

## Wiedza o języku i sprawność językowa absolwentów szkół podstawowych w świetle egzaminów wstępnych do szkół średnich

Nadrzędnym celem kształcenia w ramach języka polskiego w szkole podstawowej jest kształcenie sprawności i poprawności językowej uczniów, zatem zadania egzaminacyjne dla absolwentów szkół podstawowych ubiegających się o przyjęcie do szkół ponadpodstawowych powinny sprawdzać stopień opanowania przez nich wiadomości o języku i konkretnych sprawności, czyli kompetencji językowych. Wychodząc z tego, wydawałoby się logicznego i oczywistego dla każdego nauczyciela założenia, podjęliśmy trud przebadania 224 prac egzaminacyjnych z: VIII Liceum Ogólnokształcącego, Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych, Zespołu Szkół Medycznych i Zespołu Szkół Spożywczych w Bydgoszczy z 1994 roku<sup>1</sup>. Z zebranego materiału wybrałyśmy tylko niektóre zagadnienia. Pominęłyśmy ocenę poleceń dotyczących fonetyki oraz omówienie błędów, które powstały w wyniku ich realizacji, a także problem sprawności ortograficznej absolwentów szkół podstawowych. Ponadto nie uwzględniliśmy niektórych odchyłeń od składniowych norm językowych (np. w zakresie szyku wyrazów i zdań czy wypowiedzi z imiesłowowym równoważnikiem zdania) oraz zagadnień związanych ze słowotwórstwem (liczba błędów słowotwórczych popełnionych w wypracowaniach jest znikoma). Odrębnego opracowania wymagałby problem spójności uczniowskich tekstów, podobnie jak ocena wypracowań jako szkolnych form wypowiedzi.

Spodziewałyśmy się, że analiza prac egzaminacyjnych da nam pojęcie o stopniu opanowania przez absolwentów szkoły podstawowej kompetencji językowych. Okazało się jednak, że formuła egzaminu i rodzaje zadań, a niekiedy nawet ich wadliwość nie pozwalają na przeprowadzenie rzetelnych badań, tzn. takich, które doprowadziłyby do jednoznacznych wniosków. Dobór, układ, sposób sformułowania i rodzaj poleceń budzą wątpliwości<sup>2</sup>. Zanim więc przejdzie-

<sup>1</sup> Omawiamy wyniki obserwacji 224 wypracowań z ZSS, ZSM i PLSP oraz 129 sprawdzianów gramatycznych z ZSS i PLSP. Nie uwzględniamy wniosków dotyczących gramatycznej części egzaminu do ZSM. Kandydaci do ZSM realizowali te same zadania co zdający do ZSS. Z powodu merytorycznej i metodycznej nierzetelności tych poleceń ograniczyliśmy ilość analizowanych sprawdzianów gramatycznych.

<sup>2</sup> Krytycznie na ten temat wypowiedzieli się: Wlekiński Andrzej, *Sprawa: egzamin wstępny z j. polskiego do szkół średnich (27.06.1994 r.)*, Wiadomości Głosy Rozmowy o Szkole, WOM Bydgoszcz 1994 nr 7/8 s. 13-14.

Dyszak Andrzej, *Poegzaminacyjne refleksje o zadaniach z języka polskiego*, Wiadomości Głosy Rozmowy o Szkole, WOM Bydgoszcz 1994 nr 10 s. 13-14.

my do omówienia wyników naszej pracy, zwrócić musimy uwagę na błędy, które pojawiły się w poleceniach egzaminacyjnych (zamieszczonych na końcu tekstu). Uchybienia te bowiem rzutują na rezultaty egzaminów, a tym samym mają wpływ na wynik naszych obserwacji.

W zdaniach, w których uczniowie mieli wyróżnić części mowy (ZSS-1), pojawiły się błędy językowe: pleonazm „skórzany rzemyk” oraz błąd składniowy „wracając ze szkoły do domu po drodze zgubił klucz”, widać osoba układająca polecenie nie mogła wybrać między: „wracając ze szkoły do domu” a „po drodze ze szkoły do domu”. Jednocześnie wypowiedzenia te stanowiły wstęp wypracowania, które egzaminowani powinni zredagować. Fakt, że uczniowie odwoływali się w swoich opowiadaniach do sytuacji wyjściowej nakreślonej w owych zdaniach, sprawił, że błędy te pojawiły się niemal w każdej pracy. Tylko nieliczni wykazali się poczuciem poprawności językowej, dzięki któremu ustrzegli się przed powielaniem błędu autora zadań egzaminacyjnych.

Poza tym zastrzeżenia budzą również polecenia sprawdzające wiedzę i umiejętności językowe uczniów. Trudno dociec, czym kierowano się, polecając egzaminowanemu ułożyć zdania z rzeczownikiem „chłopiec” w dopełniaczu, celowniku, narzędniku, wołaczu liczby mnogiej (ZSS-2), gdyż utworzenie form przypadkowych dopełniacza, celownika i narzędnika liczby mnogiej nie budzi wątpliwości poprawnościowych, chyba że autorom zadania chodziło o poprawność ortograficzną. Trudności sprawiało uczniom jedynie użycie w zdaniach formy wołacza. Tylko 7 na 30 uczniów ułożyło zdania z wołaczem liczby mnogiej. Pozostali tę formę przypadkową zastępowali mianownikiem. Zdarzało się też tak, że egzaminowani poprawnie odmieniali rzeczownik „chłopiec” przez przypadki, a mimo to nie potrafili ułożyć zdania z rzeczownikiem w wołaczu. Stosowanie formy mianownika zamiast wołacza miało też miejsce w wypracowaniach (21 odchyień od normy językowej w 224 pracach). Mogłoby się wydawać, że polecenie to miało by sens, gdyby usunąć z niego przypadki nie budzące wątpliwości poprawnościowych i zastąpić je celownikiem oraz wołaczem liczby pojedynczej. Taką wersję zadania można by przyjąć, gdyby nie fakt, że wybrano rzeczownik, który i tak musiał być użyty w wypracowaniach we wszystkich formach przypadkowych. Czy uczniowie popełniają błędy w odmianie tego rzeczownika można więc było się przekonać, sprawdzając opowiadanie o chłopcu, który zgubił klucz. Otóż w wypracowaniach tych tylko drukrotnie pojawiła się niewłaściwa forma tego rzeczownika, mianowicie „chłopcowi” zamiast celownika liczby pojedynczej „chłopcu”. Warto zauważyć, że odchylenia od norm fleksyjnych w wypracowaniach uczniowskich były nader rzadkie. W sumie w 224 pracach popełniono tylko 38 błędów fleksyjnych, w tym aż 16 w użyciu biernika liczby pojedynczej zaimka „ta”.

Można by przypuszczać, że polecenie wymagające rozpoznania części mowy w zdaniu (ZSS-1 i PLSP-3) nie powinno sprawiać absolwentom szkoły podstawowej większych trudności, jednak wszystkie części mowy poprawnie określono tylko w 28 na 129 prac. Najbardziej kłopotliwe okazały się zaimki i przyimki. Zaimek przymiotny dzierżawczy dobrze rozpoznało tylko 25 spośród 58 uczniów

zdających do Zespołu Szkół Spożywczych, natomiast zaimek zwrotny „się” prawidłowo określiło 14 spośród 27 realizujących jedną z wersji tego polecenia w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych. Warto zwrócić uwagę na różnorodność nieprawidłowych określeń. Zaimek przymiotny dzierżawczy traktowano m.in. jako: zaimek względny, „zaimek rzeczowny dzierżawczy”, zaimek przysłowny, przymiotnik, przysłówek, rzeczownik, przyimek prosty, natomiast zaimek zwrotny „się” jako: zaimek przymiotny, przyimek, spójnik lub nie nazywano go wcale. Niemała fantazją wykazali się również ci, którzy nie potrafili rozpoznać przyimków, nazywali je bowiem: zaimkiem, przysłówkiem, imiesłowem przysłówkowym. Na uwagę zasługuje fakt, że tylko 10 spośród 129 egzaminowanych w PLSP i ZSS posługiwało się terminem „wyrażenie przyimkowe”. Zdarzało się też, że uczniowie określali wyrażenie przyimkowe jako rzeczownik (np. „ze spaceru”) lub przysłówek (np. „w czasie”). Wydaje się, że wiedza o tym, iż rzeczownik z przyimkiem tworzy wyrażenie przyimowe, które z kolei stanowi jedną część zdania uchroniłaby niektórych uczniów przed błędnym określeniem części zdania, czego zresztą wymagała druga część polecenia 3 w PLSP. Dla niektórych egzaminowanych (11) problem stanowiło również zidentyfikowanie rzeczowników w przypadkach zależnych, wchodzących w związek z przyimkiem, a więc tworzących z nim wyrażenie przyimkowe. Uczniowie ci albo nie podejmowali próby ich rozpoznania, albo rozpoznawali je błędnie. Podobne trudności mieli egzaminowani wówczas, gdy polecenie wymagało wypisania z podanego zdania wyłącznie rzeczowników (PLSP-2). Uczniowie z reguły wyróżniali rzeczowniki samodzielnie pełniące funkcję części zdania, natomiast często pomijali te rzeczowniki, które wchodziły w skład wyrażenia przyimkowego. Taka realizacja tych zadań świadczy o werbalizmie w nauczaniu gramatyki i może stanowić dowód na to, że wiadomości o częściach mowy przyswajane są w oderwaniu od ich funkcji w zdaniu, a jak wiadomo niefunkcjonalne ujęcie gramatyki jest nieefektywne.

Potwierdza to również brak umiejętności określania części zdania, co ujawnia druga część polecenia 3 z PLSP. Otóż w zdaniach, w których podmiot wyrażony był rzeczownikiem własnym w mianowniku („Kasia”), podmiot rozpoznali wszyscy zdający. Natomiast w wypowiedzeniu z podmiotem domyślnym tylko 15 na 34 realizujących to polecenie uczniów określiło ten typ podmiotu, 17 utożsamiało podmiot z rzeczownikiem w bierniku pełniącym funkcję dopełnienia (pozostali uczniowie w ogóle nie potrafili nazwać żadnej części zdania). Świadczy to o mechanicznym (biernik równy mianownikowi) przyporządkowaniu części mowy częściom zdania, bez uwzględniania związków między wyrazami w zdaniu, co może być z kolei efektem wyłącznie pamięciowego przyswajania wiedzy o częściach zdania, pomijania relacji między wyrazem określającym a określanym. W wielu pracach dał się również zaobserwować uproszczony sposób rozróżniania orzeczenia, zdarzało się bowiem, że orzeczenie wyrażone czasownikiem w formie zwrotnej nazywano orzecznem imiennym. Z kolei z innych prac wynika, że uczniowie nie uświadamiając sobie, że partykuła „nie” oraz zaimek zwrotny „się” wchodziły w skład orzeczenia czasownikowego, traktowali te wyrazy jako odręb-

ne części zdania, których zresztą nie próbowali nazwać. Skutkiem tego, że uczniowie nie potrafią prawidłowo rozpoznać części zdania, gdyż nie widzą związku między wyrazem określającym a określanym, jest rzecz jasna niemożność graficznego zobrazowania struktury zdania pojedynczego. Na 61 uczniów tylko 6 udało się poprawnie nazwać części zdania oraz przedstawić prawidłowy wykres.

Błędy w łączeniu wyrazów w związki pojawiły się również w wypracowaniach. W 224 pracach wyróżniłyśmy 64 odchylenia od składniowych norm językowych w zakresie związku zgody i 80 w zakresie związku rzędu.

W branych przez nas pod uwagę zestawach poleceń egzaminacyjnych znalazło się zadanie wymagające od uczniów przekształcenia zdania pojedynczego („Kasia spotkała się z koleżanką poznaną w czasie wakacji” lub „Odrobiłem lekcje po powrocie ze szkoły.”) na zdanie złożone oraz nazwanie typu utworzonego zdania podrzędnego. Większość uczniów (49 na 61) dokonała poprawnej transformacji, natomiast dwudziestu dwóm spośród nich trudność sprawiało określenie rodzaju zdania podrzędnego. Pozostali egzaminowani podejmowali nieudolne próby, rozwijając zdanie pojedyncze, zmieniając szyk wyrazów w zdaniu lub tworząc różnego typu zdania współrzędnie, podrzędnie, a nawet wielokrotnie złożone. Tylko trzy osoby pominęły przecinek oddzielający zdanie nadrzędne od podrzędnego, co dziwi, jeśli się weźmie pod uwagę ilość błędów interpunkcyjnych w wypracowaniach. Otóż w 224 pracach 256 razy nie postawiono przecinka oddzielającego zdanie nadrzędne od zdania podrzędnego okolicznikowego czasu, a 56 razy pominęto ten znak przed wskaźnikiem zespolenia „który” wprowadzającym zdanie podrzędne przydawkowe. Przypuszczamy więc, że uczniowie widzą związek między budową zdania a przestankowaniem wówczas, gdy wykonują ćwiczenia gramatyczne, zmuszające ich do wychwycenia struktury zdania, natomiast pisząc wypracowania, skupiają się głównie na treści wypowiedzenia, stąd najliczniejszą grupę wyróżnionych przez nas błędów stanowią błędy interpunkcyjne. Ten stan rzeczy spowodowany jest brakiem integracji nauczania składni i interpunkcji, co jest błędem dydaktycznym. Trudno jednak podejrzewać, że wielu nauczycieli popełnia ten błąd. Przyczyn katastrofalnego stanu interpunkcji należy więc upatrywać również w powszechnej praktyce niefunkcjonalnego, dychotomicznego nauczania języka polskiego, polegającego między innymi na nauczaniu składni dla samej składni, interpunkcji dla interpunkcji. Mamy więc w szkole często do czynienia z uprawianiem sztuki dla sztuki, bez uwzględniania integracji między składnią a zasadami przestankowania. Uczniowie zatem, redagując wypracowania, nie wykorzystują wiedzy gramatycznej.

Polecenie wymagające utworzenia zdań wielokrotnie złożonych odpowiadających podanemu wykresowi okazało się bardzo trudne (ZSS-3). Zagadnienia dotyczące poprawnego konstruowania wypowiedzeń wielokrotnie złożonych, choć istotne, nie zajmują w aktualnie obowiązującym podręczniku dla klasy VIII i programie nauczania zbyt wiele miejsca<sup>3</sup>. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest

<sup>3</sup> Strutyński Janusz, *Język polski. Gramatyka i ortografia. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Warszawa 1988.

---

fakt, że na 34 egzaminowanych żaden nie potrafił ułożyć odpowiadającego wykresowi zdania wielokrotnie złożonego, w którym podrzędne wobec zdania głównego byłoby zdanie dopełnieniowe, a podrzędne względem tego zdania zdanie przydawkowe. Z kolei zaledwie 16 na 34 osoby utworzyło zdanie wielokrotnie złożone ze zdaniem głównym i współrzędnym względem niego zdaniem łącznym, wobec którego podrzędne byłoby zdanie przydawkowe. Takie wyniki dowodzą, że zadanie to było zbyt trudne, co w znacznym stopniu zwalnia od odpowiedzialności uczniów, ale wcale nie usprawiedliwia niedociągnięć w programie nauczania i podręcznikach, a w efekcie nieudolności szkoły. Próby „dopasowania” zdań do wykresu były tak zróżnicowane, że nie sposób dostrzec określonych tendencji wspólnych różnym grupom egzaminowanych. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że znaczna większość tworzonych przez uczniów wypowiedzi, choć nie spełnia postawionych w zadaniu wymogów, to jednak pod względem składniowym była poprawna. To, że uczniowie nie posiadają umiejętności ułożenia zdania odpowiadającego określonej strukturze, nie musi jednak wcale znaczyć, że w danej sytuacji komunikacyjnej nie umieliby oni spontanicznie takiego wielokrotnego złożonego wypowiedzenia zbudować. Przypuszczenie to wcale nie pomniejsza znaczenia ćwiczeń w budowaniu zdań wielokrotnie złożonych i badaniu ich struktury. Analiza wypracowań uczniowskich wykazała bowiem, że wśród absolwentów szkoły podstawowej zdarzają się i tacy, którzy nie potrafią zamknąć myśli w granicach zdania, czego wyrazem jest niewłaściwe zespolenie zdań samodzielnych znaczeniowo mylnie utożsamiane przez sprawdzających z pozbawionym znaków przestankowych zdaniem wielokrotnie złożonym. Warto zauważyć, że uczniowie, którzy właściwie zrealizowali polecenie 3, a więc zbudowali określone zdanie wielokrotnie złożone, nie popełnili w nim błędów interpunkcyjnych. Wiadomo, że analizowanie budowy wypowiedzi wielokrotnie złożonych może nie tylko ustrzec przed popełnieniem błędów interpunkcyjnych, ale również zmusza do dyscypliny myślowej. Być może poloniści, kierując się wyłącznie podręcznikiem J. Strutyńskiego, poświęcają na takie ćwiczenia za mało czasu. Składnia zdania złożonego podrzędnie nie sprawia uczniom tylu kłopotów, o czym pisałyśmy wyżej, gdyż ćwiczenia w rozpoznawaniu, analizowaniu i tworzeniu tych wypowiedzi rozłożone są na kilka lat. Natomiast wiadomości o strukturze zdania wielokrotnie złożonego wprowadza się dopiero w klasie VIII, co nie pozwala wiedzy tej sfunkcjonalizować, zwłaszcza że obowiązujący podręcznik proponuje tylko dwa służące temu ćwiczenia transformacyjne. Stąd nie dziwi to, że niektórzy egzaminowani, nie umiejąc zbudować zdania wielokrotnie złożonego według określonego w poleceniu schematu, tworzyli zdanie pojedyncze lub współrzędnie czy podrzędnie złożone.

To, że niektórym uczniom zdarzało się mylić strukturę zdania pojedynczego i złożonego ze strukturą zdania wielokrotnie złożonego, jest dowodem braku utrwalonej wiedzy i wykształcenia umiejętności rozpoznawania rodzajów zdań ze względu na ich budowę. Z przykrością jednak musimy stwierdzić, że błędy tego rodzaju zdarzają się nie tylko uczniom, autorzy zadań zażądali bowiem od absol-

wentów szkół podstawowych, by wyróżnili część zdania w ułożonym przez siebie wypowiedzeniu wielokrotnie złożonym (ZSS-4). Polecenie to było niewykonalne ze względów merytorycznych i metodycznych, gdyż program nauczania nie przewiduje rozpoznawania części zdania w zdaniach złożonych (tym bardziej wielokrotnie). Poza tym skoro uczy się w szkole, że zdanie podrzędne zastępuje lub dookreśla bliżej jedną z części zdania nadrzędnego, to takie polecenie egzaminacyjne jest nielogiczne. Ponadto nie wzięto pod uwagę tego, że w ułożonych przez egzaminowanych wypowiedzeniach mogą znaleźć się człony trudne do jednoznacznego określenia. Dlatego też nie sposób ustosunkować się do popełnionych przez uczniów błędów, nie tylko ze względu na ich ilość i różnorodność, ale również dlatego, że to nie uczniowie są za nie odpowiedzialni, lecz autorzy nieprzemyślanego polecenia. Zauważyliśmy, że nawet nauczyciele wielokrotnie tracili orientację podczas sprawdzania tego zadania i np. błędne odpowiedzi uważali za prawidłowe a prawidłowe za błędne, ewentualnie, gdy nie byli pewni, w ogóle nie punktowali odpowiedzi.

Omówione przez nas zadanie na skutek swej wadliwości ujawniło jeszcze jeden mankament szkolnego nauczania składni, a mianowicie nie dość silne akcentowanie funkcji wskaźników zespolenia. Próbując realizować nieudolne polecenie, wymagające określenia części zdania w wypowiedzeniu wielokrotnie złożonym, uczniowie wybierali rozwiązanie w tej sytuacji najrozsądniejsze. Analizowali każde zdanie składowe oddzielnie, tak jakby było ono zdaniem pojedynczym. W związku z tym wyszło na jaw, że niemal każdy egzaminowany miał trudności z nazwaniem wskaźników zespolenia (spójników i zaimków względnych). Określenie „spójnik” pojawiło się zaledwie czterokrotnie w 68 pracach, a terminu „zaimek względny” nie użył żaden egzaminowany. Spójników łączących zdania współrzędne najczęściej nie nazywano, ewentualnie nazywano je zaimkami. Zaimki względne oraz spójniki łączące zdania podrzędne traktowano natomiast dwojako: albo nazywano je przydawką czy okolicznikiem (w zależności od tego, jakie zdanie podrzędne dany wskaźnik zapowiadał), albo łączono z inną częścią mowy, prawdopodobnie przez analogię do wyrażenia przyimkowego. Kłopoty z określeniem zaimków względnych można usprawiedliwić tym, że uczniowie uczą się je rozpoznawać dopiero w VII klasie. Czym jednak usprawiedliwić podobne problemy ze znanym uczniom już od V klasy spójnikiem? Wydaje się, że trudności z określeniem zarówno spójników, jak i zaimków względnych mają to samo źródło, którym jest rozpatrywanie struktury zdania z pominięciem funkcji wskaźników zespolenia. Proponujemy zatem, by wprowadzić do programu nauczania pojęcie „wskaźnik zespolenia”, gdyż posługiwanie się nim ułatwi zarówno nauczanie interpunkcji, jak i pozwoli na skuteczniejsze kształcenie sprawności polegającej na łączeniu zdań składowych w zdaniu złożonym właściwymi wskaźnikami zespolenia. Ilość tego typu błędów składniowych zaobserwowanych przez nas w pracach egzaminacyjnych dobitnie świadczy o potrzebie ćwiczeń w tym zakresie.

Gdyby oceniając stan wiedzy i umiejętności językowych absolwentów szkoły podstawowej, posłużyć się skalą ocen funkcjonujących w szkole, trzeba by stwier-

dzić, że jest on mierny, co zresztą potwierdzają stopnie wystawione przez egzaminatorów. Taka opinia jest jednak mało precyzyjna, choć powszechnie znana. Za jej słusznością przemawia fakt, że gros uczniów nie opanowało nawet w stopniu dostatecznym umiejętności wypowiedzania się na piśmie oraz podstawowych wiadomości o języku. Choć w szkolnym kursie gramatyki kładzie się nacisk na nauczanie składni, to jednak na podstawie realizacji poleceń egzaminacyjnych i wypracowań nie można powiedzieć, że uczniowie ją opanowali. Co więcej, w wypracowaniach najliczniejszą grupę wśród błędów językowych stanowią błędy składniowe, niefortunnie i chyba już tradycyjnie nazywane przez nauczycieli błędami stylistycznymi lub w ogóle nie zauważane. Również liczną grupę stanowią błędy semantyczno-frazeologiczne: pleonazmy, kontaminacje, używanie wyrazów bez znajomości ich znaczenia. Powtarza się opinię o nieudolności i nieporadności językowej uczniów, a właściwie powinno się mówić o nieudolności polonistyki szkolnej jako powołanej do kształcenia języka pisanego uczniów. Przypuszczać można, że na lekcjach języka polskiego za mało czasu poświęca się na to, na co się go poświęcać powinno, skoro w ciągu ośmiu lat nauki uczniowie nie opanowują umiejętności poprawnego wypowiedzania się na piśmie, w języku ojczystym. Z kolei program nauczania w szkole średniej nie umożliwia tego, by uczniowie zdobyli wiedzę i nabyli sprawności, których nie z własnej winy, nie posiadli w szkole podstawowej. Konieczna jest więc chyba korekta programów nauczania, ewentualnie opracowanie nowych koncepcji kształcenia w ramach naszego przedmiotu. Tymczasem należałoby:

1. Poświęcić w szkole podstawowej i ponadpodstawowej więcej czasu i uwagi ćwiczeniom gramatyczno-stylistycznym, ortograficznym, słownikowo-frazeologicznym, składniowo-interpunkcyjnym.
2. Częściej redagować i poprawiać wypracowania na lekcjach.
3. Wymagać od nauczycieli właściwego klasyfikowania błędów w pracach uczniowskich. Zerwać z powszechną praktyką określania niemal wszystkich odchyłeń od norm językowych mianem błędów stylistycznych. Wyodrębnić konkretne typy błędów gramatycznych czy semantycznych<sup>4</sup>. Taki efekt można osiągnąć dzięki ćwiczeniu studentów polonistyki w sprawdzaniu i ocenianiu prac uczniowskich.
4. Kontrolować rzetelność i fachowość sprawdzania i oceniania przez nauczycieli prac uczniowskich.
5. Ze względów merytorycznych i metodycznych zadania egzaminacyjne należałoby opracowywać w zespołach, w których skład powinni wchodzić: nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych, metodycy i dydaktycy akademicy. W ten sposób można by uniknąć błędów podobnych do tych, na które zwracaliśmy uwagę.
6. Zmienić formułę egzaminów wstępnych do szkół ponadpodstawowych i regularnie badać ich wyniki, tak aby na ich podstawie można było określić stan kom-

---

<sup>4</sup> Nowak Franciszek, *Odchylenia od norm językowych, interpunkcyjnych i ortograficznych w pracach pisemnych kandydatów na studia*, Bydgoszcz 1983.

petencji językowych absolwentów szkół podstawowych, a więc efektywność nauczania.

Na szczególną uwagę zasługuje ostatni punkt, gdyż poczynione przez nas obserwacje dowodzą, że analiza wyników egzaminów przeprowadzonych według wyżej omówionej formuły, nie pozwala na określenie stanu kompetencji językowej uczniów. Przesądzają o tym następujące fakty:

1. Część gramatyczna sprawdza głównie wiedzę, tj. nazywanie elementów języka i proste umiejętności polegające na dostrzeganiu relacji między tymi elementami oraz dokonywaniu przekszttałceń składniowych bez znajomości ich celu – według schematu, czyli mechanicznie;
2. Brak korelacji między poleceniami z zakresu nauki o języku a wymaganiami dotyczącymi dłuższych form wypowiedzi uniemożliwia sprawdzenie sfunkcjonalizowania wiedzy o języku;
3. Nauczyciele rygorystycznie traktowali błędy popełnione w sprawdzianach gramatycznych, przeliczając je na punkty i stawiając oddzielną notę, tymczasem nawet duża liczba błędów gramatycznych nie dyskwalifikowała wypracowania uczniowskiego. O pozytywnym wyniku tej części egzaminu z reguły decydowały: zawartość treściowa oraz realizacja modelu określonej formy wypowiedzi szkolnej.

Egzamin wstępny z języka polskiego do szkół średnich nie sprawdza więc kompetencji językowej uczniów, choć powinien. Co więcej, wydaje się, że jego formuła jest odbiciem praktyki szkolnej – werbalizmu w nauczaniu gramatyki i braku sfunkcjonalizowania nauki o języku.

## **Egzamin wstępny do Zespołu Szkół Spożywczych i Zespołu Szkół Medycznych**

### *I grupa*

Przeczytaj tekst i wykonaj związane z nim polecenia.

Mały chłopiec nosił zawsze swój klucz na szyi, na długim skórzanym rzemieniu. Wracając ze szkoły do domu, po drodze zgubił klucz od swojego mieszkania.

1. Nazwij części mowy w zdaniu pierwszym.
2. Ułóż zdanie z rzeczownikiem „chłopiec” w liczbie mnogiej w: dopełniaczu, celowniku, narzędniku, wołacz.
3. Utwórz zdanie wielokrotnie złożone odpowiadające podanemu wykresowi.
  1. zdanie główne,
  2. zdanie podrzędne dopełnieniowe,
  3. zdanie podrzędne przydawkowe.
4. W powyższym zdaniu złożonym określ części zdania.



## *II grupa*

1. Nazwij części mowy w zdaniu drugim.
2. Od czasownika „zgubić” utwórz możliwe imiesłowy i zastosuj je w zdaniach.
3. Utwórz zdanie wielokrotnie złożone odpowiadające podanemu wykresowi.
  1. zdanie główne,
  2. zdanie współrzędne do pierwszego,
  3. zdanie podrzędne przydawkowe.
4. W powyższym zdaniu złożonym określ części zdania.  
Wypracowanie dla obu grup: Wymyśl dalszy ciąg historii chłopca, który zgubił klucz. W swojej pracy zastosuj dialog i opis przeżyć bohatera.

## **Egzamin wstępny do Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych**

### *I grupa*

Kasia spotkała się z koleżanką poznaną w czasie wakacji.

1. Wyrazy z podanego zdania podziel na sylaby, podkreśl sylabę akcentowaną.
2. Z podanego zdania wypisz rzeczowniki. Podziel je na litery i głoski.
3. Sporządź wykres zdania. Nazwij części zdania i części mowy.
4. Podane zdanie pojedyncze przekształć na odpowiadające mu pod względem treści zdanie złożone. Nazwij zdanie podrzędne w utworzonym przez siebie zdaniu złożonym.

### *II grupa*

Odrobiłem lekcje po powrocie ze spaceru.

Polecenia jak dla grupy I.

Wypracowania dla obu grup: Napisz wypracowanie na jeden z niżej podanych tematów. Pisząc tytuł wypracowania, w nawiasie napisz, jaka to będzie forma.

1. Opowiedz o przyjaźni, wykorzystując lekturę i doświadczenia z własnego życia.
2. Tak pięknie jak nigdy...
3. „Są dwie radości – jedna mała to brać, druga wielka do dawać” – przedstaw własne refleksje na temat słów Tuwima.