

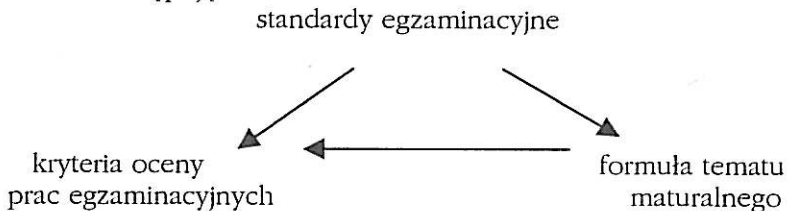
mgr **Maria Bursztyn**
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna
Wrocław

STANDARDY MATURALNE Z JĘZYKA POLSKIEGO A FORMUŁA ZADAŃ EGZAMINACYJNYCH z doświadczeń wrocławskich w Nowej Maturze

Kiedy jesienią 1994 r. grupa wrocławskich polonistów przystępowała do programu Nowa Matura, postawiła sobie zasadnicze pytania: jaki ma być egzamin dojrzałości? Jakie umiejętności i wiadomości powinien sprawdzić, by nie pozostał pustym rytuałem, by niósł informację istotną dla ucznia, uczelni, pracodawcy, by pozwolił maturzyście wykazać się tą samą wiedzą, która będzie przydatna w samodzielnym, dorosłym życiu. W istocie pytano o standardy, choć samo pojęcie nie było jeszcze dla owych polonistów jasne.

Podjmując pracę w programie Nowa Matura, przyjęto kilka podstawowych założeń. Po pierwsze przyjęto, że podstawą wszelkich działań będzie ścisła współpraca z nauczycielami i że działania te zostaną sprawdzone w praktyce. Po drugie postanowiono przestrzegać zasady dobrowolności udziału nauczycieli w kolejnych przedsięwzięciach. Po trzecie wreszcie założono stopniowe wprowadzanie zmian do egzaminu dojrzałości w ramach obowiązującego regulaminu.

Kierunek myślenia wrocławskiego zespołu języka polskiego można przedstawić następująco:



W pracy zespołu można wyróżnić kilka etapów:

- I. rozpoznanie istniejącego stanu, próba określenia standardów egzaminacyjnych i sformułowania kryteriów oceny pracy pisemnej ucznia (r. szk. 1994/95),
- II. sformułowanie standardów i kryteriów, wprowadzenie I zmian w egzaminie dojrzałości (r. szk. 1995/96),
- III. sprawdzenie efektów zmian wprowadzonych w ub. r. szk., początek prac nad nową formułą tematu (r. szk. 1996/97),
- IV. wprowadzenie zadania nowego typu na egzamin dojrzałości (r. szk. 1997/98).

Organizowana w każdym roku próbna matura była dla uczniów i nauczycieli okazją do zmierzenia się z nową sytuacją, a dla zespołu – do zebrania opinii i zweryfikowania przygotowanych materiałów.

Wprowadzanym zmianom towarzyszyły systematyczne konsultacje z nauczycielami, analizy wyników matur (publikowane w formie raportów), publikowanie materiałów dla uczniów i nauczycieli (zeszyty przedmiotowe) i szkolenia nauczycieli (warsztaty i konferencje). Efekty prac zespołu zostały również poddane zewnętrznym recenzjom.

Etap I – rozpoznanie sytuacji

Swoją pracę zespół języka polskiego rozpoczął od opracowania zestawu umiejętności i wiadomości ucznia szkoły średniej, które powinny być sprawdzane na egzaminie. Punktem wyjścia stał się opublikowany do konsultacji projekt podstaw programowych opracowany przez polonistów z zespołu S. Sławińskiego oraz obowiązujący program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym – profil podstawowy. Ów zestaw był raczej rodzajem wyciągu z projektu podstaw programowych niż zbiorem standardów. Pojawiały się w nim sformułowania ogólne, np. „Sprawne i poprawne wypowiedzianie się w literackiej, standardowej polszczyźnie mówionej i pisanej”, obok opisów umiejętności szczegółowych, często mieszczących się w obrębie ogólnych, np. „Poprawne i celowe posługiwanie się wypowiedziami o rozbudowanej strukturze składniowej, stosowanie konstrukcji imiesłowowych, równoważników zdań, wypowiedzi eliptycznych i urywanych”. Tym niemniej ten zapis umiejętności i wiadomości (z podobnymi z innych województw) dał początek standardom opracowanym przez krajowy zespół języka polskiego, a na terenie woj. wrocławskiego pozwolił sformułować pierwszą propozycję kryteriów oceniania tradycyjnej pisemnej pracy maturalnej, mającej z reguły postać rozprawki, rzadziej eseju.

	TEMAT		KOMPOZYCJA		STYL		JĘZYK, ORT., INT.	
	jakość	pkt.	jakość	pkt.	jakość	pkt.	jakość	pkt.
bardzo dobry	pełne zrozumienie tematu i wyczerpujące rozwinięcie w świadomie wyznaczonych granicach jego realizacji, celowy dobór materiału, interesujące ujęcie tematu, samodzielne formułowanie wniosków i opinii, dostrzeganie związków między zjawiskami kultury	8	świadomy zamysł kompozycyjny i konsekwentna jego realizacja, zachowanie właściwych proporcji między poszczególnymi częściami pracy	4	kształtowanie żywej, swobodnej wypowiedzi, stosowanie bogatej, urozmaiconej leksyki, wybór stylu zgodny z zastosowaną formą wypowiedzi, zachowanie jednorodnej konwencji stylistycznej	4	poprawna, urozmaicona składnia i frazeologia, zgodna z normą fleksja. Dopuszczalne sporadycznie pojawiające się błędy ort. i int.	8
destańiczny	zrozumienie tematu i poprawne, choć niezbyt pełne jego rozwinięcie, na ogół właściwy dobór materiału rzeczowego i w większości celowe jego wykorzystanie, wyraźnie odtwórczy charakter pracy, logiczne podsumowanie zawartych w pracy rozważań	4	trójdzielność kompozycyjna pracy	2	kształtowanie na ogół swobodnej wypowiedzi, niezbyt bogata leksyka, wybór stylu zgodny z zastosowaną formą wypowiedzi, ale niepełna umiejętność zachowania jednorodnej konwencji stylistycznej	2	schematyczna składnia, ale stosunkowo nieliczne błędy składniowe, fleksyjne i frazeologiczne; dopuszczalne błędy ort. i int.	4

Już w tej propozycji wyodrębniono 4 grupy kryteriów, odnoszące się do:

- sposobu rozwijania tematu,
- kompozycji,
- stylu,
- języka, ortografii i interpunkcji.

Rozróżnienie stylu i języka wynikało z przekonania o potrzebie uwzględnienia w ocenianiu tego, co indywidualne i tego, co normatywne. Opisowi jakościowemu towarzyszyła punktacja, przyznająca wyższą rangę kryteriom z grup „Temat” i „Język” – tylko im przypisano również moc dyskwalifikującą. Takie zasady konstruowania kryteriów zostały utrzymane w woj. wrocławskim do dziś. Twórcy kryteriów mają świadomość, że nie można skonstruować precyzyjnych kryteriów dla „każdego” wypracowania, że dobre kryteria tworzy się dla konkretnych zadań. Zdecydowali się jednak na tę próbę, by zmniejszyć margines dowolności przy ocenianiu prac maturalnych, by podjąć problem oceniania zobiektywizowanego i oceny porównywalnej – ze świadomością, że nie jest możliwe osiągnięcie pełnego obiektywizmu i porównywalności ocen w przypadku swobodnej wypowiedzi pisemnej.

I wersja kryteriów została przekazana nauczycielom języka polskiego wraz z prośbą o podjęcie próby ich zastosowania, ocenienia i zaproponowania zmian. II – poprawiona wersja kryteriów została przedyskutowana z nauczycielami podczas zajęć warsztatowych i dołączona do tematów na próbnej maturze. Skierowano również do polonistów ankietę badającą ich opinię. Zespół j. polskiego otrzymał 44 ankiety z 28 szkół (niektóre wyrażały opinię kilkorga nauczycieli). W 42 ankietach napisano, że kryteria są pomocne w ocenianiu i recenzowaniu, że porządkują recenzowanie i ocenianie. Napłynęły również propozycje uzupełnień, zmian redakcji; nie było propozycji skreśleń jakiegokolwiek zapisu. Zebrany materiał posłużył do trzeciej – ostatniej korekty kryteriów. Nie wprowadzono ich jednak na maturę '95 uznając, że taka zmiana musi być poprzedzona szkoleniem w zakresie stosowania kryteriów (ćwiczenia w grupach nauczycieli). Matura '95 przebiegała więc według dotychczasowych zasad. Abiturienti wybierali jeden spośród czterech tematów, z których jeden zobowiązywał do analizy i interpretacji wiersza, a trzy do napisania wypracowania. Pewnej modyfikacji uległy sformułowania tematów wypracowań. Realizując istniejący w wykazie wymagań egzaminacyjnych zapis o umiejętności celowego doboru materiału rzeczowego, postanowiono nadać tematom postać ogólnie sformułowanego problemu (bez wskazywania utworów czy epok).

Po zakończonej maturze poddano analizie 110 prac, głównie z liceów ogólnokształcących. W recenzjach 67 z nich pojawiły się sformułowania zaczerpnięte z wykazu kryteriów, ale tylko w 9 – również punktacja. Kryteria posłużyły nauczycielom do redagowania recenzji – ocenę ustalali intuicyjnie. Z recenzji wynika, że egzaminatorzy posługiwali się różną liczbą kryteriów. Ci, którzy odwoływali się do propozycji zespołu Nowa Matura, stosowali wskazane w niej cztery grupy; inni brali pod uwagę dwie (realizacja tematu i poprawność językowa), bardzo rzadko trzy (temat,

język i styl). Nawet jeśli pominąć fakt, że nauczyciele w poszczególnych szkołach mają różne punkty odniesienia i że z niejednakową uwagą reagują na błędy językowe uczniów, trudno w przypadku tak przeprowadzonego egzaminu mówić o porównywalności ocen.

Zespół języka polskiego poddał nadesłane prace powtórnej ocenie przy zastosowaniu jednolitych kryteriów.

Oto zestawienie ocen wystawionych przez nauczycieli i członków zespołu:

Ocena	Ocena nauczyciela	Ocena zespołu					
		cel	bdb	db	dst	mrn	ndst
cel	18	8	6	3	1		
bdb	17		7	9	1		
db	18			14	4		
dst	19			1	14	4	
mrn	18				1	10	7
ndst	16						16

Etap II - pierwsze zmiany

Pierwszą zmianą – możliwą w obrębie obowiązującego regulaminu egzaminu dojrzałości – było wprowadzenie na maturę jednolitych kryteriów oceniania prac. O ich wykorzystaniu zdecydowali sami nauczyciele, a analizie po egzaminie poddano tylko te prace, które były oceniane kryterialnie. W r. szk. 1995/96 opracowano (w sposób wyżej przedstawiony) kryteria oceny uczniowskiej analizy i interpretacji tekstu oraz zorganizowano zajęcia warsztatowe, przygotowujące nauczycieli do jednolitego stosowania kryteriów. Wzięło w nich udział 90 polonistów.

Pierwszą próbą stosowania kryteriów stała się próbną maturą. Do nauczycieli skierowano ankietę badającą ich opinię. Odesłano 82 ankiety – niektóre wypełniane przez zespoły polonistów.

Oto zestawienie opinii akceptujących (odpowiedzi na pytania: co w kryteriach jest niejasne? Co jest zbędne? Czego brakuje? Co zmienić?).

	oba zestawy	jeden zestaw
– Są jasne, precyzyjne, rzeczowe	44	26
– Wszystko jest niezbędne	64	1
– Niczego w nich nie brakuje	30	21
– Niczego nie zmieniać	37	11

Propozycje zmian dotyczyły w większości przypadków punktacji oraz redakcji sformułowań.

Wprowadzeniu kryteriów na maturę towarzyszyła decyzja o nieingerowaniu w formułę tematów. Trzy pierwsze uporządkowano tylko wg zasady: przedstaw, rozważ, oceń. Zaproponowano również nauczycielom jednolitą kartę recenzji i oceny oraz wybór jednego z trzech sposobów pracy szkolnej komisji egzaminacyjnej:

- zakodowanie prac i podwójna, niezależna ocena prac celujących, bardzo dobrych, miernych i niedostatecznych,
- podwójna, niezależna ocena wszystkich prac bez ich kodowania,
- podwójna, niezależna ocena prac celujących, bardzo dobrych, miernych i niedostatecznych (bez kodowania).

Decyzje komisji były różne w różnych szkołach.

Po zakończonym egzaminie poddano analizie 307 prac z wszystkich typów szkół. Oto wnioski płynące z zestawienia wyników dokonanych w r. 1995 i 1996.

szkoły	lata	oceny w procentach					
		cel.	bdb	db	dst	mrn	ndst
licea ogólnokszt.	1995	2,5	11,9	27,4	37,5	18,5	2,3
	1996	1,9	10,4	28,4	38,5	16,9	3,7
technika na podb. SP	1995	0,5	6,0	23,9	34,7	27,0	7,9
	1996	0,3	4,0	17,9	36,8	29,8	11,2
technika na podb. ZSZ	1995	0,4	5,5	19,6	29,9	31,5	13,0
	1996	0,2	0,9	14,6	31,2	35,7	17,3
licea zawodowe	1995	0,3	4,9	18,7	33,8	31,9	10,5
	1996	0,1	3,8	19,1	34,2	30,1	12,7

Wprowadzenie jednolitych kryteriów oceniania zmieniło strukturę ocen. Jak wynika z tabeli, we wszystkich typach szkół zmniejszył się udział ocen celujących i bardzo dobrych (w technikach szczególnie drastycznie udział ocen bardzo dobrych). Udział ocen dobrych nieco zwiększył się w liceach ogólnokształcących i zawodowych – w technikach także ocen dobrych było mniej. We wszystkich typach szkół zwiększyła się liczba ocen niedostatecznych, a w technikach - także miernych.

	cel.	bdb	db	dst	mrn
1995	55,5	59,0	22,0	21,0	39,0
1996	50,0	38,0	18,0	9,0	30,8

W porównaniu z maturą '95 rozbieżności ocen pomiędzy poszczególnymi szkołami wyraźnie się zmniejszyły. Tabela przedstawia (w procentach) zestawienie rozbieżności ocen wystawionych przez nauczycieli w liceach ogólnokształcących (w r. 1995 oraz 1996) i wystawionych przez zespół języka polskiego.

Etap III – nowa formuła tematu maturalnego

Przystępując do pracy nad nową formułą tematu maturalnego, regionalne zespoły programu Nowa Matura (w tym zespół wrocławski) dysponowały już listą standardów maturalnych opracowanych przez krajowy zespół języka polskiego. Powstała ona w wyniku analiz propozycji przygotowanych w poszczególnych regionach (zespół krajowy tworzyli liderzy regionalnych zespołów przedmiotowych). Ujednolicone standardy miały postać ogólnych opisów umiejętności i wiadomości odnoszących się do kategorii odbioru i przekazu. Zapisy ogólne zostały uzupełnione o określenia wiadomości i umiejętności na trzech poziomach wymagań: podstawowym, wystarczającym i wyższym. Oto przykład dwóch standardów:

Standardy egzaminacyjne	Poziom wymagań		
	wystarczający	podstawowy	wyższy
1. Wypowiada się na podstawie lektury o własnych doświadczeniach czytelnich i estetycznych	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> ▪ odtwarza wiadomości i opinie 	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> ▪ odtwarza wiadomości i opinie ▪ prezentuje własne odczytania tekstów lektury 	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> ▪ prezentuje własne odczytania tekstów lektury ▪ uzasadnia wypowiedziane sądy i opinie
2. Kształtuje własny tekst, celowo dobierając środki językowe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ posługuje się poprawnym stylem ▪ na ogół właściwie stosuje środki językowe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ posługuje się poprawnym stylem ▪ unika stereotypów językowych ▪ trafnie stosuje środki językowe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ posługuje się stylem poprawnym, indywidualnym, bez stereotypów językowych ▪ trafnie stosuje środki językowe

Tradycyjne wypracowania dawały oczywiście okazję do sprawdzenia istotnych umiejętności polonistycznych i odpowiadały niektórym standardom, np.: „Sprawnemu i poprawnemu posługiwaniu się językiem” czy „Redagowaniu wypowiedzi w sposób zamierzony”. Sprzyjały jednak powielaniu cudzych opinii, wypowiedzianiu sądów powierzchownych, hasłowemu przywoływaniu tekstów literackich. Poza tym umiejętność napisania długiej rozprawki historycznoliterackiej przydawała się maturzyście na egzaminie dojrzałości zapewne ostatni raz w życiu.

Wśród standardów egzaminacyjnych ważne miejsce zajmują te, które związane są z komunikacją oraz odbiorem tekstów kultury, np.:

- rozumienie tekstów kultury (literackich i nieliterackich),
- rozumienie tekstów użytkowych,
- rozumienie funkcji środków językowych w tekście,
- rozpoznawanie różnorodności form i funkcji komunikatu,
- analizowanie dzieł,
- wykorzystywanie kontekstów do interpretacji dzieł.

Należy więc poszukać takiej formuły tematu, która umożliwiłaby badanie także umiejętności, nie ujawniających się w rozprawce czy eseju.

Poszukiwania nowej formuły tematu poszły w dwu kierunkach:

- rozumienia tekstu nieliterackiego (popularnonaukowego lub publicystycznego),
- czytania tekstu literackiego z pozycji świadomego odbiorcy (na poziomie rozszerzonym: interpretatora).

Zespół wrocławski skoncentrował się na pierwszym z nich. Opracowano i poddano ocenie nauczycieli oraz uczniów trzy tematy. Pierwszy związany był z fragmentem „Pięknych dwudziestoletnich” M. Hłaski. Skierowane do ucznia pytania brzmiały:

1. Fragment „Pięknych dwudziestoletnich” M. Hłaski to wspomnienie i plotka. Napisz na jego podstawie komunikat o Władysławie Broniewskim spełniający kryteria obiektywnej informacji.
2. Analizując język fragmentu, określ styl mówienia w czasach wspomnianych przez Hłaskę. Jak autor zachował cechy „swojego mówienia”? (Posłuż się zapisem tabelarycznym; wskaż po 5 cech stylu epoki i autora).

Temat II był związany z kilkunastowersowym cytatem z „Pism z etyki i teorii wartości” T. Czeżowskiego oraz obrazami J. von Eycka „Małżeństwo Arnolfini” i J. H. Fragonarda „Na huśtawce”. Polecenia skierowane do ucznia brzmiały:

1. Wypisz z tekstu sformułowanie, które – Twoim zdaniem – może stanowić punkt wyjścia do rozważań na temat poszukiwania celu życia i rozwiń je w krótką wypowiedź (najwyżej jedna strona).
2. Porównaj przedstawione na obrazach sytuacje życiowe i przedstaw swoje spostrzeżenia w formie zwartej wypowiedzi (najwyżej jedna strona).

Temat III związany był z fragmentem artykułu M. Parowskiego o odbiorze dzieł J. Conrada. Polecenia brzmiały:

1. Streść podany fragment artykułu.
2. Co znaczą w tym tekście wyrażenia: nieskończone dygresje, moralny heroizm, szczególny arystokrata?

Tematem towarzyszył opis sposobu oceniania z punktacją i model odpowiedzi.

A tak odpowiadali uczniowie na pytanie: Czy chciałbyś, aby ten temat pojawił się na Twojej maturze?

temat	liczba ankiet	odpowiedzi				
		tak	%	nie	%	brak odp.
temat I	55	43	53,6	35	43,8	2
temat II	180	325	64	173	34	10
temat III	67	96	62,2	57	36,5	3

Od nauczycieli napłynęło zbyt mało ankiet, by formułować wnioski. Oto opinie uczniów o atrakcyjności tematów (wyniki 303 ankiet zawierają tabele na kolejnych stronach):

Temat I			Temat II			Temat III					
atrakcyjny		nieatrakcyjny		atrakcyjny		nieatrakcyjny		atrakcyjny			
porównanie	liczba ankiet	porównanie	liczba ankiet	porównanie	liczba ankiet	porównanie	liczba ankiet	porównanie	liczba ankiet		
<ul style="list-style-type: none"> jest inny, nieschematyczny 	9	<ul style="list-style-type: none"> ogranicza (narzuca formę, zbyt konkretne polecenie) 	11	<ul style="list-style-type: none"> daje możliwość swojego wypowiedzenia się 	207	<ul style="list-style-type: none"> nie daje możliwości wykazania się posiadaną wiedzą 	44	<ul style="list-style-type: none"> wymaga samodzielności myślenia 	26	<ul style="list-style-type: none"> ogranicza swobodę wypowiedzi 	6
<ul style="list-style-type: none"> jest łatwiejszy od tradycyjnych 	6	<ul style="list-style-type: none"> wymaga dużych umiejętności stylistycznych 	6	<ul style="list-style-type: none"> odsyła do własnych doświadczeń 	40	<ul style="list-style-type: none"> zła jakość reprodukcji 	31	<ul style="list-style-type: none"> odnosi się do wiedzy ogólnej (nie trzeba dokładnie znać lektur) 	18	<ul style="list-style-type: none"> jest za trudny, niejasny 	2
<ul style="list-style-type: none"> zmusza do myślenia 	5	<ul style="list-style-type: none"> nie daje możliwości wykończenia posiadanej wiedzy 	4	<ul style="list-style-type: none"> jest inny, nieschematyczny 	34	<ul style="list-style-type: none"> ograniczając długość wypowiedzi, nie pozwala napisać tego, co by się chciało 	16	<ul style="list-style-type: none"> sprawdza umiejętności 	13	<ul style="list-style-type: none"> sprawdza umiejętności 	2
<ul style="list-style-type: none"> sprawdza umiejętności 	4	<ul style="list-style-type: none"> za dużo poleceń 	2	<ul style="list-style-type: none"> uniwersalny temat filozoficzny 	21	<ul style="list-style-type: none"> jestem przywiązany do tradycyjnej formy egzaminu 	8	<ul style="list-style-type: none"> daje możliwość swobodnego wypowiedzenia się 	11		
<ul style="list-style-type: none"> odwołuje się do wiedzy ogólnej 	4			<ul style="list-style-type: none"> badania umiejętności 	17	<ul style="list-style-type: none"> zbyt trudny 	6	<ul style="list-style-type: none"> jest kilkunastu 	9		

Temat I		Temat II		Temat III	
atrakcyjny powód	nieatrakcyjny liczba ankiet	atrakcyjny powód	nieatrakcyjny powód	atrakcyjny powód	nieatrakcyjny powód
liczba ankiet	liczba ankiet	liczba ankiet	liczba ankiet	liczba ankiet	liczba ankiet
<ul style="list-style-type: none"> ▪ nie wymaga pisania długiego tekstu 	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wymaga konkretnej odpowiedzi 	14	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nieprecyzyjnie sformułowany 	5
<ul style="list-style-type: none"> ▪ proponuje interesujący tekst do analizy 	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wymaga logicznego myślenia 	11		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ pozwala wyrazić siebie 	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pozwala mówić o sztuce 	10		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ nie wymaga dużej wiedzy 	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nie wymaga konkretnej szkolnej wiedzy 	7		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ pozwala przez literaturę odkrywać świat 	2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ możliwy do realizacji przez przeciętnego ucznia 	7		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ odnosi się do współczesności 	2				
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ jest inny, nieschematyczny 	7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pozwala wykażać się wiadomościami zdobytymi w szkole 	7
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ pozwala wyjść poza lekturę szkolną 	3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ żąda krótkich wypowiedzi 	3

temat	tak	ponieważ	nie	ponieważ
I	7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sprawdza konkretne umiejętności ▪ każde zadanie w obrębie tematu sprawdza inną umiejętność ▪ pozwala pracować na konkretnym tekście ▪ umożliwia wykazanie się wiedzą ▪ stwarza szansę zarówno uczniom słabym, jak i bardzo zdolnym ▪ ma charakter pragmatyczny ▪ umożliwia wprowadzenie przejrzystych kryteriów oceniania 	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ogranicza ucznia (skłania do odwarzania, schematyzuje) ▪ nie daje możliwości wykazania się zdobytą wiedzą (a także sprawnością językową) ▪ bada wybiórczo umiejętności możliwe do rozpoznania w tradycyjnej pracy ▪ bada wyniki nauczania, a nie dojrzałość ▪ sformalizowaniem budzi zdenerwowanie lub lekceważenie ▪ kryteria oceny skomplikowane, a ich stosowanie czasochłonne
II	7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ umożliwia wypowiedź samodzielną, indywidualną, oryginalną ▪ sprawdza umiejętność interpretowania i porównywania dzieł reprezentujących różne dziedziny sztuki ▪ sprawdza umiejętności ▪ stwarza szansę uczniom nie lubiącym czytać, ale mającym wiedzę ogólną ▪ jest atrakcyjny, twórczy ▪ jest łatwy do oceny 	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zadania w jego obrębie są jednorodne (zbyt podobne) ▪ skłania do wypowiadania frazesów (nie wymaga wnikliwej znajomości tekstów) ▪ bada wybiórczo umiejętności możliwe do rozpoznania w tradycyjnej pracy ▪ sformalizowaniem budzi zdenerwowanie lub lekceważenie ▪ ogranicza ucznia ▪ malarstwo nie jest dziedziną sztuki powszechnie znaną wśród uczniów ▪ jest zbyt łatwy (poziom czytanie uczniów) ▪ nie zyskał akceptacji uczniów
III	4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ streszczenie jest formą często stosowaną w szkole ▪ sprawdza umiejętności ▪ pozwala wybierać i decydować ▪ zawarte w nim zdanie nr 3 umożliwia wypowiedź subiektywną, indywidualną 	9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ jest zbyt łatwy (poziom kl. I-II, poziom kl. II-III, zwykły sprawdzian) ▪ nie selekcjonuje (wszyscy streszczają poprawnie) ▪ nie sprawdza faktycznych umiejętności, wiedzy, samodzielności ▪ jest zbyt odtwórczy ▪ bada wybiórczo umiejętności możliwe do rozpoznania w tradycyjnej pracy ▪ bada wyniki nauczania, a nie dojrzałość ▪ sformalizowaniem budzi zdenerwowanie lub lekceważenie ▪ nie bada wiedzy, premiuje jedynie umiejętność samodzielnego myślenia

Analiza prac uczniowskich dowiodła jednak, że ogólnie sformułowane polecenia prowadzą do odpowiedzi nieprecyzyjnych, zapisywania skojarzeń luźno związanych z tekstem i że w tej sytuacji schematy okazują się mało przydatne.

Etap IV – nowy temat na egzaminie dojrzałości

W dalszych pracach nad formułą tematu pomocny okazał się program szkoleniowy SMART, w którym uczestniczyło dwoje członków wrocławskiego zespołu języka polskiego. Kolejna propozycja tematu badającego czytanie ze zrozumieniem przybrała nieco inną niż poprzednia postać. Uczeń otrzymał tekst publicystyczny (ok. 1200-1500 słów), któremu towarzyszyło 9 pytań otwartych. Podstawą ich formułowania były kategorie odtwarzania i przetwarzania. Zadanie sprawdzało rozumienie na poziomie słów, zdań, akapitów i całości tekstu. Nauczyciel otrzymał model odpowiedzi z punktacją i określenie - po standaryzacji zadania - poziomu jego zaliczenia. Po zebraniu (wg przedstawionych już zasad) opinii nauczycieli i uczniów, uzyskaniu ich akceptacji i przeprowadzeniu cyklu zajęć warsztatowych poświęconych ocenianiu zadania nowego typu zespół języka polskiego zaproponował kuratorowi wrocławskiemu dokonanie kolejnej zmiany w egzaminie dojrzałości. Ówczesny kurator podjął decyzję wprowadzenia nowego zadania – jako IV tematu – na maturę. Takie same decyzje podjęli kuratorzy: legnicki, jeleniogórski i wałbrzyski, a rok później – opolski.

Temat IV składał się z dwu części: zadania na czytanie ze zrozumieniem (na maturze próbnej fragm. „Spotkań z filozofią” A. Sikory, a na maturze regulaminowej eseju U. Eco „Dlaczego książki przedłużają nam życie”) oraz polecenia napisania pracy na określony temat i o ograniczonej długości. Tę część (również ćwiczoną równoległe z pierwszą) oceniali nauczyciele według znanych im kryteriów, dostosowanych do nieco innej formy wypracowania.

Po zakończonym egzaminie zespół języka polskiego poddał analizie 191 prac z wszystkich typów szkół.

Oto wyniki:

CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM

I. Wybieralność – dane w procentach dotyczą wszystkich maturzystów w województwie

typ szkoły	wypracowanie		analiza wiersza	rozumienie tekstu z pisanem
	temat I	temat II	temat III	temat IV
LO	23,6	57	2,8	16,5
TZ po SP	29,5	51,7	0,4	18,5
TZ po ZSZ	29,4	46,5	0	24,1
LZ	23,9	55	1,2	19,4

II. Struktura ocen (191 prac)

celujących - 0			
bdb	- 9		
db	- 34		
dst	- 54		
miernych	- 49		
ndst	- 45	→ 24,6%	z wszystkich tematów: 10,76%

- Wśród 45 ocen ndst
 - 6 – tylko za część I (czytanie ze zrozumieniem)
 - 4 – tylko za część II (krótkie – do 3 stron – wypracowanie)
 - 35 – obie części nie zostały zaliczone.

III. Porównywalność ocen (przy obecnym systemie egzaminacyjnym)

- w „tradycyjnych” wypracowaniach – ok. 76% (dane z analiz – r. 1996 i 97)
- w zadaniu na rozumienie tekstu – ok. 91%

Maturzystom sprawiło kłopot odczytywanie znaczeń metaforycznych, ale także pisanie własnymi słowami, formułowanie zwięzłych, precyzyjnych zdań. Często udzielali odpowiedzi cząstkowych, nie oddających najważniejszej treści.

Zadanie, które przedstawiłam, nie jest oczywiście jedynym sposobem sprawdzania rozumienia tekstu nieliterackiego. Z pewnością na maturze powinno się także pojawić streszczenie logiczne, tzn. oddające tezę i sposób argumentowania autora czytanego tekstu.

Egzamin z języka polskiego powinien pytać także (a może przede wszystkim) o rozumienie tekstu literackiego (por. cytowany już standard)) i sprawdzać umiejętność tworzenia tekstu (pisanie i mówienie). Długa rozprawka sprawdza tę pierwszą umiejętność w niewielkim stopniu. Krajowy zespół języka polskiego zaproponował inną formułę tematu. Przyjęto, iż na egzaminie dojrzałości regułą powinna być praca z tekstem lub jego fragmentem, a temat powinien zobowiązywać do odniesienia fragmentu do całości utworu (znanego uczniowi), wystąpienia w roli recenzenta itp. Oto przykładowe tematy podporządkowane określonym standardom:

1. Zdający otrzymuje tekst z „Lalki” B. Prusa (fragment: Rzecki bawi się lalkami). Polecenie: Zinterpretuj fragment. Odwołując się do całej powieści, rozważ przedstawioną w nim koncepcję ludzkiego losu.

Standardy:

- znajomość i rozumienie tekstu,
- analizowanie tekstu,
- formułowanie hipotez i gromadzenie argumentów, formułowanie wniosków,
- integrowanie wiedzy z różnych obszarów polonistyki szkolnej,
- zespół standardów odnoszących się do umiejętności pisania (sprawności i poprawności języka, redagowania wypowiedzi).

2. Zdający otrzymuje dwie różne opinie krytyków o utworze. Polecenie: Wyraż swój sąd o dziele, ustosunkowując się do opinii krytyków.

Standardy:

- znajomość i rozumienie tekstu,
- analizowanie tekstu,
- formułowanie sądów i opinii, dokonywanie dla ich uzasadnienia krytycznej oceny oraz selekcji faktów,
- zespół standardów odnoszących się do umiejętności pisania.

Temat maturalny z języka polskiego odwołuje się do kilku standardów. Świadomość tego, jakie umiejętności sprawdza przede wszystkim, ważna jest i dla konstruktorów zadań, i dla egzaminatorów, i dla zdających.

Droga od standardu do zadania maturalnego prowadzi do zmiany myślenia o istocie egzaminu. Dla konstruktorów tematów najważniejsze stają się badane umiejętności i wiadomości, ich ranga. Pozostaje mieć nadzieję, że tak pomyślana matura skłoni nauczycieli do refleksji nad sposobem nauczania, wskaże im kierunki pracy.