



BIULETYN OKRĘGOWEJ KOMISJI EGZAMINACYJNEJ

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie: Al. F. Focha 39, 30-119 Kraków
tel. (012) 61 81 201, 202, 203 fax: (012) 427 28 45 e-mail: oke@oke.krakow.pl www.oke.krakow.pl

ANATOMIA SUKCESU DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEGO WYBRANYCH SZKÓŁ POWIATU KROŚNIEŃSKIEGO

CZEŚĆ HUMANISTYCZNA



Kraków 2006

Autorki:

Małgorzata Boba

Maria Michłowicz

Konsultacja merytoryczna:

dr Maria Krystyna Szmigel

Opracowania statystyczne:

Anna Rappe

Spis treści

| | Strona |
|---|--------|
| Wstęp | 4 |
| Część I | |
| Charakterystyka szkół | 5 |
| 1.1 Wstęp – dobór próby i zagadnienia badawcze | 6 |
| 1.2 Charakterystyka szkół na podstawie wyników egzaminów zewnętrzných | 7 |
| 1.3 Charakterystyka szkół w kontekście wyników z poszczególnych sesji egzaminacyjnych (2002 – 2006) | 13 |
| 1.4 Charakterystyka gimnazjów na podstawie ankiet wypełnianych przez dyrektorów szkół | 14 |
| 1.5 Wnioski z analizy | 19 |
| Część II | |
| Analiza rozwiązań uczniowskich z części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonego w kwietniu 2006 r. | 21 |
| 2.1 Wstęp | 22 |
| 2.2 Analiza rozwiązań uczniów – streszczenie | 24 |
| 2.2.1 Dobór i porządkowanie informacji | 25 |
| 2.2.2 Syntetyzowanie informacji zawartych w tekście | 32 |
| 2.3 Analiza rozwiązań uczniów – ogłoszenie | 35 |
| 2.3.1 Funkcja informacyjna wypowiedzi | 35 |
| 2.3.2 Funkcja perswazyjna wypowiedzi | 38 |
| 2.3.3 Wykorzystanie elementów graficznych | 39 |
| 2.3.4 Styl wypowiedzi | 42 |
| 2.4 Analiza rozwiązań uczniów – rozprawka | 45 |
| 2.4.1 Rozumienie tematu | 47 |
| 2.4.2 Sformułowanie tezy lub hipotezy, czyli określenie punktu wyjścia dla rozważań | 52 |
| 2.4.3 Argumentacja – rozwinięcie wypowiedzi | 58 |
| 2.4.4 Rola podsumowania | 69 |
| 2.5 Wnioski z analizy | 75 |
| Część III | |
| Postawy nauczyciela i ucznia a edukacyjna wartość dodana | 81 |
| 3.1 Postawa nauczyciela | 82 |
| 3.2 Postawa ucznia | 84 |
| 3.3 Postawa nauczyciela i ucznia | 84 |
| Zakończenie | 86 |
| Załączniki | |
| Kryteria punktowania streszczenia, ogłoszenia i rozprawki | 87 |

Wstęp

Niniejsze opracowanie stanowi kontynuację badań przeprowadzanych przez Wydział Badań i Analiz Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie nad stałością wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD)¹. Jest efektem dalszego rozumowania, poszerzającego zakres pytań towarzyszących badaniom o aspekt merytoryczny. Autorki opracowania zadały sobie pytanie: jakie relacje można zaobserwować między wysokimi wynikami z egzaminu zewnętrznego przekładającymi się na wysoki wskaźnik EWD a poziomem rozwiązań występującym w pracach uczniów?

Podstawowe zagadnienia wygenerowane poprzez postawienie powyższego pytania warunkowały charakter badań. Zapisane w opracowaniu obserwacje stanowią głównie rezultat badań jakościowych przeprowadzonych na pracach wybranej grupy uczniów klas III gimnazjów, którzy w kwietniu 2006 r. przystąpili do egzaminu i osiągnęli wyniki decydujące o wysokim wskaźniku EWD.

Wskaźnik EWD był zatem podstawowym kryterium doboru badanej próby. Prace uczniów zostały również wyselekcjonowane z uwagi na lokalizację szkoły oraz jej wielkość mierzoną liczbą uczniów. Wybrano cztery gimnazja: dwa wiejskie, jedno mieszczące się w mieście – siedzibie gminy i jedno położone w mieście – siedzibie powiatu. Dzięki takiemu doborowi badanej próby możliwe także stało się zminimalizowanie zmiennych kontekstowych związanych z lokalizacją i wielkością szkoły, mogących mieć wpływ na wartość wskaźnika EWD.

Po dokonaniu wyboru okazało się, że poddano badaniom prace uczniów z jednej gminy, więc w konsekwencji można sformułować kolejne pytania: o politykę oświatową gminy oraz umiejętnie jej wykorzystanie przez dyrektorów szkół.

Zamieszczony w opracowaniu materiał stanowi odzwierciedlenie drogi badawczej, jaką przeszły autorki opracowania. Został podzielony na trzy części, z których pierwsza jest ilustracją drogi dojścia do wyboru zakresu badań, druga – właściwą analizą merytoryczną rozwiązań uczniów, a trzecia ma charakter podsumowania, wniosków dotyczących relacji między nauczycielem i uczniem, warunkujących jakość pracy szkoły.

¹ A. Rappe i M. K. Szmigiel, *Stalność wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej i opinie dyrektorów o jego znaczeniu*, [w:] *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, cz. 1., Lublin 2006

CZEŚĆ I

CHARAKTERYSTYKA SZKÓŁ

1.1 Wstęp – dobór próby i zagadnienia badawcze

Analizą objęto prace uczniów z czterech gimnazjów, w tym trzech gimnazja z jednej gminy (dwóch gimnazjów wiejskich, jednego gimnazjum z małego miasta – do 20 tys. mieszkańców oraz jednego gimnazjum z dużego miasta – od 50 do 100 tys. mieszkańców). Łącznie analizie poddano prace 277 uczniów klas III z egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej z kwietnia 2006 roku.

Podstawą wyboru konkretnych szkół były dwa wskaźniki:

- wynik egzaminu gimnazjalnego w szkołach
- edukacyjna wartość dodana (EWD) w skali standardowej dziewiątki.

Lokalizacja szkół oraz liczba oddziałów klas III w poszczególnych gimnazjach generują informacje o odmiennych kontekstach kształcenia. We wszystkich gimnazjach liczba uczniów w poszczególnych klasach nie przekroczyła 30.

Tabela 1. Zestawienie liczebności uczniów klas III gimnazjum w badanych szkołach

| Klasy | Gimnazjum wiejskie | Gimnazjum wiejskie | Gimnazjum miasto – siedziba gminy | Gimnazjum miasto – siedziba powiatu |
|-------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| A | 21 | 25 | 28 | 28 |
| B | | 25 | 26 | 26 |
| C | | | 20 | 26 |
| D | | | | 25 |
| E | | | | 27 |
| Suma | 21 | 50 | 74 | 132 |

Wnikliwy przegląd prac uczniów poprzedziło rozpoznanie warunków kształcenia. Na ich podstawie określono przedmiot badań, czyli zakres zagadnień poddanych analizie. Osoby przeprowadzające badania zadały sobie następujące pytania:

1. W jaki sposób uczniowie byli kształceni w zakresie umiejętności opisanych standardami wymagań egzaminacyjnych dotyczących przedmiotów humanistycznych?
2. Jakie wnioski można formułować na podstawie wyników próbnego egzaminu gimnazjalnego przeprowadzanego w grudniu 2005 r. oraz egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonego w kwietniu 2006 r.?

3. Jaka jest liczba czynnych egzaminatorów pracujących we wskazanych placówkach?
Jaka jest zależność między pracą w charakterze egzaminatora a wysokimi wynikami uczniów?

W poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe pytania poddano analizie dokumentację ze szkół, którą dysponowała OKE w Krakowie:

- ankiety wypełnione przez dyrektorów szkół w czerwcu 2006 r.,
- prace zawierające rozwiązania uczniowskie z części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego z kwietnia 2006 r.,
- dane o wynikach egzaminu próbnego przeprowadzanego w grudniu 2005 r.
- wyniki z egzaminu właściwego z kwietnia 2006 r.

Na podstawie przeprowadzonej analizy wstępnej wyselekcjonowano grupę umiejętności, których stopień opanowania warto poddać obserwacjom. Zdecydowano, że dalszym pracom badawczym podlegały będą umiejętności opisane w II obszarze standardów wymagań egzaminacyjnych, czyli *tworzenie własnego tekstu*. Taki wybór podyktowany był stopniem trudności tych umiejętności oraz faktem, że odpowiednie przygotowanie z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury (I obszar standardów) w 2006 r. mogło decydować w pewnej mierze o poprawnej realizacji zadań sprawdzających umiejętności tworzenia własnego tekstu (II obszar standardów). Z uwagi na konieczność wykonania złożonego rozumowania w przypadku realizacji zadań z zakresu tworzenia własnego tekstu, punktacja za te zadania w dotychczasowych sesjach egzaminacyjnych nie osiągała pułapu poziomu zadowalającego, czyli 70% punktów możliwych do uzyskania.

1.2 Charakterystyka szkół na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych

PRÓBNY EGZAMIN GIMNAZJALNY – GRUDZIEŃ 2005

Wyniki próbnego egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej oraz podstawowe dane statystyczne sporządzone dla grupy trzech szkół z jednej gminy stały się punktem wyjścia do analizy edukacyjnej. Analiza wyników uczniów trzech szkół w porównaniu z wynikami całej badanej populacji powiatu krośnieńskiego wskazuje, że gimnazjaliści z wybranej grupy uzyskali wyższe wyniki w obu obszarach standardów wymagań egzaminacyjnych niż uczniowie ze wskazanego powiatu.

Tabela 2. Porównanie średnich punktów uzyskanych przez uczniów z badanych szkół ze średnią liczbą punktów populacji powiatu krośnieńskiego w części humanistycznej próbnego egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonego w grudniu 2005 r. – obszary standardów wymagań egzaminacyjnych

| Standardy wymagań egzaminacyjnych | Wybrana populacja | | Uczniowie powiatu krośnieńskiego | | Różnice | |
|---|-------------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------------|-----------------|------------------------------|
| | Średnia punktów | Średnia punktów w procentach | Średnia punktów | Średnia punktów w procentach | Średnia punktów | Średnia punktów w procentach |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| I obszar standardów <i>Czytanie i odbiór tekstów kultury</i> | 15,71 | 62,84 | 15,13 | 60,52 | 0,58 | 2,32 |
| II obszar <i>Tworzenie własnego tekstu</i> | 14,10 | 56,4 | 12,06 | 48,24 | 2,04 | 8,16 |

Dokonując analizy danych zapisanych w powyższej tabeli, można zauważyć, że różnica średnich punktów uzyskanych w drugim obszarze standardów przez wybraną populacją uczniów, a całą populacją gimnazjalistów wynosi 2,04 punktów, co pozwala wnioskować na temat stopnia opanowania umiejętności tworzenia własnego tekstu.

Warto przyrzeć się także średnim punktów konkretnych zadań, które sprawdzały przygotowanie do realizacji poszczególnych czynności koniecznych w przypadku tworzenia własnego tekstu. Poniższa tabela zawiera wykaz sprawdzanych czynności oraz wybrane średnie punktów odnoszące się do konkretnych zadań sprawdzających umiejętności zapisane w II obszarze standardów (tworzenie własnego tekstu) podczas próbnego egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej w grudniu 2005 r.

Tabela 3. Wykaz sprawdzanych umiejętności oraz porównanie średnich punktów uzyskanych za zadania sprawdzające umiejętności z II obszaru standardów – próbny egzamin gimnazjalny – grudzień 2005 r.

| Numer zadania | Sprawdzana umiejętność Uczeń: | Sprawdzana czynność Uczeń: | Średnia punktów wybranej populacji | Średnia punktów wybranej populacji w procentach | Średnia punktów całej populacji | Średnia punktów całej populacji w procentach |
|---------------|--|---|---------------------------------------|---|------------------------------------|--|
| 24. | przekształca tekst | zastępuje potoczny zwrot oficjalnym | 0,56 | 56 | 0,48 | 48 |
| 27. | redaguje dedykację | | 1,00 | 33 | 0,67 | 22 |
| 27.1 | tworzy tekst na zadany temat | tworzy dedykację dla koleżanki/kolegi z okazji szczęśliwego wydarzenia, | 0,2 | 20 | 0,07 | 07 |
| 27.2 | buduje tekst poprawny pod względem językowym | operuje strukturami gramatycznymi odpowiednio do sytuacji i kontekstu | 0,46 | 46 | 0,39 | 39 |
| 27.3 | buduje tekst poprawny pod względem językowym | przestrzega zasad pisowni | 0,33 | 33 | 0,21 | 21 |
| 28. | redaguje ogłoszenie | | 3,37 | 67 | 3,20 | 64 |
| 28. 1 | tworzy ogłoszenie | zachowuje wyróżniki formy wypowiedzi | 0,69 | 69 | 0,62 | 62 |
| 28. 2 | dostosowuje wypowiedź do sytuacji komunikacyjnej | tworzy tekst o charakterze informacyjnym | 0,92 | 92 | 0,94 | 94 |
| 28. 3 | stosuje zasady organizacji tekstu | dostosowuje układ graficzny do treści wypowiedzi | 0,68 | 68 | 0,65 | 65 |
| 28. 4 | buduje wypowiedź poprawną pod względem językowym | zachowuje poprawność językową | 0,52 | 52 | 0,49 | 49 |
| 28. 5 | buduje wypowiedź poprawną pod względem językowym | przestrzega reguł ortograficznych i interpunkcyjnych | 0,55 | 55 | 0,5 | 50 |
| 29. | redaguje rozprawkę | | 9,17 | 61 | 7,70 | 51 |
| 29.1a | wypowiada się na temat sytuacji problemowej | formułuje tezę lub hipotezę | 0,85 | 85 | 0,81 | 81 |
| 29.1b | porządkuje informacje | selekcjonuje informacje | 0,73 | 73 | 0,62 | 62 |
| 29.1c | formułuje argument | buduje uzasadnienie | 0,62 | 62 | 0,53 | 53 |
| 29.1d | formułuje argument | buduje uzasadnienie | 0,48 | 48 | 0,35 | 35 |

| | | | | | | |
|-------|--|--|-------------|-----------|------|----|
| 29.1e | formułuje wnioski | formułuje wnioski lub podsumowuje rozważania | 0,72 | 72 | 0,48 | 48 |
| 29.2 | stosuje zasady kompozycji tekstu | tworzy tekst o trójdzielnej kompozycji | 0,84 | 84 | 0,79 | 79 |
| 29.3 | stosuje zasady kompozycji tekstu | dostosowuje układ graficzny do treści wypowiedzi | 0,51 | 51 | 0,54 | 54 |
| 29.4 | tworzy tekst spójny | łączy treści poszczególnych części wypowiedzi | 0,83 | 83 | 0,75 | 75 |
| 29.5 | tworzy tekst spójny pod względem logicznym | przeprowadza konsekwentne rozumowanie | 0,73 | 73 | 0,59 | 59 |
| 29.6 | buduje wypowiedź poprawną pod względem językowym | trafnie dobiera środki językowe | 0,18 | 18 | 0,14 | 14 |
| 29.7 | buduje wypowiedź poprawną pod względem językowym | poprawnie stosuje słownictwo pod względem znaczeniowym, fleksyjnym i słotwórczym | 0,64 | 64 | 0,5 | 50 |
| 29.8 | buduje wypowiedź poprawną pod względem językowym | buduje wypowiedź poprawną pod względem frazeologicznym i składniowym | 0,19 | 19 | 0,11 | 11 |
| 29.9 | dostosowuje wypowiedź do sytuacji komunikacyjnej | stosuje słownictwo oceniające i argumentacyjne | 0,81 | 81 | 0,76 | 76 |
| 29.10 | buduje wypowiedź poprawną pod względem językowym | przestrzega reguł interpunkcyjnych | 0,25 | 25 | 0,17 | 17 |
| 29.11 | buduje wypowiedź poprawną pod względem językowym | przestrzega reguł ortograficznych | 0,40 | 40 | 0,28 | 28 |

Zarówno za przekształcanie tekstu (zad.24.), tworzenie dedykacji z okazji szczęśliwego wydarzenia (zad. 27.), redagowanie ogłoszenia (zad. 28.), jak i redagowanie rozprawki (zad.29.) wybrana grupa gimnazjalistów otrzymała wyższe średnie punktów niż cała badana populacja. Warto zwrócić uwagę, które czynności zostały zdecydowanie lepiej zrealizowane, co zaważyło na wyższych wynikach z próbnego egzaminu gimnazjalnego:

- ✓ zastępowanie zwrotu potocznego oficjalnym,
- ✓ tworzenie dedykacji dla kolegi/koleżanki z okazji szczęśliwego wydarzenia,
- ✓ operowanie strukturami gramatycznymi odpowiednio do sytuacji i kontekstu,
- ✓ przestrzeganie zasad ortograficznych i interpunkcyjnych,
- ✓ formułowanie tezy lub hipotezy,
- ✓ selekcjonowanie informacji odpowiednio do zagadnienia,
- ✓ budowanie uzasadnienia,
- ✓ podsumowanie rozważań,
- ✓ łączenie treści poszczególnych części wypowiedzi,
- ✓ przeprowadzanie konsekwentnego rozumowania,
- ✓ poprawne stosowanie słownictwa,
- ✓ budowanie wypowiedzi poprawnej pod względem frazeologicznym i składniowym.

EGZAMIN WŁAŚCIWY – KWIECIEŃ 2006

Analiza danych uzyskanych po próbnym egzaminie gimnazjalnym umożliwiła prognozowanie wyniku z egzaminu właściwego. Jeżeli uczniowie z trzech wskazanych szkół uzyskali wyższe wyniki od wyników populacji całego powiatu, można było spodziewać się również dobrych wyników na egzaminie właściwym pod warunkiem, że gimnazjaliści zostali wyposażeni w taki bagaż umiejętności, który pozwolił im na wykorzystanie posiadanych wiadomości w każdej sytuacji zadaniowej. Wyniki próbnego egzaminu gimnazjalnego sugerowały, że na sukces egzaminacyjny uczniów i nauczycieli znaczący wpływ będzie miała ponownie punktacja z zakresu II obszaru standardów wymagań egzaminacyjnych.

Poniższa tabela zawiera informacje o procencie uczniów z wybranych szkół, którzy uzyskali odpowiednio poziom konieczny lub zadowalający po egzaminie gimnazjalnym w części humanistycznej w kwietniu 2006 r.

Tabela 4. Procent uczniów realizujących na poziomie koniecznym i zadowalającym umiejętności z II obszaru standardów – egzamin gimnazjalny w części humanistycznej – kwiecień 2006 r.

| Lokalizacja gimnazjum | Liczba uczniów klas III w szkole | Procent uczniów realizujących wymagania | |
|--------------------------------------|----------------------------------|--|---|
| | | na poziomie koniecznym (uzyskujących co najmniej 50% punktów możliwych do uzyskania) | na poziomie zadowalającym (uzyskujących co najmniej 70% punktów możliwych do uzyskania) |
| Wieś | 21 | 71 | 43 |
| Wieś | 50 | 65 | 20 |
| Miasto do 20 tys. mieszkańców | 74 | 65 | 26 |
| Miasto od 50 do 100 tys. mieszkańców | 132 | 86 | 51 |

Warto zwrócić uwagę, że przedstawione dane sugerują troskę grona pedagogicznego o harmonijny rozwój ucznia. Co najmniej 65% uczniów z każdego z czterech gimnazjów opanowało umiejętność tworzenia własnego tekstu na poziomie koniecznym, czyli uzyskało minimum 50% punktów możliwych do uzyskania. Procent uczniów realizujących te umiejętności na poziomie koniecznym w dużym mieście jest jeszcze wyższy i osiąga 86%.

Warto również odnotować, że w gimnazjum zlokalizowanym w dużym mieście, mającym najwięcej uczniów, bo ponad 100, 50% przystępujących do egzaminu zrealizowało umiejętności z II obszaru standardów na poziomie zadowalającym.

W kontekście tych informacji rodzi się pytanie: w jaki sposób pracują szkoły, a przede wszystkim, nauczyciele w badanych gimnazjach, że efekty kształcenia sugerują troskę o harmonijny rozwój młodego człowieka?

1.3 Charakterystyka szkół w kontekście wyników z poszczególnych sesji egzaminacyjnych (2002 – 2006)

Tabela 5. Wyniki badanych szkół w kolejnych sesjach egzaminacyjnych (2002 – 2006)

| Szkoła | Stanin szkoły | Centyl | Procent punktów uzyskanych za umiejętności z I obszaru standardów | Procent punktów uzyskanych za umiejętności z II obszaru standardów | Procent uczniów w poszczególnych staninach | | | | | | | | | Rok |
|---|---------------|--------|---|--|--|----|----|----|----|----|----|----|----|------|
| | | | | | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | |
| 1. Gimnazjum wiejskie | 7 | 80 | 74,3 | 62,5 | 0 | 10 | 10 | 10 | 14 | 33 | 19 | 5 | 0 | 2006 |
| | 8 | 91 | 79,5 | 72,3 | 4 | 4 | 13 | 0 | 22 | 17 | 17 | 9 | 13 | 2005 |
| | 5 | 50 | 61,1 | 47,3 | 0 | 21 | 7 | 17 | 14 | 10 | 24 | 0 | 7 | 2004 |
| | 3 | 17 | 71 | 49 | 13 | 8 | 4 | 25 | 25 | 21 | 4 | 0 | 0 | 2003 |
| | 2 | 11 | 66 | 44 | 5 | 10 | 38 | 14 | 24 | 0 | 5 | 5 | 0 | 2002 |
| 2. Gimnazjum wiejskie | 6 | 76 | 77 | 56,6 | 2 | 4 | 8 | 18 | 27 | 18 | 8 | 8 | 6 | 2006 |
| | 8 | 93 | 82,5 | 72,9 | 0 | 2 | 10 | 18 | 10 | 8 | 24 | 14 | 12 | 2005 |
| | 9 | 96 | 72,8 | 65,6 | 0 | 2 | 4 | 13 | 7 | 22 | 11 | 26 | 15 | 2004 |
| | 6 | 64 | 76 | 54 | 6 | 6 | 4 | 19 | 25 | 15 | 10 | 10 | 4 | 2003 |
| | 6 | 73 | 72 | 58 | 0 | 5 | 11 | 19 | 19 | 16 | 8 | 16 | 5 | 2002 |
| 3. Gimnazjum w mieście do 20 tys. mieszkańców | 6 | 67 | 71,5 | 57,1 | 0 | 7 | 15 | 15 | 26 | 11 | 18 | 5 | 4 | 2006 |
| | 6 | 74 | 77,2 | 60,6 | 1 | 8 | 11 | 17 | 14 | 19 | 14 | 6 | 10 | 2005 |
| | 8 | 90 | 68,3 | 63,7 | 0 | 2 | 7 | 15 | 20 | 21 | 21 | 5 | 10 | 2004 |
| | 5 | 59 | 81 | 51 | 2 | 9 | 9 | 19 | 25 | 9 | 11 | 9 | 6 | 2003 |
| | 6 | 65 | 72 | 55 | 1 | 9 | 5 | 26 | 19 | 15 | 12 | 7 | 6 | 2002 |
| 4. Gimnazjum w mieście od 50 do 100 tys. mieszkańców | 8 | 94 | 79,8 | 68,6 | 1 | 2 | 8 | 9 | 17 | 23 | 13 | 15 | 14 | 2006 |
| | 8 | 92 | 83 | 65,4 | 1 | 2 | 7 | 16 | 16 | 17 | 18 | 12 | 10 | 2005 |
| | 8 | 93 | 73,7 | 57,2 | 2 | 2 | 5 | 11 | 19 | 16 | 18 | 14 | 13 | 2004 |
| | 8 | 92 | 86 | 59 | 0 | 1 | 6 | 10 | 20 | 17 | 22 | 14 | 11 | 2003 |
| | 5 | 49 | 71 | 47 | 5 | 5 | 14 | 22 | 18 | 16 | 8 | 8 | 3 | 2002 |

Uwzględniając skalę centylową, w każdej ze szkół, można zauważyć różnicę wyników między 2002 a 2006 rokiem. Może to świadczyć o traktowaniu wyników egzaminu zewnętrznego jako podstawy do formułowania wniosków na temat jakości kształcenia. W każdej ze szkół można także zauważyć przyrost umiejętności w zakresie tworzenia własnego tekstu w kolejnych sesjach egzaminacyjnych. Wahania, jakie występują zwłaszcza w szkole nr 2, mogą mieć różne przyczyny – przede wszystkim o wynikach osiągniętych w II obszarze mogą decydować możliwości percepcyjne danego rocznika gimnazjalistów. Wysłanie hipotez dotyczących ich charakterystyki jest możliwe dzięki danym zawartym w kolumnach zawierających informacje o procencie uczniów w poszczególnych staninach. Warto odnotować, że w badanych szkołach można zaobserwować tendencję do zmniejszania liczby uczniów osiągających niskie wyniki (staniny: 1., 2., i 3.) oraz dążenie do zwiększenia liczby uczniów osiągających wyniki wysokie (staniny: 7., 8. i 9.).

Analiza danych zawartych w tabeli generuje inne pytania:

- w jaki sposób przebiegała rekrutacja do szkół?
- jakie są metody pracy z uczniami wymagającymi szczególnej troski edukacyjnej (dyslektykami, uczniami na pograniczu normy intelektualnej)?
- jakimi metodami pracują nauczyciele z uczniami zdolnymi?

1.4 Charakterystyka gimnazjów na podstawie ankiet wypełnianych przez dyrektorów szkół

W związku z badaniami potwierdzającymi wysoki wskaźnik EWD w badanych szkołach w dwóch kolejnych latach – 2005 i 2006 – po raz kolejny poddano analizie ankiety wypełniane przez dyrektorów szkół. Dzięki informacjom w nich zawartym możliwe było rozpoznanie kontekstów procesu dydaktycznego i na ich podstawie sformułowanie wniosków pośrednio związanych z poszukiwaniem odpowiedzi przez osoby przeprowadzające badania na postawione wyżej pytania².

Poszerzenie charakterystyki procesu dydaktycznego o jego konteksty pozwala bowiem na wskazanie mocnych stron przyjętych w badanych gimnazjach metod pracy. W poniższej tabeli zamieszczono opisy cech kształcenia z wyróżnieniem indywidualnego, środowiskowego i pedagogicznego kontekstu nauczania.

² Wnioski z opracowania ankiet znajdują się również w artykule A. Rappe i M. K. Szmigiel, *Stalność wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej i opinie dyrektorów o jego znaczeniu*, [w:] *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, cz. 1., Lublin 2006

Tabela 6. Wybrane aspekty kontekstów nauczania w badanych szkołach na podstawie ankiet wypełnionych przez dyrektorów szkół w czerwcu 2006 r.

| | Konteksty nauczania | | |
|--|---|--|--|
| | Indywidualne (uczeń/uczniowie III klas gimnazjum) | Środowiskowe | Pedagogiczne (szkolne) |
| Gimnazjum wiejskie mieszczące się w zespole szkół | <p>Aspiracje – mało sprecyzowane. Uzdolnienia ogólne i kierunkowe: historia – 2 laureatów wojewódzkiego konkursu historycznego, 1 finalista. Zainteresowania – humanistyczne, sportowe, artystyczne.</p> | <p>Wykształcenie rodziców – głównie podstawowe i zawodowe, rzadziej średnie i wyższe. Wysokie aspiracje rodziców.</p> | <p>Wykształcenie nauczycieli: wyższe magisterskie. 21 nauczycieli – 10 osób posiada stopień nauczyciela dyplomowanego; 4 egzaminatorów. Kompetencje nauczycieli – wysokie: studia podyplomowe, kursy, szkolenia. Wysokie aspiracje.</p> |
| | <p>Postawy – zaangażowanie w pracę szkoły.</p> | <p>Pomoc i zachęta do nauki przez domowników – pozytywne motywowanie. Współdziałanie rodziców ze szkołą.</p> | <p>Postawy i oczekiwania nauczycieli – zaangażowanie w pracę społeczną. Stosunek nauczycieli do uczniów i prowadzonych zajęć – indywidualizacja nauczania, praca z uczniem zdolnym i uczniem wymagającym dodatkowych starań.</p> |
| Gimnazjum wiejskie mieszczące się w zespole szkół | <p>Aspiracje – wysokie – wszyscy uczniowie wybrali szkoły średnie. Uzdolnienia ogólne i kierunkowe: matematyka, geografia – 2 finalistów wojewódzkiego konkursu matematycznego i geograficznego. Zainteresowania – humanistyczne, sportowe, artystyczne, językowe, historyczne, turystyczne.</p> | <p>Wykształcenie rodziców – 60% podstawowe i zawodowe, 35% średnie i 5% wyższe. Wysokie aspiracje rodziców.</p> | <p>Wykształcenie nauczycieli – wyższe magisterskie. 14 nauczycieli – 6 osób posiada stopień nauczyciela dyplomowanego; 4 egzaminatorów. Kompetencje nauczycieli – wysokie: kwalifikacje do nauczania jednego lub dwóch przedmiotów; jedynie zajęcia plastyki i techniki prowadzą nauczyciele nie posiadający wymaganych kwalifikacji. Wysokie aspiracje.</p> |
| | <p>Postawy – zaangażowanie w pracę szkoły; uczestnictwo w konkursach tematycznych i imprezach kulturalnych organizowanych przez szkołę dla środowiska lokalnego.</p> | <p>Współpraca rodziców ze szkołą – bardzo dobra. Pomoc i zachęta do nauki przez domowników.</p> | <p>Postawy i oczekiwania nauczycieli – zaangażowanie w pracę społeczną; prowadzenie kół zainteresowań – nieodpłatnie.</p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | | | <p>Pracowitość nauczycieli – bardzo duże zaangażowanie w pracę dydaktyczno-wychowawczą.</p> <p>Stosunek nauczycieli do uczniów i prowadzonych zajęć – indywidualizacja nauczania, praca z uczniem zdolnym i uczniem wymagającym dodatkowych starań.</p> |
| | | | <p>Wyposażenie dydaktyczne szkoły – biblioteka, pracownia języka polskiego, pracownia informatyczna</p> |
| <p>Gimnazjum w mieście do 20 tys. mieszkańców mieszczące się w zespole szkół</p> | <p>Aspiracje – zróżnicowane.</p> <p>Uzdolnienia ogólne i kierunkowe: matematyka, geografia – 2 finalistów wojewódzkiego konkursu matematycznego i geograficznego.</p> <p>Zainteresowania – sportowe i artystyczne.</p> | <p>Wykształcenie rodziców – zróżnicowane.</p> <p>Aspiracje rodziców w większości zbieżne ze zdolnościami, predyspozycjami i osiągnięciami uczniów w nauce.</p> | <p>Wykształcenie nauczycieli – wyższe magisterskie.</p> <p>9 nauczycieli pełny etat – 14 osób niepełny wymiar godzin – 4 egzaminatorów.</p> <p>Kompetencje nauczycieli – wysokie: kwalifikacje do nauczania konkretnych przedmiotów.</p> <p>Wysokie aspiracje.</p> |
| | <p>Postawy – zaangażowanie w pracę szkoły; uczestnictwo w konkursach tematycznych i imprezach kulturalnych organizowanych przez szkołę dla środowiska lokalnego; angażowanie się uczniów w przedsięwzięcia podejmowane przez szkołę i inne instytucje.</p> | <p>Współpraca (współdziałanie) rodziców ze szkołą.</p> <p>Pomoc i zachęta do nauki przez domowników – pozytywne motywowanie.</p> | <p>Postawy i oczekiwania nauczycieli – duże zaangażowanie w pracę społeczną i dydaktyczno-wychowawczą; pracowitość: prowadzenie kół zainteresowań – nieodpłatnie; indywidualne predyspozycje nauczyciela warunkują poziom i efekty pracy uczniów.</p> <p>Stosunek nauczycieli do uczniów i prowadzonych zajęć – indywidualizacja nauczania, praca z uczniem zdolnym i uczniem wymagającym dodatkowych starań.</p> <p>Budowanie programów naprawczych i wdrażanie ich w pracę dydaktyczną.</p> |
| | | | |
| | <p>Aspiracje – wysokie – większość planuje naukę</p> | <p>Wykształcenie rodziców –</p> | <p>Wykształcenie nauczycieli – wyższe</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| Gimnazjum w mieście od 50 do 100 tys. mieszkańców | <p>w liceach ogólnokształcących, a następnie w szkołach wyższych. Uzdolnienia ogólne i kierunkowe: 7 laureatów (język polski, historia, biologia, fizyka, chemia); 4 finalistów (język polski, język angielski, geografia). Zainteresowania – sportowe, artystyczne, humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze.</p> | <p>zróżnicowane; większość posiada wykształcenie średnie. Aspiracje rodziców – wysokie - w większości zbieżne z zdolnościami, predyspozycjami i osiągnięciami uczniów w nauce.</p> | <p>magisterskie. 31 nauczycieli pełny etat – 9 egzaminatorów. Kompetencje nauczycieli – wysokie, kwalifikacje do nauczania konkretnych przedmiotów; wysokie aspiracje.</p> |
| | <p>Postawy – zaangażowanie w pracę szkoły; uczestnictwo w konkursach tematycznych i imprezach kulturalnych organizowanych przez szkołę dla środowiska lokalnego; angażowanie się uczniów w przedsięwzięcia podejmowane przez szkołę i inne instytucje; uczestnictwo w zajęciach dodatkowych.</p> | <p>Współpraca (współdziałanie) rodziców ze szkołą – częste kontakty rodziców ze szkołą, dobra współpraca szkoły z rodzicami. Pomoc i zachęta do nauki przez domowników – pozytywne motywowanie, mobilizacja uczniów do nauki.</p> | <p>Postawy i oczekiwania nauczycieli – zaangażowanie w pracę społeczną i dydaktyczno-wychowawczą; prowadzenie kół zainteresowań – bogata oferta zajęć pozalekcyjnych (regułą jest prowadzenie dodatkowych zajęć przygotowujących do egzaminu). Pracowitość nauczycieli. Dobre programy i organizacja nauczania. Stosunek nauczycieli do uczniów i prowadzonych zajęć – indywidualizacja nauczania, praca z uczniem zdolnym i uczniem wymagającym dodatkowych starań. Budowanie programów naprawczych i wdrażanie ich w pracę dydaktyczną – wnioski wyciągane na podstawie analizy wyników egzaminów zewnętrznych.</p> |
| | | | <p>Wyposażenie dydaktyczne szkoły – dobre: biblioteka wyposażona w komputer z dostępem do Internetu, sala gimnastyczna, boiska sportowe, siłownia, pracownia komputerowa ze stałym złączeniem internetowym.</p> |
| | Atmosfera naukowej rywalizacji. | | |

Zestawione w powyższej tabeli dane sugerują, że na uzyskiwanie wysokich wyników egzaminu zewnętrznego, które mogą ilustrować jakość kształcenia, mają wpływ następujące czynniki:

- poziom uczniów:
 - ✓ uzdolnienia,
 - ✓ zainteresowania;
- poziom rodziców:
 - ✓ współpraca ze szkołą,
 - ✓ motywowanie młodych ludzi do nauki;
- poziom nauczycieli:
 - ✓ zaangażowanie,
 - ✓ pracowitość,
 - ✓ indywidualizacja procesu nauczania,
 - ✓ ewaluacja przyjętych metod pracy – opracowywanie programów naprawczych,
 - ✓ kwalifikacje.

Proces kształcenia zależy więc od ścisłego współdziałania jego uczestników. Uzdolnienia i zainteresowania uczniów podlegają działaniom domowników i nauczycieli. Od ich aspiracji oraz umiejętnego rozpoznawania możliwości młodych ludzi między innymi zależy, w jakim stopniu uczniowie opanują wiadomości i sprawności przewidziane dla danego etapu kształcenia. Powyższe dane dają świadectwo istotnej roli osób dorosłych w kształtowaniu ucznia. Można wysunąć hipotezę, że jakość kształcenia zależy od poczucia współodpowiedzialności rodziców lub prawnych opiekunów za efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Oczywiście, bardzo ważnym aspektem są kompetencje, kwalifikacje i samokształcenie nauczycieli. Odpowiedzialni za przygotowanie uczniów do egzaminu zewnętrznego oraz podjęcia działań ukierunkowanych na rozwój na kolejnym etapie kształcenia mogą przekazywać uczniom pewien wzorzec postępowania warunkujący przyjęcie pożądaných postaw w sytuacji egzaminacyjnej oraz w innych sytuacjach zadaniowych. Rolą ucznia jest – przede wszystkim – rozumienie założeń procesu edukacyjnego, którego celem jest wyposażenie młodego człowieka w mechanizmy działań pozwalające na sterowanie własnym rozwojem. Warto jednak pamiętać, że uczniowie samoistnie nie będą znali celów kształcenia. Ten aspekt również stanowi element pracy wychowawczej rodziców (prawnych opiekunów) i nauczycieli. Ważna jest w tym przypadku

kolejność informacji. Szanse nauczyciela na uzyskanie odpowiednich efektów nauczania wzrastają proporcjonalnie do odpowiedzialnego i wyważonego zaangażowania rodziców (prawnych opiekunów).

Kolejny wniosek, który nasuwa się po analizie ankiet wypełnionych przez dyrektorów szkół dotyczy stopnia zaangażowania każdego z uczestników procesu kształcenia w wypełnianie obowiązków. Jeżeli uczniowie rozumieją cele kształcenia, są w stanie opanować wiadomości i umiejętności adekwatnie do swoich możliwości. Taka postawa jest efektem pracy zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Osoby przeprowadzające badania poddały analizie egzaminacyjne prace uczniów w celu określenia efektów pracy nauczycieli. Ankiety wypełnione przez dyrektorów wyraźnie jednak wskazują, że odniesienie sukcesu w procesie dydaktyczno-wychowawczym uwarunkowane jest przyjęciem odpowiedzialnej postawy przez wszystkich uczestników tego procesu: uczniów, ich rodziców (prawnych opiekunów), grona pedagogicznego oraz dyrekcję szkoły.

1.5 Wnioski z analizy

Dzięki analizie danych, którymi dysponuje OKE w Krakowie z czterech badanych szkół, możliwe stało się wskazanie czynników sprzyjających uzyskaniu wysokiego wskaźnika EWD. Osiągnięcia w zakresie kształcenia są rozpoznawane poprzez wyniki uczniów. Sukces dydaktyczny szkoły, mierzony wskaźnikiem EWD, zależy – między innymi – od ich postawy. W badanych placówkach stwierdzono:

- sprecyzowane zainteresowania gimnazjalistów,
- duże możliwości niektórych uczniów, przekładające się na osiągnięcia w konkursach przedmiotowych,
- aspiracje dotyczące drogi życiowej,
- zaangażowanie w działalność szkoły w środowisku lokalnym i nie tylko.

Postawy uczniów w procesie kształcenia ulegają jednak formowaniu. W tym procesie ważną rolę odgrywają osoby dorosłe – rodzice (prawni opiekunowie) i nauczyciele. Dyrektorzy, w wypełnianych przez siebie ankietach podkreślali wagę postawy tych pierwszych. Rodzice nie tylko współpracują z badanymi szkołami, ale – przede wszystkim – współdziałają, czyli rozumieją swoje zadanie jako kształtowanie odpowiedniej postawy ucznia wobec nauczyciela. Jednak starania rodziców w tym zakresie są podejmowane, ponieważ ze strony osób zatrudnionych w badanych szkołach mogą zauważyć zachowania,

które czynią bardziej wiarygodnymi zabiegi w zakresie budowania i wspierania autorytetu nauczyciela. Nauczyciele badanych szkół:

- stawiają przed sobą określone cele,
- przejawiają troskę o harmonijny rozwój ucznia,
- indywidualizują proces nauczania,
- krytycznie oceniają efekty swojej pracy, dokonują ewaluacji metod kształcenia i warsztatu metodycznego,
- budują programy naprawcze,
- starają się wychodzić naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom uczniów, prowadząc – na przykład – zajęcia dodatkowe.

Przyjęcie przez nauczycieli opisanych wyżej postaw jest zależne od polityki oświatowej szkoły jako placówki. Ważnym czynnikiem w tym przypadku może okazać się troska o właściwą organizację pracy, której sygnałem w badanych szkołach są na przykład:

- liczba uczniów w poszczególnych oddziałach (nieprzekraczająca 30 osób),
- wyposażenie szkoły.

Można zatem pokusić się o postawienie hipotezy, że dyrektorzy badanych szkół są – przede wszystkim – menadżerami umiejętnie wykorzystującymi poszczególne postanowienia wchodzące w skład polityki oświatowej gminy. Postawienie podobnej hipotezy wynika z faktu, że trzy spośród czterech wybranych szkół są zlokalizowane w tej samej gminie.

Na zakończenie bardzo ważne stwierdzenie: wymienione wyżej czynniki sprzyjają odniesieniu sukcesu dydaktycznego mierzonego przez EWD, ale nie decydują o nim. Brak któregoś z nich nie warunkuje niepowodzenia szkoły.

CZEŚĆ II

ANALIZA ROZWIĄZAŃ UCZNIOWSKICH
Z CZEŚCI HUMANISTYCZNEJ
EGZAMINU GIMNAZJALNEGO
PRZEPROWADZONEGO W KWIETNIU 2006 R.

ZADANIA SPRAWDZAJĄCE UMIEJĘTNOŚCI Z II OBSZARU
WYMAGAŃ EGZAMINACYJNYCH:
TWORZENIA WŁASNEGO TEKSTU

2.1 Wstęp

Dopełnieniem informacji o działaniach szkoły może być analiza prac uczniów z egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej. Charakterystyka szkół na podstawie danych pochodzących z elektronicznego systemu OKE oraz ankiet wypełnianych przez dyrektorów szkół pozwala uzyskać obraz pracy placówki z dominacją aspektu administracyjnego. W kontekście wyników egzaminów zewnętrznych warto jednak zastanowić się, jakie efekty warsztatu pracy nauczycieli decydowały o jakości odpowiedzi przystępujących do egzaminu.

Analiza wyników próbnego egzaminu dla wybranych szkół w porównaniu z wynikami uczniów całego powiatu wskazywała, że o sukcesie egzaminacyjnym, przekładającym się na wysoką EWD, mogła zadecydować realizacja zadań sprawdzających umiejętności z zakresu tworzenia własnego tekstu. Uczniowie z wybranych szkół lepiej od populacji całego powiatu poradzi sobie z realizacją zadań wymagających formułowania własnej wypowiedzi: o charakterze użytkowym (dedykacja, ogłoszenie) oraz dłuższej wypowiedzi pisemnej (rozprawka). Wśród umiejętności, które – jak wykazał egzamin próbny – są lepiej opanowane, a odgrywają kluczową rolę w tworzeniu własnego tekstu znalazły się: operowanie strukturami gramatycznymi odpowiednio do sytuacji komunikacyjnej i kontekstu wypowiedzi, przeprowadzanie konsekwentnego rozumowania oraz budowanie wypowiedzi poprawnych pod względem językowym.

Na podstawie analizy prac uczniów nie uzyskano informacji o przyjętych przez nauczycieli metodach pracy. W ich zawartości dostrzeżono jednak przesłanki pozwalające wnioskować o obecności warsztacie dydaktycznym nauczyciela pewnych akcentów. Innymi słowy na ich podstawie można było sformułować hipotezę, że nauczyciele z wybranych szkół mają sprecyzowane cele działań dydaktycznych wobec wymogu kształcenia określonych w standardach egzaminacyjnych umiejętności. Wiedzą, które umiejętności, niezbędne do realizacji zadań edukacyjnych, powinny być opanowane przez absolwenta gimnazjum.

Podczas wstępnej analizy 277 prac odnotowano:

- ✓ wyrównany poziom rozwiązań,
- ✓ zróżnicowanie treściowe wypowiedzi uczniów,
- ✓ różnorodność rozwiązań pod względem stylistycznym i kompozycyjnym,

- ✓ tworzenie wypowiedzi w ramach przyswojonych podczas edukacji reguł obowiązujących we wskazanych w poleceniach formach.

Odnotowane spostrzeżenia mobilizowały do szczegółowej analizy, której efektem było nie tylko poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jak nauczyciele z wybranych szkół przygotowali swoich uczniów do egzaminu gimnazjalnego w 2006 r.?, ale również uzyskanie wskazówek pomocnych dla nauczyciela uczącego przedmiotów humanistycznych, określających zakresy szczegółowych celów kształcenia. Zbadanie wypowiedzi uczniów z wybranych szkół pozwoliło bowiem uzyskać katalog przykładowych poprawnych (choć nie bezbłędnych) rozwiązań oraz rozpoznać mechanizmy dochodzenia do realizacji poleceń, nie tylko zgodnie z ustalonymi dla potrzeb konkretnego egzaminu zasadami przyznawania punktów, ale również z uwzględnieniem ogólnych reguł obowiązujących w przedmiotach humanistycznych – zwłaszcza w ramach kształcenia polonistycznego.

Znaczenie tych spostrzeżeń może okazać się dla nauczycieli tym bardziej istotne, że dotyczą one umiejętności tworzenia własnego tekstu, które – jak wykazują kolejne sesje egzaminacyjne – są trudniejsze dla gimnazjalistów, a więc istnieje potrzeba zwrócenia na nie szczególnej uwagi w procesie nauczania. W związku z niską motywacją uczniów potrzeba poszukiwania sposobów przekazywania młodym ludziom treści dotyczących zasad formułowania własnej wypowiedzi oraz dostosowania ćwiczeń kompozycyjno-stylistycznych do potrzeb i możliwości gimnazjalistów wydaje się zagadnieniem bardzo istotnym.

Ustalenie przez nauczyciela szczegółowych celów kształcenia na każdym etapie procesu nauczania wspomaga harmonijny rozwój młodego człowieka. Umiejętna ich realizacja może również mieć wpływ na ocenę jakości pracy szkoły przez środowisko lokalne, na przykład na podstawie wzrostu wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej. Może również pozytywnie motywować nauczycieli poprzez wzrost poczucia satysfakcji zawodowej.

2.2 Analiza rozwiązań uczniów – streszczenie (zadanie 22.)

Streść w 3 – 4 zdaniach utwór Aleksandra Fredry *Trzeba by*.

¹ Dawnymi czasy, jak pewna wieść niesie,
Czterech podróżnych zablądziło w lesie,
Mróz był tak mocny, noc była tak ciemną,
Że chęć podróży stała się daremną.

⁵ Ogień więc rozłożyli
I dnia czekać uradzili.
– Trzeba by – rzecze jeden i poziewa –
Przynieść więcej drzewa.

– Trzeba by – rzecze drugi
¹⁰ Legając jak długi –
Rozszerzyć ogniska,
By wszystkich grzało z bliska.

– Trzeba by – zamruczał trzeci –
Czym zasłonić od zamieci.

¹⁵ – Trzeba by nie spać – bąknął czwarty,
Na łokciu oparty.
Tak każdy powiedział,
Co wiedział,

I myśląc jeszcze o lepszym sposobie,
²⁰ Zasnął sobie.

Cóż z tego: ogień zgasł, a nieostrożni
Pomarli podróżni. –
Gdzie bez czynu sama rada,
Biada radzcom, dziełu biada!

Aleksander Fredro, *Trzeba by*, [w:] *Pisma wszystkie*, t. XII, Warszawa 1962.

Streszczenie jest formą wypowiedzi, dla której punktem wyjścia jest przekształcenie tekstu wyjściowego w inny tekst. Zrozumienie tekstu wyjściowego jest zatem podstawowym warunkiem realizacji zadania. Opanowanie umiejętności ukierunkowanej analizy tekstu pomogło w zrealizowaniu wymagań dotyczących nie tylko selekcji informacji ważnych dla odtworzenia treści utworu, ale również w odpowiednim ich uporządkowaniu, polegającym na hierarchizowaniu informacji, a przede wszystkim na odkryciu zależności (głównie związków przyczynowo-skutkowych) zachodzących między nimi. Analiza bajki Fredry pozwala stwierdzić, że istotnymi dla zrozumienia treści utworu były informacje o: (1) zablądzeniu/podróży, (2) mrozie, (3) rozpaleniu ognia, (4) rozmowie o konieczności podtrzymania ognia, (5) zaśnięciu/niepodjęciu działań chroniących przed zimmem, (6) zamarznięciu/śmierci. Wyselekcjonowanie istotnych informacji umożliwiło dostrzeżenie związków przyczynowo-skutkowych.

Podczas pracy z testem uczeń mógł uzyskać pomoc, odwołując się do treści bajki. Na elementy fabuły utworu zwracały bowiem uwagę zadania dotyczące czytania i odbioru tekstów kultury. Pozwalały one nie tylko skoncentrować się na elementach treści ważnych dla sformułowania streszczenia (zadania 14. i 15.), ale również na kompozycji bajki A. Fredry (zadanie 21.).

Realizacja 22. zadania wymagała wykazania się – obok opisanych powyżej kompetencji poznawczych – kompetencjami kompozycyjno-stylistycznymi. Przekształcanie tekstu wyjściowego w inny tekst jest bowiem efektem świadomego zabiegu stylistycznego. Uczniowie dobrze radzili sobie z realizacją zadania pod warunkiem rozumienia znaczeń poszczególnych słów, pozwalającego na zwięzłe przekazywanie treści. Pomocne również było opanowanie umiejętności dostosowania wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej – w tym przypadku związane z takim budowaniem wypowiedzi, aby znajdowało się w nich jak najwięcej informacji. Dlatego warunki sukcesu egzaminacyjnego w przypadku zadania 22. można ująć w dwie kategorie umiejętności: doboru i porządkowania informacji oraz ich syntetyzowania.

2.2.1 Dobór i porządkowanie informacji

Przystępujący do egzaminu gimnazjalnego w kwietniu 2006 r. mieli trudną sytuację zadaniową. Tekstem wyjściowym była bowiem wierszowana bajka Aleksandra Fredry, którą należało przekształcić w wypowiedź napisaną prozą, w sposób zwięzły przekazującą informacje istotne dla zrozumienia treści utworu. Najważniejszym krokiem pozwalającym na realizację 22. zadania było właściwe odczytanie tekstu wyjściowego, czyli takie, które skutkowało możliwością wyboru istotnych informacji, a następnie odpowiedniego ich uporządkowania. W ten sposób sprawdzeniu podlegały kompetencje poznawcze uczniów.

Dla kończących gimnazjum uczniów trudnością było wybranie istotnych informacji. 55% przystępujących do egzaminu w kwietniu 2006 r. otrzymało punkt za realizację pierwszego kryterium. W badanych czterech szkołach niewiele mniej uczniów poprawnie zrealizowało to kryterium – 54% uczniów. Podobnie jak w przypadku całej populacji przystępującej do egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej, w niektórych pracach pochodzących z badanych szkół widoczny jest brak opanowania takiej umiejętności analizowania tekstu, która świadczyłaby o kompetencjach poznawczych uczniów, na przykład:

Przykład 1.

Utwór Aleksandra Fredry pt. „Trzeba by” opowiada o
..... czteroosobowej grupce podróżnych która zabiła w lesie
kiedy nastat wieczór rozpalili ognisko i czekali aż przyjdzie nowy
dzień, każdy z nich miał podjąć jakieś wyznaczone przez siebie
działanie, lecz nie zrobili tego (prawdopodobnie z lenistwem lub
zniechęcenie) i zasnęli.
Podróżnicy niechętnie przetrwali tego nocy.

Podczas analizowania prac można było spotkać i takie, w których uczniowie balansowali na granicy poprawności z powodu braku precyzyjnego przekazania istotnych informacji, tak jak w poniższym przykładzie:

Przykład 2.³

..... Dawno temu, pewnej chłodnej nocy, czterech po-
..... drożnych zabił w lesie. Rozpalili ogień i rozma-
..... wiali o tym, co trzeba zrobić, aby przeżyć w sytuacji, która
..... ich została. Każdy z nich tylko dawał rady, lecz za-
..... den nie wykorzystali ich w praktyce. Podróżnicy po-
..... marli, przez swoją bezmyślność.

Prawdopodobnie z powodu chęci zrealizowania wymagań dotyczących zwięzłości wypowiedzi i konieczności wyrażenia treści własnymi słowami autor wypowiedzi zastąpił słowo *mróz* wyrazem *chłód*, tymczasem pojęcia te oznaczają nieco inne zjawiska (*mróz* – temperatura powietrza na otwartej przestrzeni poniżej 0 C; *chłód* – dość niska temperatura powietrza; umiarkowane zimno).

³ Podkreślenia do rozwiązań uczniów zostały wprowadzone przez autorki biuletynu.

- ✓ dzięki powtórzeniu istotnych informacji⁵,

Przykład 4.

..... Pewnego ^{w mroźną noc} rano ^{czterech} podróżników ^{zabłądziło} w ^w lesie.
 Więc ^{ognisko} rozpalili ⁱ ^{czekali} aż ^{nadjecha} dzień. Pierwszy
 z nich ^{miał} przynieść ^{drewno}, drugi ^{chciał} by ^{ognisko} było ^{większe},
 trzeci ^{pragnął} by ^{zasłonić} od ^{wiatru}, a ^{czwarty} ^{jechał} ^{mieli}
 pilnować ^{by} ^{nikt} ^{nie} ^{zasmękał}. Jednak ^{wszyscy} ^{umieli} ^{prze-}
 ^{ognisko} ^{zgasło}, a ^{podróżnicy} ^{po} ^{zamarzali} ^z ^{mrozu} ^{zamarli}
 ^{zamarli}.

- ✓ przez zastosowanie odpowiedniego układu treści – zamieszczenie na początku istotnych informacji;

Przykład 5.

..... ~~W~~ ~~nie~~ ~~którego~~ ~~dnia~~ ~~czterech~~ ~~podróżnych~~ ~~zabłądziło~~ ~~w~~ ~~lesie~~. ~~Rozpalili~~ ~~ognisko~~ ~~i~~ ~~mówili~~
 do siebie: że trzeba ^{więcej} ^{drewna} ^{przynieść},
 ^{rozszerzyć} ^{ognisko}, ^{trzeba} ^{je} ^{zasłonić} ^{od}
 ^{zameci} ⁱ ^{nie} ^{spać} ^{do} ^{rana}. Po ^{kilku}
 ^{minutach} ^{zasnęli} ⁱ ^{zamarli}, ^{ponieważ} ^{ognisko}
 ^{zgasło}.

- wzmocnienie informacji poprzez zaznaczenie związku przyczynowo-skutkowego: mróz – zamarznięcie (zwrócenie uwagi na bezpośrednią przyczynę śmierci podróżnych):

Przykład 6.

W utworze Aleksandra Fredry „Trzeba by” czterech podróżnych
zabłądziło w lesie. Była mroźna, ciemna noc, więc rozpalili
oni ognisko i radzili, co zrobić, żeby przejechać do świt. Niestety,
przekradzili u cyn swoich zeumiarów i usnuli. Ognisko przez ten
czas zgasło a podróżnicy zamarli.

Przykład 7.

Dawno temu czterech podróżnych zabłądziło
w lesie. Noc była mroźna i ciemna
niec postanowili rozpalic ognisko. Niestety
ktorej ~~podróźnicy~~ przesiadali się w pomysłach
w zrobić by im było ciepło. Niestety
żaden z nich nie pomyslił odpowiednich
kroków i wszyscy zmarli z wyziębienia.

W niektórych odpowiedziach uczniowie dążyli do maksymalnej precyzji informacji, umożliwiającej odtworzenie treści bajki poprzez:

- uwzględnienie okoliczności przedstawionej sytuacji (warunki klimatyczne),
- uwzględnienie elementów kompozycji utworu (odnotowanie, jak w poniższych przykładach, że bajka kończy się morałem):

Przykład 8.

..... Utwór Aleksandra Fredry pt. "Trzeba by" ukazuje postawę czterech
podróżnych, którzy zabłądzili w lesie.....

..... warunki klimatyczne (mroz, chłód) uniemożliwiają kontynuowanie
podróży, dlatego podróżnicy postanowili rozpalic ognisko i przeczekać
do rana. Każdy z nich wysunął pomysł co należy zrobić, aby prz.
..... oczekiwanie było bardziej efektywne (pierwszy - przynieść więcej
drewna, drugi - rozszerzyć ognisko, trzeci - zasłonić je od zamieci, czwarty -
nie spać), jednakże nie wprowadzili ich w czyn i zamarli.....

Autor puentuje bajkę morałem, z którego wynika, że nie należy
tylko mówić, co należy zrobić, ale wprowadzać ^{istota} to w czyn.

Przykład 9.

..... Utwór Aleksandra Fredry "Trzeba by" pokazuje bezmyślność bohaterów.
..... Było to czterech podróżników, którzy zabłądzili w lesie, gdy
zapadła noc. Rozpalili ogień i chcieli przeczekać tak aż do
rana, nie myśląc o tym, że jest mroz i jeśli zasną, to mogą
umrzeć.....

..... Utwór zakończony jest morałem i przekazuje, że powinniśmy
się wystrzegać lekkomyślności.....

Zredagowanie poprawnego streszczenia wymagało zatem posiadania przez ucznia kompetencji poznawczych, łączących się nie tylko ze zrozumieniem sensów zawartych w utworze, ale również z umiejętnościami porządkowania informacji wynikających ze zwrócenia uwagi na strukturę treści. Samo odczytanie utworu mogło skutkować sformulowaniem odpowiedzi zawierającej istotne informacje, w której zgodnie z wymową tekstu – uczeń uwzględni pośrednią przyczynę śmierci (podróżni pomarli przez

nieostrożność – w tekście: *ogień zgasł, a nieostrożni / Pomarli podróżni*) lub próbuje wnioskować o przyczynie śmierci poprzez odczytanie wymowy morału kończącego bajkę:

Przykład 10.

W ciemnej i mroźnej noc, czterech podróżnych zabłądziło
w lesie i postanowili zostać tam na noc. Rozpalili ognisko
i zaczęli debatować nad ~~ostat~~ kolejnymi ~~argumentami~~
Rozmowa była ich pochłonięta, że zapomnieli o tym
co mieli zrobić. Przez swoją nieostrożność podróżni
~~zmarli~~ zmarli i zmarli.

Przykład 11.

Prze Pewnego dnia czterech podróżników zabita-
żnięto w lesie. Był mroź i panowała ciemność,
dlatego też rozpalili ognisko, ^{postanowili przeczekać} każdy był tak leniwy
zmeżony, że ^{eli} ~~zasnął~~ ^{zanim} zdążył zrobić ~~nieco~~
niezbędnych ^{eli} ~~z~~ ^{takich} jak np. przyniesienie drewna.
Przez ich ~~nie~~ lekkomyślność zmarli w lesie.

Mogło również prowadzić do realizacji zadania w sposób przypominający opowiadanie (w tym przypadku baśń), jeżeli uczeń niewłaściwie dostosował środki wyrazu do określonej w poleceniu formy wypowiedzi:

Przykład 12.

Dawno temu czterech podróżników wędrowało po śniegu. Weszli w las, było ciemno i zimno. Zrobięli postanowili rozpaść ognisko i zamocować w owym lesie. Wszyscy szwano chwiali przeproszę do rozpalenia ogniska, lesz mić mić zrobiłi tylko zasmęli i z zimna umarli.

2.2.2 Syntetyzowanie informacji zawartych w tekście

Na przykładzie prac uczniów z czterech wybranych szkół można prześledzić metody formułowania wypowiedzi, przyjęte dla uzyskiwania zwięzłości treści.

Niektóre rozwiązania dowodzą intuicyjnego stosowania konstrukcji gramatycznych w celu skrócenia wypowiedzi, inne mogą być świadectwem świadomych zabiegów stylistycznych. Warto zwrócić uwagę, że wiele z przytoczonych poniżej fragmentów odpowiedzi ilustruje przygotowanie gimnazjalistów do realizacji zadań z uwzględnieniem wymagań dotyczących klarowności stylu.

- Trzeba by – rzecze jeden i poziewa –
Przynieść więcej drzewa.
- Trzeba by – rzecze drugi
Legając jak długi –
Rozszerzyć ogniska,
By wszystkich grzało z bliska.
- Trzeba by – zamruczał trzeci –
Czym zastonić od zamięci.
- Trzeba by nie spać – bąknął czwarty,
Na łokciu oparty.
Tak każdy powiedział,
Co wiedział, (...).

W zależności od poziomu sprawności językowej uczniowie w różny sposób syntetyzowali lub próbowali dokonać syntezy informacji zawartych w przytoczonym powyżej fragmencie. Dobrze przygotowanie do analizy tekstu powodowało, że niejednokrotnie podpowiedzi do sposobów dokonania syntezy informacji rozwiązujący test szukali w samym utworze. Uczniowie wykorzystywali czasowniki lub całe zwroty obecne w bajce, na przykład:

(1) *jeden do drugiego mówił, co by trzeba, (2) rozmawiając o tym, co trzeba zrobić, (3) mówili, co trzeba by zrobić, (4) powiedzieli to, o czym wiedzieli. Warto zwrócić uwagę, że niekiedy te próby dokonania syntezy mogły być ryzykowne z uwagi na dobór słownictwa, konstrukcje składniowe wprowadzające wiele znaczeń lub styl wypowiedzi. W pierwszym przykładzie (1) występują dwa błędy językowe: błąd składniowy polegający na zastosowaniu skrótu myślowego (brak dokończenia zawierającego informację o tym, co *by trzeba*) oraz błąd stylistyczny – zastosowanie skrótu myślowego zaskutkowało zbliżeniem fragmentu wypowiedzi do stylu kolokwialnego, niefunkcjonalnego w wymaganej formie wypowiedzi. W czwartym przykładzie (4) wykorzystanie całego fragmentu tekstu nadało wypowiedzeniu wieloznacznego charakteru. Uczeń nie zwrócił uwagi, że wypowiedzenie, które przywołał, zostało wyrwane z kontekstu utworu, przez co jego treść straciła konkretne znaczenie.*

Próba syntetyzowania informacji miała różny zakres:

- Niektórzy stosowali wyliczenia, ale poprzedzone frazą wprowadzającą: *przychodziły im do głowy różne pomysły, a to ...*
- W części prac można zaobserwować eliminowanie niektórych treści. Stosując ten zabieg, uczniowie wprowadzali związki wyrazowe uzasadniające pominięcie niektórych informacji, takie jak: *między innymi, na przykład*.
- Świadomość zasobu językowego, możliwość swobodnego czerpania z niego słów lub zwrotów adekwatnych do opisywania przedstawionych zjawisk pomaga w syntetyzowaniu informacji. W niektórych pracach przystępujący do egzaminu syntetyzowali fragment tekstu poprzez odpowiedzenie na pytanie: co robili wędrowcy? Odpowiedzi były różne: *dyskutowali, zaczęli debatować, zaczęli sobie doradzać/ zaczęli radzić/ radzili, co zrobić, każdy udzielił rady, każdy radził pozostałym, dawali propozycje, zaczęli się zastanawiać*. Inne rozwiązania uczniowskie świadczą jedynie o próbie dokonania syntezy poprzez wyrażenie własnymi słowami opisanej w bajce sytuacji: *każdy z nich miał sposób, żeby przetrwać; wydawali sobie polecenia; każdy z mężczyzn wymyślił jakąś radę; każdy z nich wygłosił swoje zdanie; zaczęli wysuwać pomysły co do przebiegu postoju; każdy z podróżnych miał zdanie*. Przytoczone powyżej fragmenty streszczeń świadczą o problemach uczniów z poprawnym budowaniem frazy. Na podstawie wypowiedzi uczniów można stwierdzić, że wynikały one przede wszystkim z braku świadomości znaczenia poszczególnych słów, błędnie łączonych w związki frazeologiczne. W niektórych

pracach podobne stwierdzenia przybierały postać sankcjonującą zakwalifikowanie ich do „humoru szkolnych zeszytów”: *każdy z nich powiedział, co chciał powiedzieć; każdy z nich miał inny pomysł na spędzenie nocy; każdy wędrowiec wpadł na jakiś pomysł, co zrobić, by wszystkim było dobrze.*

Niekiedy podjęte próby kończyły się powodzeniem. Uczniowie trafnie, choć ogólnikowo, syntetyzowali informacje: *wszyscy przedstawili czynności, jakie trzeba wykonać, aby podtrzymać ogień; każdy z nich wypowiadał się na temat tego, co należy zrobić; każdy wyraził swoje zdanie na temat niezbędnych w tej sytuacji działań.*

- Odsunięcie na drugi plan wiadomości o tym, że streszczenie jest przede wszystkim tekstem mającym na celu zwięzłe komunikowanie treści zawartej w innym tekście, skutkowało próbą „nadmiernego” syntetyzowania informacji, wynikającego z chęci przedstawienia nie tylko treści bajki, ale również interpretacji dotyczącej postaw przedstawionych bohaterów, czyli oceny komentującej ich zachowania: *wszyscy czterej wędrowcy prześcigali się w pomysłach; każdy z nich głosił morały, a nie podejmował się pracy.*
- Konstrukcje składniowe wykorzystywane przez uczniów niejednokrotnie dowodziły kompetencji w zakresie budowania zdań zawierających maksimum informacji. Realizujący 22. zadanie używali:
 - konstrukcji okolicznikowych: *po długiej dyskusji, po krótkiej wymianie zdań między sobą,*
 - imiesłowowych równoważników zdania: *wszyscy, mówiąc kolejno, radzili sobie, co należy zrobić, aby przetrwać; rozmawiając o tym, co trzeba zrobić...,*
 - zdań wielokrotnie złożonych: *każdy z nich zaproponował wykonanie jakiejś czynności, by płomień nie zgasł do rana; każdy z nich powiedział, co jeszcze trzeba zrobić, aby bezpiecznie przetrwać noc.*
- Warto zwrócić uwagę, że ostatni z przytoczonych powyżej przykładów dowodzi nierzadkiej troski o precyzję w przekazywaniu istotnych dla zrozumienia treści utworu informacji, nawet z uwzględnieniem relacji zachodzących między nimi. Uczeń użył w swojej wypowiedzi wyrazu *jeszcze*, czyli odnotował nikłą zależność między rozpaleniem ogniska i przetrwaniem nocy. W przytoczonych przykładach bardzo często uczniowie używali konstrukcji *każdy z nich (każdy z wędrowców/podróżników)*, zastępowanej niekiedy stwierdzeniami: *wszyscy* lub *wszyscy po kolei*, zwracających

uwagę na podobieństwo postaw bohaterów lub odnotowujących zjawisko chronologii w przedstawionej w bajce sytuacji.

2.3 Analiza rozwiązań uczniów – ogłoszenie (zadanie 25.)

Napisz ogłoszenie o konkursie na rysunek satyryczny, którego tematyka będzie dotyczyła życia szkoły.

Od 2002 roku stałym elementem egzaminacyjnego testu jest polecenie dotyczące sformułowania wypowiedzi o użytkowym charakterze. W kwietniu 2006 roku uczniowie zobligowani byli do stworzenia ogłoszenia. Głównym celem tej formy wypowiedzi jest poinformowanie odbiorcy o tym co, gdzie, kiedy i jak się odbywa. W poleceniu zostały ujęte przede wszystkim informacje dotyczące odpowiedzi na pytanie co? Przystępujący do egzaminu musieli uzupełnić w treści swej wypowiedzi odpowiedzi na pozostałe pytania, posiadając informację, że ich zadaniem jest sformułowanie ogłoszenia. Swoboda w zakresie realizacji polecenia pozwalała uczniom na podjęcie decyzji, czy w treści ich wypowiedzi zostanie uwzględniona perswazja, czyli dowolny był dobór stylu, w jakim zostanie napisane ogłoszenie. Rozwiązujący test mógł stworzyć jedynie wypowiedź o charakterze informacyjnym lub urozmaicić stylistycznie treść poprzez dodanie elementów perswazyjnych.

2.3.1 Funkcja informacyjna wypowiedzi

Temat zadania określał formę wypowiedzi – ogłoszenie – oraz przedmiot, którego wypowiedź musi dotyczyć – konkurs na rysunek satyryczny, którego tematyka będzie dotyczyła życia szkoły. Podstawowym krokiem, służącym poprawnemu zrealizowaniu zadania, było zatem umiejętne odczytanie treści polecenia, czyli takie, którego efektem było pozyskanie informacji umożliwiających sformułowanie poprawnej odpowiedzi. Rozwiązujący test uzyskiwali po analizie polecenia niezbędne informacje: co jest tematem wypowiedzi oraz w jakiej formie ta wypowiedź powinna być zrealizowana. Większość uczniów z czterech badanych szkół nie miała trudności z ukierunkowaną analizą krótkiego tekstu, jakim było polecenie. Na 5 punktów możliwych do uzyskania średnio uczniowie z tych gimnazjów uzyskiwali 4,26 punktu, czyli zadanie okazało się dla nich łatwe.

Jednym z zabiegów umożliwiających bezbłędną realizację zadania było ukierunkowanie wypowiedzi na funkcję informacyjną. Odpowiedzi zachowujące dominację

informacji były zwięzłe i rzeczowe. Uczniowie formułowali swoją wypowiedź w krótkich, ale treściwych komunikatach:

Przykład 1.

Ogłoszenie

Samorząd Uczniowski ogłasza konkurs na rysunek satyniczny, którego tematyka będzie dotyczyła życia szkoły. Prace formatu A4 należy składać w sali nr 9 w Gimnazjum nr 4 w Krośnie do dnia 13.09.2006r. Na zwycięzców czeka atrakcyjne nagrody.

Organizatorzy konkursu

Warto zwrócić uwagę, że powyższe ogłoszenie zawiera wszystkie istotne aspekty przedstawianego zagadnienia. Treść wypowiedzi mogła przekonać odbiorcę przez swoją wiarygodność. Miał on możliwość uzyskania informacji dotyczących: tematu konkursu, jego organizatora oraz miejsca i czasu nadsyłania prac lub rozstrzygnięcia konkursu.

Niekiedy podobne realizacje cechowała troska o precyzję przekazywanych informacji, przejawiającą się w dbałości o szczegóły:

Przykład 2.

OGŁOSZENIE

Samorząd Szkolny ogłasza konkurs na najlepszy rysunek satyniczny, którego tematyka będzie dotyczyła życia szkoły. Prace należy składać w sekretariacie szkolnym (tzw. piętro) Gimnazjum nr 4 w Krośnie do dnia 15 sierpnia 2006r. Rozstrzygnięcie konkursu odbędzie się na uroczystym apelu z okazji zakończenia roku szkolnego. Przewidywane są atrakcyjne nagrody. Zapraszamy do wzięcia udziału w konkursie.

Organizatorzy

OGŁOSZENIE

Su Gimnazjum nr 4 w Krośnie ogłasza konkurs na rysunek satyryczny, którego tematyka będzie dotyczyć życia szkoły. Prace należy oddać do dnia 23 maja 2006 roku, nauczycielowi plastyki tj. Panu Kowalskiemu. Ogłoszenie wyników konkursu, oraz uroczyste wręczenie nagród odbędzie się dnia 24 maja 2006 roku, na Dali gimnastycznej przy Gimnazjum nr 4 w Krośnie o godzinie 10⁰⁰. Prosimy o liczy ubiawn, czekają atrakcyjne nagrody.

Uczniowie, którzy w ten sposób formułowali swoją wypowiedź, mieli świadomość, że podstawowym celem ogłoszenia jest przekazanie informacji dotyczących określonego zagadnienia. Jeżeli odbiorca mógł uzyskać precyzyjne wiadomości, rosło prawdopodobieństwo pozytywnej reakcji na ogłoszenie: łatwiej było zainteresowanemu podjąć decyzję co do uczestnictwa w przedsięwzięciu.

⁶ Z uwagi na czytelność kopii przepisano przykład uczniowskiej odpowiedzi.

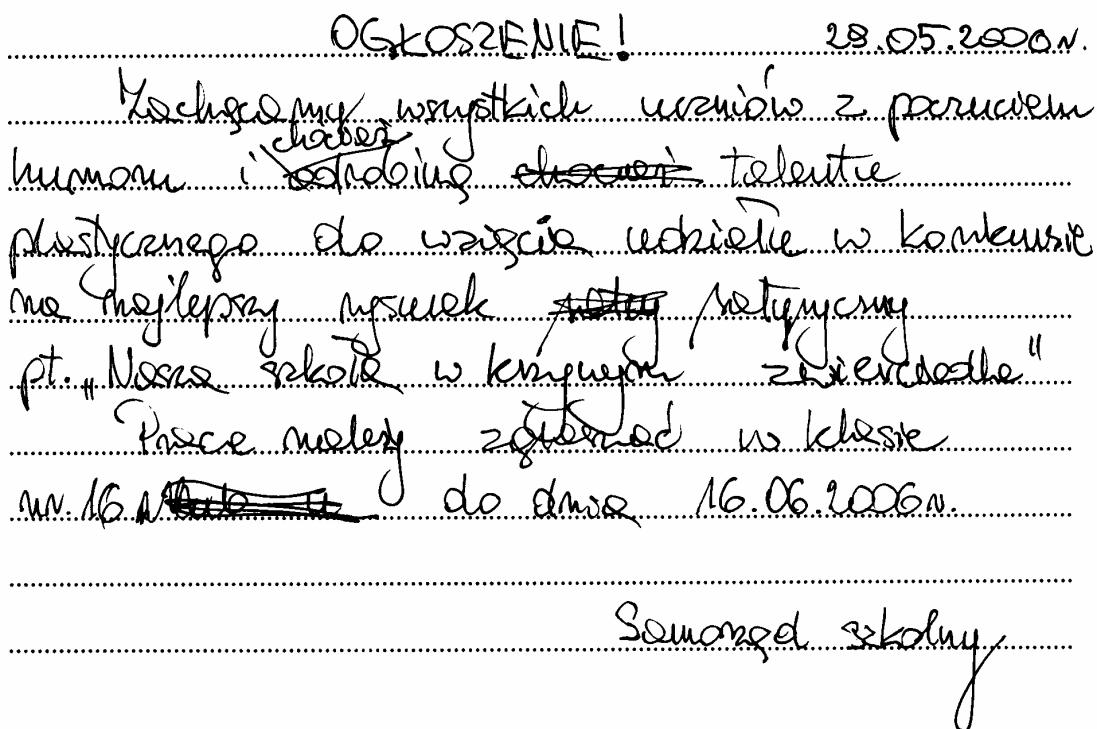
2.3.2 Funkcja perswazyjna wypowiedzi

W niektórych pracach można zaobserwować wprowadzanie elementów perswazji w celu przekonania odbiorcy do pozytywnej reakcji na ogłoszenie. Zachęcanie adresata wypowiedzi mogło mieć różny charakter. Niekiedy autorzy ogłoszeń konsekwentnie zachowywali dominację funkcji informacyjnej komunikatu i tak, jak w powyższych przykładach jedynie dodawali jedno zdanie zawierające elementy perswazji typu:

- ✓ *czekają atrakcyjne nagrody,*
- ✓ *prosimy o liczny udział,*
- ✓ *zapraszamy do wzięcia udziału w konkursie.*

Zdarzały się jednak trudniejsze w realizacji wypowiedzi, w których perswazja dominowała przy zachowaniu funkcji informacyjnej wypowiedzi:

Przykład 4.



OGŁOSZENIE! 28.05.2006 r.
Chcemy wszystkim uczniom z parawanem humoru i ^{chaciej} odkryć ~~chować~~ talenta plastycznego do wzięcia udziału w konkursie na "najlepszego rysownika ~~zajęty~~ plastycznym pt. "Nasze szkole w konkursie zwycięzcom". Proszę należy zgłosić w klasie nr 16. ~~16.06.2006 r.~~ do dnia 16.06.2006 r.
Samorząd szkolny

Na sposób perswadowania, obecny w powyższej wypowiedzi, złożyły się:

- dobór środków językowych (*zachęcamy*),

- charakterystyka mająca na celu zawężenie grupy odbiorców (uczniowie *z poczuciem humoru i chociaż odrobiną talentu plastycznego*) – konkretyzacja adresata,
- nadanie tytułu konkursowi (*„Nasza szkoła w krzywym zwierciadle”*).

Warto zwrócić uwagę, że w celu uwzględnienia funkcji perswazyjnej ogłoszenia rozwiązujący zadanie – oprócz własnej inwencji związanej z określeniem adresata komunikatu – przetworzył informację zawartą w treści zadania. Niewątpliwie pomógł mu w tym zakresie odpowiedni poziom sprawności językowej – informacja o tematyce konkursu została przekształcona na tytuł oddający sens fragmentu treści zadania.

Innym działaniem mającym na celu wprowadzenie elementów perswazji było określenie nieszablonowego organizatora przedsięwzięcia. W odpowiedziach uczniów jako odpowiedzialnych za przeprowadzenie konkursu wskazywano na przykład:

- ✓ *Szkolne Koło Plastyków,*
- ✓ *redakcję szkolnej gazetki (np. „Nasza buda”),*
- ✓ *Koło Plastyczne „Złoty Pędzel”,*
- ✓ *Szkolne Koło Zainteresowań „Malarz”,*
- ✓ *Szkolne Kółko Kabaretowe.*

Wśród przykładowo wynotowanych nietypowych określeń organizatorów konkursu znalazły się propozycje świadczące nie tylko o inwencji autorów odpowiedzi, ale również o ich przygotowaniu do realizacji różnych zadań zgodnie z logiką określoną warunkami zawartymi w poleceniu. W powyższych przykładach można bowiem zaobserwować troskę o konsekwencję rozumowania poprzez wskazanie jako organizatora nie tylko samorządów uczniowskich, ale innych szkolnych organizacji odpowiedzialnych za organizację szkolnego życia kulturalnego.

2.3. 3 Wykorzystanie elementów graficznych

Zachęceniu odbiorcy może służyć również urozmaicenie grafiki. Ten element nie był odrębnie punktowany w sytuacji egzaminu zewnętrznego, jednak warto na niego zwrócić uwagę, ponieważ zasady przyznawania punktów są co roku dostosowywane do koncepcji egzaminu i może się zdarzyć – w związku z funkcją tej formy wypowiedzi – że układ graficzny dostosowany do treści i kompozycji komunikatu będzie czynnikiem mającym wpływ na punktację.

Zapis treści zależy od inwencji ogłoszeniodawcy. Zgodnie z celem formy wypowiedzi warto zadbać o układ graficzny, ponieważ wyróżnienie niektórych treści ma wpływ na zainteresowanie odbiorcy. Przystępujący do egzaminu w czterech badanych szkołach mieli świadomość tej roli ogłoszenia, o czym świadczy zapis wyrazu *ogłoszenie* (pogrubiony, drukowanymi literami lub wyróżniony znakami interpunkcyjnymi – wykrzyknikami). Niekiedy urozmaicenie grafiki wypowiedzi dotyczyło także innych treści:

Przykład 5.

..... OGŁOSZENIE

..... ~~W~~ ~~im~~ Redakcja szkolnej gazетки „Wspak”

..... ogłasza konkurs

..... na rysunek satyryczny, przedstawiający życie szkoły

..... W konkursie mogą brać udział

..... uczniowie Gimnazjum nr 2 im. Jana Pawła II w Krośnie

..... Powinno zbierane będą w siedzibie szkoły w dniach 4-6 V 2006r.

..... Przewidziane cenne nagrody!

..... Więcej informacji w kwietniowym numerze „Wspak”

..... Serdecznie zapraszamy!

Redaktor naczelna

Natalia Gubata

Autor powyższej odpowiedzi niewielkim nakładem pracy (zamieszczenie najważniejszych informacji w odrębnych liniach, dostosowanie interpunkcji) uzyskał pożądany efekt. Dzięki zastosowanemu przez ucznia zapisowi uwaga odbiorcy komunikatu została ukierunkowana na:

- ✓ przedmiot ogłoszenia,
- ✓ temat konkursu,
- ✓ organizatora konkursu,

- ✓ adresata konkursu,
- ✓ sposób przeprowadzenia konkursu.

Dodatkowo układ graficzny przyczynił się do wzmocnienia funkcji perswazyjnej komunikatu: informacja o nagrodach oraz zaproszeniu do udziału znalazły się w odrębnych liniach.

W podobnej do przedstawionej powyżej realizacji wypowiedzi istotną rolę odgrywa przygotowanie ucznia do dostosowania układu graficznego do treści komunikatu. Niekiedy na decyzję ucznia co do sposobu formułowania odpowiedzi mogło mieć wpływ przygotowanie do wypełniania obowiązków szkolnych ze świadomością: jak się uczyć? Ogłoszenie zamieszczone jako przykład 6. również zwraca uwagę odbiorcy na najważniejsze informacje, ale uczeń wykorzystuje inny sposób urozmaicenia układu graficznego, polegający na wyróżnieniu z tekstu ciągłego istotnych informacji, czyli stosuje metodę podobną do stosowanej nierzadko podczas przyswajania ważnych wiadomości zamieszczonych w różnych tekstach – np. w podręcznikach:

Przykład 6.

OGŁOSZENIE

.....

.....

Przewodniczący szkoły ma zaszczyt ogłosić konkurs na najlepszy rysunek satyryczny. ^{Tematem jest „życie szkoły”} Race
 prosimy przynosić do sekretariatu do dnia 29.04.2006r. ~~losowanie~~ Wyniki zostaną ogłoszone 4.05.2006r. o godzinie 16⁰⁰ w szkole. Rysunek należy wykonać farbami. Szekają atrakcyjne nagrody!

przewodniczący szkoły:
 Michał Rygiel

Sposób zredagowania ogłoszenia dowodzi świadomości formy wypowiedzi. Uczeń wyróżnia informacje stanowiące odpowiedzi na podstawowe pytania:

- ✓ co?,
- ✓ gdzie?,
- ✓ kiedy?,
- ✓ jak?

Dodatkowo – podobnie jak w prezentowanym poprzednio przykładzie – wyróżnia graficznie ten element treści, który służy zachęceniu odbiorcy do wzięcia udziału w konkursie. Autor odpowiedzi wybrał jednak bardziej pracochłonny sposób graficznego wyróżnienia informacji – pogrubiał niektóre fragmenty swego komunikatu.

2.3.4 Styl wypowiedzi

W zależności od tego, jaki typ ogłoszenia realizował uczeń, dostosowywał styl swej wypowiedzi, czyli dobierał odpowiednie środki wyrazu. W badanych szkołach uczniowie opanowali zapisane w podstawie programowej umiejętności: budowania wypowiedzi pisanych zgodnie z intencją i okolicznościami, tworzenie wypowiedzi informujących lub służących przekonywaniu, posługiwanie się różnymi odmianami polszczyzny, rozpoznawanie i rozumienie założeń komunikacji, operowania strukturami gramatycznymi odpowiednio do sytuacji i kontekstu. Dlatego w ogłoszeniach, w których dominowała funkcja informacyjna styl wypowiedzi cechowała zwięzłość, uzyskiwana niekiedy przez sięganie po elementy stylu urzędowego:

Przykład 7.

OGŁOSZENIE!

.....

.....

..... Samorząd Uczniowski informuje, że 24. maja br. w Gimnazjum nr. 6 w Poznaniu odbędzie się konkurs na tytuł „Najlepszego ucznia” w tym roku. Tematyka ma dotyczyć życia w wymienionej wyżej szkole. Prace należy składać w sekretariacie wspomnianej już placówki edukacyjnej do 23. maja 2006 r.

..... Organizatorzy konkursu:

..... Samorząd Uczniowski

Autor powyższej wypowiedzi konsekwentnie dobiera środki językowe: *informuje, br., wymienionej wyżej, placówki edukacyjnej*. Pomimo prymatu funkcji informacyjnej w odpowiedzi, nie jest ona krótka. Do realizacji zadania autor wykorzystał elementy zawiadomienia.

Uczeń, formułując komunikat, musiał wykazać się sprawnością w doborze środków wyrazu w celu uniknięcia podstawowego błędu stylistycznego, polegającego na powtarzaniu wyrazów w bliskim sąsiedztwie. Dlatego ten sam desygnat ma różne nazwy – od konkretnej po określenie nacechowane szerszym kontekstem znaczeniowym (*Gimnazjum nr 6 w Poznaniu, szkoła, placówka edukacyjna*).

Jeżeli uczeń decydował się na realizację ogłoszenia zblizonego w swej stylistyce do zawiadomienia, czyli komunikatu informującego o czymś odbiorcę, musiał wykazać się umiejętnością syntetycznego doboru informacji. Musiał jednak pamiętać, że jego wypowiedź powinna realizować zawarte w treści zadania warunki przyznawania punktów.

Przykład 8.

OGŁOSZENIE

.....

.....

..... Ogłaszam..... konkurs..... na..... rysunek..... satyryczny, którego.....
..... tematyka..... będzie..... dotyczyła..... życia..... szkoły. Prace..... należy.....
..... składać..... w..... sekretariacie..... do..... 28.V.2006..... r.....

.....

Organizator

Jan Kowalski

Podjęcie przez ucznia decyzji o uwzględnieniu funkcji perswazyjnej ogłoszenia jako równorzędnej wobec informacyjnej powodowało sięgnięcie po inny zasób środków językowych:

Przykład 9.

OGŁOSZENIE!

Drodzy uczniowie szkoły w Posadzie Górnej im. Anny z
Przytułkach Potockiej zapraszamy do wzięcia udziału w
konkursie ^(plastycznym) ma rysunek satyryczny, którego tematyka będzie
dotyczyć życia szkoły. ~~Prace mogą być~~ ^{Na odwrocie kartki należy podać swoje imię i nazwisko,}
wykonane na dowolnym wymiarze kartki. Prosimy
składać je w ^{sekretariacie} ~~szkole~~ szkoły (sala nr. 10) ~~Prace~~
przyjmowane będą od 1 maja - 25 maja 2006 roku.
Ocenią ^{najlepszych} je przez ~~jurorów~~ ^{jurorów} tj. ~~jurorów~~ ^{jurorów}. Ogłoszenie
wyników nastąpi 29 maja o godzinie 16⁰⁰ w szkolnej auli.
O szczegóły należy pytać w sekretariacie szkolnym.

Samorząd
szkolny

Obok troski o precyzję informacji (miejsce składania prac, dane autora na odwrocie kartki, format pracy, dane dotyczące jury, termin składania prac oraz ogłoszenia wyników) uczeń wykorzystał elementy zaproszenia, ujętego w formę listu. Użycie nagłówka listowego (*drodzy uczniowie*) oraz słownictwa charakterystycznego dla zaproszenia (*zapraszamy do wzięcia udziału*) umożliwiło wprowadzenie perswazji. Zastosowanie środków językowych charakterystycznych dla innej formy wypowiedzi spowodowało urozmaicenie komunikatu pod względem stylistyki. Dodatkowo, autor komunikatu, w celu połączenia funkcji informacyjnej z perswazyjną, dokonał charakterystyki oceniającej jury (*najlepsi znawcy z tej dziedziny*). Dzięki temu dokonał wartościowania w odniesieniu do rangi przedsięwzięcia.

Łączenie funkcji informacyjnej z perswazyjną warunkowało dobór środków językowych, a realizacja wymagań zawartych w poleceniu elementów treści. Zapis ogłoszenia dowodzi trudności w doborze środków językowych umożliwiających

uwzględnienie elementów perswazji. W wypowiedzi można zauważyć liczne skreślenia, które ilustrują proces myślowy ucznia.

Na podstawie przytoczonych 9 przykładów można stwierdzić, że każdy poprawny sposób realizacji ogłoszenia wymaga pewnego stopnia opanowania umiejętności, warunkujących dominację i konsekwentne stosowanie środków różnego typu: albo związanych z perswazją determinującą poprawne stosowanie zasad językowo-stylistycznych dla stworzenia zrozumiałego komunikatu, albo wymagających porządkowania informacji (dobór istotnych treści), co w warstwie językowo-stylistycznej skutkuje koniecznością takiego operowania strukturami gramatycznymi, które umożliwiają syntetyczne ujęcie wybranych elementów.

2.4 Analiza rozwiązań uczniów – rozprawka (zadanie 26.)

Napisz rozprawkę, w której uzasadnisz, że *śmiech niekiedy może być nauką*. Odwołaj się do przykładów z literatury lub filmu, ewentualnie z obu tych dziedzin.

Po raz kolejny podczas egzaminu gimnazjalnego uczniowie musieli się zmierzyć z rozprawką. Jest to forma wypowiedzi, która oddaje proces rozumowania autora, niezależnie od tego, czy punktem wyjścia dla rozważań jest przyjęcie określonej tezy, czy też staje się nim hipoteza. Tegoroczny temat zadania rozszerzonej odpowiedzi umożliwił uczniom sięgnięcie po oba schematy kompozycyjne, wykorzystujące elementy dowodzenia mającego na celu uzasadnienie sformułowanej tezy lub dowodzenia ukierunkowanego na rozważenie zagadnienia wskazanego w hipotezie.

Ponieważ w rozprawce autor wypowiedzi przedstawia własny sposób rozumowania, w celu przekonania odbiorcy, powinien zachować konsekwencję w wywodzie logicznym, czemu sprzyja precyzja wyrażania myśli. Zrealizowanie tego trudnego wymogu treściowego jest tym łatwiejsze, im lepiej uczeń jest do niego przygotowany. Jeżeli przystępujący do egzaminu został wyposażony w swobodne operowanie wiadomościami, umiejętnością doboru informacji, które są istotne dla określonego zagadnienia, będzie realizował swój wywód argumentacyjny z pełną świadomością tego, czemu mają służyć kolejno przywoływane przykłady. Innymi słowy, jego wypowiedź będzie ukierunkowana na realizację określonego celu – w tym przypadku: prezentację własnego stanowiska. Wszystkie części wypowiedzi: zdanie, akapit, cząstki kompozycyjne, takie jak: wstęp,

rozwinięcie czy zakończenie, zawierają treści logicznie łączące się z poruszonym zagadnieniem w wybranym przez autora aspekcie.

Uczeń również w sposób świadomy będzie wybierał treści, jakie zostaną zamieszczone w kolejnych częściach pracy. Pomaga w tym przypadku wiedza na temat tego, czemu poszczególne części wypowiedzi powinny lub mogą służyć (wstęp – wskazaniu problemu, określeniu stanowiska; rozwinięcie – przedstawieniu dowodów przemawiających za przyjęciem określonego stanowiska; zakończenie/podsumowanie – potwierdzeniu lub sformułowaniu przyjętego stanowiska, rekapitulacji, wnioskowaniu z dowodzenia, sformułowaniu uogólnień pozwalających na wzmocnienie lub uporządkowanie myśli zawartych w dowodzeniu).

Przygotowanie uczniów do realizacji tego typu zadania wymaga zatem długotrwałego procesu dydaktycznego. Jego efektem powinna być nie tylko znajomość wyróżników rozprawki oraz charakterystycznych dla niej środków językowych, ale również uświadomienie uczniom, jaką rolę podczas jej realizacji odgrywa stopień opanowania wiadomości o lekturach czy zagadnieniach omawianych na zajęciach szkolnych. Przydatne również może się okazać nauczanie przez analogię – treści jednych tekstów kultury omawianych na lekcjach korespondują z zagadnieniami obecnymi w innych tekstach (zapisanych w podstawie programowej, zamieszczonych w wybranym podręczniku, stanowiących efekt indywidualnych poszukiwań nauczyciela przygotowującego się do lekcji itp.). Odkrywanie tych analogii w trakcie edukacji pozwala na kształcenie umiejętności porządkowania i selekcjonowania informacji, utrwalanie wiadomości i umiejętności z zakresu ukierunkowanej analizy tekstu.

Wdrażanie uczniów do realizacji rozprawki nie powinno ograniczać się zatem tylko do zajęć poświęconych ćwiczeniom kompozycyjno-stylistycznym, ale powinno polegać również na kształceniu rozumowania o tekście kultury w ramach jego ukierunkowanej analizy oraz – na jej podstawie – precyzyjnego formułowania wniosków.

2.4.1 Rozumienie tematu

Podstawowym warunkiem sukcesu egzaminacyjnego ucznia w przypadku każdego zadania testowego jest zrozumienie jego treści. W przypadku tematu rozprawki właściwe jego odczytanie pozwala odpowiednio uporządkować myśli, dokonać selekcji wiadomości niezbędnych do jej realizacji. Brak odpowiedniego stopnia opanowania tych wiadomości skutkuje chaosem myślowym, destrukcyjnym stresem egzaminacyjnym, który powoduje sięganie po „bezpieczne” informacje, czyli bliskie życiowemu, a nie szkolnemu, doświadczeniu młodego człowieka.

W tegorocznym temacie rozprawki zawarty był cytat, który odsyłał ucznia do motywu przewodniego testu. Powodowało to ułatwienie – uczeń uzyskiwał informację, że treść arkusza również umożliwia uporządkowanie wiadomości. Problematyczne dla realizacji zadania okazało się wybranie tekstu, który stałby się punktem wyjścia dla rozważań. W przypadku, kiedy uczniowie jako czynnik porządkujący rozumowanie wybierali treść tekstu I, mieli trudności z tradycyjnym odczytaniem polecenia. W treści, zamieszczonego jako tekst I fragmencie wywiadu utożsamiano różne zjawiska: śmiech, uśmiech i poczucie humoru. W efekcie przystępujący do egzaminu poszerzali zakres znaczeniowy cytatu i formułowali nietypowo swoje wypowiedzi. Realizację wypowiedzi zgodnie z wyobrażeniami egzaminatorów umożliwiało dopiero zwrócenie uwagi na pochodzenie cytatu, czyli fragment *Monachomachii* I. Krasickiego. W pracach uczniów z badanych szkół można zaobserwować oba podejścia do realizacji tematu.

- W niektórych wypowiedziach autorzy bardzo szeroko rozumieli temat, zgodnie z wymową tekstu I:

Przykład 1.

Jak świat długi i szeroki udzie w każdym wieku i bez
 względu na pochodzenie, wiedzę, co to jest i wiecie, bliski studiów
 wielu... przystępnym... niekom... ale zostało też... używa się... go... jaka...
 nas, dnia... do... sprzeciwia... komus... przynosi... by... ktoś... z... mas...
 mas... się... wtedy... kiedy... nie... może... być... może?... Osiem... wie-
 lu... ludzi... ta... wie... i... wykorzystaje... w... swoim... życiu...
 ...Przykładem... kobiety... które... urodziła... mi... dawa... z... tej... same...
 ...domości... może... być... stanowiska... Bożenka... z... siostrzki... Stefana
 Ziemińskiego... Bez... humoru... nie... wytrzymałoby... w... swoim...
 ...swój... przez... cywilizację... właśnie... Nauka... przynosi... przez...
 ...us... na... trawy... była... dla... mojej... wybarwienie... On... użył...
 ...współności... wytrzymał... i... dawał... "Nemniej" do...
 ...nie...
 ...Kolejnym argumentem... potwierdzającym... że... w...
 ...może... być... nauka... jest... przykład... życia... Mamy... z...
 ...manka... napisanej... przez... Bontę... Serkan... Ewa...
 ...cesta... z...
 ...je...
 ...do...
 ...nie...
 ...nie...
 ...nie...
 ...nie...

..... Ostatnim... przykładem... tym... razem... z... formu... jest... Wojasch... bcha-
... ter... "Peg"... Homiech... który... pomógł... mu... zmienił... swoje... życie... i... dała
mu... w... łochone... Tanie... Łatwo... d... w... me... z... nie... śmieci
... d... w... d... i... m... st... w... e... p... o... t... k... a... g... o... w... i... e... p... r... o... j... a... o... s... i... ,... t... o... j... a... k... a... d... o... n... o... s... i...
... o... r... o... b... e... d... o... s... i... w... i... d... a... y... t... n... e... u... k... i... d... o... b... r... e... g... o... ,... w... z... p... a... m... i... a... d... e... g... o... z... y... c... i... e... p... e... l... n... e... g... o... w... a... m... o... r... u... i...
... m... i... d... a... s... i... ,

..... Reasumując... smiech... bardzo... często... jest... nauką... życia... miłości... i...
... w... y... t... n... e... t... e... s... i... P... r... y... c... h... o... d... z... i... d... o... n... a... s... p... r... e... z... i... n... n... y... c... h... l... u... d... z... i... J... e... s... t... n... y... p... e... r... w... i... e...
... n... i... e... m... ,... a... m... i... e... n... e... d... k... a... n... a... w... e... t... o... s... t... a... t... n... i... a... ,... d... e... k... e... ,... n... e... t... u... k... i... ,... p... r... e... d... s... m... u... t... n... y... m... ,
... s... a... m... p... r... a... c... y... m... ,... b... y... t... e... m... ,... d... l... i... e... ,... n... a... ,... n... e... j... m... i... e... j... s... y... c... h... ,... w... i... e... t... p... i... e... n... o... s... i... ,... z... i... e...
... ś... m... i... e... c... h... ,... j... e... s... t... n... a... u... k... e... ,... a... w... n... e... z... i... n... y... c... h... ,... a... s... p... e... k... t... a... m... z... y... c... i... a... ,

- W innych wypowiedziach, w sposób zgodny z wyobrażeniami egzaminatorów, odwoływali się do funkcji dydaktycznej śmiechu, o której mowa we fragmencie poematu Krasickiego:

Przykład 2.

Śmiech towarzyszy nam w życiu na każdym kroku,
pozwala wyjść z trudnych sytuacji, czy też rozładować
stres. W niektórych przypadkach, potrzebujemy wiele
nauczyć. Postaram się to udowodnić w mojej
pracy.

Pierwszym przykładem może być książka pt. „Akademia
pana Kleksa”. Tutaj bohater stworzył szkołę
przyjemną uczniom. Kiedy leży w łóżku bardzo
niecierpliwie. Chłopcy z tej akademii śmieją się
i bawią bardzo szybko wchłonęli wiedzę.
Gra w piłkę przynosi radość większości dzieci,
a kiedy kopie globus, o wiele szybciej
nauczamy się geografii świata. Śmiech
wzmacnia w nich chęć nauki i przyjemność

Kolejnym argumentem jest komedia Aleksandra
Fredry pt. „Zemsta”. Kiedy ja czytamy bawią nas
śmieszne sytuacje, czy bardzo zabawni bohaterowie.
Poznajemy wesołą historię, a przy tym uczymy
się stanowiących obyczajów, wygody szlachty,
polskiej a także odnajdujemy charakterystyczny
temperament Polaków. Osmieszając bohaterów autor
wiele nam przekazał, jak ~~to~~

Innym przykładem jest „Zona modna”. Utwór ~~jest~~ podkreśla wady tytułowej bohaterki. Jej linne zachowanie, na które zwraca się mąż, rozśmiesza czytelnika, ale dzięki temu wiemy, jak mamy postępować, aby nie stać się potwarzem wśród ludzi.

Reasumując, ~~niektóre~~ śmiech bierze się z życia ludzi, ~~Poprzez osmieszenie innych w sytuacjach~~ a także bierze wiele inny. Śmieć staje się celowym, dzięki czemu czerpiemy radość z życia. Komiczne sytuacje postaci fikcyjnych warg ras, jak mamy postępować.

O typowym zrozumieniu tematu świadczy też przywoływanie w niektórych pracach fragmentu *Monachomachii*: jako jednego z przykładów lub jako punktu wyjścia dla dalszych rozważań:

Przykład 3.

Przejdę do następnej sprawy. Wiele ~~pisarzy~~ pisarzy ^{postępuje w danej sytuacji} takich jak np. Ignacy Krasicki, ~~Mon~~ Kochanowski także pokazuje, że śmieć może być nauką. Jednak ~~każdy~~ Krasicki poucza, że tylko jeżeli śmieją się ze swoich wad śmieć może być dla nas pouczający. Wyraźnie zaznacza, że to ten śmieć jest nauką, a nie ~~śmieć~~ nasmiewanie się z innych.

Sformułowanie wypowiedzi jedynie w odniesieniu do tekstu I skutkowało niejednokrotnie zrealizowaniem poprawnie tylko 1. kryterium, czyli stworzeniem

wypowiedzi we fragmentach zgodnej z tematem. W badanych szkołach zdarzały się prace, w których uczniowie nie realizowali pozostałych wymagań zawartych w temacie i nie przywoływali przykładów z literatury lub filmu. Gros rozwiązań uwzględnia jednak wymogi zawarte w temacie zadania. Świadczy to o:

- ✓ uważnej analizie treści polecenia,
- ✓ traktowaniu poszczególnych elementów treści zadania jako wytycznych do sposobu jego realizacji (opanowaniu umiejętności precyzowania danych i szukanych),
- ✓ umiejętnej analizie treści całego arkusza (wartościowaniu zawartych w nim treści jako środków służących realizacji wytyczonego przez polecenie celu).

2.4.2 Sformułowanie tezy lub hipotezy, czyli określenie punktu wyjścia dla rozważań

Podstawową informacją („daną”) zawartą w treści polecenia było zagadnienie, które powinni rozpatrzyć uczniowie (*uzasadnisz, że „śmiech niekiedy może być nauką”*). Ta część polecenia została tak sformułowana, że uczniowie mogli z łatwością określić tezę. Mieli również możliwość zadać pytanie we wstępie do rozważań, czyli rozpocząć refleksję typu indukcyjnego, polegającą na dochodzeniu do ogólnej prawdy zawartej w temacie. Teza lub hipoteza stanowią integralną część bardzo ważnej dla kompozycji tej formy wypowiedzi części – wstępu. Nie zawsze przystępujący do egzaminu mają świadomość, jaką rolę odgrywa wstęp w rozprawce. Dlatego najczęściej egzaminatorzy oceniają prace, w których we wstępie uczniowie zawierają fragment tematu, zatem nie formułują tezy, lecz jedynie udowadniają, że potrafią rozpoznać część polecenia zawierającą stwierdzenie, które w dalszych fragmentach swej wypowiedzi próbują udowodnić. Tymczasem we wstępie mogą zasygnalizować sposób uporządkowania myśli w dalszych rozważaniach. Realizacje tego typu wymagają jednak omówienia, czyli poszerzenia wstępu o treści związane ze sformułowaniem tezy lub pozwalające na wysunięcie hipotezy. W pracach uczniów z badanych szkół można zaobserwować świadomość celu zamieszczania poszczególnych informacji we wstępie.

Przykład 4.

..... Celem moich rozważań będzie stwierdzenie,
..że ósmiędziesiąt niekiedy może być nauką w życiu często.....
..się ósmiędziesiąt, a niekiedy nawet do pięciu jednak zdaniem.....
..się sytuacje kiedy to ^{ósmiędziesiąt} ~~ósmiędziesiąt~~ używa nas postępowania
..w życiu..... oraz kierowanie się rozumem. Na potwierdzenie.....
..mojej tezy chciałbym przytoczyć kilka argumentów z literatury.....

Autor powyższej wypowiedzi we wstępie sygnalizuje, że jego dowodzenie będzie dotyczyło postępowania w życiu i kierowania się rozumem. Tym samym:

- wytycza kierunek swego rozumowania,
- zawęża zakres zagadnienia, co pozwala wyselekcjonować wiadomości i dokonać ich wartościowania z uwzględnieniem wskazanego problemu.

Przystępujący do egzaminu wiedzieli, że informacje, które pojawiają się w pierwszej części wypowiedzi stanowią punkt wyjścia do rozważań, czyli przeprowadzenia konsekwentnego i logicznego rozumowania. Nie tylko dostrzegali w treści zadania tezę lub wysuwali na jego podstawie hipotezę, lecz próbowali również przedstawić przesłanki, które pozwalały na przyjęcie określonego stanowiska wobec omawianego problemu.

Przykład 5. a

..... ludzie w dzisiejszych czasach radcha potrafią.....
..... doceniać radość uśmiechu. Śmieją się z byle czego.....
..... dla kogoś nie zastanawiając się nad przesłaniem tego,
..... czym zastanowiłabym ~~historię~~ Postacie human.....
..... jest świadkami potrzebne. Leż trzeba pamiętać że.....
..... śmiech nie może być maula. ~~Przed~~ ^{waga} ~~podjąć~~ ^{niej wymienione} przez mnie
..... argumenty postaram się udowodnić słusznosc mojej tezy.

Przykład 5. b

..... Śmiech często jest uznawany za panaceum.....
na wszystkie doległości fizyczne jak i duchowe. Aż i tak.....
Wiele razy widzimy w telewizji lekarzy uśmiechniętych.....
dziećmi, którzy leżą w szpitalach i odwiedzają ich klanów,
satyrników, którzy przywracają uśmiech na twarz dzieci, przywr-
cają im zdrowie. Ale czy oprócz lekarstwa śmiech może
być również nauką?

Podstawą do stworzenia wstępu były dla uczniów treści z arkusza lub informacje, jakie posiadali o problemie dzięki lekcjom – głównie języka polskiego.

Z treści zawartych w arkuszu – jak już wcześniej wspomniano – przystępujący do egzaminu najczęściej sięgali po informacje zawarte w tekście I. W ten sposób konstruowali swoją wypowiedź wokół jednego z aspektów zagadnienia, o których mówił tekst I, tak jak w przykładzie 6.:

Przykład 6.

„Raniący śmiech”

W mojej pracy zamierzam się skupić na temacie śmiechu. Może on przybierać różny charakter, zarówno pozytywny, jak i negatywny. Często bywa tak, że śmiech drugiej osoby nas ~~urazi~~^{rani}.
~~Na p. Często bywa również tak, że nas~~
~~urazi~~ ~~urazi~~.

Trzeba zauważyć, że niekiedy i śmiech
~~pomaga~~ innym ludziom. Nie wolno nam jednak ~~się~~
wysmiewać się z czyjejś kolekcji ^{manek} ~~lub~~ niedorobności. Y wiadnie na tej kwestii zamierzam się skupić.

Pierwszym argumentem, na który się powołam będzie postać Kopciuszka. Była ona ~~nie~~
nie traktowaną w domu swoich siostr, które ~~zostały~~
gdzie mieszkają ogromno bał. Każda z nich

został zaproszona (Kopiuwetk dwie). Siotny wymieniwszy się z niej, mówi, że z pewnością książkę nie zechce z nią kadyt. Ogromnie się pomylili, albowiem to właśnie Kopiuwetk był to wybranka. Ponadto siotny namawia się, aby nie wymieniwać innych.

Kolejnym przykładem jest partia "Małże - Alekrego Dawidowulnego z utworu "Kamienie na Szanie". Gdy wienue kupi sobie wymanone, skdana karkte, znajomi pomiedzi, iia jest cwieinny, dmial si z niego, że puznizuje ~~dużo~~ tak duzo wartoki do wery. Alkowi ^{było bardzo przykro,} ~~wygodato to przykro.~~

Reanimując, uważam, że ludzie powinni się najpierw zastanowić, a potem reagować śmiechem, albowiem nigdy nie wiemy, czy moja reakcja nie wyjdzie komuś krzywdy. Dlatego myślę również, że doświadczając takich, nieprzewidywalnych ~~sytuacji~~, sytuacji uważamy nie reagować.

Warto zauważyć, że utożsamienie śmiechu z uśmiechem, a czasami z poczuciem humoru, powodowało realizację tematu odbiegające od schematycznych wyobrażeń. W rozwinięciu uczniowie – zgodnie z założeniami wyrażonymi we wstępie – sięgali po przykłady umożliwiające uzasadnienie roli np. uśmiechu czy też poczucia humoru w życiu człowieka. Przywoływane przykłady, świadczące o innym rozumieniu tematu, mogły niejednokrotnie zaskoczyć egzaminatora ujęciem tematu, stanowiły jednak rozprawkę, w której – w sposób mieszczący się w granicach wytyczonych przez temat – uczeń przedstawiał rozumowanie zgodnie z poziomem wrażliwości nastolatka.

Sporadycznie uczniowie odnosili się do doświadczeń życiowych:

Przykład 7. a⁷

Dzisiejsze czasy są trudne zarówno dla
małych dzieci jak i młodzieży. W erę
telewizorów, internetu, oraz innych środków
masowego przekazu ma się najchętniej
marazem na odpuszczenie ich własnych umysłów.
Jest natomiast wiek bajek, oraz programów
komputerowych tworzonych przez specjalistów,
psychologów, którzy potrafią łączyć
naukę ze śmiechem, radością oraz
zadowoleniem. Dlatego w mojej pracy
postanowiłam ~~jestem~~ się udowodnić „śuszność” śmiechu
niekiedy może być nauką!”

Przykład 7. b

Jak świat długi i szeroki... ludzie w każdym miejscu i bez
względu... na pochodzenie... wiedzą, co to jest śmiech... Śmiech... Śmiech...
wielu... przytępnym... nerwowym... ale reszta... też... wymaga... się... go... jaka...
masz... do... sprawnie... kawał... przytępnego... czy... ktoś... z... mas... z...
masz... się... kiedykolwiek... że... śmiech... może... być... nauką? Oczywiście, wie-
lu... ludzi... to... wiele... i... wykorzystuje... w... swoim... życiu...

⁷ W trosce o czytelność kopii przepisano przykład uczniowskiej odpowiedzi.

(schemat rozumowania: stwierdzenie wprowadzające argumentację nawiązującą do tezy lub potwierdzającą hipotezę – przykład – wniosek z omówienia przykładu = treściowe nawiązanie do tezy lub hipotezy) – myślenie dedukcyjne
albo

- dochodzenie do prawd ogólnych na podstawie analizy przykładu

Przykład 9.

..... Po pierwsze, przytoczę amary młodzieży
..... autor Margarety Meisera, „Kłamcacho!”
..... Bohaterką tej książki jest młoda dziewczyna, Anielka.
..... Z wyglądu niczym nie różni się od typowej nastolatki.
..... Jednakże jednak ma wade, z którą bardzo trudno walczyć,
..... Anielka kłamie ~~cały czas~~ cały czas. W książce przedstawione
..... są sytuacje, kiedy bardzo zależy sobie, w których dziewczyna
..... oszukuje rodziców i znajomych. Śmieje się z tych
..... scen, możemy też się czegoś nauczyć. Na końcu książki
..... wszystkie kłamstwa zostają odkryte. ^{z udzieleniem} ~~Pod~~ pomocą śmiechu,
..... lepiej i bardziej przyjemnie dostajemy pewne błędy.

(schemat rozumowania: przykład – wniosek z omówienia przykładu nawiązujący do tezy lub potwierdzający hipotezę) – myślenie indukcyjne.

W pracach uczniów z badanych szkół można zaobserwować oba typy rozumowania. Jest to zjawisko charakterystyczne, ponieważ często w pracach z innych szkół kompozycja wypowiedzi oraz użyte środki wyrazu (słownictwo) wskazywały, że przystępujący do egzaminu próbowali stworzyć wypowiedź argumentacyjną, ale poza elementami formy nie można było dostrzec żadnego pomysłu na uporządkowanie treści. Innymi słowy wypowiedzi

uczniów nierzadko przypominały strumienie świadomości złożone z informacji mniej lub bardziej adekwatnych do tematu zadania.

Pozornie drugi z zaprezentowanych sposobów rozumowania jest łatwiejszy, jednakże pierwszy nierzadko warunkuje lepszą skuteczność uzasadnienia, czyli odbiorca jest przekonany co do słuszności przyjętej tezy lub całego dowodzenia, ponieważ wypowiedź ucznia cechuje się precyzją wyrażania myśli.

Pierwszy z przedstawionych sposobów rozumowania umożliwiał porządkowanie informacji o tekstach kultury w odniesieniu do punktu wyjścia. Łatwiej zatem było uczniom zachować konsekwencję rozumowania, bowiem już na etapie decydowania o przywoływaniu tekstu kultury przystępujący do egzaminu musieli dokonać selekcji informacji adekwatnych do przyjętej tezy. Sformułowanie stwierdzenia wprowadzającego argumentację kierunkowało wybór odpowiednich informacji o utworze (utworach) i pozwalało zachować konsekwencję rozumowania wobec przyjętej tezy. Prace realizowane tym sposobem cechowała precyzja wyrażania myśli – nie można w nich było dostrzec informacji zaburzających spójność i logikę wypowiedzi. Najczęściej każde zdanie formułowane przez przystępującego do egzaminu treściowo wynikało z wypowiedzenia poprzedzającego a równocześnie zapowiadało zagadnienia przedstawiane w następnym.

Drugi typ rozumowania można najczęściej zaobserwować w pracach uczniowskich, jednak jego wybór nierzadko prowadził do błędów w zakresie konsekwencji, a więc i precyzji wyrażania myśli. Uczniowie:

- streszczali teksty kultury,
- obok informacji istotnych podawali takie, które nie odnosiły się do poruszanego zagadnienia,
- nie brali pod uwagę, że odbiorca może nie znać tekstu kultury, czyli podawali informacje zbyt ogólne, nieprecyzyjne,
- nie hierarchizowali informacji o tekstach kultury (w omówieniu tekstów kultury można zaobserwować chaos spowodowany szumem informacyjnym),

Wymienione powyżej błędy w zakresie rozumowania można zaobserwować w poniższym przykładzie:

Przykład 10.

..... Pierwszym..... argumentem..... może..... być..... to..... że..... dżwina..... dotyka.....
..... najczulszego..... miejsca..... w..... otworku..... -..... dżwiny..... przez..... to..... taka.....
..... lekcia..... rośnie..... zapamiętana..... ~~na~~..... cęte..... życia..... Tak..... właśnie.....
..... stało..... się..... w..... mojej..... wersji..... „Kopciuszka”..... -..... dyktowa..... bohaterka.....
..... nie..... wyjechała..... kempiter..... ~~przez~~..... konselwensacj..... tej..... nieważki.....
..... było..... dostanie..... się..... korespondencji..... w..... majowsce..... z..... merliwych.....
..... nak..... do..... bliźniarek..... w..... niedługim..... czasie..... cęte..... szkoła.....
..... wiedziata..... o..... ~~namonie~~..... cichym..... romansie..... uczeniów..... z..... wżnych.....
..... światów..... Myśle..... nie..... przedstawienie..... plus..... uradziata..... dziewięć.....
..... futbolisty..... maktoni..... kelnery..... do..... tego..... by..... nie..... potępić.....
..... kolejnego..... błęd.....

W powstaniu opisanych błędów w zakresie rozumowania pewną rolę mogło odegrać niewłaściwe myślenie poprzez analogię. Uczniowie koncentrowali swoją uwagę na poziomie szczegółów dotyczących treści przywoływanych przykładów, a nie na poziomie uogólnień dotyczących zależności między wskazanym w temacie zadania zagadnieniem a wybranym fragmentem przywołanego tekstu.

Niezależnie od tego, jaki sposób rozumowania przystępujący do egzaminu wybierze, jego rozwinięcie wymaga przygotowania do ukierunkowanej analizy różnych tekstów kultury, polegającej na wyselekcjonowaniu informacji adekwatnych do przyjętej tezy.

Odpowiednie przygotowanie do myślenia poprzez analogię na poziomie ogólnych prawd, czyli stwierdzeń wprowadzających kwestie adekwatne do poruszanego problemu, kierkowało selekcję informacji – a przede wszystkim dobór przykładów. Tym samym tekst kultury mógł stać się narzędziem, środkiem prowadzącym do celu (czyli udowodnienia tezy lub jej sformułowania). W pracach uczniów z badanych szkół można zaobserwować przygotowanie do takiego traktowania tekstu kultury.

W niektórych z nich dostrzeżono elementy tradycyjnego nauczania „pod temat”. Autorzy rozprawek w rozwinięciu przywoływali gatunki lub teksty renesansowe – fraszki, lub oświeceniowe – bajki Krasickiego, satyry (*Żona modna*), a sporadycznie także poematy:

Przykład 11.

Do pierwszego dorobku mojemu szukać
w ~~literaturze~~ literze, a konkretniej we fraszkach.
Ich najpopularniejszą postacią autor ~~jest~~ to
Kochanowski (twórca ~~prezesa~~ ^{wsławnego} przedstawił
renesansu – Jan Kochanowski. W swoich utworach
mośmiewał się on z postaw ludzkich,
np. „Nie wolozim!”. Jest to wersja kilkunastu
~~utworów~~ ^{fraszek} wytykająca podmiotowi „konkretnemu
obłudeg wobec: wianu. ^{po przejęciu} ~~tytułu~~ ^{tego} utworu
sema bzdurimy się i stać, by ludu tego
nie popełnić. w swoim przyszłym życiu.

Przykład 12.

Innym przykładem jest „Żona modna”. Utwór ~~jest~~
podkreśla wady tytułowej bohaterki. Jej linne zachowanie;
na które zgodna się może, rozśmiesza czytelnika,
co do dzisiaj temu wiemy, jak mamy postępować, aby
nie stać się potknięciem wśród ludzi.

Przykład 13.

.....kolejnym argumentem...potrzebujemy ^{moje} też być fraszki.....
...kt. tych...nieśmielkich...rozmiarów...utworach...ukazane...są...negatywne.....
...postawy ludzkie...autor ~~chce~~ pokazuje...je...za...pomoczą...zabawnych.....
...sytuacji...z życia...codziennego...i...~~chce~~ daje...do...rozumienia, że.....
...~~nie~~...nie powinniśmy...się...tak.....
...zachowywać.....
...kolejnym...przykładem...są...satyry...kt. tych...utworach...także.....
...musimy...dostrzec...że...zachowania...są...one...ukazane...w...sposób.....
...komizny;...autor...w...cz...wysmiewa...negatywne...cechy...charakteru.....
...czy...postawy ^{ludzkie}...kolejnego...satyra...takie...jest...powrót...nam.....
...o...tytu, jak...nie...powinniśmy...~~chce~~...postępować.....

Przykład 14.

.....Widzę...~~nie~~...pisarzy...w...do...wiedzi...że...długo...może...być...nauka.....
Do...tych...autorów...możemy...zauważyć...Aleksandra...Frosta...i...autora...„Zemsty”
w...swej...komedii...^{w...zartobliwy...sposób}...pokazuje...lony...z...młotami...radzi...Fakto,
dofito...w...miejscową...lirobę...pomyśle...i...zabawny...sytuacji;
^{o...wiedomości}...pokazuje...nam...w...bardzo...wymagamy...podob...że...nie...zda...ry-
naje...a...zda...buduje...Dzieli...kultury...„Zemsty”...możemy
nie...tylko...miać...nie...do...Ter...ale...długo...nam...nie...
czego...o...zjuł.....

Na podstawie zaprezentowanych fragmentów można stwierdzić, że uczniowie

- zetknęli się z podobnym tematem,
- są nauczani metodami, w których dominują tradycyjne treści, obecne także w nauczaniu w poprzednim systemie oświatowym, przed wprowadzeniem reformy

(z zachowaniem troski o budowanie wspólnej płaszczyzny porozumienia między przedstawicielami różnych pokoleń, czyli nauczycielem i uczniem).

Podobne wnioski tłumaczyłoby uzyskiwanie punktów w zakresie realizacji tematu, za przywołanie przykładu i stworzenie na jego podstawie uzasadnienia. Realizacja 26. zadania mogła postawić ich w sytuacji zbliżonej do typowej, a nie problemowej, w której mechanicznie wykorzystywali przyswojone na lekcjach języka polskiego informacje. Niewątpliwym walorem prac z badanych szkół jest jednak fakt, że uczniowie nierzadko – dla uzyskania pewności otrzymania punktów – przywoływali także filmy obok przykładu z literatury. Częstotliwość pojawiania się określonych przykładów może świadczyć o omawianiu produkcji na lekcjach – np. *Sami swoi* – co decydowałoby także o ułatwieniu wprowadzenia przez przystępującego do egzaminu konkretnego przykładu i mechanicznego wykorzystania zdobytych wiadomości:

Przykład 15.

..... Zacznę od tego, że w wielu filmach komediowych
takich jak „Sami Swoi” dotrzeć możemy wady
ludzi, a często także bardzo typowe dla przeciętnego
Polaka. Wspomniane przez mnie wady są podstawą
dla zabawnych sytuacji i gagów w filmie.
Widzimy w „Sami Swoi” zawiść i忌妒liwość dwóch
sąsiadów, która ostatecznie preruycieraja go -
drażąc się między sobą.....

Być może pewne zagadnienia stawały się bliskie uczniom, ponieważ mieli możliwość zapoznania się z nimi pod kierunkiem nauczyciela, który zwrócił uwagę na najważniejsze problemy zawarte w filmie.

Obecność przykładów pochodzących ze świata zainteresowań młodego człowieka uświadamia jednak inny aspekt nauczania w badanych szkołach. Zwraca uwagę na wyposażenie uczniów w mechanizmy ukierunkowanej na realizację celu – w tym przypadku rozważenie wskazanego problemu – analizy szeroko rozumianych tekstów kultury:

Przykład 16.

Mysle, ze wazdy ogladał chociaż jeden odcinek
dosć popularnego serialu „Przyjaciele”. Tutaj także, eq patzac
na fabularne perypetie bohaterów, dowiemy się, jakie
konsekwencje ~~to~~ moga, pewne zachowania, czego w
naszym zyciu powinniśmy ~~se~~ unikac? Po wlasnie ~~to~~
śmiech w tej postawie ma, odpadnac, które sytuacje
sa niewlaszciwe? ^{powaga} ~~nie~~ niepopelnic tego samego błedu.

Przykład 17.

Przejde do kolejnej sprawy. Bohaterowie amerykańskiego
serialu „Przyjaciele” maja bardzo interesujace życie. Często, co dzieje
sie... nie... po... ich... myśli, jednak... najczesciej... kmitaja... to śmiechem.
Nabijanie sie ^z ~~z~~ ~~z~~ precinnosci losu i wlasnych porażek,
korzystnie wpływa na nich, ^{bo} dzieki ^{temu} ~~czemu~~ ~~nie~~ bywaja ~~nie~~ doświadczenia
i maja pewność, ze ~~nie~~ ~~nie~~ ~~nie~~ ~~nie~~ popełnia tego samego błedu.

W 16. i 17. przykładzie uczniowie nie dokonywali streszczenia poszczególnych odcinków serialu *Przyjaciele*, ale wskazywali na problematykę poruszaną w filmie. Przyporządkowywali tym samym problematykę bliskiego sobie tekstu kultury wskazanemu w temacie zadania zagadnieniu. Jemu podporządkowali selekcję, syntetyzowanie i uogólnianie informacji.

Opanowanie umiejętności ukierunkowanej analizy tekstu i na jej podstawie porządkowania informacji polegającego na ich selekcjonowaniu, hierarchizowaniu i syntetyzowaniu pozwalała na jeszcze inne rozwiązania. W trakcie budowania argumentów uczniowie nie odwoływali się do świata własnych zainteresowań, ale korzystali

z doświadczeń związanych z pracą z testem egzaminacyjnym. Swoje uzasadnienie budowali na podstawie różnych tekstów kultury obecnych w arkuszu:

Przykład 18.

..... Pierwszym argumentem, ~~o~~ który zastanawiam się, jest wiersz Aleksandra Fredry „Ineba by”. Samodzielnie on zachowanie ludzkie i oddaje prawdziwą rzeczywistość. ^{terdy z bohaterów} ~~Wtedy~~ ma wiele pomysłów jednak nie chce działać, bo woli by ktoś inny zrobił coś co on wymyślił. Śmiejąc się z tego utworu możemy dostarczyć pewną lekcję dla siebie.

Przykład 19.

..... Drugim argumentem może być komizm sytuacji przedstawiony w „Wtorek w jaskółce” racjonalnie jeden wyprzedził kupca pewnego „Leonarda”. On także ukazując ^{zdanego tytorowego bohatera} ~~z~~ wtorek w jaskółce racjonalnie ~~typu~~ ^{uczy} mas, jak zachowywać się w niektórych sytuacjach. Dowodzi też, że ~~za~~ ~~z~~ ~~z~~ ~~z~~ postępowanie kupca nie jest godne nadśledzania i kierując się własnym dobru, niewiele zyskujemy.

Warto zwrócić uwagę, że analiza przywoływanych z arkusza egzaminacyjnego tekstów kultury jest przeprowadzana nie w odniesieniu do problematyki poszczególnych zadań sprawdzających umiejętności z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury, ale przez pryzmat zagadnienia wskazanego w jednym konkretnym 26. zadaniu. Ponownie teksty przywołane z arkusza egzaminacyjnego stają się środkiem prowadzącym do celu, czyli uzasadnienia stwierdzenia stanowiącego punkt wyjścia do rozważań. Jest to możliwe dzięki zrealizowaniu analizy ukierunkowanej na rozważenie zagadnienia roli śmiechu ukazanej w przywołanych tekstach kultury.

Odpowiedzią na pytanie, dlaczego warto tak edukować uczniów, by posiadali oni umiejętności obok wiadomości jest wypowiedź jednej z przystępujących do egzaminu gimnazjalistek. Odpowiednie przygotowanie uczennicy umożliwiło jej „wypowiedzenie siebie”, czyli taką realizację zadania, w której mogła ona:

- ✓ zacerpnąć niezbędne informacje ze świata swoich zainteresowań,
- ✓ zaprezentować efekty warsztatu pracy nauczyciela,
- ✓ przedstawić świat swoich emocji,
- ✓ zilustrować poziom własnej wrażliwości,
- ✓ wykorzystać stopień opanowania wiadomości i umiejętności.

czyli przedstawić egzaminatorowi siebie, umieścić indywidualną, jednostkową osobowość w granicach wytyczonych przez egzaminacyjne zadanie:

..... Kolejnym argumentem potwierdzającym to, że śmiech może
 nas czegoś nauczyć, jest polska kinematografia. ^{choiby} ~~stał~~ film pt.:
 „Sami swoi” pokazuje, w jakie osobny sposób, dzięki panstwu oraz
 mieszkańcom zależnych od nitychskich Mokry. Opa dają tego typu
 dzieła, przez siebie, gdzie ~~gdzie~~ ^{niekt} ~~to~~ ^{to} ~~spór~~ ^{strach} ~~klasyka~~
 sąsiadów, użerawiania ^{nam} ~~z~~ ~~tamtych~~ ~~czasach~~, ~~pojawia~~
~~położone~~ ~~przez~~ ~~doświadczeń~~ ~~rodaków~~, ~~ich~~ ~~noterki~~ ~~oraz~~ ~~zmagania~~
 Przemawiając, człowiek oszukuje od życia tego w dobre i
 prąjane. Suka wszelkiego sposobu, aby zapomnieć o grebiących
 go kłopotach i często mu się to udaje. Nie zapomnijmy jednak, że
 przez siebie, czy śmiech najchętniej zdobywamy, tak potrzebna nam
 wiedza. Humo to zdrowie, to nauka, to zdobywanie prąjini
 Jednym słowem - to lepsze i oświeczone życie

2.4.4 Rola podsumowania

Rozprawka jest formą wypowiedzi charakteryzującą się kompozycją zamkniętą. Dla egzaminatora oceniającego odpowiedź według ustalonych zasad przyznawania punktu ważne jest, aby odpowiednie kryteria zostały przez ucznia zrealizowane. Ocenianie pracy nie polega zatem na subiektywnym wrażeniu, ale na obiektywnym rozpoznaniu poszczególnych elementów, które – według kryteriów – powinny się w pracy znaleźć. Ogólne wrażenie wyniesione po lekturze wypowiedzi może jednak sprzyjać podjęciu decyzji zgodnie z zasadami przyznawania punktów. Pozytywna ocena logicznego wyводу, jakim jest wywód argumentacyjny, będzie – w opinii egzaminatora – jednoznaczna, jeżeli zostanie przez ucznia postawiona przysłowiowa kropka nad i, czyli jego rozumowanie zostanie treściowo „spięte klamrą”. W zależności od poziomu możliwości uczniów warto zatem zadbać, aby uczniowie mieli świadomość, jaką rolę może pełnić ostatnia część wypowiedzi w formie rozprawki. Oprócz „podręcznikowego” nauczania kompozycji rozprawki, warto, aby uczniowie wiedzieli, że w zakończeniu mogą podsumować swe rozważania lub wnioskować, co pozwoli im na zamknięcie rozumowania.

Przykład 21.

Podsumowując rebrane argumenty, mogę stwierdzić, że ludzie, którzy śmieją się z własnych wad i niepowodzeń, a także ci, co zawsze starają się dostrzec coś zabawnego w danej sytuacji, są ^{bardziej} ~~szczęśliwi~~ ^w ~~szczęśliwi~~ w życiu i łatwiej im znosić niepowodzenia. ~~Mam~~ Śmiech, z którym spotykamy się, na codzien może być dla nas nauką.

Przykład 22.

Podsumowując wszystkie argumenty, mogę stwierdzić bez wątpienia, że postawiona teza jest słuszna. Śmiech niekiedy może być nauką, ~~ale~~ więc ~~nie możemy~~ ~~nie~~ ~~zawsze~~ ~~nie~~ postzegamy utworów i filmów komediowych za beseńsowne.

Rolą podsumowania jest przede wszystkim wzmocnienie procesu rozumowania. Dzięki niemu uczniowie mogą zachować konsekwencję drogi myślowej, nawet jeżeli w jakiejś części wypowiedzi odeszli od obranego kierunku myślenia. Ostatnia część wypowiedzi poprzez swoją funkcję może służyć zatem nie tylko potwierdzeniu lub sformułowaniu tezy, ale także nadaniu rozważaniom wrażenia logicznego monolitu, ukazaniu jedności w różnorodności przedstawianych treści. W pracach uczniów z badanych szkół można dostrzec następujące sposoby podsumowywania rozważań:

- nawiązanie do zagadnienia stanowiącego punkt wyjścia dla rozważań:

Przykład 23.

Wstęp

..... 'bmiech niekiedy może być nauką.'
 Zgodam się ze stwierdzeniem, że bmiech niekiedy
 może być nauką. Istnieje wiele przykładów na prawdziwość tego
 zdania. ludzie zastanawiają się, dlaczego się bnieją i po co się
 bnieją.

Podsumowanie

..... uważam, że bmiech niekiedy może być nauką.
 Dowiedziemy się, dlaczego uważam tak, jak bnieją i dlaczego z tego...
 nie wolno nam wyśmiewać ludzi, ponieważ to ich brach...
 nami. Kiedyś się maś powiniem się zastanowić: czy dobrze się bnie,
 gdy ktoś się z niego bnie?

- formułowanie wniosków adekwatnych do tematu i/lub przedstawionego rozumowania:

Przykład 24.

Śmiech towarzyszy nam w życiu na każdym kroku, pozwala wyjść z trudnych sytuacji, czy też rozładować stres. W niektórych przypadkach, potrzeba ~~nie~~ ^{mas} wiele nauczyć. Postaram się to udowodnić w mojej pracy.

Pierwszym przykładem może być książka pt. „Akademia pana Kleksa”. Tutajony bohater stworzył szkołę, przyjemną uczniom. Kiedy lekcy byt bardzo nietypowe. Chłopcy z tej akademii śmieją się i bawią bardzo szybko wchłaniając wiedzę.

Gra w piłkę przynosi radość większości dzieci, a kiedy kopimy globus, o wiele szybciej nauczymy się geografii świata. Śmiech wyzwala w nich chęć nauki. ~~i przyjemności~~

Kolejnym argumentem jest komedia Aleksandra Fredry pt. „Zemsta”. Kiedy ja czytamy bawimy nas śmieszne sytuacje, czy bardzo zabawni bohaterowie. Poznajemy wesołą historię, a przy tym uczymy się stanowiących obyczajów, wyglądu szlachty, ~~podstaw~~ a także odnajdujemy charakterystyczny temperament Polaków. Osmieszając bohaterów autor wiele nam prehenat. ~~jak~~ ~~to~~

Innym przykładem jest „Zona modna”. Utwór ~~jest~~ podkreśla wady tytułowej bohaterki. Jej liczne zachowania, nie które zjada się, może, rozśmieszyć czytelnika, ale dzięki temu wiemy, jak mamy postępować, aby nie stać się potwarzem wśród ludzi.

Reasumując, ~~całkiem~~ śmiech bardzo przydaje się w życiu ludzi, ~~poprzez~~ osmieszenie ~~niektórych~~ ~~osób~~ a także bardzo wiele razy. Śmiej się, ciekawsz, dzięki temu czepiamy ~~zadaci~~ z życia. Komiczne sytuacje postaci fikcyjnych razy nas, jak mamy postępować.

- przywołanie ogólnych stwierdzeń ukazujących problem w szerokim ujęciu:

Przykład 25.

Reasumując, śmiech i śmiech ma wiele wspólnego z nauką. Śmiejąc się uczymy się przede wszystkim patrzeć z nadzieją na przyszłość.

- wprowadzenie myśli precyzującej tok rozumowania przyjęty w rozwinięciu (odbiorca nie otrzymuje w rozwinięciu czytelnej informacji dotyczącej zasadności przywołania kolejnych przykładów):

Przykład 26.

.....Tera.....kawata.....w.....tenacie.....śląskiej.....zi.....śmierci.....
.....w.....pejnych.....dekolimnościach.....może.....być.....przez.....moin.....
.....radaniem.....jest.....ja.....potwierdzić.....
.....Pierwszym.....argumentem.....może.....być.....to.....pię.....dnia.....dotyka.....
.....najbardziej.....miejsc.....w.....otwiera.....dumy.....przez.....to.....taka.....
.....lekcia.....rosta.....zapamiętana.....na.....całe.....życie.....Tale.....własnie.....
.....stało.....się.....w.....mojej.....wersji.....„Kopciuszka”.....tytułowa.....bohaterka.....
.....nie.....wyjechała.....komputera.....~~przez~~.....korespondencją.....tej.....mieszki.....
.....było.....dostał.....się.....korespondencji.....w.....majowej.....z.....miejsc.....
.....na.....do.....blizniarek.....w.....średnich.....urazie.....cała.....szkoła.....
.....wiedziała.....o.....romanie.....cichym.....romanie.....uczniów.....z.....wielkich.....
.....światów.....Myśl.....nie.....przedstawienie.....plie.....urazie.....dźwięk.....
.....fotbalisty.....materia.....kolejka.....do.....tego.....by.....nie.....potwierdzić.....
.....kolejnego.....błęd.....
.....kolejnym.....dowodem.....jest.....Kafka.....+.....letowy.....prezycja.....
.....się.....przez.....cała.....tygodni.....Siemkowska.....+.....warności.....uśmiech.....
.....~~to~~.....wszystkim.....jego.....^{Stuchanom}.....~~Stuchanom~~.....jego.....mieszki.....historia.....
.....często.....doprowadza.....do.....wybuchów.....śmierci.....~~tytuł~~.....literatury.....
.....ze.....jego.....prezencji.....uczniów.....walki.....rozpraw.....do.....nie.....mimo.....i.....
.....większość.....uczniów.....stała.....była.....wybryki.....Dzieci.....jego.....
.....zabiegom.....w.....armii.....była.....wysze.....mowa.....i.....odbiory.....
.....manuskry.....się.....walczy.....(w.....mniejszej.....stopniu.....mi.....na.....terminach)

jak stacy wetwani.....
Main skowym odmiem, te dwa argumenty.....
wytwarzajace do potwieszczenia tezy Smiech w naimych
sytuacjach moze stanowic manke, bpd nauki.....
W obu przypadkach jednak powiekszyla sie masz.....
braci doświadczeń.....

Wypowiedzi uczniów były różnie punktowane. Na zróżnicowanie punktacji miało wpływ zrealizowanie kryteriów, w tym dotyczących poprawności językowej oraz zapisu zgodnego z zasadami ortografii i interpunkcji. Warto jednak zauważyć, że sposób podsumowania rozważań mógł mieć wpływ nie tylko na przyznanie punktu za kryterium odwołujące się do tej części wypowiedzi. Od tego, w jaki sposób uczniowie zakończyli rozważania, jakie treści zamieścili w podsumowaniu, mogła zależeć również punktacja za logikę wypowiedzi. Treść podsumowania mogła przekonać egzaminatora do słuszności przyjętego rozumowania o sposobie realizacji tematu. Autor pracy mógł bowiem wykorzystać tę część wypowiedzi do przedstawienia punktu widzenia, który stanowił wzmocnienie lub służył uporządkowaniu całego dowodzenia.

2.5 Wnioski z analizy

Przytoczone przykłady rozwiązań uczniowskich nie są bezbłędne. Stanowią jednak świadectwo osiągnięć uczniów w pewnych aspektach kształcenia dotyczących nie tylko tworzenia własnego tekstu, ale także czytania i odbioru różnych tekstów kultury. Możliwość zwrócenia uwagi na obecne w wypowiedziach uczniów przystępujących do egzaminu w 2006 r. zakresy opanowanych umiejętności dawała analiza bardzo różnych pod względem wymagań poleceń.

W przypadku streszczenia możliwe stało się zaobserwowanie, w jaki sposób mogły być rozdzielane akcenty podczas tworzenia przez nauczyciela warsztatu pracy. W rozwiązaniach uczniów zaobserwowano:

- utrwalanie kompetencji poznawczych w zakresie operowania informacjami zawartymi w tekstach kultury, takich jak:
 - ✓ wyszukiwanie informacji,
 - ✓ selekcjonowanie informacji,
 - ✓ hierarchizowanie informacji stosownie do sytuacji komunikacyjnej,
 - ✓ odkrywanie zależności łączących informacje zawarte w tekście,
 - ✓ przeprowadzanie analizy kompozycji tekstu kultury;

- opanowanie umiejętności w zakresie komponowania wypowiedzi i dostosowania środków wyrazu do sytuacji komunikacyjnej, przejawiającej się w:
 - ✓ trosce o znajomość słów w różnych znaczeniach,
 - ✓ dbałości o świadome wykorzystywanie zakresu znaczeniowego używanych słów,
 - ✓ usprawnianiu operacji zdaniotwórczych,
 - ✓ przekształcaniu mowy zależnej na niezależną,
 - ✓ budowaniu zdań złożonych,
 - ✓ funkcjonalnym wykorzystywaniu różnych konstrukcji składniowych w danej sytuacji komunikacyjnej,
 - ✓ stosowaniu stylu wypowiedzi z zachowaniem jego indywidualnych cech oraz odpowiednio do norm poprawności stylistycznej obowiązujących w języku polskim;

- opanowanie umiejętności dostosowywania wypowiedzi pod względem treściowym i formalnym do sytuacji komunikacyjnej.

Na podstawie wymienionych obserwacji można wnioskować o tym, że podstawowymi celami kształcenia w zakresie przedmiotów humanistycznych w wybranych szkołach stało się osvajanie ucznia z różnymi tekstami kultury. Podczas zajęć z uczniami prawdopodobnie w taki sposób prezentowano uczniom wytwory kultury, że kontakt z nowym dziełem – niezależnie od formy przekazu – był bliski młodemu człowiekowi. Gimnazjalista nie czuł bezradności podczas spotkania z obcą jego doświadczeniom lub zainteresowaniom formą lub

treścią, ponieważ poznał mechanizmy związane z opanowaniem umiejętności analizowania i rozumienia znaczeń obecnych w tekście. Działania, jakie były przez niego podejmowane, zostały ukierunkowane przez kogoś, kto w sposób wiarygodny podzielił się swym doświadczeniem w tym zakresie. Takie działania charakteryzuje ukierunkowanie na osiągnięcie celu szczegółowego, przy czym istotna jest świadomość, że ten cel ma być osiągnięty w pierwszej kolejności przez ucznia jako adresata metod kształcenia.

Wymienione powyżej spostrzeżenia cechuje także uwzględnienie przez nauczyciela i ucznia potrzeby podzielenia się uzyskanymi wiadomościami i umiejętnościami, na przykład w sytuacji egzaminacyjnej. Na podstawie analizy streszczenia odnotowano, że w warsztacie pracy nauczyciele badanych szkół zwracali uwagę na sposób budowania przez ucznia zrozumiałego komunikatu dla odbiorcy (funkcjonalność stosowania słownictwa oraz konstrukcji składniowych).

Zapisany powyżej katalog składa się z umiejętności kluczowych. Mogły one w sposób znaczący wspomóc pracę ucznia w przypadku realizacji dwóch pozostałych form: ogłoszenia i rozprawki.

Konieczność napisania ogłoszenia w sytuacji egzaminacyjnej łączy się z innymi wymaganiami. Podstawą realizacji tej formy wypowiedzi jest umiejętne odczytanie polecenia, które może określać, czy wypowiedź ucznia powinna mieć charakter informacyjny lub perswazyjny, czyli czy przystępujący do egzaminu ma swobodę wyboru w zakresie dostosowania środków wyrazu do sytuacji komunikacyjnej. Podobnie jak w przypadku tworzenia innych form użytkowych, w treści zadania zawarte są także informacje, które uczeń musi uwzględnić w swej wypowiedzi. W arkuszu z kwietnia 2006 r. taką informacją było wyraźne określenie tematu ogłoszenia. Pozostałe wyróżniki wskazanej formy użytkowej zależały od wyboru ucznia, jednak – zgodnie z kompozycją ogłoszenia – w schemacie punktowania przyjęto, że przystępujący do egzaminu zrealizuje temat, jeżeli udzieli odpowiedzi na pytania: kto?, gdzie?, kiedy? Umiejętność ukierunkowanej analizy tekstu dotyczyła zatem polecenia, na podstawie którego uczeń określał dane oraz szukane niezbędne do realizacji zadania. Pomimo, że kompetencje poznawcze dotyczyły tylko jednego zdania, ich waga dla realizacji zadania była bardzo duża.

Równie istotne było przygotowanie uczniów do realizacji tej formy wypowiedzi pod względem kompozycyjnym i stylistycznym. Podstawowym elementem kształcenia było w tym przypadku zapoznanie gimnazjalistów z celem formułowania ogłoszenia. Jego znajomość miała duży wpływ na:

- dobór niezbędnych elementów treści,
- dobór środków językowych.

Uczniowie mogli zdecydować, czy ich wypowiedź będzie miała jedynie charakter informacyjny, czy też ubogacą ją elementami perswazji. Wybór każdego z tych sposobów wymagał świadomego doboru środków językowych. W przypadku ogłoszenia o charakterze informacyjnym konieczne było przygotowanie uczniów do formułowania zwięzłego komunikatu, niezależnie od stopnia szczegółowości zawartych w nim informacji. Ogłoszenie perswazyjne cechuje zróżnicowany dobór środków wyrazu. Warto zwrócić uwagę, że uczniowie świadomie je stosowali, czyli można wnioskować, że przygotowanie do egzaminu i dalszego kształcenia uwzględniało zapoznanie gimnazjalistów z technikami perswazji – niezależnie lub w związku z ćwiczeniami redakcyjnymi dotyczącymi formułowania tej właśnie formy wypowiedzi. Mogło skupiać się nie tylko na wzbogacaniu zasobu leksykalnego, lecz również na zapoznaniu uczniów z konkretnymi rozwiązaniami składniowo-stylistycznymi.

Świadomość celu wypowiedzi o charakterze użytkowym mobilizowała przystępujących do egzaminu do wykorzystywania wiadomości na temat możliwości ubogacania ogłoszenia pod względem treściowym i formalnym w ramach ustalonych dla niego wyróżników. Dlatego rozwiązujący zadanie 25. wprowadzali tytuły konkursu lub konkretyzowali organizatora bądź adresata (elementy treści) lub funkcjonalnie wykorzystywali elementy graficzne (forma zapisu).

Zasada tworzenia własnej wypowiedzi w sposób funkcjonalny, czyli z uwzględnieniem jej celu, możliwa była także do zaobserwowania w analizowanych rozprawkach. Ta forma dłuższej wypowiedzi pisemnej jest często obecna w testach egzaminacyjnych. Umożliwia bowiem sprawdzenie przygotowania ucznia w wielu aspektach. Przede wszystkim, sytuacja zadaniowa wynikająca z postawienia ucznia przed koniecznością jej sformułowania związana jest z wykorzystaniem wiadomości, które uczeń poznaje jako zagadnienia typowe dla kształcenia zarówno w zakresie wiedzy polonistycznej, historycznej, jak i artystycznej. Wiadomości uzyskiwane na lekcjach poszczególnych przedmiotów przystępujący do egzaminu musi zastosować w nowym kontekście, którego aspekt wynika z problemu sformułowanego w treści zadania. Dlatego – ponownie – bardzo istotnym elementem służącym poprawności sformułowania tej formy wypowiedzi jest zrozumienie tematu. Tak, jak w przypadku ogłoszenia, wymagania stawiane przed uczniem dotyczą

w pierwszej kolejności wskazania danych, czyli zawartych w poleceniu informacji, którym uczeń powinien podporządkować swój tok rozumowania. W tym roku był to cytat z poematu heroikomicznego Ignacego Krasickiego: *śmiech niekiedy może być nauką*. Zrozumienie tematu jest istotne dla realizacji rozprawki także z powodu bariery semantycznej, którą może napotkać uczeń. Ocenianie prac egzaminacyjnych w poprzednich latach pozwala stwierdzić, że przystępujący do egzaminu w konkretnej sytuacji zadaniowej mogą mieć trudności z odczytaniem właściwych znaczeń pojedynczych wyrazów: *dorobek* (2002), *szata* (2004) lub pojęć z dziedziny przedmiotów humanistycznych: *postać literacka* (2003). Zrozumienie sensu cytatu w 2006 r. ułatwiały teksty zamieszczone w arkuszu egzaminacyjnym – zwłaszcza tekst I oraz tekst IV. Proces porządkowania informacji, jakie uczeń mógł wykorzystać do realizacji rozprawki, uzależniony był zatem od kompetencji poznawczych, którymi dysponował zarówno w odniesieniu do treści zadania, jak i do różnego typu tekstów kultury. Treści zawarte we fragmentach wywiadu i *Monachomachii* kierunkowały nie tylko myślenie w zakresie rozumienia tematu, ale również ustalenie linii toku rozumowania. To jednak stanowiło tylko wstępne działania przystępujących do egzaminu, ale bardzo istotne z uwagi na poprawne zrealizowanie kryteriów w zakresie realizacji tematu oraz niektórych dotyczących komponowania własnej wypowiedzi. Tworzenie rozprawki z uwzględnieniem jej celu mogło stanowić efekt długotrwałego procesu dydaktycznego, w którym uwzględniano kształcenie:

- ✓ porządkowania posiadanych wiadomości,
- ✓ dostosowania informacji z różnych tekstów do poruszanego problemu,
- ✓ analizowania różnych tekstów ze względu na treści istotne dla poruszanego zagadnienia.

Rozprawka jest formą wypowiedzi, do realizacji której przygotowanie obejmuje także kształtowanie rozumowania ucznia. Nie dotyczy ono przygotowania tylko w zakresie ukierunkowanej analizy tekstu. Kształtowanie procesów myślowych ucznia wymaga również ćwiczenia w zakresie:

- ✓ odkrywania analogii między treściami zawartymi w tekstach kultury,
- ✓ syntetyzowania i porównywania informacji,
- ✓ formułowania uogólnień, wnioskowania,
- ✓ zachowania konsekwencji w procesie myślenia o problemie (dedukcja, indukcja),

- ✓ wartościowania uzasadnienia (nie tylko z uwzględnieniem argumentów najsłabszego i najmocniejszego, ale także argumentów: logicznych, rzeczowych i emocjonalnych).

Wymienione umiejętności mają wpływ zwłaszcza na realizację egzaminacyjnych zasad przyznawani punktów dotyczących spójności i logiki wypowiedzi. Opanowanie tych umiejętności jest jednak ważne w całym procesie dydaktycznym i może mieć wpływ także na opanowywanie treści kształcenia z innych, niehumanistycznych, przedmiotów. Kolejną taką sprawnością – istotną w codziennym komunikowaniu się z drugim człowiekiem – jest precyzja wyrażania myśli. Znowu, przy zupełnie innej formie wypowiedzi, okazuje się, że ważnym elementem kształcenia humanistycznego są kompetencje językowo-stylistyczne, ale ich poznawanie powinno być funkcjonalnie połączone z celem wypowiedzi. Inne środki wyrazu charakteryzują trzy obecne na egzaminie gimnazjalnym w 2006 r. formy wypowiedzi: streszczenie, ogłoszenie i rozprawkę.

Warto zwrócić uwagę, że w analizowanych rozprawkach poprawność realizacji w pierwszej kolejności zależała od przygotowania uczniów od ich kompetencji poznawczych, a w dalszej kolejności od sprawności w zakresie poprawności językowo-stylistycznej. Ten drugi aspekt kształcenia nie został zbagatelizowany, ale nie można stwierdzić w pracach uczniów z badanych szkół jego dominacji nad pierwszym. Jest to spostrzeżenie, które pozwala wysunąć tezę, że podstawowym czynnikiem decydującym o wysokim wskaźniku EWD była troska o harmonijny rozwój młodego człowieka. Stanowi ona być może założenie ogólne, które przekłada się na wytyczanie przez nauczyciela szczegółowych celów kształcenia.

CZEŚĆ III

POSTAWY NAUCZYCIELA I UCZNIA A EDUKACYJNA WARTOŚĆ DODANA

Przeprowadzone analizy ukierunkowały myślenie osób przeprowadzających badania na interakcje między nauczycielem i uczniem. Bez bezpośredniego kontaktu z oboma podmiotami procesu kształcenia nie jest możliwe określenie charakteru tych interakcji. Można jednak formułować pewne hipotezy, ponownie na podstawie dokumentacji, którą dysponuje OKE.

3.1 Postawa nauczyciela

W wypełnianych przez siebie w 2006 r. ankietach dyrektorzy szkół podkreślali zaangażowanie nauczycieli i uczniów w pracę szkoły. Jakie cechy jednak uprawniają dyrektorów szkół do formułowania takich spostrzeżeń, sprawiających wrażenie utartych? Co kryje się pod deklaracją *zaangażowania, kompetencji oraz atmosfery naukowej rywalizacji?*

W dokumentacji zgromadzonej w OKE w Krakowie znajdują się potwierdzenia różnych działań nauczycieli z czterech badanych szkół, na podstawie których można wnioskować o cechach tych osób. Stwierdzono, że nauczyciele przedmiotów humanistycznych z badanych szkół:

- uzyskali zaświadczenie uprawniające ich do zewnętrznego oceniania prac uczniów,
- brali czynny udział w ocenianiu prac egzaminacyjnych – pełnili funkcję egzaminatorów w kolejnych sesjach egzaminacyjnych, lecz nie we wszystkich,
- ich praca w charakterze egzaminatorów cieszyła się uznaniem Przewodniczących Zespołów Egzaminatorów (PZE) w zakresie sprawności i trafności podejmowanych decyzji,
- niektórzy z nich doskonalili swój warsztat pracy, uczestnicząc w projekcie kaskadowego szkolenia nauczycieli przedmiotów humanistycznych w zakresie wykorzystywania wyników egzaminu gimnazjalnego,
- niektórzy z nich uczestniczyli w szkoleniach kaskadowych poświęconych doskonaleniu jakości pracy egzaminatora po egzaminie próbnym przeprowadzanym w grudniu 2006 r.

Zgromadzona dokumentacja pozwala wnioskować, że nauczyciele z badanych szkół to **osoby poszukujące**. Starają się nie tylko podnosić swoje kwalifikacje przez jednorazowy udział w szkoleniach, ale po uzyskaniu zaświadczenia o jego ukończeniu, poszerzają zakres swoich wiadomości i umiejętności. Udział w różnych formach doskonalenia zawodowego

jako nauczyciela i egzaminatora pozwala stwierdzić, że są to nie tylko osoby poszukujące nowych rozwiązań, ale równocześnie **zdyscyplinowane**, potrafiące się podporządkować przyjętym ustaleniom, o czym świadczy pozytywna opinia o ich postawie podczas oceniania prac uczniów przystępujących do egzaminu. Przyjęcie postawy osób poszukujących łączy się z pewną dozą **otwartości** na problemy kształcenia i egzaminowania. W sferze hipotezy pozostaje zagadnienie otwartości jako cechy ogólnej, charakteryzującej postawę nauczyciela, czyli pewnej gotowości do przyswajania problemów intelektualnych, emocjonalnych i estetycznych zjawisk otaczającej rzeczywistości.

Dyrektorzy w ankietach z niektórych szkół odnotowali, że w ich placówkach wyniki egzaminów zewnętrznych są wykorzystywane między innymi do budowania programów naprawczych. Na ich podstawie zatem nauczyciele dokonują pozytywnej lub negatywnej weryfikacji przyjętych metod nauczania. Takie działania wymagają **krytycznego nastawienia wobec siebie**, oceny podejmowanych przez siebie działań. Ocenę tę musie cechować pewien poziom wyważenia, **rozwaga** i **elastyczność**. O jakości programów naprawczych świadczą wyniki uczniów w kolejnych sesjach egzaminacyjnych. Warto zauważyć, że nauczyciele z badanych szkół dążą do osiągnięcia przez uczniów jak najwyższych wyników, otaczając troską zarówno młodych ludzi z dużymi możliwościami, jak i tych, którzy mają problemy z przyswajaniem wiadomości i opanowaniem umiejętności (w wypełnianych ankietach zwracano uwagę na indywidualizację nauczania). Osoby te prawdopodobnie mają opanowaną umiejętność dostosowywania wymagań do potrzeb i możliwości uczniów w procesie kształcenia. Cechuje je zatem **pragmatyzm** w zakresie selekcjonowania i hierarchizowania celów nauczania. Ich **decyzyjność** w tym zakresie charakteryzuje trafność, o czym świadczą wyniki uczniów i wskaźnik EWD w kolejnych latach.

Wielu jest nauczycieli-egzaminatorów, którzy solidnie wykonują swoją pracę, są osobami poszukującymi, otwartymi na nowe rozwiązania i krytycznymi wobec siebie, a jednak ich uczniowie nie uzyskują podobnych wyników. Mogą nie czuć oni satysfakcji zawodowej, która wynika z odczuwalnych efektów kształcenia. Prezentowane w części II odpowiedzi uczniów są świadectwem istotnych cech. Nauczyciele z badanych szkół są nie tylko osobami kompetentnymi, o wysokich kwalifikacjach, ale – przede wszystkim – ich działania w ocenie uczniów są **wiarygodne**. Osoby te cieszą się zaufaniem swoich podopiecznych w zakresie przekazywanych im w procesie nauczania wiadomości. Ostatnia z wymienionych cech łączy się jednak ściśle z przyjęciem odpowiedniej postawy przez ucznia.

3.2 Postawa ucznia

Warto odnotować, że w opisie postawy nauczyciela znalazło się wiele umiejętności, których opanowanie zostało zaobserwowane w pracach uczniów: dobór, selekcionowanie i hierarchizowanie informacji, racjonalizm i konsekwencja (zdyscyplinowanie) rozumowania. Budowanie zaufania w relacji między nauczycielem i uczniem łączy się zatem nie tylko z aspektem przedmiotowym, ale i podmiotowym kształcenia. Osobowościowe cechy nauczyciela mogą wesprzeć proces budowania przez niego swojego autorytetu. Aby jednak zdobyć kredyt zaufania w oczach uczniów oraz budować relacje na bazie obopólnego poszanowania, niezbędne jest przyjęcie postawy **otwartości** również ze strony ucznia. Młody człowiek powinien mieć świadomość, że jest uczestnikiem procesu kształtowania określonych umiejętności i że proces ten wymaga od niego **krytycznej oceny samego siebie**, stanowiącej jeden z istotnych elementów jego **zaangażowania**.

Postawa otwartości dotyczy nie tylko akceptacji osobowości nauczyciela. Jest ona ważna przede wszystkim z uwagi na przedmiot kształcenia. Istotne, aby uczniowie kolejne informacje pozyskiwane w ramach zaspokajania **ciekawości świata i człowieka** potrafili systematyzować w sposób uporządkowany. Niezbędne w tym przypadku jest **zdyscyplinowanie** rozumiane nie tylko jako czynnik zachowania, ale w równej mierze przejawiające się w podporządkowaniu istniejącym regułom w sferze przedmiotu nauczania. Warto zauważyć, że będzie ono stanowiło zawsze wypadkową sposobu wychowania młodego człowieka przez dom, poziomu jego wrażliwości i dojrzałości oraz celowych działań wychowawczych na kolejnych etapach kształcenia. Działania wychowawcze w tym przypadku mogą mieć wpływ na przyjęcie uporządkowanego sposobu rozumowania, a co się z tym łączy – pragmatycznego podejmowania decyzji, które w ocenie otoczenia zostaną ocenione jako trafne, bo uzasadnione.

3.3. Postawa nauczyciela i ucznia

Wzajemna relacja między nauczycielem i uczniem, która towarzyszy procesowi kształcenia, może mieć charakter partnerski, ale rozumiany jako współdziałanie ukierunkowane na osiągnięcie postawionego sobie celu. Budowanie atmosfery w relacjach nauczyciel – uczeń w takim przypadku będzie dotyczyło nie tylko życzliwości i wzajemnego szacunku, ale – przede wszystkim – **profesjonalizmu podejmowanych działań**. Aby takie budowanie dotyczyło zarówno zachowań nauczyciela, jak i ucznia, czyli nie było jednostronne, w trakcie całego procesu kształcenia należy dbać o **tworzenie płaszczyzny**

porozumienia. Wydaje się, że sfera merytoryczna jest najbezpieczniejsza dla tworzenia relacji między nauczycielem i uczniem. Funkcjonalne i pragmatyczne podejście do przekazywania i zdobywania wiadomości i umiejętności wyzwała **konstruktywne zachowania** uczniów i nauczycieli. Pozwala także stwarzać sytuacje, w których istotną rolę będzie odgrywała **odwaga podejmowania nowych zadań**, zarówno w postawie ucznia, jak i nauczyciela. Warto zauważyć, że kluczowe znaczenie będzie miało w tym przypadku pozyskanie przez uczestników procesu kształcenia bazy w postaci właściwego danej roli społecznej zasobu wiadomości. To wiadomości stanowią bagaż doświadczeń umożliwiających opanowanie, a następnie posługiwanie się kompetencjami podczas realizacji nowych zadań. Niezwykle istotny jest tu wybór zakresu treści. Ważne, aby były to treści dotyczące sposobów i metod posługiwania się kompetencjami, a nie informacjami dla informacji. Podstawowym pytaniem, które powinien zadawać sobie nauczyciel, a w konsekwencji także uczeń jest pytanie: po co? Udzielenie na niego odpowiedzi na ogół łączy się bowiem z uzyskaniem odpowiedzi na dwa pozostałe – bardzo ważne w edukacji – pytania: co? (przekazać/przyswoić) i w jaki sposób? (przekazać/wykorzystać/zrealizować).

W badanych szkołach można zaobserwować pozytywne interakcje między nauczycielami i uczniami. Są one nie tylko deklarowane w ankietach wypełnianych przez dyrektorów szkół w uwagach dotyczących zaangażowanej postawy uczniów, ich rodziców i nauczycieli, ale ich efekt jest zauważalny także w jakości rozwiązań uczniów w przypadku streszczenia, ogłoszenia i rozprawki. Pozytywne interakcje między nauczycielem i uczniem można zatem wskazać jako podstawowy czynnik decydujący o wysokim wskaźniku edukacyjnej wartości dodanej (EWD). Warto odnotować jednak, że ich budowanie wymaga wyężonej pracy nauczyciela nie tylko w zakresie problematyki nauczanego przedmiotu, ale również kształtowania własnej postawy wobec świata i człowieka.

Zakończenie

Podstawowe pytanie, dotyczące metod pracy nauczyciela, w efekcie badań pozostało bez odpowiedzi. Poczynione obserwacje wykazują jednak związek między wskaźnikiem edukacyjnej wartości dodanej a pracą nauczyciela i postawą uczniów. Sposób udzielania odpowiedzi podczas egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej przeprowadzanego w kwietniu 2006 r. – choć nie bezbłędny – ukazuje, że w trakcie edukacji warto zadbać o harmonijny rozwój młodego człowieka, łączyć tradycję z nowoczesnością, a przede wszystkim nie rezygnować z bycia autentycznym w swoich działaniach. Istotnym aspektem jest profesjonalizm przejawiający się funkcjonalnym przekazywaniu wiadomości. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń, powinni mieć świadomość celu przekazywania i uzyskiwania danych informacji. Powinni także mieć świadomość zakresów, w jakich zdobyte wiadomości mogą być wykorzystane. Pragmatyczne podejście do nauczania i samokształcenia stanowi więc podstawę, na której budowany jest profesjonalizm nauczyciela i ucznia.

Pewne znaczenie dla jakości pracy szkoły mają warunki, w których nauczyciel przekazuje, a uczeń nabywa wiadomości i umiejętności. Odgrywają one role drugoplanowe, ale mogą wspomóc działania obu stron w procesie kształcenia. Istotne jest w tym przypadku stworzenie takich warunków, które umożliwią rozpoznanie indywidualnych potrzeb uczestników procesu kształcenia, a więc – przede wszystkim – uczniów, lecz również nauczycieli.

Pomocne może okazać się współdziałanie ze środowiskiem domowym ucznia. To, jaką postawę wobec szkoły przyjmie uczeń, jest w dużej mierze zależne od świadomości domu rodzinnego dotyczącej celów kształcenia oraz kształtowania indywidualnych aspiracji młodego człowieka.

Niebagatelne znaczenie mają także aspiracje nauczyciela, jego motywacja do podejmowania kolejnych działań. Warto pokusić się w tym przypadku o sformułowanie hipotezy, że bodźcem aktywności zawodowej nauczyciela w równej mierze są czynniki ekonomiczne, jak i te, które decydują o wzroście lub obniżeniu poczucia satysfakcji, wynikającej z rezultatów podejmowanych działań. Wyniki egzaminów zewnętrznych oraz stałość wskaźnika EWD mogą przyczynić się zatem do budowania odpowiedniej atmosfery pracy, wzmagającej czynną postawę w zakresie indywidualnych dążeń uczestników procesu kształcenia.

ZAŁĄCZNIKI

Kryteria punktowania – streszczenie:

| Odpowiedzi poprawne | Odpowiedzi dopuszczalne | L. pkt | Zasady przydzielania punktów |
|--------------------------------|-----------------------------|--------|---|
| 1. Wybór istotnych informacji: | Wybór istotnych informacji: | 0 – 4 | 1 punkt przyznaje się za trafny wybór informacji. |
| 2. Zwięzłość. | | | 1 punkt przyznaje się za zapisanie tekstu w 3 – 4 zdaniach zwięzłym stylem. Tekst nie może zawierać, dialogów, cytatów, przytoczeń, objaśnień odautorskich oraz dygresji. |
| 3. Spójność. | | | 1 punkt przyznaje się za tekst spójny, logicznie uporządkowany (z zachowaniem porządku chronologicznego). |
| 4. Poprawność językowa. | | | 1 punkt przyznaje się za poprawność językową wypowiedzi (dopuszczalny 1 błąd bez względu na kategorię). |

Kryteria punktowania – ogłoszenie

| Kryteria | Zasady przyznawania punktów | Punktacja |
|---|---|--------------|
| 1. Realizacja tematu | • Wskazuje organizatora i temat konkursu, określa miejsce i termin nadsyłania prac bądź rozstrzygnięcia konkursu. | 0 – 1 |
| | • Dostosowuje wypowiedź do sytuacji komunikacyjnej. | 0 – 1 |
| 2. Kompozycja | Zachowuje spójność wypowiedzi. | 0 – 1 |
| 3. Język i styl | Przestrzega poprawności językowej i stylistycznej (dopuszczalny jeden błąd). | 0 – 1 |
| 4. Ortografia i interpunkcja | Przestrzega poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej (dopuszczalny 1 błąd ortograficzny i 1 błąd interpunkcyjny). | 0 – 1 |
| W przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się | Przestrzega poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej (dopuszczalne 2 błędy ortograficzne i 2 błędy interpunkcyjne). | 0 – 1 |
| Razem: | | 0 – 5 |

Kryteria punktowania – rozprawka:

| Kryteria oceny | Punktacja |
|---|--|
| TEMAT (0 – 6 pkt) | |
| A. Zgodność z tematem (co najmniej we fragmentach). | 0 – 1 |
| Rozwinięcie: | |
| B. podanie jednego trafnego przykładu z literatury lub filmu | 0 – 1 |
| C. podanie drugiego trafnego przykładu z literatury lub filmu | 0 – 1 |
| D. uzasadnienie pierwszego przykładu | 0 – 1 |
| E. uzasadnienie drugiego przykładu | 0 – 1 |
| F. podsumowanie rozważań. | 0 – 1 |
| KOMPOZYCJA (0 – 3 pkt)* | |
| A. Zachowanie trójdzielnej kompozycji (graficzne wyróżnienie poszczególnych części wypowiedzi). | 0 – 1 |
| B. Spójność tekstu. | 0 – 1 |
| C. Logiczne uporządkowanie tekstu. | 0 – 1 |
| JĘZYK I STYL (0 – 4 pkt)* | |
| A. Poprawne użycie słownictwa i związków frazeologicznych. | 0 – 3 |
| Poprawna odmiana wyrazów oraz łączenie wyrazów w zdania i zdań pojedynczych w zdania złożone. | <i>(dopuszczalne trzy błędy, niezależnie od kategorii)</i> 3 bł. – 3 pkt 4 bł. – 2 pkt 5 bł. – 1 pkt 6 bł. – 0 pkt |
| Trafny dobór środków językowych (nie pojawiają się: wulgaryzmy, kolokwializmy, wielosłowie, wieloznaczność, nieuzasadnione powtarzanie wyrazów, nadużywanie wyrazów obcych, nieuzasadnionych wyrażań typu: <i>praktycznie rzecz biorąc, dajmy na to, powiedzmy</i>). | |
| B. Funkcjonalność stylu (dostosowanie do sytuacji komunikacyjnej). | 0 – 1 |
| ZAPIS (0 – 3 pkt)* | |
| A. Interpunkcja (dopuszczalne trzy błędy). | 0 – 1 |
| W przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – dopuszczalne cztery błędy. | 0 – 1 0 – 4 bł. – 1 pkt 5 bł. – 0 pkt |
| B. Ortografia. | 0 – 2 0 bł. – 2 pkt 1 bł. – 1 pkt 2 bł. – 0 pkt |
| W przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. | 0 – 2 2 bł. – 2 pkt 3 bł. – 1 pkt 4 bł. – 0 pkt |
| Razem | 0 – 16 |

Notatki