

Zofia Siudym

Lubelskie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Co o kompetencjach językowych mówią wyniki egzaminów zewnętrznych?

Refleksje o efektywności kształcenia językowego na podstawie analizy wybranych zadań

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja i analiza wyników egzaminu ósmoklasisty oraz egzaminu maturalnego z języka polskiego pod kątem kompetencji językowych zdających. W opracowaniu poddano refleksji poziom wykonania zadań z zakresu nauki o języku na przestrzeni kilku lat, czyniąc przedmiotem szczegółowej analizy wybrane polecenia z egzaminów przeprowadzonych w 2026 roku. Impulsem do podjęcia badań stała się obserwacja dotycząca marginalizowania edukacji językowej w szkołach ponadpodstawowych. W artykule postawiono również pytanie o to, na ile wskaźniki diagnostyczne publikowane w raportach CKE zostały uwzględnione przez autorów nowej podstawy programowej, wchodzącej w życie w roku szkolnym 2026/2027.

Słowa kluczowe: kompetencje językowe, edukacja językowa, kształcenie polonistyczne, egzamin

Egzaminy zewnętrzne, niezależnie od ich formuły oraz stopnia akceptacji typu i treści zadań przez podmioty procesu edukacyjnego i środowisko eksperckie, stanowią jedno z podstawowych źródeł wiedzy o poziomie opanowania wymagań podstawy programowej przez kolejne roczniki, dostarczając istotnych danych do analizy efektów kształcenia. W dłuższej perspektywie powinny one – obok badań akademickich i międzynarodowych – tworzyć fundament refleksji pedagogicznej podmiotów odpowiedzialnych za merytoryczny oraz prawny kształt edukacji. Diagnostyka procesu uczenia się i nauczania wymaga bowiem uwzględnienia danych ilościowych i jakościowych publikowanych przez CKE.

W strukturze egzaminu z języka polskiego na szczególną uwagę zasługują zadania sprawdzające kompetencje¹ językowe oraz zasady ich oceniania. Moje

¹ W artykule terminem *kompetencje* posługuję się w znaczeniu zdefiniowanym w załączniku do Zalecenia Rady UE z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (*Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*). Definiuje się je tam jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, przy czym: „d) na wiedzę składają się fakty i liczby, pojęcia, idee i teorie, które są już ugruntowane i pomagają zrozumieć określoną dziedzinę lub zagadnienie; e) umiejętności definiuje się jako zdolność i możliwość realizacji procesów i korzystania z istniejącej wiedzy do osiągnięcia wyników; f) postawy opisują gotowość i skłonność do działania lub reagowania na idee, osoby lub sytuacje”. Pojęcie to utrwaliło się w języku pedagogicznym wraz z wprowadzeniem podstaw programowych z lat 2017 (szkoła podstawowa) i 2018 (szkoła ponadpodstawowa), nowelizowanych w latach 2021 i 2024. W tym samym znaczeniu zastosowano ten termin w *Profilu absolwenta*, stanowiącym bazę reformy programowej *Kompas Jutra* (wprowadzonej rozporządzeniem Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r.). W koncepcji tej dotychczasowe kompetencje kluczowe zastąpiono kompetencjami fundamentalnymi (językowymi, matematycznymi i cyfrowymi) oraz przekrojowymi.

sceptyczne stanowisko wobec efektywności kształcenia polonistycznego wynika z faktu, że mimo akcentowania roli sprawności językowych w preambułach podstaw programowych i rozbudowanych wymaganiach szczegółowych wielu uczniów nie radzi sobie z zadaniami *stricte* językowymi – niezależnie od ich typu (zadaniami zamkniętymi, otwartymi krótkiej odpowiedzi czy wypracowaniami ocenianymi wielokryterialnie).

Zanim zaprezentuję wskaźniki niedostatecznego opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu języka, zaryzykuję tezę, że jedną z przyczyn niskich wyników w tym obszarze jest pragmatyczna kalkulacja zdających. Niewielki udział zadań z zakresu nauki o języku w ogólnym bilansie punktowym zarówno egzaminu ósmoklasisty, jak i egzaminu maturalnego sprawia, że punkty te nie wpływają w sposób rozstrzygający na ostateczny wynik egzaminu (w przypadku egzaminu maturalnego na jego zdanie). Zauważam również brak konsekwencji w weryfikowaniu wiedzy o języku – przykładowo na maturze ustnej zadania z tego zakresu pojawiają się sporadycznie i losowo, co wpływa na znaczne zróżnicowanie stopnia trudności poszczególnych zestawów². Zjawiska te skłaniają do zadania pytania, czy na poziomie systemowym nie dochodzi do postępującej marginalizacji edukacji językowej.

W tym kontekście kluczowe staje się pytanie o aktualną kondycję kształcenia językowego: czy sprawności te są rozwijane w sposób metodyczny i autonomiczny czy też jedynie okazjonalnie i służebnie wobec treści literacko-kulturowych? Przyjęcie tej drugiej ewentualności rodzi kolejne wątpliwości: czy uczeń pozbawiony świadomości oraz przygotowania językowego jest w stanie w pełni zrozumieć czytany tekst (zarówno literacki, jak i użytkowy), a także podołać wyzwaniom jego analizy, interpretacji i wartościowania?

Zapytajmy również o miejsce, jakie w aktualnym modelu edukacji polonistycznej oraz w strukturze egzaminów zewnętrznych zajmują poszczególne dziedziny nauki o języku na kolejnych etapach kształcenia. Należy bowiem podkreślić, że wykształcenie trwałych kompetencji jest niemożliwe bez ugruntowanej wiedzy. Potwierdzenie tej zależności odnaleźć można w oficjalnych dokumentach programowych. W opisie pierwszej z ośmiu kompetencji kluczowych *Kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji*, zawartym w Zaleceniu Rady Unii Europejskiej (2018), wskazano:

Kompetencje te obejmują umiejętność czytania i pisania oraz prawidłowego rozumienia informacji pisemnej, wymagają zatem znajomości słownictwa, gramatyki funkcjonalnej i funkcji języka. W ich skład wchodzi świadomość głównych rodzajów interakcji słownej, znajomość pewnego zakresu tekstów literackich i innych, a także głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka.

Z przytoczonego opisu jednoznacznie wynika, że opanowanie złożonych sprawności komunikacyjnych nie może dokonać się w oderwaniu od wiedzy językoznawczej – obejmującej nie tylko gramatykę funkcjonalną, ale również jej wymiar rudymenarny oraz preskryptywny (normatywny).

² Porównywalność trudności zestawów egzaminacyjnych to zagadnienie warte omówienia w odrębnym artykule.

Istotne staje się również pytanie, na ile autorzy kolejnych podstaw programowych uwzględniają wnioski płynące z analizy wyników egzaminacyjnych. Raporty i sprawozdania publikowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną oraz okręgowe komisje egzaminacyjne można uznać za bezpośrednie sugestie programowe, precyzyjnie diagnozujące obszary wymagające skuteczniejszego nauczania. Przesłanki przemawiające za tym, by rozwijanie kompetencji językowych uznać za priorytet współczesnej edukacji polonistycznej, zostały przedstawione w dalszej części artykułu.

Zestawieniu i analizie poddałam w pierwszej kolejności wyniki egzaminu ósmoklasisty, przeprowadzanego od 2019 roku. Sprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna zdających diagnozowana jest na tym egzaminie głównie za pomocą dwóch zadań otwartych³: zadania krótkiej odpowiedzi za 3 punkty (polegającego na zredagowaniu zaproszenia lub ogłoszenia na podany temat) oraz zadania rozszerzonej odpowiedzi – wypracowania o objętości nie krótszej niż 200 wyrazów, w którym uczeń wybiera jeden z dwóch proponowanych tematów: a) temat o charakterze twórczym (opowiadanie) bądź b) temat o charakterze argumentacyjnym (rozprawka, przemówienie). Każdy wariant wymaga odwołania się do lektury obowiązkowej oraz do innego utworu literackiego wybranego samodzielnie przez zdającego. Za rozwiązanie tego zadania uczeń może otrzymać maksymalnie 20 punktów, z czego w analizowanych w artykule kryteriach odpowiednio: za język 0–4 pkt, za ortografię 0–2 pkt, a za interpunkcję 0–1 pkt.

Należy zauważyć, że poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna stanowi stałe elementy oceny wypowiedzi pisemnych. Przyszły zdający powinien znać zasady oceniania zawarte w oficjalnym *Informatorze o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego*⁴ jeszcze przed przystąpieniem do egzaminu.

W przypadku zadania krótkiej odpowiedzi (zaproszenia lub ogłoszenia) oraz wypracowania zasady przyznawania punktów za poprawność językową, ortograficzną i interpunkcyjną zostały zróżnicowane w zależności od specjalnych potrzeb edukacyjnych zdających (CKE, 2024):

- Standardowa norma oceniania: 1 punkt przyznaje się za wypowiedź zawierającą łącznie nie więcej niż dwa błędy; przy trzech lub więcej błędach zdający otrzymuje 0 punktów.
- Dostosowanie dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się: 1 punkt przyznaje się przy braku więcej niż trzech błędów, natomiast cztery błędy i więcej skutkują przyznaniem 0 punktów.

³ W niniejszym artykule odstępiono od analizy zadań z lat 2019–2025 odnoszących się do wiedzy o języku, które w pierwszej części arkusza zorganizowano wokół dwóch załączonych tekstów.

⁴ https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/2025/standard/Informator_E8_polski_2025_P1.pdf.

Tabela 1. Poziom wykonania zadania krótkiej odpowiedzi (ogłoszenie lub zaproszenie) w kryterium „Poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna” na egzaminie ósmoklasisty w latach 2019–2026

	Poziom wykonania (w %)
	Poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna (0-1 pkt)
2019	brak wyodrębnionych danych dla kryterium
2020	28
2021	32
2022	40
2023	32
2024	28
2025	26
2026	?

Źródło: opracowanie własne na podstawie corocznych sprawozdań i raportów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z lat 2019–2025.

Wnioski z analizy danych

Analiza zebranych danych wskazuje, że mimo niezmienniej formuły polecenia (modyfikacji ulega jedynie kontekst sytuacyjny zredagowania zaproszenia lub ogłoszenia), braku wymogu minimalnej liczby słów, powtarzalności schematów form wypowiedzi oraz powszechnej znajomości kryteriów oceny, poziom spełnienia wymagań językowo-ortograficzno-interpunkcyjnych w kolejnych latach nie poprawia się w sposób zauważalny. Szczególny niepokój budzi fakt, że w tak krótkiej i w znacznej mierze „prowadzonej” przez strukturę polecenia wypowiedzi zdający z kolejnych roczników regularnie popełniają więcej niż dwa błędy, co skutkuje utratą punktu.

Dopełnieniem obrazu sprawności językowej ujawnionej w samodzielnych tekstach redagowanych przez zdających staje się analiza wyników uzyskiwanych w zadaniu rozszerzonej odpowiedzi – wypracowaniu o objętości co najmniej 200 słów. Poniżej przypomniano – na podstawie *Informatora CKE* – zasady oceniania języka, ortografii i interpunkcji w wypracowaniu. Liczba popełnionych błędów w sposób bezpośredni determinuje punktację w tej części arkusza, przy czym w odniesieniu do języka istotnym kryterium pozostaje również bogactwo i zróżnicowanie środków językowych.

Przeanalizowane dane prowadzą do niepokojącej konkluzji: reforma systemu edukacji z 2017 roku (obejmująca likwidację gimnazjów oraz wdrożenie nowych podstaw programowych) nie przyniosła wzrostu poziomu kompetencji językowych uczniów w formach wypowiedzi pisemnej. Utrzymujące się na przestrzeni lat niskie wskaźniki poziomu wykonania w zakresie języka, ortografii i interpunkcji podają w wątpliwość efektywność dotychczasowych strategii dydaktycznych nakierowanych na doskonalenie sprawności językowych.

Poprawność środków Zakres środków	Nie więcej niż 4 błędy językowe	5–7 błędy językowe	8–10 błędów językowych	11–13 błędów językowych	14 lub więcej błędów językowych
Szeroki zakres środków językowych, tzn. • zróżnicowana składnia • zróżnicowana leksyka, w tym np. bogata frazologia, precyzyjne słownictwo, umożliwiające pełną i swobodną realizację tematu.	4 pkt	3 pkt	2 pkt	1 pkt	0 pkt
Zadawalający zakres środków językowych, tzn. składnia i leksyka stosowne/odpowiednie do realizacji tematu.	3 pkt	2 pkt	1 pkt	0 pkt	0 pkt
Wąski zakres środków językowych, tzn. składnia i leksyka proste/ograniczone, utrudniające realizację tematu.	2 pkt	1 pkt	0 pkt	0 pkt	0 pkt

7. Ortografia

Oceniając wypowiedź ucznia w tym kryterium, należy uwzględnić liczbę błędów ortograficznych, które uczeń popełnił w wypowiedzi.

2 pkt	Nie więcej niż 1 błąd ortograficzny.
1 pkt	2–3 błędy ortograficzne.
0 pkt	4 lub więcej błędów ortograficznych.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

2 pkt	Nie więcej niż 3 błędy ortograficzne.
1 pkt	4–6 błędów ortograficznych.
0 pkt	7 lub więcej błędów ortograficznych.

8. Interpunkcja

Oceniając wypowiedź ucznia w tym kryterium, należy uwzględnić liczbę błędów interpunkcyjnych, które uczeń popełnił w wypowiedzi.

1 pkt	Nie więcej niż 9 błędów interpunkcyjnych.
0 pkt	10 lub więcej błędów interpunkcyjnych.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

1 pkt	Nie więcej niż 11 błędów interpunkcyjnych.
0 pkt	12 lub więcej błędów interpunkcyjnych.

Tabela 2. Poziom wykonania wypracowania w kryteriach „Zakres i poprawność środków językowych”, „Poprawność ortograficzna” oraz „Poprawność interpunkcyjna” na egzaminie ósmoklasisty w latach 2019–2026

	Poziom wykonania (w %)		
	język	ortografia	interpunkcja
2019	21	35	19
2020	22	35	19
2021	21	34	21
2022	20	34	21
2023	22	37	15
2024	31	32	34
2025	35	30	32
2026	?	?	?

Źródło: opracowanie własne na podstawie corocznych sprawozdań i raportów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z lat 2019–2025.

Wnioski z analizy danych

Uzyskane wyniki nakazują również krytycznie zweryfikować realną skuteczność współczesnych metod nauczania oraz ocenić, na ile zapisany w podstawie programowej obszar wymagań dotyczący *Samokształcenia* (w tym wykształcenie u uczniów nawyku autokorekty tekstu) funkcjonuje w praktyce szkolnej, a na ile pozostaje jedynie koncepcją deklaratywną.

W tym miejscu warto przywołać pytanie sformułowane we wstępie niniejszego artykułu: czy nowa podstawa programowa *Kompas Jutra*, wdrażana od 1 września 2026 roku, okaże się skutecznym remedium na zdiagnozowany kryzys edukacji językowej?

Analizę kompetencji językowych maturzystów rozpocznę od zestawienia wskaźników dla roczników zdających egzamin w Formule 2015. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że od 2023 roku (wraz z wprowadzeniem Formuły 2023) zmianie uległy zasady oceniania języka w wypowiedzi pisemnej. Dane z lat 2015–2023 dla obu poziomów egzaminu (podstawowego i rozszerzonego) należy zatem analizować w kontekście kryteriów zawartych w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*⁵. Ocena ta opierała się na progach punktowych uzależnionych od licznie lub nielicznie występujących błędów rażących lub nierażących, natomiast poprawność ortograficzna i interpunkcyjna podlegały łącznej ocenie w ramach jednego kryterium – kryterium zapisu. Poniższe wyniki prezentuję w celu zwrócenia uwagi na regres sprawności językowej w kolejnych latach.

⁵ https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Jezyk-polski.pdf.

Tabela 3. Poziom wykonania (w %) wypracowania w kryteriach „Poprawność językowa” oraz „Poprawność zapisu” na egzaminie maturalnym z języka polskiego w Formule 2015 w latach 2015–2023 (poziom podstawowy i poziom rozszerzony)

	Poprawność językowa (0-3-6)		Poprawność zapisu (0-2-4)	
	p. podstawowy	p. rozszerzony	p. podstawowy	p. rozszerzony
2015	57	54	55	58
2016	52	51	48	52
2017	43	39	42	42
2018	52	42	48	43
2019	44	38	42	40
2020	46	40	43	41
2021	47	48	34	38
2022	41	44	39	43
2023	45	38	34	31

Źródło: opracowanie własne na podstawie corocznych sprawozdań i raportów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z lat 2015–2023.

Wraz z wprowadzeniem egzaminu maturalnego w Formule 2023 (obowiązującego od roku 2023 po 4-letnim liceum i od 2024 po 5-letnim technikum) zasady oceniania wypowiedzi pisemnych uległy gruntownej przebudowie. Najważniejsza zmiana polegała na ścisłym powiązaniu punktacji z liczbą popełnionych błędów (na wzór rozwiązań znanych z egzaminu ósmoklasisty) oraz na rozdzieleniu oceny ortografii i interpunkcji, które stały się autonomicznymi kryteriami oceniania. Moim zdaniem modyfikacja ta znacząco podnosi rzetelność oceny diagnostycznej, umożliwiając precyzyjniejsze porównywanie poziomu poszczególnych sprawności językowych uczniów oraz formułowanie wniosków dotyczących dynamiki ich rozwoju.

Zasady przyznawania punktów w tych kryteriach ujęto w poniższe tabele.

4a. Zakres i poprawność środków językowych

Oceniając język wypowiedzi, egzaminator najpierw oceni zakres użytych środków językowych, a następnie – ich poprawność. Ostateczną liczbę punktów ustali na podstawie oceny obu tych aspektów wypowiedzi, zgodnie z poniższą tabelą.

Poprawność środków Zakres środków		Nie więcej niż 5 błędów jęz.	6–8 błędów jęz.	9–11 błędów jęz.	12–14 błędów jęz.	15–17 błędów jęz.	18–21 błędów jęz.	22–25 błędów jęz.	26 lub więcej błędów jęz.
1.	Szeroki zakres środków językowych, tzn. • zróżnicowana składnia, • zróżnicowana leksyka, w tym np. bogata frazeologia, precyzyjne słownictwo, umożliwiających pełną i swobodną realizację tematu.	7 pkt	6 pkt	5 pkt	4 pkt	3 pkt	2 pkt	1 pkt	0 pkt

	Poprawność środków Zakres środków	Nie więcej niż 5 błędów jęz.	6–8 błędów jęz.	9–11 błędów jęz.	12–14 błędów jęz.	15–17 błędów jęz.	18–21 błędów jęz.	22–25 błędów jęz.	26 lub więcej błędów jęz.
2.	Zadawalający zakres środków językowych, tzn. składnia i leksyka stosowne/odpowiednie do realizacji tematu.	6 pkt	5 pkt	4 pkt	3 pkt	2 pkt	1 pkt	0 pkt	0 pkt
3.	Wąski zakres środków językowych, tzn. składnia i leksyka proste/ograniczone, utrudniające realizację tematu.	5 pkt	4 pkt	3 pkt	2 pkt	1 pkt	0 pkt	0 pkt	0 pkt

4b. Poprawność ortograficzna

Praca jest bezbłędna albo zawiera nie więcej niż 1 błąd ortograficzny . W przypadku zdających ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (z dysleksją lub dysortografią): Praca jest bezbłędna albo zawiera nie więcej niż 4 błędy ortograficzne.	2 pkt
Praca zawiera 2–4 błędy ortograficzne . W przypadku zdających ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (z dysleksją lub dysortografią): Praca zawiera nie więcej niż 5–8 błędów ortograficznych.	1 pkt
Praca zawiera 5 lub więcej błędów ortograficznych . W przypadku zdających ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (z dysleksją lub dysortografią): Praca zawiera 9 lub więcej błędów ortograficznych.	0 pkt

4c. Poprawność interpunkcyjna

Praca jest bezbłędna albo zawiera nie więcej niż 8 błędów interpunkcyjnych . W przypadku zdających ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się: Praca jest bezbłędna albo zawiera nie więcej niż 15 błędów interpunkcyjnych.	2 pkt
Praca zawiera 9–16 błędów interpunkcyjnych . W przypadku zdających ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się: Praca zawiera 16–30 błędów interpunkcyjnych.	1 pkt
Praca zawiera 17 lub więcej błędów interpunkcyjnych . W przypadku zdających ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się: Praca zawiera 31 lub więcej błędów interpunkcyjnych.	0 pkt

Tabela 4. Poziom wykonania wypracowania w kryteriach językowych na egzaminie maturalnym w Formule 2023 w latach 2023–2025 (z uwzględnieniem poziomu podstawowego i poziomu rozszerzonego)

	Poziom wykonania (w %)					
	język		ortografia		interpunkcja	
	p. podstawowy	p. rozszerzony	p. podstawowy	p. rozszerzony	p. podstawowy	p. rozszerzony
2023	44	26	62	36	63	36
2024	42	22	53	31	54	26
2025	45	28	47	35	54	32
2026	?	?	?	?	?	?

Źródło: opracowanie własne na podstawie corocznych sprawozdań i raportów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z lat 2023–2025.

Porównanie danych z lat 2023–2025 ujawnia istotny wpływ nowych zasad oceniania (Formuła 2023) na poziom wykonania zadań w grupach kolejnych abiturientów. Wprowadzenie limitów błędów przyporządkowanych liczbie punktów odbiło się szczególnie niekorzystnie w stosunku do poprzedniej formuły egzaminu na wynikach poziomu rozszerzonego⁶.

Dane z trzech kolejnych lat wskazują na wyraźną i trwałą rozbieżność: poziomu wykonania we wszystkich kryteriach językowych (język, ortografia, interpunkcja) na poziomie rozszerzonym są znacząco niższe niż na poziomie podstawowym (np. w 2024 roku wskaźnik dla interpunkcji wyniósł 54% na poziomie podstawowym i zaledwie 26% na rozszerzonym). Zjawisko to wynika z wyższych, adekwatnych do poziomu rozszerzonego, wymagań oraz zaostrzonego progu tolerancji na błędy językowe, ortograficzne i interpunkcyjne, przyjętego w kryteriach CKE. Wniosek ten skłania do postawienia pytania, na ile deklarowany przez uczniów wybór poziomu rozszerzonego przekłada się na rzeczywisty, wyższy poziom opanowania pragmatyki i poprawności języka ojczystego w porównaniu ze zdającymi egzamin wyłącznie w zakresie podstawowym.

Oczekując na publikację pełnych sprawozdań CKE z tegorocznych egzaminów, bazując na własnej praktyce dydaktycznej oraz doświadczeniu egzaminatorskim, szczegółowej analizie poddałam wybrane zadania z arkuszy z 2026 roku. Materiałem do refleksji nad efektywnością kształcenia językowego stały się trzy zadania: zadania 8.2. oraz 16. z egzaminu ósmoklasisty, a także zadanie 5. z egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym (z części *Język polski w użyciu*) oraz przykładowe realizacje jednego z zadań.

Według wstępnych danych CKE egzamin ósmoklasisty w 2026 roku okazał się umiarkowanie trudny – ogólny średni wynik wyniósł 65% (dla porównania: z matematyki – 55%, z języka angielskiego – 73%). Najtrudniejszym poleceniem tegorocznego arkusza z języka polskiego okazało się zamknięte zadanie 16. (typu prawda/fałsz), którego poziom wykonania osiągnął zaledwie 33%.

Zadanie 16. (0–1)

Oceń prawdziwość podanych stwierdzeń. Wybierz P, jeśli stwierdzenie jest prawdziwe, albo F – jeśli jest fałszywe.

W wypowiedzeniu <i>Kształt przyszłości zależy od <u>was</u></i> podkreślony wyraz pełni funkcję podmiotu.	P	F
W wypowiedzeniu <i>Kształt <u>przyszłości</u> zależy od was</i> podkreślony wyraz pełni funkcję przydawki.	P	F

Zadanie 16. (0–1)

Wymaganie ogólne	Wymaganie szczegółowe
II. Kształcenie językowe. 3. Poznanie podstawowych pojęć oraz terminów służących do opisywania języka [...].	Klasy IV–VI 1. Gramatyka języka polskiego. Uczeń: 8) nazywa części zdania i rozpoznaje ich funkcje składniowe w wypowiedzeniach (podmiot [...], przydawka [...]).

⁶ Ocena zasad oceniania nie jest celem niniejszego tekstu.

Ponieważ zarówno zakres wiedzy, jak i oczekiwana odpowiedź w zadaniu 16. – podobnie jak przyczyny niskich wyników – nie budzą wątpliwości i nie wymagają szerszego komentarza, skoncentruję się na zadaniu 8.2. Na etapie powstawania niniejszego artykułu dokładna wartość poziomu wykonania dla tego polecenia nie została jeszcze opublikowana przez CKE. Niemniej jednak skalę trudności oraz specyfikę błędów popełnianych przez zdających można precyzyjnie zilustrować na przykładach uczniowskich realizacji, które wyraźnie sygnalizują brak kluczowych umiejętności składniowych i interpunkcyjnych.

Zadanie 8. (0–3)

8.1. Uzupełnij poniższe zdanie. Wybierz odpowiedź spośród oznaczonych literami A i B oraz odpowiedź spośród oznaczonych literami C i D.

Wypowiedzenie *Każde takie ziarenko jest koncentratem elektrycznego myślenia, niezmiernie wszechstronnym i rozumnym* jest zdaniem A B, podobnie jak wypowiedzenie C D.

A. pojedynczym

B. złożonym

C. Gdybyś reflektował na tuzin, mógłbym odstąpić taniej

D. A zatem, mój zacny Automku, masz przed sobą garść elektroprzyjaciół

8.2. Przekształć trzy poniższe zdania pojedyncze w zdanie wielokrotnie złożone, zachowując sens wypowiedzi. Wykorzystaj dwa spójniki wybrane spośród podanych w ramce.

Uwaga. W zadaniu będzie oceniana poprawność interpunkcyjna.

czy i którzy lub ponieważ więc

1. Wynalazcy udało się stworzyć elektroprzyjaciół.

2. Elektroprzyjaciele byli niewielkich rozmiarów.

3. Elektroprzyjaciele mieścili się nawet w kieszeni.

Polecenie w pełni wpisuje się w wymagania ogólne (cele kształcenia) oraz szczegółowe (treści kształcenia) podstawy programowej, stanowiące zarazem wymagania egzaminacyjne.

Zadanie 8.2. tegorocznego egzaminu ósmoklasisty znalazło się w wiązce poleceń do fragmentu opowiadania *Przyjaciel Automateusza* (z tomu *Bajki robotów*) Stanisława Lema. Wzbudziło ono spore zainteresowanie i było szeroko dyskutowane w środowisku polonistycznym – głównie ze względu na zakwalifikowanie w treści polecenia zaimka względnego *który* do spójników. Usterka ta nie uniemożliwiła jednak wykonania zadania i zdobycia kompletnych 2 punktów. Polecenie to sprawdzało bowiem nie tylko sprawność przekształcania struktur zdaniowych, ale również umiejętność poprawnego stosowania przecinka w zdaniach złożonych.

Zadanie 8. (0–3)	
Wymagania ogólne	Wymagania szczegółowe
II. Kształcenie językowe. 2. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych [...]. 5. Kształcenie umiejętności poprawnego [...] pisania zgodnego z zasadami [...] pisowni polskiej. 6. Rozwijanie wiedzy o elementach składowych wypowiedzi [...].	Klasy IV–VI 1. Gramatyka języka polskiego. Uczeń: 12) rozpoznaje w tekście typy wypowiedzi: zdanie pojedyncze, zdania złożone [...]; 13) przekształca konstrukcje składniowe, np. zdania złożone w pojedyncze i odwrotnie [...]. 4. Ortografia i interpunkcja. Uczeń: 2) poprawnie używa znaków interpunkcyjnych [...].

Przejrzyste zasady oceniania rozwiązań⁷ nie budziły wątpliwości w procesie oceniania prac i przyznawania odpowiedniej liczby punktów:

- 2 pkt – przekształcenie trzech zdań pojedynczych w zdanie wielokrotnie złożone z zachowaniem sensu wypowiedzi oraz z poprawną interpunkcją;
- 1 pkt – przekształcenie trzech zdań pojedynczych w zdanie wielokrotnie złożone z zachowaniem sensu wypowiedzi, ale z niepoprawną interpunkcją LUB przekształcenie trzech zdań pojedynczych w zdanie wielokrotnie złożone z zachowaniem sensu wypowiedzi, z poprawną interpunkcją, lecz z użyciem tylko jednego ze spójników wymaganych poleceniem;
- 0 pkt – odpowiedź niepoprawna lub niepełna albo brak odpowiedzi.

Uwaga CKE: *Jeżeli uczeń wybrał wyraz „którzy” i zastosował go poprawnie w funkcji spójnika [zespalającego dwa zdania] oraz spełnił pozostałe warunki polecenia, otrzymuje punkty za rozwiązanie zadania.*

Oficjalne zasady oceniania podawały przykłady poprawnych odpowiedzi, zrealizowanych na maksymalną liczbę 2 punktów:

- *Wynalazcy udało się stworzyć elektroprzyjaciół i byli oni niewielkich rozmiarów, więc mieścili się nawet w kieszeni.*
- *Wynalazcy udało się stworzyć elektroprzyjaciół, a ponieważ byli niewielkich rozmiarów, więc mieścili się w kieszeni.*
- *Wynalazcy udało się stworzyć elektroprzyjaciół, którzy byli niewielkich rozmiarów, więc mieścili się w kieszeni.*

Warto zauważyć, że sformułowanie polecenia niemal dosłownie powie-la 13. wymaganie szczegółowe z działu *Gramatyka języka polskiego* (obszar *Kształcenie językowe*), dotyczące umiejętności składniowego przekształcania zdań. Rodzi się zatem pytanie o przyczyny trudności, jakie część zdających napotkała przy realizacji tego zadania. Czy wynikały one z braku zrozumienia operacyjnego czasownika *przekształcić* czy raczej z luk w wiedzy na temat struktury zdania wielokrotnie złożonego?

⁷ https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2026/jezyk_polski/OPOP-100-400-500-660-2605-zasady.pdf.

Należy podkreślić, że treść polecenia zawierała wyraźną wskazówkę, dotyczącą zachowania sensu wypowiedzi oraz konieczności użycia dwóch spójników. Kierując się tymi wytycznymi, uczeń – nawet przy braku utrwalonej wiedzy teoretycznej na temat wypowiedzeń wielokrotnie złożonych – mógł poprawnie i intuicyjnie dokonać wymaganej transformacji.

Bezpośrednim dowodem na istnienie deficytów w zakresie kompetencji językowych i składniowych zdających są autentyczne realizacje zaczerpnięte z arkuszy egzaminacyjnych. W przytoczonych poniżej odpowiedziach zachowano oryginalną pisownię i interpunkcję uczniów:

Realizacja 1.

1. *Więc wynalazcowi udało się stworzyć elektroprzyjaciela i teraz ma bardzo dużo brylantów*
2. *Elektroprzyjaciele którzy byli niewielkich rozmiarów, ponieważ Wynalazca zrobił ich takich*
3. *Elektroprzyjaciele którzy byli niewielkich rozmiarów mieścili się w kieszeni lub w uchu*

Realizacja 2.

1. *Czy wynalazcy udało się stworzyć elektroprzyjaciół?*
2. *Elektroprzyjaciele, którzy byli niewielkich rozmiarów.*
3. *Elektroprzyjaciele, którzy mieścili się w kieszeni.*

Realizacja 3.

1. *Wynalazcy udało się, więc stworzyć elektroprzyjaciół.*
2. *Elektroprzyjaciele, którzy byli niewielkich rozmiarów.*
3. *Elektroprzyjaciele, którzy mieścili się w kieszeni.*

Realizacja 4.

1. *Wynalazcy udało się stworzyć elektroprzyjaciół, którzy mieli służyć i pomagać swoim panom*
2. *Elektroprzyjaciele, którzy byli zrobieni przez wynalazcę, byli niewielcy, ponieważ taki był jego zamiar*
3. *Elektroprzyjaciele mieścili się w kieszeni, czy chowali w uchu, więc byli malutcy.*

Realizacja 5.

1. *Wynalazcy udało się stworzyć elektroprzyjaciół, którzy będą wsparciem w podróży Automateusza i zawsze postarają się mu pomóc.*
2. *Elektroprzyjaciele byli niewielkich rozmiarów, więc można było łatwo wsadzić ich do ucha i nie było to widoczne. w do ucha i nie było to widoczne.*
3. *Elektroprzyjaciele mieścili się nawet w kieszeni, więc można było ich wziąć ze sobą wszędzie i nikt tego nie zauważy zawsze nam pomogą.*

Realizacja 6.

1. *Czy stworzenie elektroprzyjaciół, o niewielkich rozmiarach, którzy mieścili się nawet w kieszeni, udało się wynalazcy?*

Realizacja 7.

1. *Wczoraj zastanawiałem się, czy wynalazcy udało się stworzyć elektroprzyjaciół, więc go spytałem*
2. *Elektroprzyjaciele byli niewielkich rozmiarów, ponieważ tego chciał wynalazca i osoby kupujące je.*
3. *Elektroprzyjaciele, którzy byli malutcy, mieścili się do kieszeni, ponieważ byli tak zaprojektowani*

Realizacja 8.

1. *Wynalazcy udało się stworzyć elektroprzyjaciół, więc zaczął je sprzedawać.*
2. *Elektroprzyjaciele byli niewielkich rozmiarów i dało się je przechować prawie wszędzie.*
3. *Elektroprzyjaciele mieścili się nawet w kieszeni, bo byli bardzo mali.*

Wnioski z analizy materiału uczniowskiego

Szczegółowa analiza rozwiązań w zadaniu 8.2. pozwala wyróżnić cztery główne kategorie deficytów składniowych i metodologicznych:

1. Niezrozumienie operacyjnego wyrażenia „przekształcenie zdania”: Polecenie wymagało scalenia trzech wypowiedzi pojedynczych w jedną spójną strukturę wielokrotnie złożoną. Tymczasem zdający przepisywali zdania w osobnych punktach, nie zauważając, że instrukcja wymaga utworzenia jednego wypowiedzenia.
2. Niewłaściwa modyfikacja struktury i treści tekstu bazowego: Uczniowie, nie wiedząc, jak połączyć myśli spójnikami, zamieniali zdania oznajmujące na pytające lub dopisywali do nich własne elementy, co naruszało wymóg zachowania sensu tekstu bazowego.
3. Błędy w logice wyводу i pleonazmy: W pracach ujawniły się zaburzenia relacji przyczynowo-skutkowych oraz skłonność do nadmiarowości spójnikowej.
4. Astrukturalne traktowanie interpunkcji: Interpunkcja w pracach ósmoklasistów ma często charakter całkowicie przypadkowy. Przecinek nie jest traktowany jako znak wynikający z budowy składniowej zdania, lecz jako emocjonalny lub rytmiczny przerwywnik.

Powyższe obserwacje prowadzą do wniosku, że trudność analizowanego zadania wynikała z głębokich deficytów w zakresie sprawności składniowej zdających. Uczniowie kończący szkołę podstawową:

- nie odróżniają w praktyce zdania pojedynczego od złożonego i wielokrotnie złożonego;
- nie traktują warunków polecenia jako wiążących rygorów realizacyjnych;
- wykazują ubóstwo składniowe zarówno na poziomie formalnym, jak i logicznym.

Analizując czynniki rzutujące na ograniczoną sprawność składniową uczniów, należy wskazać na następujące przyczyny dydaktyczne:

- brak lub niewystarczająca liczba cyklicznych ćwiczeń doskonalących praktyczną sprawność rozpoznawania i przekształcania struktur wypowiedzeniowych;

- deficyty w zakresie znajomości funkcjonalnej terminologii gramatycznej;
- pobieżne czytanie poleceń złożonych oraz nieumiejętność dostrzegania zawartych w nich wskazówek operacyjnych;
- nieznanostwo mechanizmów powstawania błędów językowych (zwłaszcza usterek składniowych), co uniemożliwia uczniom ich samodzielną identyfikację i korektę.

Dydaktyka składni polskiej już na etapie szkoły podstawowej odgrywa służebną rolę wobec sprawności tworzenia i przekształcania tekstu bazowego (w tym redagowania streszczenia i notatki syntetyzującej). Choć szczegółowa analiza stopnia opanowania tych umiejętności wykracza poza ramy niniejszego opracowania, stanowi ona niezwykle istotny i obiecujący obszar odrębnych badań.

Przykładem polecenia egzaminacyjnego wymagającego od uczniów wysokiej świadomości językowej oraz sprawności pojęciowej było również zadanie 5. z arkusza maturalnego na poziomie podstawowym z 2026 roku. Można sformułować uzasadnione przypuszczenie, że pod względem stopnia trudności okaże się ono porównywalne z notatką syntetyzującą. Polecenie to wymagało od zdającego nie tylko dostrzeżenia, ale i precyzyjnego zinterpretowania mechanizmu ewolucji znaczeniowej podanego leksemu. Tymczasem abiturienti niezwykle często ograniczali się jedynie do podania nowego znaczenia słowa *chmura*, co nie spełniało wymogów formalnych w zakresie pełnego uzasadnienia stanowiska.

Zadanie 5. (0–1)	5.
Uzasadnij, że wyraz <i>chmura</i> użyty w tekście Agnieszki Krzemińskiej jest neologizmem znaczeniowym.	0–1
.....	

Zasady oceniania tego zadania przewidywały następujące kryteria oraz przykładowe rozwiązania⁸:

- 1 pkt – poprawne uzasadnienie;
- 0 pkt – odpowiedź niepoprawna albo brak odpowiedzi.

Przykładowe odpowiedzi (CKE):

- Tak, ponieważ nie jest to pierwotne znaczenie słowa „chmura”, a nadanie mu nowego znaczenia na potrzeby nowych odkryć w technologii.
- Słowo „chmura” w pierwszym znaczeniu odnosi się do zjawiska atmosferycznego, a wraz z rozwojem technologii informacyjnej zaczęło oznaczać również wirtualną przestrzeń do gromadzenia danych.

Zadanie to zasługuje na szczególną uwagę, gdyż doskonale ilustruje, jak jakość edukacji polonistycznej w szkole podstawowej bezpośrednio determinuje sukces bądź porażkę ucznia na egzaminie maturalnym. Podczas analizy tegorocznego arkusza warto uświadomić uczniom, że wiedza o neologizmach i ich rodzajach wpisuje się w wymagania poprzedniego etapu kształcenia, a powtórzenie tych treści językowych stanowi kluczowy element przygotowań do matury.

⁸ https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Arkusze_egzaminacyjne/2026/Jezyk_polski/poziom_podstawowy/MPOP-P1-100-2605-zasady.pdf.

Zadanie 5. (0–1)	
Wymagania ogólne	Wymagania szczegółowe
I. Kształcenie literackie i kulturowe. 8. Kształcenie umiejętności świadomego odbioru [...] tekstów kultury na różnych poziomach [...].	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Zdający: 3) [...] rozpoznaje środki językowe [...] zastosowane w tekstach [...]. SP, klasy VII i VIII I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Uczeń: 4) rozpoznaje w tekście [...] neologizm [...].
II. Kształcenie językowe. 1. Poglębianie funkcjonalnej wiedzy z zakresu nauki o języku.	II. Kształcenie językowe. 3. Komunikacja językowa i kultura języka. Zdający: 4) rozpoznaje zjawiska powodujące niejednoznaczność wypowiedzi [...]. SP, klasy VI–VI II. Kształcenie językowe. 2. Zróżnicowanie języka. Uczeń: 4) [...] rozpoznaje wyrazy wieloznaczne, rozumie ich znaczenie w tekście [...]. SP, klasy VII i VIII II. Kształcenie językowe. 2. Zróżnicowanie języka. Uczeń: 3) zna sposoby wzbogacania słownictwa; 5) rozróżnia treść [...] wyrazu.

Może ono stać się również punktem wyjścia do szerszej dyskusji na temat konieczności dostosowania treści, metod oraz tempa pracy do rzeczywistych możliwości percepcyjnych i rozwojowych uczniów – obszaru, który w praktyce współczesnego kształcenia językowego wciąż wykazuje znaczne niedostatki. Doświadczenie dydaktyczne skłania mnie do wniosku, że znaczna część treści z zakresu kształcenia językowego jest wprowadzana zbyt wcześnie, w sposób linearny i bez niezbędnego utrwalania. W tym kontekście warto podkreślić, że klasyczne kanony dydaktyki ogólnej, sformułowane przez Czesława Kupisiewicza oraz Wincentego Okonia – w tym zasady stopniowania trudności, systematyczności oraz trwałości wiedzy i umiejętności – w żadnym stopniu nie straciły na swojej aktualności.

Prezentowana w niniejszym artykule analiza wyników egzaminów zewnętrznych (egzaminu ósmoklasisty oraz egzaminu maturalnego) w wybranych obszarach prowadzi do konkluzji o trwałym i systemowym kryzysie efektywności kształcenia językowego na kolejnych etapach edukacyjnych. Dane statystyczne publikowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną na przestrzeni

ostatnich lat, a także jakościowa analiza przykładowych rozwiązań zadań z 2026 roku, jednoznacznie ujawniają głębokie deficyty uczniów w zakresie podstawowych sprawności składniowych, stosowania norm ortograficznej oraz interpunkcyjnej.

Z przeprowadzonego wywodu wynikają następujące wnioski:

- Marginalizacja wiedzy o języku w praktyce szkolnej: Mimo wysokiej rangi kompetencji językowych deklarowanej w preambułach kolejnych podstaw programowych, edukacja językowa pozostaje w praktyce dydaktycznej podporządkowana kształceniu literacko-kulturowemu (co jest szczególnie widoczne na etapie szkoły ponadpodstawowej).
- Uczniowska kalkulacja pragmatyczna: Niska frekwencja zadań *stricte* językowych w arkuszach egzaminacyjnych (oraz ich relatywnie niewielka waga punktowa w ogólnym bilansie) sprzyja postawom pragmatycznym – zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli, którzy skłaniają się ku priorytetowemu traktowaniu zagadnień historycznoliterackich.
- Brak ciągłości i transferu kompetencji: Analiza wyników egzaminów maturalnych pokazuje jednoznacznie, że zaległości oraz deficyty składniowo-pojęciowe wypracowane w szkole podstawowej bezpośrednio determinują trudności uczniów na egzaminie dojrzałości.
- Ograniczona skuteczność zmian strukturalno-programowych: Niska efektywność kolejnych reform (od przekształceń z 2017 roku po obecne wdrażanie koncepcji *Kompas Jutra*) wskazuje, że rozwiązaniem problemów polskiej edukacji polonistycznej nie jest jedynie czysta modyfikacja zestawu wymagań (treści nauczania), lecz zmiana metodyki współczesnej edukacji językowej.

Edukacja językowa – aby skutecznie budować i utrzymywać kompetencje fundamentalne – nie może mieć charakteru okazjonalnego ani fasadowego. Wymaga wprowadzenia do codziennej praktyki szkolnej systematycznych, cyklicznych ćwiczeń gramatycznych, leksykalnych i frazeologicznych. Niezbędne jest również uznanie wniosków płynących z raportów diagnostycznych CKE za wiążący punkt wyjścia do projektowania zmian programowych oraz bieżącego planowania pracy dydaktycznej. Bez ugruntowanej, praktycznej wiedzy o języku trudno oczekiwać pełnej realizacji nadrzędnych celów kształcenia polonistycznego.

Literatura

- Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2014). *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*. CKE. https://cke.gov.pl/images/_EG-ZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Jezyk-polski.pdf
- Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2024). *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2024/2025*. CKE. https://cke.gov.pl/images/_EG-ZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/2025/standard/Informator_E8_polski_2025_P1.pdf

- Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2026a). *Egzamin maturalny od roku 2023. Język polski – poziom podstawowy. Zasady oceniania rozwiązań zadań* (MPOP-P1-100-2605). CKE. https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Arkusze_egzaminacyjne/2026/Język_polski/poziom_podstawowy/MPOP-P1-100-2605-zasady.pdf
- Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2026b). *Egzamin ósmoklasisty. Język polski. Zasady oceniania rozwiązań zadań* (OPOP-100-400-500-660-2605). CKE. https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2026/język_polski/OPOP-100-400-500-660-2605-zasady.pdf
- Horwath, E. (2010). *Kształcenie językowe. Od wiedzy do kompetencji*. W: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Kraków. Universitats.
- Kupisiewicz, C. (2012). *Dydaktyka ogólna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2017). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej...* (Dz.U. 2017 poz. 356 z późn. zm.).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2018). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* (Dz.U. 2018 poz. 467 z późn. zm.).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2026). *Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* [Kompas Jutra]. MEN.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rada Unii Europejskiej. (2018). Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01). *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, C 189/1.
- Strokowski, W. (2014). *Gramatyka rudymেন্টarna, czyli jak nauczać kompetencji, a nie gramatyki*. W: *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*. Kraków. Universitats.