 50%), słabych (którzy osiągnęli wynik między 30% a 50%) i bardzo słabych (którzy osiągnęli wynik poniżej 30%).



Wykres 5. Porównanie wyników za wypracowanie uzyskanych przez uczniów liceum po gimnazjum i szkole podstawowej



Wykres 6. Porównanie wyników za wypracowanie uzyskanych przez uczniów technikum po gimnazjum i szkole podstawowej

W grupie licealistów różnice między absolwentami szkoły podstawowej i gimnazjum wahają się na ogół w okolicy 3–4%. Większa różnica (6%) jest tylko w grupie uczniów najslabszych w zakresie kompetencji tekstotwórczych – tu uczniów po gimnazjum jest więcej niż uczniów po szkole podstawowej. Tych ostatnich większą liczbę możemy odnaleźć w gronie najlepszych.

W technikum uczniowie najlepsi w zakresie kompetencji tekstotwórczych stanowią zaledwie 5%, za to najslabsi gimnazjaliści to aż 43%, absolwenci szkoły podstawowej 35%. Uczniowie „średkowi” – średni i słabi stanowią razem około 60%. Zaprezentowane wyniki są istotne ze względu na fakt, że absolwenci gimnazjum mają o rok mniej czasu na przygotowanie się do egzaminu maturalnego niż uczniowie po szkole podstawowej.

Interpretacja wyników i wnioski

Analiza wyników w czterech badanych grupach uczniów pokazuje, że poziom kompetencji tekstotwórczych młodzieży z klas pierwszych szkół średnich nie zależy od czasu trwania edukacji na niższym etapie kształcenia. Nie widać wyraźnych różnic w badanych kompetencjach u uczniów po gimnazjum i szkole podstawowej, zwłaszcza w grupie licealistów.

Badania kwidzyńskich uczniów nie potwierdzają obserwacji poczynionych przez M. Latoch-Zielińską, która stwierdziła, że młodszy uczniowie (przynajmniej na poziomie badanej przez nią 7. klasy) są mniej zmotywowani do nauki i wykazują mniejszą koncentrację na zadaniach²⁰. Kiedy popatrzymy na procent wykonanych/oddanych prac pisemnych w klasach pierwszych, stwierdzimy, że absolwenci szkół podstawowych rzadziej porzucali rozpoczęte zdanie. Ich starsi koledzy częściej poddawali się, jeśli nie znaleźli pomysłu na rozwinięcie tematu.

M. Latoch-Zielińska zauważyła ponadto, że siódmoklasiści nie czytają lektur, są niedojrzali emocjonalnie, infantylni i cechuje ich mniejsza świadomość w dokonywaniu wyborów²¹. Tu znów kwidzyńscy ósmoklasiści nie potwierdzają tej opinii –

²⁰ M. Latoch-Zielińska, *Stracone pokolenie?...*, s. 61.

²¹ Tamże.

wybór tematu i jego rozwinięcie nie wskazują, żeby byli w tym zakresie słabsi niż gimnazjaliści. Można nawet zauważyć, że uzyskiwali więcej punktów za aspekt treściowy niż starsi koledzy. Być może jest to jednak efekt wymagań egzaminacyjnych, zgodnie z którymi absolwent klasy ósmej odróżnia przykłady od argumentów (brak tej umiejętności od 10 lat badań zauważamy u uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych) i wykazuje się umiejętnościami retorycznymi. Według Pawła Sporka są to kompetencje wykraczające poza możliwości siódmo- czy ósmoklasistów, tym bardziej że uczniowie ci na wcześniejszym etapie nie byli jeszcze wdrażani do tworzenia tekstów argumentacyjnych²². Wyniki naszych badań pokazują jednak, że podobne kompetencje tekstotwórcze posiadają ci, którzy mieli możliwość ćwiczyć je przez 3 lata gimnazjum, jak i ci, którzy na ich opanowanie mieli zaledwie 2 lata szkoły podstawowej w nowym kształcie.

Gimnazjaliści (zwłaszcza kontynuujący naukę w technikum) wykazali większe umiejętności jedynie w zakresie kompozycji tekstu. Widać to zarówno w wypracowaniach, jak i w wynikach zadania z testu polegającego na układaniu akapitów we właściwej kolejności („Ułóż akapity w takiej kolejności, aby powstał spójny tekst. W tym celu w puste miejsca wpisz cyfry od 1 do 5”). W zadaniu tym uczniowie LO SP uzyskali – 40%, LO G – 43%; technikum SP – 33%, technikum G – 41%. Taki wynik (mimo że różnice ciągle nie są zbyt duże) może świadczyć o tym, że 3 lata gimnazjum dało więcej okazji do napisania większej liczby rozprawek niż ostatnie dwa lata szkoły podstawowej, co przełożyło się na lepszy wynik. Tego typu trening istotny jest zwłaszcza dla uczniów słabszych, a do techników tacy właśnie trafiają. W grupie licealistów, potencjalnie lepszych, różnica między ósmoklasistami a gimnazjalistami w zakresie kompozycji tekstu jest nieznaczna.

Ciekawie przedstawiają się wyniki w zakresie języka tekstu (wykres 4). Uczniowie po gimnazjum, zwłaszcza w liceum, uzyskiwali lepsze wyniki za aspekt stylistyczny. Być może o rok dłuższe obcowanie z różnymi tekstami kultury dało w tym przypadku wymierne korzyści, tym bardziej że pracując według PP z 2008 r. nauczyciele mogli dostosowywać lektury do zainteresowań swoich uczniów, nie byli bowiem ograniczani długą listą lektur obowiązkowych, często nieatrakcyjnych dla młodzieży w wieku dojrzewania. Przeładowany program w klasach 7–8 nie daje z pewnością takiej przestrzeni na rozwijanie zainteresowań uczniów i twórczych umiejętności. Aby wypracować styl tekstu pisanego, trzeba czasu i wielu ćwiczeń redakcyjnych. Oczywiście brak tych możliwości powinna zrekompensować nauka w szkole średniej, która w tej chwili trwa o rok dłużej. Tym samym ciężar doskonalenia tekstotwórczych kompetencji uczniów został przerzucony na nauczycieli liceum i technikum.

W zakresie poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej wyniki nie są jednoznaczne. O rok dłuższa edukacja poprzedzająca etap szkoły średniej wyraźnie przysłużyła się licealistom w zakresie poprawności językowej. Tu, podobnie jak w przypadku pracy nad stylem, ważny jest czas poświęcany na obcowanie z różnymi tekstami kultury i ćwiczenia redakcyjne. Być może uczniowie ci mają też większy zasób słownictwa, zarówno czynnego, jak i biernego, co uwidoczniło się

²² P. Sporek, *Suma wszystkich...*, s. 42–45.

także w zadaniu frazeologicznym, zwłaszcza w przypadku uczniów licealnych (10% różnicy na korzyść uczniów po gimnazjum):

Uzupełnij przysłowia i frazeologizmy związane z burzą/deszczem.

- a) Z deszczu pod ...[rynnę].
- b) Kto sieje ...[wiatr]....., ten zbiera burzę.
- c) Rosną jak[grzyby]..... po deszczu.

Licealiści po klasie ósmej uzyskali tu 45%, po gimnazjum – 54%; uczniowie technikum po klasie ósmej uzyskali 40%, po gimnazjum – 47%.

W technikum jednak w zakresie poprawności językowej w wypracowaniu lepsi okazali się uczniowie po szkole podstawowej. Tu jednak znowu trzeba brać pod uwagę ogólnie niższy poziom młodzieży wybierającej szkoły technikalne. O rok dłuższa edukacja tej grupy uczniów przełożyła się natomiast na wyższy wynik w zakresie poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej.

W zakresie ortografii uwagę zwraca wyższy wynik uczniów po klasie ósmej niż uczniów po gimnazjum w grupie licealnej. Można tłumaczyć to tym, że w 2019 roku konkurencja do szkół średnich, ze względu na podwójny rocznik, była większa niż zwykle. Miejsca w liceach znaleźli więc uczniowie najlepsi. Poza tym w nowej PP oraz w wymogach egzaminacyjnych położono szczególny nacisk na ortografię i interpunkcję²³. Być może poloniści w ostatnich klasach szkoły podstawowej, przygotowując uczniów do końcowego egzaminu, poświęcili tym zagadnieniom większą uwagę.

Mimo że w odniesieniu do poszczególnych aspektów prac pisemnych widoczne są mniejsze bądź większe różnice między uczniami nowego i starego systemu, to i w jednej, i w drugiej grupie mamy uczniów bardzo dobrych i bardzo słabych (por. tabela nr 1). Z tego punktu widzenia czteroletnie liceum daje większe szanse uczniom słabszym na opanowanie kompetencji koniecznych, aby z sukcesem zdać egzamin maturalny. Jednocześnie widzimy, że w przypadku uczniów osiągających lepsze wyniki w nauce (a takie należy przyjąć założenie, że są to uczniowie licealni, ponieważ do technikum często idą uczniowie słabsi zwłaszcza w zakresie przedmiotów humanistycznych), trzy lata gimnazjum nie dały więcej niż ostatnie dwa lata szkoły podstawowej (kl. 7–8). Niestety, trzy lata gimnazjum, nie dały też wymiernych korzyści sporej grupie uczniów technikum, których kompetencje tekstotwórcze są nadal na bardzo niskim poziomie.

Analiza badań przeprowadzonych wśród dwóch grup uczniów – starego i nowego porządku edukacyjnego daje dość niepokojące wyniki. Okazuje się bowiem, że uczniowie po trzech latach nauki w gimnazjum i uczniowie po dwóch latach nauki kończących szkołę podstawową osiągnęli porównywalne wyniki w zakresie kompetencji tekstotwórczych. W większości przypadków przewaga uczniów po gimnazjum nad uczniami po szkole podstawowej lub odwrotnie wydaje się zupełnie losowa i niezależna od czasu trwania edukacji na etapie poprzedzającym szkołę średnią. Należy jednak zaznaczyć, że porównanie uczniów po szkole podstawowej

²³ Zwraca na to uwagę P. Sporek, *Suma wszystkich...*, s. 43.

i po gimnazjum w obrębie tych samych typów szkół, pokazuje, iż niższy etap kształcenia ukończyli uczniowie o bardzo zróżnicowanych kompetencjach, przy czym (jeśli weźmiemy pod uwagę czas spędzony w szkole poprzedzający ostatni etap kształcenia) wydaje się, że nieco słabiej wypadają tu uczniowie gimnazjum. Nie przegonili oni bowiem absolwentów szkoły podstawowej, którzy na opanowanie tych samych umiejętności mieli jeden rok krócej.

Jednocześnie badania PISA pokazują, że gimnazja były szansą dla uczniów słabszych i uczniów z uboższych rodzin. Jak wskazują Maciej Jakubowski, Marek Smulczyk, Piotr Walicki z Evidence Institute, pisząc o edycji z 2015 r. badającej umiejętności analityczne i rozwiązywanie złożonych problemów:

Między 2006 r. a 2015 r. w Polsce nastąpiła zmiana odsetka uczniów „resilient” o 3,2 proc. To uczniowie, którzy mimo że pochodzą z rodzin uboższych i słabiej wykształconych, wciąż osiągają najlepsze wyniki. W 2006 r. takich uczniów było 31,4 proc., natomiast w obecnej edycji w Polsce mamy aż 34,6 proc. gimnazjalistów, którzy przełamują wspomniane bariery. Zmiana ta nie jest istotna statystycznie, ale wynik ten jest lepszy niż w większości krajów europejskich. Niemniej jednak pokazuje to, że gimnazja pomagają uczniom z biedniejszych rodzin znacznie lepiej niż innego rodzaju szkoły istniejące w niektórych krajach. Może to być związane z tym, że w wielu krajach 15-latki uczęszczają już do różnego typu szkół i wielu uczniów z biedniejszych rodzin trafia do szkół zawodowych, gdzie nie uczą się przedmiotów przyrodniczych. W Polsce wszyscy gimnazjaliści podążają tą samą podstawą programową z podobną liczbą godzin ze wszystkich przedmiotów²⁴.

Przypadek szkół z powiatu kwidzyńskiego nie potwierdza jednak tej tezy. Nawet w tych szkołach technikalnych, które prezentują najniższy poziom (trafiają tu uczniowie z najniższymi wynikami z testu kończącego niższy etap edukacyjny), umiejętności uczniów po szkole podstawowej i po gimnazjum są bardzo wyrównane – zarówno w zakresie kompetencji tekstotwórczych, jak i językowych.

Czy taki wynik może świadczyć o tym, że reforma z 2017 roku była dobrym posunięciem? Skoro absolwenci szkoły podstawowej i absolwenci gimnazjum prezentują podobny poziom kompetencji, może się wydawać, że gimnazjum nie spełniało swoich funkcji i nie przygotowywało w należyty sposób do kolejnego etapu edukacyjnego, którego zwieńczeniem jest egzamin maturalny. Dzięki reformie nauczyciele liceów i techników zyskali dodatkowy rok na przygotowanie uczniów do matury. Trudno jednak oceniać efekty/skutki reformy, albowiem dzieje się ona tu i teraz. Na wnioski trzeba poczekać. Zmiana każe oczekiwać czegoś nowego, lepszego, bo przecież temu służy. Czy tak będzie? Czas pokaże. Na razie możemy obserwować, badać, porównywać umiejętności i wiedzę uczniów, którzy stali się uczestnikami (miejmy nadzieję, że nie ofiarami) reformowanego systemu szkolnictwa.

²⁴ M. Jakubowski, M. Smulczyk, P. Walicki, *Gimnazja pomagają*, „Głos Nauczycielski” 2016, nr 50, b.n.s. <http://www.evidin.pl/wp-content/uploads/publications/edu-pod-lupa/EDUPODLUPA-Gimnazja-pomagaj%C4%85.pdf> [dostęp: 15.01.2021].

Bibliografia

- Jakubowski M., Smulczyk M., Walicki P., *Gimnazja pomagają*, „Głos Nauczycielski” 2016, nr 50, b.n.s. <http://www.evidin.pl/wp-content/uploads/publications/edu-pod-lupa/EDUPODLUPA-Gimnazja-pomagaj%C4%85.pdf> [dostęp: 15.01.2021].
- Latoch-Zielińska M., *Stracone pokolenie? O trudnościach siódmoklasistów z realizacją nowej podstawy programowej z j. polskiego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, t. X, nr 285, s. 52–66.
- Myrdzik B., *Czy „nowe” jest nowe, czy też jest „poligonem orwellowskiej utopii”? Refleksje na temat ostatniej reformy edukacyjnej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, t. X, nr 285, s. 9–16.
- Piotrowski M., *Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym: wyzwania*, „Studia z Teorii Wychowania” 2017, nr 8/2 (19), s. 91–112.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*. Szkoła Podstawowa. Język polski, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=232> [dostęp: 15.01.2021].
- Podstawa programowa z komentarzami*. Tom 2. Język polski. Szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=232> [dostęp: 15.01.2021].
- Sporek P., *Suma wszystkich strachów, czyli rok z życia pewnej siódmej klasy albo już za rok matura*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, t. X, nr 285, s. 39–51.
- Szmigiel M.K., Szaleniec H., *Uczniowie na progu transformacji szkoły*, 2019, http://www.ptde.org/pluginfile.php/1424/mod_page/content/8/Uczniowie%20na%20progu.pdf [dostęp: 15.10.2021].
- Szymańska M., *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.
- Tabisz A., *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole 2006.
- Trysińska M., *Kształcenie językowe a kompetencje tekstotwórcze – raport z badań*, „Didaktické Studie” 2020, ročník 12, číslo 1, s. 113–133.
- Trysińska M., *Rozprawka szkolna – między schematyzmem a kreatywnością*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, red. K. Maciejak, M. Trysińska, Warszawa 2019, s. 165–184.

Text competences of first-year students of post-junior high school and post-primary schools – an attempt to compare

Abstract

The article presents the results of the study of students' language competences who attend the first secondary school classes. In 2019, as a result of the education reform, two groups of students started their education in the first grades: junior high school graduates and eighth-grade primary school graduates. Pre-secondary education in the case of students leaving primary school lasted a year shorter. Both groups took the exam at the end of lower junior high school or elementary school, respectively, and studied according to a different core curriculum.

During the study, it was assumed that thanks to the education that lasted a year longer and was based on a different core curriculum, lower secondary school students should achieve

better results in terms of creating an argumentative text and in terms of selected language skills. Both groups of students wrote the same test to confirm or reject the thesis.

The results of the study showed that both groups of students achieved comparable results. In some areas, younger students have even outranked junior high school students. At the same time, it turned out that the lower stage of education was completed by students with very different competences. Both among junior high school and primary school students there are very good and very weak students, while in the group of junior high school students there is a large percentage of very weak students. This may prove that for many students three years of lower secondary school were a waste of time, and the last two years of primary school were enough to master the tested skills.

Keywords: education reform, language competences, text-creating competences

Magdalena Trysińska – dr hab., adiunkt w Instytucie Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, zajmuje się dydaktyką języka polskiego na różnych etapach edukacyjnych, edukacją medialną oraz językiem mediów. Autorka licznych publikacji dotyczących wymienionych obszarów badań, w tym monografii: *Akty mowy jako klucz do interpretacji postaw rodzicielskich. Wychowawcze, komunikacyjne i edukacyjne aspekty filmów animowanych dla dzieci (na przykładzie filmów emitowanych w MiniMini+ i Cartoon Network)*, Wydawnictwo Wydziału Polonistyki UW, Warszawa 2015; współredaktorka książek: (z R. Pawelcem) *Najnowsze słownictwo a współczesne media elektroniczne*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Semper; (z A. Pilch) *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, Kraków 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019; współautorka (z K. Kaszewskim) podręcznika do kształcenia językowego *Klucze do kultury*, podręcznik, kl. I–III, Grupa Edukacyjna S.A. Kielce 2009–2011; członkini Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej i Towarzystwa Kultury Języka.