

Adam Brożek

Instytut Badań Edukacyjnych

prof. dr. hab. Krzysztof Biedrzycki

Instytut Badań Edukacyjnych

Uniwersytet Jagielloński

dr Witold Bobiński

Instytut Badań Edukacyjnych

Uniwersytet Jagielloński

dr Joanna Dobkowska

Instytut Badań Edukacyjnych

Uniwersytet Warszawski

**Szkoła samodzielnego myślenia
koncepcja badania umiejętności czytania ze zrozumieniem,
interpretacji tekstu oraz tworzenia tekstu argumentacyjnego**

1. Założenia badawcze

Umiejętności złożone są ściśle związane z kształceniem w zakresie języka ojczystego. Rozwijanie świadomości i sprawności językowej ucznia od najwcześniejszych etapów edukacji wyposaża go w narzędzia poznawania świata, przeprowadzania analizy i syntezy obserwowanych zjawisk, opisywania rzeczywistości. W tym kontekście optymistyczne mogą być wyniki badania PISA 2009, w którym – w zakresie czytania i interpretacji – Polska osiągnęła wynik o 21 punktów wyższy niż w roku 2000, co stanowi spektakularny postęp. Jak jednak pokazują wyniki badania PISA, polscy uczniowie lepiej radzą sobie z wykonywaniem czynności typowych, z którymi spotykają się podczas zajęć lekcyjnych (por. PISA Wyniki badania 2009 w Polsce, s. 37).

Wchodząca do szkół nowa podstawa programowa podkreśla konieczność kształcenia i doskonalenia umiejętności złożonych, wśród których podkreślane są zwłaszcza umiejętności odbioru wypowiedzi i wykorzystania zawartych w nich informacji, analizy i interpretacji tekstów oraz tworzenia tekstów różnego typu (w tym także tekstów argumentacyjnych) – umiejętności te wyznaczają wymagania ogólne dla każdego etapu edukacji. Podstawa oraz dostosowane do niej podręczniki i zeszyty ćwiczeń z pewnością będą więc wspierać rozwój wspomnianych kompetencji, co być może przyczyni się do dalszego podwyższania wyników w badaniach międzynarodowych. Jest to jednak proces długotrwały, a rozwijanie umiejętności złożonych jest zadaniem wymagającym szczegółowej wiedzy nauczycieli dotyczącej procesów myślenia i przetwarzania wiedzy oraz wyspecjalizowanych narzędzi dydaktycznych.

Celem prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych projektu Szkoła Samodzielnego Myślenia jest diagnoza poziomu umiejętności uczniów rozpoczynających II, III i IV etap nauczania oraz uczniów kończących edukację w szkołach ponadgimnazjalnych w zakresie umiejętności złożonych: czytania, interpretowania i argumentowania. Uzyskanie szczegółowych wyników pozwoli na wypracowanie norm osiągnięć w zakresie poszczególnych umiejętności oraz przygotowanie wyspecjalizowanych narzędzi dydaktycznych wspierających kształcenie umiejętności złożonych. Poniżej omówione zostaną poszczególne aspekty badania.

1.1. Czytanie

We wstępnej części podstawy programowej czytamy, że czytanie należy do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej. Umiejętność ta – rozumiana zarówno jako prosta czynność, jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny, jak i uczestnictwo w życiu społeczeństwa – rozwijana jest na kolejnych etapach kształcenia. Poza egzaminami zewnętrznymi po kolejnych etapach kształcenia sprawdza się ją także w międzynarodowych badaniach PIRLS i PISA. Bliska założeniom tych ostatnich badań jest koncepcja sprawdzania umiejętności czytania zawarta w Szkole Samodzielnego Myślenia. Czytanie oznacza w tym wypadku *zrozumienie pisanego tekstu, wykorzystanie go, poddanie refleksji oraz zaangażowanie w niesione przezeń treści w celu osiągnięcia przez czytającego założonego celu, pogłębienia przez niego wiedzy, wzmocnienia zdolności/możliwości działania i uczestniczenia w życiu społecznym*. (PISA Wyniki badania w Polsce, s. 26).

W trakcie nabywania przez dziecko umiejętności czytania słowa nabierają specyficznych własności, które badacze wiążą z odpowiednimi kodami językowymi (fonologicznymi, semantycznymi i gramatycznymi), stanowiącymi abstrakcyjne reprezentacje umysłowe odrębnych podsystemów języka (Wolf, Vellutino, Gleason 2005, s. 444). W procesie cichego czytania ze zrozumieniem¹ istotne jest odniesienie do kodów semantycznych (wzajemnie powiązanych, umysłowych znaczeń przypisanych do jednostek języka) oraz gramatycznych (syntaktycznych) będących abstrakcyjnymi regułami porządkowania słów w danym języku, które przypisują dane słowo do części mowy i określają jego funkcję w zdaniu. Kodowanie semantyczne, w którym istotne jest znaczenie pojedynczych słów lub znaczenie szersze, przekazywane – jak np. w związkach frazeologicznych – przez szeregi słów, możliwe jest w wielu wypadkach tylko poprzez odniesienie do wiedzy pozajęzykowej (przede wszystkim kulturowej), która pozwala zrozumieć i objaśnić znaczenie utartych w języku wyrażań i zwrotów, zrozumieć przenośne znaczenie słowa czy odkryć istotę żartu językowego. Istotne dla kodów gramatycznych, zwłaszcza w przypadku języka

¹ Termin ten, choć stosowany powszechnie w dydaktyce, jest mylący, ponieważ nie jest możliwe czytanie – w znaczeniu zdefiniowanym wyżej – bez zrozumienia.

polskiego, będącego językiem fleksyjnym², są morfemy, które modyfikują słowa ze względu na przypadek, rodzaj, czas itp. Dziecko, opanowując umiejętność czytania, uczy się stosowania reguł syntaktycznych do segmentacji zdań na składniki gramatyczne, a następnie ustalania ich wzajemnych związków. Kompetencja w zakresie gramatyki i składni ułatwia rozpoznawanie słów na kilku poziomach – jednym z ważnych procesów jest tutaj proces przypisywania słowom drukowanym określonej funkcji w zdaniu. Kody funkcji istotne są zwłaszcza w przypadku posługiwania się beztreściowymi słowami funkcyjnymi (spójnikami, przyimkami, partykułami).

Warto podkreślić, że czytanie wymaga nie tylko specyficznych umiejętności językowych, ale również wykorzystania ogólnych procesów poznawczych, takich jak uwaga (wybiórcze kierowanie uwagi), zdolność do kojarzenia poszczególnych elementów, analizy, selekcji i porządkowania informacji. Na podstawie wykonanego zadania sprawdzającego umiejętność czytania można więc wnioskować także o tych – ogólnych – właściwościach.

Umiejętność czytania ze zrozumieniem sprawdzana jest na początku testu. Na sprawdzenie tej umiejętności zarezerwowano 20 minut³. Zadanie składa się z tekstu, którego częścią jest wykres oraz wiązki pytań – zadań do tekstu i wykresu. Tekst ma charakter popularnonaukowy i dotyczy problematyki ekologicznej, bliskiej uczniom bez względu na etap kształcenia. Napisany jest prostym językiem. Na wykresie dane dotyczące czynników wpływających na decyzje o zakupie wody butelkowanej podaje się na podstawie liczby osób – są więc czytelne również dla uczniów, którzy nie znają jeszcze pojęcia „%”. Po przeczytaniu tekstu uczeń rozwiązuje 11 zadań (8 zadań zamkniętych i 3 zadania otwarte krótkiej odpowiedzi) o różnym stopniu trudności. Część zadań bada umiejętności proste – odpowiedzi na te zadania stanowią grupę kontrolną i są zachętą dla ucznia do podjęcia wysiłku rozwiązania trudniejszych zadań.

Zestaw zadań dołączonych do tekstu określa zakres sprawdzanych umiejętności. Wśród mierzonych umiejętności można wyróżnić następujące:

- **wyszukiwanie informacji w tekście.** Czynność ta może odnosić się do informacji zawartych w jednym zdaniu lub w dłuższym fragmencie tekstu. Zadania sprawdzają umiejętność wyszukania informacji podanej nie wprost – nawet w najprostszych zadaniach tego rodzaju uczeń musi poddać analizie informacje podane w tekście i przetworzyć je tak, aby rozwiązać postawiony przed nim problem;
- **analiza i ocena treści.** Zadania sprawdzają umiejętność wnioskowania na podstawie przesłanek zawartych w tekście, dosłownego i przenośnego rozumienia fragmentów tekstu w kontekście całości, dokonywania konfrontacji tekstu z wiedzą pozatekstową ucznia, rozumienia głównej myśli tekstu i intencji autora wyrażonych *explicite* i *implicite*;

² W językach fleksyjnych typowy wyraz składa się z jednego morfemu znaczeniowego i jednego lub więcej morfemów gramatycznych, które bardzo często spełniają więcej niż jedną funkcję gramatyczną i spełniają ją tylko przy pewnej grupie morfemów bazowych.

³ Treść i forma zadań oraz czas przeznaczony na ich wykonanie zostaną zweryfikowane w oparciu o dane z pilotażu i mogą ulec zmianom.

- **rozpoznawanie funkcji elementów składowych tekstu (refleksja dotycząca formy tekstu).** Zadania sprawdzają umiejętność dokonywania analizy funkcji form gramatycznych użytych w tekście oraz znaczenia i funkcji poszczególnych wyrazów i fragmentów tekstu;
- **zestawienie i analiza informacji z tekstu werbalnego i niewerbalnego.** Zadania sprawdzają umiejętność łączenia informacji zawartych w tekście popularnonaukowym i na wykresie oraz wyciągania wniosków na ich podstawie. Czynność polega na integrowaniu informacji przedstawionych w różnych formach. Bardzo ważna jest w tym procesie krytyczna ocena informacji nie tylko w różny sposób wyrażonych, ale też będących ze sobą w różnych relacjach logicznych.

1.2. Interpretowanie

Interpretacja jest jedną z najważniejszych umiejętności kształconych podczas lekcji języka polskiego w ciągu całego procesu dydaktycznego: od edukacji wczesnoszkolnej po maturę. Jej waga wynika z tego, że w niej właśnie skupiają się inne kompetencje, od komunikacyjnych po kulturowe. W niej zawiera się istota samodzielnego myślenia.

Wykształcenie umiejętności interpretacji jest jednym z wymagań ogólnych wpisanych do podstawy programowej nauczania języka polskiego. Zapis dotyczący interpretacji pojawia się w wymaganiu drugim („Analiza i interpretacja tekstów kultury”), stanowi jednak również integralną część wymagania pierwszego („Odbiór wypowiedzi i wykorzystywanie zawartych w nich informacji”), co widoczne jest w sformułowaniach wymagań szczegółowych.

Dlaczego właśnie ta umiejętność jest tak ważna? Jak ją należy zdefiniować?

Interpretacja to zdolność przeprowadzenia procesu umysłowego skierowanego w stronę **zrozumienia** zjawiska, z którym człowiek się spotyka. Celem interpretacji jest zatem **intelektualne ogarnięcie rzeczywistości**. Podkreślmy: rzeczywistości. Nie tylko poznanego tekstu, a zwłaszcza nie tylko tekstu kultury czy nawet dzieła literackiego. Wiersz, obraz, artykuł, przemówienie to elementy rzeczywistości, które w szczególny sposób domagają się zrozumienia, jednak interpretacja obejmuje wszystko, co człowiek pragnie poznać.

Na umiejętność interpretacji można spojrzeć z różnych perspektyw. Z perspektywy filozoficznej interpretacja to podstawa wszelkiego poznania. Można nawet powiedzieć, że w niej zawiera się istota ludzkiego bytowania, gdyż całe życie człowieka jest ciągłym rozpoznawaniem świata, jego „odczytywaniem”, odkrywaniem w nim wciąż nowych znaczeń, aspektów, przyczyn postrzeganych zjawisk. Interpretacja leży u podstaw nauki, filozofii czy religii. Z perspektywy psychologicznej i socjologicznej interpretacja to istotny czynnik w komunikacji międzyludzkiej. Każda rozmowa, każdy przekaz myśli domagają się współuczestnictwa odbiorcy w akcie porozumienia, a ono opiera się na zrozumieniu sensu wypowiedzi interlokutora. Wystarczy potoczna obserwacja, żeby zauważyć, jak wiele nieporozumień, a nawet konfliktów między ludźmi rodzi się z niewłaściwych interpretacji sądów wypowiedzianych przez innych, a zwłaszcza ich intencji. Wojny i prześladowania najczęściej mają swoje źródła w rozbieżnych

interpretacjach historii, motywów działań przeciwnika czy prognoz rozwoju społecznego. Najczęściej interpretację łączy się jednak z doświadczeniem estetycznym. Z perspektywy kulturowej oznacza ona umiejętności możliwie przenikliwego zrozumienia tekstu kultury, a w konsekwencji jego głębokie przeżycie.

Umiejętność poprawnej interpretacji stanowi zatem podstawę wszelkiego poznania, a także skutecznego funkcjonowania w społeczeństwie. Ćwiczenie jej podczas lekcji języka polskiego jest ważne dla całej edukacji. Bez tej umiejętności uczeń z trudem radziłby sobie z tekstem naukowym, ze stawianiem hipotez na temat zjawisk dostrzeganych w otaczającym go świecie, z lekturą gazet i dokumentów oraz z kontaktami społecznymi.

Szczególne trudności interpretacji polega na tym, że jest ona rozpięta między dwoma biegunami wyznaczającymi jej wartość i skuteczność. Z jednej strony interpretacja powinna cechować się inwencją, pomysłowością, otwarcie na poznawany tekst, samodzielnością myślenia. Z drugiej strony powinna cechować się dyscypliną intelektualną, ostrymi kryteriami uprawomocnienia odczytania, świadomością sytuacji, w jakiej odbywa się lektura, procedurami efektywnego uzasadnienia. Czytelnikowi łatwo wpadać w pułapki obu biegunów: całkowitej dowolności lub asekuranckiego, niewolniczego powielania cudzych odczytań. Zadaniem nauczyciela jest takie pokierowanie aktem lektury, żeby uczeń poznał satysfakcję płynącą z samodzielnego docierania do zawartych w utworze sensów, a zarazem żeby potrafił należycie uzasadniać swoje tezy interpretacyjne.

Badania umiejętności uczniów (zwłaszcza międzynarodowe badanie PISA) oraz obserwacja praktyki edukacyjnej w Polsce pokazują, że w zbyt słabym stopniu ćwiczy się umiejętność interpretacji. Najczęstszą praktyką jest podawanie uczniom gotowych odczytań dzieł. Zdarza się, jakkolwiek znacznie rzadziej, praktyka odwrotna, czyli zezwalanie uczniom na lekturę zupełnie pozbawioną jakiejkolwiek dyscypliny. Obie te drogi są zgubne. Pierwsza nie tylko nie służy uczeniu samodzielnego myślenia, ale je zabija, polega na wpajaniu młodym ludziom postawy konformistycznego odtwórstwa. Druga utrwała nonszalancję i lekceważenie reguł poprawnego rozumowania.

Nauczanie twórczej, samodzielnej, odważnej, ale i zdyscyplinowanej intelektualnie interpretacji jest wobec tego jednym z najważniejszych zadań stojących nie tylko przed edukacją polonistyczną, ale i przed całym polskim systemem edukacyjnym, który musi być nastawiony na intensywne kształcenie samodzielnego myślenia.

Zastosowane w badaniu Szkoła Samodzielnego Myślenia zadanie sprawdzające umiejętność interpretowania uczniowie wykonują w pierwszej części testu. W zadaniu, do którego załącznikiem jest tekst poetycki, użyto prostego polecenia: *Przedstaw swoją interpretację, czyli sposób rozumienia tego wiersza*. Polecenie zostało zbudowane z dwóch części, przy czym druga część stanowi uproszczoną definicję pojęcia 'interpretacja', które może być nieznanie młodszymi uczniom. Tekst zaproponowany w tym zadaniu (wiersz „Sprawiedliwość” Jana Twardowskiego), wybrany spośród kilku propozycji i zweryfikowany w prepiłotażu, jest napisany prostym językiem zrozumiałym także dla czwartoklasistów. Odkrycie zasady konstrukcyjnej wiersza (paradoks: 'sprawiedliwość

to nierówność”) wymaga umiejętności złożonych, takich jak umiejętność analizy oraz refleksyjnego przetwarzania tekstów, które pozwalają na rozszyfrowanie zawartych w tekście metafor.

Uczniowskie teksty będą kodowane za pomocą narzędzia, którym jest **Skala ocen interpretacji**. Na skali uwzględniono następujące cechy:

1. Obecność tezy interpretacyjnej – uchwycenie głównej myśli utworu.
2. Konsekwencja wyводу interpretacyjnego, potwierdzana odniesieniami do tekstu.
3. Logika i wnikliwość wyводу.

Zaproponowana skala, pozwala umieścić tekst ucznia na jednym z pięciu poziomów. Trzem z nich odpowiadają określenia: interpretacja bardzo dobra, średnia i słaba. Dwa najniższe zarezerwowane są dla prac, w których uczeń podjął próbę interpretacji (choć postawiona przez niego teza jest nietrafna) lub które nie są interpretacjami, lub które nie mają związku z utworem. Skala ma charakter kumulatywny, co oznacza, że poziom wyższy zawiera cechy poziomów niższych.

Cechy pracy na każdym z poziomów można przedstawić w następujący sposób:

- POZIOM A: praca zawiera trafną tezę interpretacyjną (wyrażoną wprost lub jednoznacznie wynikającą z treści), teza interpretacyjna jest konsekwentnie uzasadniana odniesieniami do utworu, wywód jest wnikliwy i logiczny.
- POZIOM B: praca zawiera próbę uchwycenia głównej myśli utworu, interpretacja jest uzasadniana odniesieniami do utworu, ale jego fragmenty tylko w części są wykorzystane funkcjonalnie, wywód jest logiczny.
- POZIOM C: praca zawiera tezę, nie odnosi się ona jednak do głównej myśli utworu (teza fragmentaryczna), interpretacja jest oparta na fragmentach wyłączonych z całości utworu, wywód nie jest logiczny.
- POZIOM D: praca zawiera tezę nietrafną, ale jest związana z utworem (próba interpretacji).
- POZIOM 0: praca nie jest interpretacją lub praca nie ma związku z utworem.

Skuteczność i rzetelność narzędzia pomiarowego zostanie zweryfikowana po pozyskaniu wyników pilotażu.

Dodatkowo w zadaniu interpretacyjnym będą oceniane: poprawność gramatyczna, poprawność ortograficzna, poprawność interpretacyjna oraz ustalana długość pracy mierzona liczbą wyrazów.

1.3. Argumentowanie

Umiejętność argumentowania dziecko nabywa wraz z rozwijaniem kompetencji językowej i komunikacyjnej już na początkowych etapach edukacji. Doskonalenie umiejętności argumentowania związane jest ściśle z rozwojem myślenia, ale również z kształtowaniem się umiejętności społecznych, które

umożliwiają udział w dyskursie⁴ – dostosowanie się nie tylko do gramatycznych reguł języka, ale także postępowanie zgodne z określonymi społecznie regułami uczestniczenia w dyskusji, uzasadniania własnego zdania i wysuwania argumentów polemicznych. Niektóre zasady prowadzenia dyskursu, np. naprzemienność wypowiedzi, dziecko opanowuje jeszcze w okresie przedślowym (por. Ninio, Snow 2007, s. 313), inne pojawiają się później – np. reguła oczywistości wypowiedzi około 5. r.ż. (por. Abbeduto, Davies, Furman 1988, s. 1460,), zasada logicznego odnoszenia się do wypowiedzi innych uczestników i tematu dyskursu oraz mówienia tego, co nie zostało jeszcze powiedziane lub napisane – mniej więcej w 6. r.ż. (por. Conti, Camras 1984, s. 456, za: Vasta, Haith, Miller 1995, s. 436).

Dyskurs wymaga jednak nie tylko przestrzegania reguł konwersacyjnych, ale potrzebuje również treści. Dziecko nie jest w stanie uczestniczyć w konwersacji, dopóki nie ma czegoś do powiedzenia, to znaczy, dopóki dyskurs nie dotyczy tematu, z którym łączy się jakaś jego wiedza (Vasta, Haith, Miller 1995, s. 436). Dlatego wprowadzenie elementów dyskursu do programów nauczania skuteczne jest dopiero na etapie edukacji początkowej, zwłaszcza w klasie 2 i 3. **Podstawa programowa** w punkcie „Wymagania szczegółowe – osiągnięcia na koniec klasy III szkoły podstawowej” – uwzględnia takie umiejętności, jak: *dobieranie właściwych form komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych, prezentowanie własnego zdania, udział w rozmowach*. Na kolejnych etapach kształcenia umiejętności te rozwijane są zarówno w odniesieniu do języka mówionego, jak i pisanego⁵. Specyficznym sposobem myślenia wyrażanym w dyskursie jest odnoszące się do terminologii Jerome’a Brunera **myślenie paradygmatyczne**, czyli sposób przetwarzania informacji polegający na ujmowaniu ich w abstrakcyjne kategorie, porównywaniu z innymi informacjami, ocenianiu oraz szukaniu ogólnych prawidłowości i relacji przyczynowo-skutkowych (Kwiek 2006, s. 1; por. Bruner 1986). Dyskurs, który zawiera ten sposób myślenia – dominujący w nauce szkolnej – nazywany jest **dyskursem argumentacyjnym** (McCabe 2005, s. 323) i może rozwinąć się po osiągnięciu przez dziecko stadium operacji konkretnych, czyli najczęściej w młodszym wieku szkolnym. Osiągnięcia tego okresu: zdolność do abstrahowania i uogólniania, a także decentracja – umiejętność przyjmowania różnych punktów widzenia

⁴ Dyskurs rozumiany jest tutaj zarówno jako wypowiedź ustna, jak i tekst pisany. Wprowadzenie kategorii dyskursu do języka pisanego podkreśla interakcyjny charakter tekstów pisanych, które zawierają ukryty dialog nadawca-odbiorca (por. Duszak 1998; McCabe 2005). W ostatnich latach coraz częściej umieszcza się badania nad tekstem pisany w ramach analizy dyskursu (Żytko 2006; de Beaugrande 1997).

⁵ Podstawa programowa opisuje te umiejętności m.in. w punktach: *(Uczeń) prezentuje własne zdanie i uzasadnia je* (PP, II etap edukacyjny); *tworzy spójne wypowiedzi pisemne w formie rozprawki; uczestniczy w dyskusji, uzasadnia własne zdanie, przyjmuje poglądy innych lub polemizuje z nimi* (PP, III etap edukacyjny); *tworzy samodzielną wypowiedź argumentacyjną według podstawowych zasad logiki i retoryki (stawia tezę lub hipotezę, dobiera argumenty, porządkuje je, hierarchizuje, dokonuje ich selekcji pod względem użyteczności w wypowiedzi, podsumowuje, dobiera przykłady ilustrujące wywód myślowy, przeprowadza prawidłowe wnioskowanie)* (PP, IV etap edukacyjny).

oraz uwzględniania różnych aspektów przedmiotów czy zjawisk⁶ – sprzyjają formułowaniu argumentów poprawnych zarówno pod względem semantycznym, jak i interakcyjnym.

Argumentowanie przyjętego stanowiska jest umiejętnością wysoce złożoną: akłada przeprowadzenie wewnętrznej **analizy** zagadnienia postawionego w temacie. Wymaga dokonania **selekcji** materiału wspierającego przyjętą tezę, natomiast selekcja ta zakłada, że zarówno teza, jak i przywołane argumenty reprezentować będą ten sam porządek, np. argumenty, iż w szkołach podaje się niesmaczne posiłki lub że lekcje rozpoczynają się za wcześnie – pozostają poza porządkiem sugerowanym przez temat i tym samym nie wzmacniają siły przekonywania. Kolejną czynnością składową, której wymaga argumentowanie, jest **uporządkowanie** wybranych aspektów zebranego materiału w pewnej hierarchii, co oznacza kolejność przeanalizowania argumentów i ustalenia ich wartości merytorycznej, a także obszaru, do jakiego się odnoszą, siły przekonywania itd. Jest to operacja myślowa o dużym stopniu trudności i – podobnie jak poprzednia – wymaga od wykonującego zadanie stworzenia pewnej konstrukcji intelektualnej na jego własny rachunek: najogólniej rzecz ujmując, musi on wykorzystać swoje doświadczenie egzystencjalne (intelektualne, kulturowe) i samodzielnie rozwiązać problem. Tak pojmowane argumentowanie jest bowiem niemal czystym przykładem procesu rozwiązywania problemu w rozumieniu deweyowskim – uświadomienie sobie problemu (sytuacja problemowa) implikuje stawianie hipotez (w naszym przypadku: próby zgromadzenia argumentów i ustalenia ich kolejności) oraz zastosowanie – w omawianym przypadku będzie to zapisanie przemyśleń w postaci przejrzystej całości.

Argumentowanie przyjętego stanowiska jest zatem pracą myślową o charakterze problemowym, jest sprawdzianem nie tylko z logiki, ale również – by tak rzec – rozległości myślenia: przejawia się ono w umiejętności ogarnięcia zjawiska, które zostało sprecyzowane w temacie. Na koniec warto wspomnieć o jeszcze jednym czynniku, który sprawia, że czynność argumentowania lokuje się w samym centrum procesów, które można określić jako „samodzielne myślenie”. Zachęta do argumentowania łączy się bowiem z chęcią przekonania odbiorców o słuszności zaprezentowanego spojrzenia, wyzwala więc bodźce natury emocjonalnej czy ambicjonalnej, które skłaniają do zorganizowania argumentacji z punktu widzenia jej **skuteczności**. Nadanie wypowiedzi argumentacyjnej tego właśnie waloru, praca (myślowa, językowa) nad retorycznym ukształtowaniem argumentacji jest również ważnym aspektem samodzielnej aktywności myślowej. W istocie trudno wyobrazić sobie działanie intelektualne, które by ową aktywność wyrażało (sprawdzało) lepiej czy też bardziej precyzyjnie niż właśnie argumentowanie.

Zadania sprawdzające umiejętność argumentowania uczniowie wykonują

⁶ Decentracja poznawcza, czyli zdolność do uwzględniania w myśleniu jednocześnie wielu aspektów sytuacji problemowej i dostrzegania relacji między nimi, pojawia się około 7.-8. roku życia jako efekt rozwoju myślenia operacyjnego. Decentracja społeczna (interpersonalna) to zdolność przyjmowania innych niż własny punktów widzenia. Kształtuje się ok. 8.-10. roku życia i pozwala zrozumieć, że ludzie mogą mieć różne potrzeby, inaczej doświadczać sytuacji. Pozwala to trafniej spostrzegać innych, lepiej się z nimi porozumiewać i skuteczniej pomagać im, gdy tego potrzebują, ale także modyfikować swoje działania w zależności od spodziewanej reakcji innych osób i odpowiednio dobierać argumenty w dyskusji (por. Hickmann 2007, s. 429).

w pierwszej części testu (zadania 4. i 11. w wiązce do tekstu popularnonaukowego) oraz w drugiej części testu, w ciągu 40 minut. W tym wypadku polecenie dotyczy napisania listu do polityka, który zgłosił postulat likwidacji szkół, wprowadzenia nauki w domu i konieczności zdawania egzaminów sprawdzających. Uczeń ma w swoim liście zaprezentować własne stanowisko dotyczące przedstawionej propozycji oraz – co stanowi w tym wypadku zasadniczą trudność – poprzeć je odpowiednią argumentacją. Ze względu na tematykę pracy oraz zapisany w podstawie programowej obowiązek kształcenie umiejętności pisania listu od I etapu edukacyjnego zadanie powinno być wykonalne dla uczniów na wszystkich poziomach.

Forma listu jest w tym przypadku jedynie ‘nośnikiem’ – pretekstem do stworzenia tekstu argumentacyjnego, który nie będzie tekstem sztucznym, kierowanym do jednego adresata (nauczyciela) – i w związku z tym nie podlega ocenie. W kryteriach oceny zostały uwzględnione następujące cechy, które łączą opisane wyżej umiejętności niezbędne do stworzenia tekstu argumentacyjnego:

1. Zgodność z tematem – odniesienie do problemu sformułowanego w temacie.
2. Stanowisko autora wobec problemu (sąd wyrażony pośrednio, sąd wyrażony bezpośrednio – postawiona teza lub hipoteza).
3. Trafność i wnikliwość argumentacji.
4. Logika wyводу.

Cechy te zostały hierarchicznie ułożone w tabeli, która tworzy skalę ocen tekstu argumentacyjnego pozwalającą zakwalifikować pracę ucznia na odpowiedni poziom, a więc wskazać wśród tekstów argumentacyjnych teksty bardzo dobre, średnie, słabe, takie, w których zawarto jedynie próbę argumentacji, oraz te, w których jej brak.

Opis tekstów na poszczególnych poziomach wygląda następująco:

- POZIOM A: praca odnosi się do problemu sformułowanego w temacie, przedstawia stanowisko autora, zawiera trafną i wnikliwą argumentację, zachowuje logikę wyводу podkreśloną segmentacją tekstu.
- POZIOM B: praca odnosi się do problemu sformułowanego w temacie, przedstawia stanowisko autora, zawiera trafną argumentację, w przeważającej części zachowuje logikę wyводу.
- POZIOM C: praca w przeważającej części odnosi się do problemu sformułowanego w temacie, przedstawia stanowisko autora, zawiera częściowo trafną argumentację.
- POZIOM D: praca jest luźno związana z problemem sformulowanym w temacie, przedstawia stanowisko autora, zawiera próbę argumentacji.
- POZIOM 0: praca nie odnosi się do problemu sformułowanego w temacie lub praca nie zawiera argumentacji.

Badanie pilotażowe, w którym koderzy zostali szczegółowo przeszkoleni w zakresie stosowania skali oceniania tekstu argumentacyjnego, wykaże ewentualne nieścisłości w ocenie i pozwoli udoskonalić narzędzie oceniania. 20% wszystkich arkuszy testowych zostanie zakodowanych podwójnie kolejno przez 2 koderów zarówno w pilotażu, jak i w badaniu głównym.

Dodatkowo w zadaniu argumentacyjnym będą oceniane: poprawność gramatyczna, poprawność ortograficzna, poprawność interpretacyjna oraz ustalana długość pracy mierzona liczbą wyrazów.

2. Organizacja badań

Badanie zostanie przeprowadzone w listopadzie 2011 roku (ostatni tydzień) i obejmie w przypadku uczniów test z matematyki, test z języka polskiego oraz ankietę kontekstową. Odrębne ankiety będą wypełniane także przez rodziców uczniów klas IV SP, nauczycieli uczących języka polskiego i matematyki w badanych oddziałach, dyrektorów szkół, w których odbędzie się badanie.

Uczniowie będą pisać test z języka polskiego w pierwszym dniu badania i test z matematyki w drugim dniu badania. Test z języka polskiego składa się z dwóch części, a uczniowie na jego wykonanie będą mieli 105 minut w układzie: 50 minut – część 1, 15 minut – przerwa, 40 minut – część 2.

Badaniem zostaną objęte 4 poziomy edukacyjne:

- IV SP – 100 oddziałów (ok. 2000 uczniów)
- I klasa gimnazjum – 100 oddziałów (ok. 2000 uczniów)
- I klasa szkoły ponadgimnazjalnej – 150 oddziałów (ok. 3000 uczniów) – 1000 uczniów ze szkół ogólnokształcących, 1000 uczniów ze szkół zawodowych, 1000 uczniów z techników i liceów profilowanych.
- ostatnia klasa szkoły ponadgimnazjalnej – 1000 uczniów ze szkół ogólnokształcących, 1000 uczniów ze szkół zawodowych, 1000 uczniów z techników i liceów profilowanych.

Ogółem badanie obejmie ok. 10 tys. uczniów.

3. Test ogólnopolski

W kwietniu 2012 roku uczniowie szkół, które zgłoszą się do udziału w teście, rozwiążą zadania z matematyki i języka polskiego. Przebieg testowania będzie w tym wypadku identyczny jak w przypadku badania głównego. Test z języka polskiego odbędzie się w jednym, ustalonym dniu, test z matematyki w dniu kolejnym. Zainteresowane udziałem w teście szkoły zarejestrują się w bazie IBE, co umożliwi ściągnięcie ze strony narzędzi do przeprowadzenia testu, które zostaną opublikowane w kolejnych dniach testu. Po teście, w ustalonych terminach, na stronie internetowej IBE zamieszczone zostaną klucze oceniania oraz raport, w którym przedstawione zostaną szczegółowy opis badanych umiejętności w odniesieniu do poszczególnych zadań oraz normy osiągnięć dla poszczególnych etapów kształcenia. Korzystając z tych materiałów, nauczyciele będą mogli ocenić testy uczniów, a następnie porównać wyniki z wynikami zawartymi w raporcie. Nauczyciele będą mogli w ten sposób zdiagnozować opanowanie umiejętności złożonych przez poszczególnych uczniów oraz wyciągnąć wnioski w tym zakresie w odniesieniu do całych oddziałów – co w efekcie może im pomóc skorygować stosowane przez siebie programy i metody nauczania.

Bibliografia:

1. Abbeduto L., Davies B., Furman L., *The development of speech act comprehension in mentally retarded individuals and nonretarded children* [w:] "Child Development", 1988 nr 59, s. 1460-1472.
2. Conti D.J., Camras L.A., *Children's understanding of conversational principles* [w:] "Journal of Experimental Child Psychology", 1984 nr 38, s. 456-463.
3. Hickmann M., *Rozwój językowy a rozwój poznawczy: stare pytania, nowe kierunki badań* [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk 2007.
4. McCabe A., *Zdania w połączeniach – tekst i dyskurs* [w:] *Psycholingwistyka*, red. J.B. Gleason, N.B. Ratner, Gdańsk 2005.
5. Ninio A., Snow C., *Dzieci jako rozmówcy* [w:] *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk 2007.
6. PISA Wyniki badania 2009 w Polsce, Warszawa 2010.
7. Tokarz M., *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańsk 2006., Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.
8. Wolf, Vellutino, Gleason, *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania* [w:] *Psycholingwistyka*, red. J.B. Gleason, N.B. Ratner, Gdańsk 2005.