Edukacja 2026, 4(179)
DOI 10.24131/3724.260402
e-ISSN 2449-8998

Otrzymano: **23.04.2026**
Zaakceptowano: **04.08.2026**
Dostępny online: **od 19.11.2026**

Linie rozwoju kompetencji interpretacyjnych uczniów i uczennic szkoły podstawowej. Empirycznie ugruntowana propozycja opisu

✉ ***Kinga Białek*** / Szkoła Edukacji, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego, Polska
e-mail: k.bialek@szkolaedukacji.pl
ORCID: 0000-0001-5164-9502

Streszczenie

Wprowadzenie: Kompetencje interpretacyjne należą do najbardziej złożonych efektów edukacji polonistycznej. Pomimo rosnącego zainteresowania koncepcją linii rozwoju (*learning progressions*) w badaniach edukacyjnych, w polskiej dydaktyce literatury brakuje empirycznie opracowanych modeli opisujących rozwój tej kompetencji. **Cel badań:** Celem badania było opracowanie empirycznie ugruntowanej propozycji modelu linii rozwoju kompetencji interpretacyjnych uczniów szkoły podstawowej oraz wyodrębnienie jakościowo odmiennych sposobów realizowania działań analitycznych i interpretacyjnych. **Metoda badań:** Badanie oparto na jakościowej analizie 260 wypowiedzi pisemnych uczniów, obejmujących wypracowania z III etapu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych oraz wypracowania argumentacyjne napisane podczas próbnego egzaminu ósmoklasisty. Na podstawie analizy pierwszej części materiału skonstruowano propozycję modelu linii rozwoju, którą następnie zastosowano do analizy niezależnego korpusu wypowiedzi uczniowskich. **Wyniki:** Wyodrębniono dwa wzajemnie powiązane obszary kompetencji interpretacyjnych: działania analityczne i działania interpretacyjne. W każdym z nich zidentyfikowano jakościowo odmienne sposoby pracy z tekstem, które uporządkowano w pięć poziomów tworzących hipotetyczną progresję kompetencji. Analiza wskazała również, że poziom działań analitycznych i interpretacyjnych nie musi rozwijać się równomiernie. **Wnioski:** Zaproponowany model może stanowić punkt wyjścia do opracowania narzędzi wspierających ocenianie, planowanie procesu dydaktycznego i rozpoznawanie sposobów realizowania działań interpretacyjnych. Jego użyteczność dydaktyczna wymaga jednak odrębnej weryfikacji empirycznej. Może również wspierać realizację założeń nowej podstawy programowej, akcentującej znaczenie interpretacji i krytycznego myślenia.

Słowa kluczowe: **umiejętności interpretacyjne, learning progressions, linie rozwoju, ocenianie, monitorowanie**

©Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

© 2026 Autor(zy). Artykuł opublikowany w otwartym dostępie, rozpowszechniany na warunkach licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe (CC BY 4.0). / © 2026 Author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

Learning Progressions for Interpretive Competence in Primary School Students: An Empirically Grounded Proposal

Abstract

Introduction: Interpretive competence is among the most complex learning outcomes in Polish language and literature education. Despite growing interest in *learning progressions* in educational research, Polish literature education still lacks empirically developed models describing the development of this competence. **Research Aim:** The study aimed to develop an empirically grounded proposal for a learning progression model of interpretive competence among primary school students and to identify qualitatively distinct ways in which students engage in analytical and interpretive activities. **Method:** The study was based on a qualitative analysis of 260 students' written responses, including essays produced during the third stage of the Polish Language and Literature Olympiad for Primary Schools and argumentative essays written as part of a mock eighth-grade examination. A proposed learning progression model was constructed on the basis of the first part of the dataset and subsequently applied to an independent corpus of students' written responses. **Results:** Two interrelated dimensions of interpretive competence were identified: analytical activities and interpretive activities. Within each dimension, qualitatively distinct ways of engaging with literary texts were identified and organized into five levels forming a hypothetical progression of competence. The analysis also indicated that analytical and interpretive activities do not necessarily develop at the same rate. **Conclusion:** The proposed model may provide a starting point for developing tools to support assessment, instructional planning, and the identification of how students engage in interpretive activities. Its educational usefulness, however, requires separate empirical verification. It may also support the implementation of the new curriculum, which emphasizes interpretation and critical thinking.

Keywords: **interpretive competence, learning progressions, literary interpretation, assessment, monitoring**

1. WPROWADZENIE

Interpretacja jest złożoną czynnością intelektualną, której celem jest konstruowanie rozumienia tekstu, zjawiska lub rzeczywistości. W odniesieniu do tekstu literackiego można ją ujmować zarówno jako szczególne doświadczenie spotkania czytelnika z tekstem, obejmujące emocje i przeżycia czytelnicze, jak i jako proces obejmujący określone działania podejmowane przez osobę interpretującą oraz jako zakładany efekt kształcenia (Biedrzycki, 2014; Jarzębski, 2012). To ostatnie ujęcie jest szczególnie istotne z perspektywy prezentowanego badania. Interpretacja tekstów literackich należy przy tym do najbardziej złożonych umiejętności rozwijanych w toku edukacji polonistycznej: łączy analizę tekstu, rozumienie jego znaczeń, wykorzystywanie kontekstów kulturowych oraz formułowanie własnych, uzasadnionych sądów, a jej znaczenie wykracza poza kształcenie literackie – obejmuje też rozwijanie krytycznego myślenia i świadomego funkcjonowania we współczesnym świecie (Biedrzycki, 2014; Rosenblatt, 1994). Choć interpretacja utworu literackiego od lat stanowi przedmiot troski dydaktyków, wciąż nie jest zjawiskiem łatwym do zdefiniowania – zwłaszcza w odniesieniu do dłuższych utworów narracyjnych (lektur szkolnych), którym poświęcone jest niniejsze opracowanie.

Współczesna dydaktyka czytania coraz wyraźniej uwzględnia rolę indywidualnego doświadczenia czytelniczego (Janus-Sitarz, 2016; Koziołek, 2017). Istotnym punktem odniesienia pozostaje teoria transakcyjna Louise Rosenblatt (1995, 2003, 2005), zgodnie z którą znaczenie nie jest ani wyłącznie zawarte w tekście, ani całkowicie kreowane przez czytelnika, lecz powstaje w dynamicznej relacji między nimi. Interpretacja oznacza zatem aktywne konstruowanie znaczenia, zależne zarówno od właściwości tekstu, jak i doświadczeń, wiedzy oraz perspektywy czytelnika. Efektywna dydaktyka wymaga dogłębnego rozumienia zarówno podmiotu, jak i przedmiotu procesu uczenia się, stąd istotne jest usytuowanie czytelnika i lektury w przestrzeni klasy szkolnej – choć samo to nie wystarcza do zaprojektowania skutecznego planu dydaktycznego. Interpretacja jako umiejętność kształcona w szkole wymaga uwzględnienia wielu czynników: trudności w jej opisaniu i nauczaniu, różnorodności rodzajów i gatunków literackich, a wreszcie konsekwencji dla oceniania i planowania dydaktycznego. Opisanie umiejętności interpretacyjnych pozostaje więc wyzwaniem, ponieważ interpretowanie to proces złożony, wymagający od uczniów uruchomienia zarówno umiejętności analitycznych, jak i kreatywnych, a podkreślane w pracy z literaturą znaczenie indywidualnego, osobistego przeżycia dodatkowo utrudnia zoperacjonalizowanie tej umiejętności jako możliwej do jednolitego nabycia przez wszystkich uczniów.

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

Kierunki pracy z tekstem literackim w szkole wyznaczają przede wszystkim dokumenty programowe i wymagania egzaminacyjne. W obowiązującej od 2018 roku podstawie programowej dla szkoły podstawowej interpretacja nie została wyodrębniona jako odrębnie opisana kompetencja, choć poszczególne wymagania odnoszą się do odczytywania sensów utworu, analizy jego warstwy semantycznej i semiotycznej oraz osadzania tekstu w szerszych kontekstach (Minister Edukacji, 2024a, 2024b); kompetencje te są następnie weryfikowane na egzaminie ósmoklasisty i egzaminie maturalnym (Centralna Komisja Egzaminacyjna [CKE], 2024a, 2024b). Tymczasem w wielu współczesnych systemach edukacyjnych – m.in. w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Irlandii – rozwijanie umiejętności interpretacyjnych obejmuje nie tylko analizę literacką, lecz także krytyczne odczytywanie tekstów, uwzględniające perspektywę kulturową, społeczną i ideologiczną oraz świadome wykorzystanie wiedzy o formie literackiej (por. np. National Council for Curriculum and Assessment, 2019). Wspólnym kierunkiem tych zmian jest odchodzenie od traktowania interpretacji jako odtwarzania znaczeń na rzecz rozwijania krytycznego myślenia i samodzielnego konstruowania uzasadnionych interpretacji. Znaczenie kompetencji interpretacyjnych wzrasta również w kontekście zmian programowych w polskiej edukacji. W opracowanej nowej podstawie programowej obowiązującej od 2026 roku większy nacisk położono na interpretację, krytyczne myślenie oraz samodzielne konstruowanie i uzasadnianie znaczeń (Minister Edukacji, 2026). W wymaganiach pojawiają się więc: analiza wiarygodności źródeł, rozpoznawanie perswazji i manipulacji, identyfikowanie stanowiska nadawcy oraz ocena argumentów, co oznacza odejście od rozumienia interpretacji jako odtwarzania znaczeń na rzecz rozwijania samodzielnego, krytycznego myślenia i zbliża polskie rozwiązania do tendencji obecnych w innych systemach edukacyjnych.

Złożoność kompetencji interpretacyjnych sprawia jednocześnie, że należą one do trudnych do monitorowania efektów uczenia się. Tradycyjne sposoby oceniania, oparte przede wszystkim na kryteriach sumatywnych, pozwalają opisać końcowy efekt wykonania zadania, w mniejszym stopniu pokazują natomiast jakościowe różnice w sposobach rozumowania uczniów (Black i Wiliam, 2009; Earl, 2013). Powstaje zatem pytanie o możliwość opisania takich różnic w sposób, który pozwalałby rozpoznawać coraz bardziej złożone sposoby analizowania i interpretowania tekstów. Odpowiedzią na tak zarysowaną potrzebę monitorowania procesu, a nie wyłącznie jego efektu, jest koncepcja linii rozwoju (*learning progressions*) – jedno z ważnych narzędzi wykorzystywanych w badaniach nad uczeniem się oraz w projektowaniu dydaktycznym, choć w polskiej tradycji edukacyjnej pozostające stosunkowo mało znane.

Linie rozwoju definiuje się jako empirycznie uzasadnione opisy kolejnych, coraz bardziej złożonych sposobów rozumienia określonego zagadnienia lub rozwijania kompetencji (Corcoran i in., 2009; Duncan i Hmelo-Silver, 2009; Duschl i in., 2011; Gallacher i Johnson, 2019). Opisują one drogę od początkowych sposobów myślenia uczniów do oczekiwanego poziomu biegłości, wyznaczając kolejne etapy rozwoju i umożliwiając monitorowanie postępów w uczeniu się (Mohan i in., 2009). Współczesne ujęcia podkreślają przy tym, że linie rozwoju odnoszą się nie do pojedynczych umiejętności, lecz do kompetencji rozumianych jako zintegrowany układ wiedzy, umiejętności i postaw (por. Rada Unii Europejskiej, 2018) – podobnie jak w koncepcji *Competency-Based Education* (Mørcke i in., 2013) czy opracowywanym przez Instytut Badań Edukacyjnych Profilu Absolwenta i Absolwentki (Szymczak i Strzemieczna, 2024). Opracowanie progresji wymaga zatem wcześniejszej rekonstrukcji struktury rozwijanej umiejętności oraz identyfikacji jakościowych zmian w sposobach rozumowania uczniów. Jej konstrukcja powinna być empirycznie ugruntowana poprzez analizę autentycznych wypowiedzi i działań uczniów, a nie wynikać wyłącznie z założeń teoretycznych (Alonzo i Gotwals, 2012).

Teoretyczne podstawy *learning progressions* wiążą się z konstruktywistycznymi koncepcjami uczenia się oraz badaniami nad zmianą pojęciową, w których rozwój rozumienia ujmuje się jako stopniową reorganizację sposobów myślenia, a nie wyłącznie kumulowanie wiedzy (diSessa, 2006; Posner i in., 1982; Vosniadou, 2019; Vygotsky, 1978; Wood i in., 1976). Linie rozwoju mają zatem opisywać jakościowe różnice w sposobach rozumowania uczniów oraz hipotetyczne drogi prowadzące ku coraz bardziej złożonym formom rozumienia. W literaturze podkreśla się ponadto ścisły związek linii rozwoju z ocenianiem kształtującym. Heritage (2008) wskazuje, że progresje uczenia się pozwalają powiązać cele kształcenia, program nauczania i ocenianie w spójny model wspierający decyzje dydaktyczne nauczyciela, a Duschl i in. (2011) zwracają uwagę, że stanowią one pomost między standardami edukacyjnymi a codzienną praktyką szkolną, umożliwiając monitorowanie postępów uczniów i planowanie adekwatnych działań dydaktycznych. Podobne zastosowania linii rozwoju analizowano przede wszystkim w edukacji matematycznej i przyrodniczej (Alonzo i Gotwals, 2012; Alonzo i Steedle, 2009; Harris i in., 2022; Schneider i Plasman, 2011; Stevens i in., 2010). Badania Furtak wskazują z kolei na możliwości wykorzystania linii rozwoju w ocenianiu kształtującym i rozpoznawaniu sposobów myślenia uczniów (Furtak, 2012, 2017; Furtak i in., 2014). W praktyce edukacyjnej linie rozwoju wykorzystywane są zarówno na poziomie projektowania programów nauczania, jak i planowania pracy w klasie (Sztajn i in., 2012).

W Polsce koncepcja ta nie została dotąd szerzej wykorzystana w edukacji polonistycznej; jednym z projektów wykorzystujących linie rozwoju był projekt *Szkoła dla Innowator*a, w którym zaproponowano model oceny rozwoju kompetencji proinnowacyjnych (Białek i Swat-Pawlicka, 2022; Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2022). Brak empirycznie ugruntowanego modelu opisującego jakościowe zróżnicowanie kompetencji interpretacyjnych uczniów szkoły podstawowej stanowi zatem lukę badawczą, do której odnosi się prezentowane badanie.

Celem prezentowanego badania było opracowanie, na podstawie analizy autentycznych wypowiedzi uczniowskich, empirycznie ugruntowanej propozycji modelu linii rozwoju kompetencji interpretacyjnych uczniów i uczennic szkoły podstawowej.

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

Badanie służyło odpowiedzi na następujące pytania badawcze: (1) jakie jakościowo odmienne sposoby realizowania działań analitycznych i interpretacyjnych można zidentyfikować w wypowiedziach uczniowskich? (2) w jaki sposób zidentyfikowane sposoby działania można uporządkować w hipotetyczną progresję kompetencji interpretacyjnych? (3) w jakim zakresie kategorie wyodrębnione na podstawie pierwszego korpusu pozwalają opisać jakościowe zróżnicowanie działań analitycznych i interpretacyjnych ujawniających się w niezależnym korpusie wypowiedzi uczniowskich?

2. METODA

2.1 Materiał badawczy

Badanie miało charakter jakościowy i obejmowało analizę sposobów realizowania działań analitycznych i interpretacyjnych ujawniających się w pisemnych wypowiedziach uczniów oraz konstruowanie na tej podstawie empirycznie ugruntowanej propozycji linii rozwoju kompetencji interpretacyjnych. Ze względu na przekrojowy charakter materiału celem analizy nie było odtworzenie rzeczywistego przebiegu rozwoju poszczególnych uczniów w czasie, lecz wyodrębnienie i uporządkowanie jakościowo odmiennych wzorców działania widocznych w ich wypowiedziach.

Materiał badawczy obejmował łącznie 260 wypowiedzi pisemnych uczniów szkoły podstawowej, pochodzących z dwóch niezależnych korpusów. Pierwszy korpus tworzyło 160 wypracowań uczniów uczestniczących w III etapie Olimpiady Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych w roku szkolnym 2022/2023. Materiał ten wykorzystano do identyfikacji jakościowo odmiennych sposobów realizowania działań analitycznych i interpretacyjnych oraz do konstrukcji propozycji linii rozwoju. Wybór prac olimpijskich miał charakter celowy: rozbudowane wypowiedzi interpretacyjne umożliwiały obserwację zróżnicowanych, w tym złożonych, sposobów pracy z tekstem. Linie rozwoju obejmują bardzo szeroki zakres umiejętności (od niskich po bardzo złożone), zatem korpus uczniowskich realizacji musiał odzwierciedlać tę różnorodność. Warunkiem pogłębionej analizy był też taki dobór tematów i lektur, który umożliwiałby uczniom i uczennicom pewną swobodę i samodzielność zarówno w doborze materiału ilustracyjnego, jak i prowadzeniu wywodu argumentacyjnego. Jednocześnie specyfika tej grupy – obejmującej uczniów szczególnie zainteresowanych językiem i literaturą – ogranicza możliwość generalizowania wyników na całą populację uczniów szkoły podstawowej. Drugi korpus obejmował zatem 100 wypracowań argumentacyjnych napisanych podczas próbnego egzaminu ósmoklasisty przez uczniów warszawskich szkół podstawowych. Korpus ten różnił się od materiału wykorzystanego do konstrukcji linii rozwoju zarówno charakterystyką badanej grupy, jak i sytuacją powstawania wypowiedzi oraz typem zadania. Został wykorzystany do jakościowego sprawdzenia, w jakim zakresie kategorie wyodrębnione na podstawie pierwszego korpusu pozwalają opisywać zróżnicowanie działań analitycznych i interpretacyjnych ujawniających się również w materiale o odmiennej charakterystyce.

2.2 Procedura

Tworzenie procedury badawczej przebiegało w trzech etapach. W pierwszym etapie opracowano schemat analityczny służący funkcjonalnej rekonstrukcji kompetencji interpretacyjnych. Punktem wyjścia były wymagania programowe oraz ustalenia literatury dotyczącej interpretacji i kształcenia literackiego. Na tej podstawie przyjęto, że kompetencja interpretacyjna obejmuje współdziałanie wiedzy, umiejętności i postaw, przy czym w analizie wypowiedzi pisemnych bezpośredniej obserwacji podlegały przede wszystkim działania ujawniające sposób wykorzystania wiedzy oraz sposób analizowania i interpretowania tekstu.

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

Tabela 1

Opis kompetencji interpretacyjnych

KOMPETENCJE INTERPRETACYJNE			
Wiedza	Umiejętności		Postawy
	Analiza	Synteza	
Uczeń / uczennica zna podstawowe fakty na temat omawianej lektury.	Uczeń / uczennica wskazuje elementy konstrukcyjne utworu literackiego.	Uczeń / uczennica formułuje tezę interpretacyjną omawianego utworu.	Uczeń / uczennica postrzega siebie jako czytelnika / czytelniczkę i rozumie, jakie czynniki wpływają na rozumienie utworu.
Uczeń / uczennica zna pojęcia z zakresu poetyki.	Uczeń / uczennica określa funkcje tych elementów.	Uczeń / uczennica uzasadnia swoje rozumienie za pomocą dowodów z tekstu.	Uczeń / uczennica rozumie, jak perspektywa czytelnicza wpływa na rozumienie utworu.
	Uczeń / uczennica wykorzystuje wnioski do budowania pogłębionego rozumienia sensu utworu.	Uczeń / uczennica wyjaśnia sensy niedosłowne utworu.	Uczeń / uczennica przyjmuje postawę krytyczną wobec tekstu.
		Uczeń / uczennica nazywa uniwersalne problemy i tematy w utworze.	
		Uczeń / uczennica wykorzystuje konteksty do pogłębienia swojego rozumienia.	

Na podstawie tej rekonstrukcji opracowano zestaw kryteriów kodowania wypowiedzi uczniowskich. Na potrzeby pierwszego etapu analizy kryteria uporządkowano w trzech obszarach: działań analitycznych, działań interpretacyjnych oraz interpretacji krytycznej. Wyodrębnienie trzeciego obszaru miało na tym etapie charakter analityczny i służyło uchwyceniu działań wykraczających poza sposób ujmowania interpretacji w wymaganiach podstawy programowej. Łącznie schemat obejmował dziesięć szczegółowych kryteriów odnoszących się m.in. do rozpoznawania elementów świata przedstawionego i sposobu konstrukcji tekstu, wykorzystywania środków językowych i formalnych, formułowania hipotez interpretacyjnych, uzasadniania odczytań, wykorzystywania kontekstów oraz krytycznego odnoszenia znaczeń tekstu do szerszych problemów.

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

Tabela 2
Kryteria analizy wypowiedzi uczniowskich

Kryterium	Opis
I. Analiza utworu	Analiza świata przedstawionego. W pracy uwzględniono analizę czasu, miejsca, elementów fabuły i charakterystyki bohaterów omawianego tekstu.
	Analiza sposobów narracji. W pracy uwzględniono analizę sposobu prowadzenia narracji w tekście, także budowanie nastroju, ton i styl tekstu.
	Analiza znaczących elementów tekstu. W pracy uwzględniono analizę np. tytułu, motta, cytatu, powracającego motywu, refrenu, pierwszego i ostatniego zdania, punktu kulminacyjnego, punktu zwrotnego.
	Analiza gatunku. W pracy wskazano wpływ gatunku na sposób kreowania tekstu.
II. Interpretacja tekstu	Odczytywanie głównej myśli / przesłania utworu / wątku / motywu. W pracy dokonano interpretacji tekstu (fragmentu), uwzględniając jego przesłanie.
	Odczytywanie warstwy symbolicznej. W pracy wskazano, jakie niedosłowne znaczenie mają elementy tekstu w odniesieniu do jego przesłania.
	Odniesienie do świata wartości. W pracy zrekonstruowano najważniejsze wartości etyczne, społeczne itd., uniwersalne postawy, pytania realizowane w tekście.
III. Interpretacja krytyczna	Kontekst osobisty. W pracy uwzględniono osobiste opinie o tekście, poparte konkretnymi odniesieniami do tekstu.
	Kontekst społeczny. W pracy uwzględniono trafne i funkcjonalne odniesienie do współczesnych problemów (np. problemy globalne, sytuacja młodzieży itd.)
	Kontekst kulturowy. W pracy uwzględniono trafne i funkcjonalne odniesienie do innych tekstów kultury.

2.3 Analiza danych

Materiał analizowały dwie badaczki posiadające doświadczenie w nauczaniu języka polskiego i ocenianiu wypowiedzi uczniowskich. W pierwszej fazie wspólnie przeanalizowały kilkanaście prac, porównując sposób stosowania poszczególnych kryteriów i na tej podstawie doprecyzowując ich definicje oraz zasady przypisywania poziomów. Następnie 20 wypracowań zostało zakodowanych niezależnie przez obie badaczki. Dla każdego z kryteriów przypisywano poziom w skali 0–4, po czym porównywano wyniki kodowania. W większości przypadków obie badaczki przypisywały wypowiedziom ten sam poziom. Rozbieżności wystąpiły w kilku przypadkach i dotyczyły przede wszystkim rozpoznawania odwołań do kontekstu osobistego oraz decyzji o przypisaniu wypowiedzi do jednego z dwóch sąsiadujących poziomów. Każdy przypadek rozbieżnego kodowania był omawiany przez badaczki, a ostateczną decyzję podejmowano wspólnie, odwołując się do przyjętych definicji kryteriów. Po uzgodnieniu sposobu interpretacji kryteriów obie badaczki kontynuowały analizę materiału. W badaniu nie obliczano statystycznego współczynnika zgodności między badaczkami, dlatego procedurę tę należy traktować jako jakościową kalibrację schematu kodowania. Celem tego etapu było rozpoznanie sposobów realizowania poszczególnych działań składających się na interpretację. Kodowanie stanowiło punkt wyjścia do dalszej analizy jakościowej.

W drugim etapie przeprowadzono pogłębioną analizę jakościową 65 wypracowań napisanych na ten sam temat. Ograniczenie tej części analizy do wypowiedzi powstałych w odpowiedzi na wspólne zadanie pozwoliło porównywać sposoby działania uczniów przy względnie stałych wymaganiach dotyczących tekstu i polecenia. Analiza miała charakter porównawczy: poszukiwano powtarzających się sposobów realizowania poszczególnych działań oraz różnic jakościowych między nimi.

W kolejnych porównaniach zwracano uwagę nie tylko na obecność danego działania, lecz przede wszystkim na sposób jego realizacji i stopień jego złożoności. W obszarze działań analitycznych porównywano m.in. wypowiedzi ograniczające się do rozpoznawania i opisywania elementów tekstu z wypowiedziami, w których widoczna była synteza, odniesienie jej do całości utworu, funkcjonalna analiza tekstu lub interpretacja z wykorzystaniem wiedzy o formie i konwencji. Analogicznie – w obszarze działań interpretacyjnych porównywano wypowiedzi odwołujące się przede wszystkim do osobistej reakcji na tekst z wypowiedziami podejmującymi interpretację symboliczną, problematyzującymi znaczenia tekstu oraz wykorzystującymi konteksty.

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

Na podstawie tych porównań wyodrębniono jakościowo odmienne wzorce działania, a następnie uporządkowano je ze względu na wzrastającą złożoność operacji wykonywanych na tekście. W wyniku analizy wyłoniło się pięć poziomów w obszarze działań analitycznych i pięć poziomów w obszarze działań interpretacyjnych. Liczba poziomów nie została przyjęta z góry, lecz wynikała z liczby jakościowo odmiennych wzorców, które można było konsekwentnie rozróżnić w analizowanym materiale.

Określenie *poziom* odnosi się do jakościowo odmiennych wzorców ujawnionych w analizowanym materiale. Ze względu na przekrojowy charakter badania poziomów tych nie należy interpretować jako empirycznie potwierdzonych etapów, przez które każdy uczeń przechodzi w przedstawionej kolejności, ale jako empirycznie ugruntowaną hipotezę dotyczącą progresji kompetencji.

Wstępny schemat analizy wyróżniał trzy obszary: działania analityczne, działania interpretacyjne oraz interpretację krytyczną. Interpretację krytyczną wyodrębniono początkowo jako osobny obszar, ponieważ nie była ona odrębnie opisywana w obowiązujących wymaganiach podstawy programowej, stanowiących jeden z punktów odniesienia przy konstruowaniu schematu analizy. W toku pracy nad liniami rozwoju przyjęto jednak, że działania o charakterze krytycznym nie tworzą odrębnego rodzaju kompetencji, lecz są elementem interpretacji: pozwalają pogłębiać odczytanie tekstu poprzez jego problematyzowanie, ocenę przedstawionych w nim znaczeń i perspektyw oraz odnoszenie ich do szerszych kontekstów. Z tego względu w końcowym opisie interpretacja krytyczna została włączona do obszaru działań interpretacyjnych, a odpowiadające jej działania znalazły się na wyższych poziomach tego wymiaru.

Końcowe linie rozwoju mają zatem charakter dwuwymiarowy: obejmują działania analityczne oraz działania interpretacyjne. Wymiary te pozostają ze sobą powiązane, nie zakładano jednak, że określony poziom działań analitycznych musi odpowiadać temu samemu poziomowi działań interpretacyjnych. Dzięki temu można opisywać profil kompetencji ujawniający się w wypowiedzi ucznia oddzielnie w obu wymiarach.

W trzecim etapie skonstruowany zapis linii rozwoju zastosowano do jakościowej analizy drugiego korpusu, czyli wypracowań argumentacyjnych z próbnego egzaminu ósmoklasisty. Celem tej części badania nie było określenie częstości występowania poszczególnych poziomów ani statystyczna walidacja linii rozwoju. Analizowano natomiast, w jakim zakresie wyodrębnione wcześniej kategorie pozwalają rozpoznać i opisać sposoby działań analitycznych i interpretacyjnych ujawniające się w wypowiedziach powstałych w innym kontekście.

Analiza miała charakter jakościowy i porównawczy. Zwracano uwagę na to, czy w drugim korpusie można rozpoznać sposoby działania odpowiadające kategoriom wyodrębnionym na podstawie materiału olimpijskiego, czy też pojawiają się sposoby działania niewpisujące się w zaproponowany model oraz czy zastosowanie modelu do odmiennego materiału wskazuje na potrzebę doprecyzowania jego kategorii lub relacji między nimi. Analizowano również, czy rozdzielenie działań analitycznych i interpretacyjnych pozwala trafnie opisywać zróżnicowanie wypowiedzi w drugim korpusie. Analiza drugiego korpusu pełniła zatem funkcję jakościowego sprawdzenia transferowalności analitycznej zaproponowanych kategorii na materiał o odmiennej charakterystyce.

3. WYNIKI

3.1 Opis linii rozwoju kompetencji interpretacyjnych

Analiza materiału pozwoliła wyodrębnić dwa wzajemnie powiązane wymiary kompetencji interpretacyjnych: działania analityczne oraz działania interpretacyjne. Pierwszy obejmuje sposoby rozpoznawania, porządkowania i funkcjonalnego analizowania elementów tekstu, drugi – sposoby konstruowania, uzasadniania i pogłębiania jego znaczeń. Rozdzielenie obu wymiarów ma charakter analityczny: w procesie interpretacji działania te współwystępują i wzajemnie się wspierają, jednak w wypowiedziach uczniowskich mogą ujawniać się z różnym stopniem złożoności.

W każdym z wymiarów wyodrębniono pięć jakościowo odmiennych poziomów działania. Kolejne poziomy nie oznaczają przede wszystkim zwiększania liczby wykonywanych czynności, lecz zmianę sposobu pracy z tekstem. W wymiarze analitycznym zmiana ta prowadzi od rozpoznawania i opisywania elementów tekstu, przez ich porządkowanie i dostrzeganie relacji między nimi, do wyjaśniania ich funkcji oraz wykorzystywania wiedzy o formie, gatunku i konwencji. W wymiarze interpretacyjnym prowadzi od osobistej reakcji na tekst, przez formułowanie i uzasadnianie jego znaczenia oraz interpretowanie znaczeń symbolicznych, do problematyzowania odczytania i wykorzystywania szerszych kontekstów.

Uporządkowanie poziomów opiera się na wzrastającej złożoności operacji wykonywanych przez ucznia. Na kolejnych poziomach zmienia się charakter relacji między dostrzeżonym elementem tekstu a konstruowanym znaczeniem: od rozpoznania pojedynczych elementów i wyrażenia własnej reakcji, przez integrowanie informacji i uzasadnianie odczytania, po funkcjonalną analizę formy, krytyczne problematyzowanie znaczeń i osadzanie interpretacji w kontekstach. Wyższy poziom nie oznacza przy tym rezygnacji z działań charakterystycznych dla poziomów wcześniejszych. Bardziej złożone działania wykorzystują operacje prostsze, ale podporządkowują je szerszemu celowi interpretacyjnemu.

Analiza pokazała również, że oba wymiary nie muszą ujawniać się w wypowiedzi ucznia na tym samym poziomie. Możliwe są profile nierównomierne, np. wypowiedź zawierająca stosunkowo złożoną interpretację przy ograniczonym wykorzystaniu narzędzi analitycznych albo rozbudowaną analizę formalną, która nie prowadzi do równie złożonego odczytania znaczeń.

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

Z tego względu modelu nie należy odczytywać jako jednej pięciostopniowej skali. Poziom działań analitycznych i poziom działań interpretacyjnych powinny być rozpatrywane oddzielnie, a ich zestawienie pozwala opisać profil kompetencji ujawniający się w konkretnej wypowiedzi.

Tabela 3

Proponowany opis linii rozwoju kompetencji interpretacyjnych

	Działania analityczne	Działania interpretacyjne
Poziom 1.	Uczeń / uczennica rozpoznaje i opisuje elementy świata przedstawionego (w odniesieniu do pojedynczych elementów lub fragmentów utworu). Dostrzega i opisuje następujące elementy utworu: - fabuła (rekonstruuje układ zdarzeń, dokonuje streszczenia), - charakterystyka bohaterów (nazywa pojedyncze cechy i uzasadnia je, odnosząc się do fragmentów utworu), - czas i miejsce wydarzeń (wskazuje ich funkcje dla rozumienia utworu). Posługuje się wymienionymi kategoriami w omówieniu utworu.	Uczeń / uczennica nazywa własne odczucia czytelnicze. Wyraża opinię o przeczytanym utworze, uzasadniając ją w odniesieniu do treści utworu. Dokonuje oceny bohaterów i ich postępowania, porównuje ich postawy ze swoimi doświadczeniami i własnym światem wartości. Nazywa wartości poruszane w utworze, reprezentowane przez bohaterów.
Poziom 2.	Uczeń / uczennica dokonuje syntezy wiedzy o świecie przedstawionym (w odniesieniu do różnych elementów i całości utworu). Rozpoznaje i opisuje charakterystyczne cechy elementów świata przedstawionego, np.: - fabuła (hierarchizuje wydarzenia przedstawione w utworze, dostrzega punkt zwrotny / punkt kulminacyjny i uzasadnia swoją decyzję, odwołując się do lektury), - charakterystyka bohaterów (wyjaśnia, dlaczego danego bohatera można uznać za postać niejednoznaczną, dynamiczną, dostrzega rozwój postaci w utworze). Odwołuje się do całości tekstu, dostrzega zmiany i rozwój.	Uczeń / uczennica wyjaśnia, jak rozumie przesłanie utworu. Dokonuje syntezy różnych opinii, wskazuje najważniejsze dla siebie aspekty danego utworu, uzasadnia swoje rozumienie, odwołując się do wiedzy o utworze i świecie pozatekstowym.
Poziom 3.	Uczeń / uczennica wnioskuje o funkcji zauważonych przez siebie schematów i powiązań dla całości konstrukcji utworu. Dokonuje analizy powiązań między elementami utworu, buduje wnioski odnoszące się do całości utworu, dostrzega i omawia związki między różnymi elementami świata przedstawionego (np. między konstrukcją fabularną a charakterystyką bohatera lub między charakterystyką miejsca akcji i nastroju, charakteryzuje sposób prowadzenia narracji i jego związek z treścią utworu, itd.).	Uczeń / uczennica dokonuje interpretacji utworu. Wyjaśnia niedosłowne (symboliczne) znaczenia utworu. Omawia ważne uniwersalne tematy i problemy obecne w utworze. Uzasadnia swoją interpretację, odnosząc się do utworu.
Poziom 4.	Uczeń / uczennica dostrzega i opisuje strategie pisarskie i ich funkcje. Dostrzega i omawia zauważone przez siebie strategie pisarskie oraz ich związek z treścią utworu. Rozpoznaje różne środki językowe zastosowane w utworze i określa ich funkcje.	Uczeń / uczennica pogłębia swoją interpretację utworu w odniesieniu do ważnych współczesnych problemów społecznych i kulturowych. Odnosi interpretację do obecnych w kulturze uniwersalnych konfliktów – zadaje pytania krytyczne. Dokonuje ewaluacji przesłania utworu w odniesieniu do obecnych w kulturze uniwersalnych konfliktów – dokonuje interpretacji krytycznej.
Poziom 5.	Uczeń / uczennica wykorzystuje wiedzę o konwencjach gatunkowych w analizie utworu. Posługuje się wiedzą o rodzajach i gatunkach literackich (np. wskazuje w analizowanym utworze charakterystyczne cechy gatunku lub konwencji) i omawia wpływ tych konwencji na konstrukcję całego utworu.	Uczeń / uczennica pogłębia swoją interpretację, wykorzystując różnorodne konteksty. Funkcjonalnie korzysta z wiedzy na temat kontekstu biograficznego, kulturowego czy historycznego. Rozumie, jak różnorodne uwarunkowania wpływają na powstawanie utworu, jego recepcję i interpretację. Wskazuje, jak zmieniało się lub mogło się zmieniać rozumienie przesłania utworu w czasie.

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

3.2 Zastosowanie linii rozwoju do niezależnego korpusu

W ostatnim etapie analizy zaproponowany model zastosowano do drugiego korpusu, obejmującego wypracowania argumentacyjne napisane podczas próbnego egzaminu ósmoklasisty. Materiał ten różnił się od prac olimpijskich zarówno charakterystyką grupy uczniów, jak i sytuacją powstawania wypowiedzi oraz typem zadania. Celem analizy było sprawdzenie, czy kategorie wyodrębnione na podstawie pierwszego korpusu pozwalają opisywać jakościowe zróżnicowanie działań analitycznych i interpretacyjnych również w materiale o odmiennej charakterystyce.

W wypowiedziach z drugiego korpusu można było rozpoznać jakościowo odmienne sposoby pracy z tekstem odpowiadające kategoriom opisanym w modelu. Różnice dotyczyły zarówno sposobu wykorzystywania elementów utworu, jak i sposobu konstruowania na ich podstawie znaczeń. W zakresie działań analitycznych obserwowano przejście od przywoływania i opisywania elementów tekstu do ich selekcjonowania, łączenia oraz funkcjonalnego wykorzystywania w wywodzie. W zakresie działań interpretacyjnych różnice obejmowały natomiast przejście od wyrażania własnych opinii i rozpoznawania wartości do formułowania całościowego rozumienia utworu, interpretowania znaczeń niedosłownych oraz odnoszenia odczytania do szerszych problemów. W analizowanym materiale nie zidentyfikowano wypowiedzi, których sposobu działania nie dałoby się opisać w zaproponowanych kategoriach. Nie pojawiły się również sygnały wskazujące na konieczność wprowadzenia dodatkowych kategorii lub istotnej modyfikacji definicji poziomów. To pozwala na ostrożne wnioskowanie o trafności opisu. Jednak brak przypadków niepasujących może świadczyć zarówno o trafności opisowej kategorii, jak i o tym, że drugi korpus, mimo odmiennej charakterystyki, nie różnicował materiału na tyle, by ujawnić ewentualne ograniczenia modelu.

Analiza drugiego korpusu wskazała również na przydatność oddzielnego rozpatrywania działań analitycznych i interpretacyjnych. Stopień złożoności działań ujawniających się w obu wymiarach nie zawsze był jednakowy. Uczeń mógł wykorzystywać stosunkowo proste działania analityczne, a jednocześnie formułować bardziej złożone wnioski interpretacyjne. Przykładem takiej konfiguracji jest Fragment 4, w którym sposób wykorzystania elementów tekstu odpowiada poziomowi 3 działań analitycznych, podczas gdy odniesienie znaczenia utworu do współczesnych problemów ekologicznych i odpowiedzialności za przyszłe pokolenia odpowiada poziomowi 4 działań interpretacyjnych. Tego rodzaju przypadki wspierają przyjęcie dwuwymiarowej struktury modelu i wskazują, że nie powinien on być traktowany jako jedna skala, na której uczniowi przypisuje się pojedynczy poziom kompetencji interpretacyjnej.

Zastosowanie modelu do drugiego korpusu dostarczyło zatem przesłanek wskazujących, że wyodrębnione na podstawie prac olimpijskich kategorie mogą służyć do jakościowego opisu zróżnicowanych sposobów analizowania i interpretowania tekstu także w wypowiedziach powstałych w innym kontekście zadaniowym. Wyniku tego nie należy jednak traktować jako walidacji rozwojowego charakteru modelu. Analiza drugiego korpusu pokazuje możliwość zastosowania zaproponowanych kategorii do opisu odmiennego materiału, nie pozwala natomiast stwierdzić, że pięć poziomów tworzy sekwencję, przez którą uczniowie przechodzą w toku rozwoju kompetencji.

Uzyskane wyniki pozwalają zatem traktować zaproponowany model jako empirycznie ugruntowaną hipotezę dotyczącą zróżnicowania i możliwego kierunku rozwoju kompetencji interpretacyjnych. Sprawdzenie rozwojowego charakteru tej sekwencji wymaga dalszych badań, w szczególności badań podłużnych pozwalających obserwować zmiany sposobów analizowania i interpretowania tekstów u tych samych uczniów w czasie.

3.3 Przykładowe analizy wypowiedzi uczniów i uczennic

Poniższe przykłady ilustrują jakościowe różnice między sposobami realizowania działań analitycznych i interpretacyjnych wyodrębnionymi w modelu. Fragmenty autentycznych prac uczniów i uczennic przytoczono w oryginalnej formie, z zachowaniem pisowni. Analizie podlegał wyłącznie sposób prowadzenia działań analitycznych i interpretacyjnych; nie oceniano jakości wywodu, kompozycji, poprawności językowej ani zapisu.

Fragment 1

Posłużę się kolejnym argumentem. W książce „W pustyni i w puszczy" zadziwił mnie optymizm Stasia. Jako czternastoletni chłopiec był odpowiedzialny za małą Nel. Często niestety tracił nadzieję, ale zawsze, kiedy myślał, że to już koniec, nadchodziła pomoc. Mówił, że to Bóg ich ocalił, ale ja myślę, że to dzięki Stasiowi wszystko dobrze się kończyło.

W wypowiedzi uczeń rozpoznaje i opisuje cechę bohatera oraz przywołuje wydarzenia, które mają ją ilustrować. Obserwacje te nie prowadzą jednak do analizy relacji między elementami tekstu ani do wyjaśnienia ich funkcji w utworze. Sposób działania odpowiada zatem poziomowi 1 działań analitycznych. W wymiarze interpretacyjnym uczeń formułuje własną opinię o bohaterze i jego roli w przebiegu wydarzeń, pozostając przede wszystkim na poziomie osobistej reakcji na tekst. Odpowiada to poziomowi 1 działań interpretacyjnych.

Fragment 2

Pierwszym argumentem jest wartość przyjaźni i jak wiele może ona dla kogoś znaczyć. Ukazane jest to w „Kamieniach na szaniec" Aleksandra Kamińskiego. Zośka, czyli Tadeusz Zawadzki, był harcerzem zespołu Buków. Niestety, niego i jego grupę przyjaciół po zdaniu matury zastała wojna. Zaczęli walczyć z okupantem w Polskim Podziemiu. Gdy jego

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

drogi przyjaciel. Rudy, czyli Jan Bytnar, został porwany przez Niemców, chciał go uwolnić za wszelką cenę. Zorganizował wtedy największą akcję uwalniania więźniów w historii Polskiego Podziemia. Poza Janem uwolniono też wielu innych. Niestety, Rudy zmarł. Tego samego dnia zmarł też Alek, Aleksy Dawidowski, drugi przyjaciel Zośki. Wiedział, że zrobił dobrze, nie dając kolegom umrzeć w otoczeniu znienawidzonych Niemców.

W tym fragmencie uczennica dokonuje selekcji wydarzeń istotnych z punktu widzenia przyjętego kierunku odczytania. Nie ogranicza się do ich wymienienia, lecz porządkuje informacje dotyczące relacji między bohaterami i podporządkowuje je całościowemu rozumieniu utworu. Sposób działania odpowiada poziomowi 2 działań analitycznych. Jednocześnie formułuje tezę interpretacyjną dotyczącą wartości przyjaźni i uzasadnia ją przywołanymi elementami utworu. Odczytanie odnosi się do utworu jako całości, ale nie prowadzi jeszcze do interpretacji znaczeń symbolicznych ani szerszego problematyzowania podejmowanego zagadnienia. Odpowiada zatem poziomowi 2 działań interpretacyjnych.

Fragment 3
Jestem przekonany, że chociaż raz w życiu zastanawialiście się, na czym polega przyjaźni i jak należy budować relację z drugą osobą. Każda osoba powinna znać odpowiedzi na te pytania, żeby dojrzeć społecznie i emocjonalnie. Odpowiedź na te pytania znalazł główny bohater lektury „Mały Książę" autorstwa A. S. Exupery'ego – Mały Książę. Lis, którego bohater spotkał na Ziemi, nauczył go, że przyjaźń polega na „oswojeniu" drugiej osoby, czyli pełnym zaufaniu jej. Po tej niezwykle ważniej lekcji Mały Książę dojrzał emocjonalnie. Historia bohatera uczy ważnych wartości, które są niezmiernie ważne społecznie.

Wypowiedź pokazuje bardziej złożone wykorzystanie analizy tekstu. Uczeń wybiera istotny element fabuły, łączy go ze zmianą zachodzącą w bohaterze i na tej podstawie formułuje wniosek dotyczący znaczenia wydarzenia dla całości utworu. Nie tylko porządkuje informacje, lecz rozpoznaje relację między wydarzeniem, przemianą bohatera i znaczeniem tekstu. Odpowiada to poziomowi 3 działań analitycznych. W wymiarze interpretacyjnym uczeń wykracza poza dosłowny sens wydarzenia: interpretuje „oswojenie" jako figurę budowania relacji opartej na zaufaniu oraz wiąże tę interpretację z uniwersalnym problemem przyjaźni i dojrzewania emocjonalnego. Odczytanie jest uzasadnione elementami utworu, co odpowiada poziomowi 3 działań interpretacyjnych.

Fragment 4
W ostatnich latach coraz więcej mówi się o zmianach klimatycznych. Eksperci przestrzegają ludzi przed bezmyślnym wykorzystywaniem dóbr naszej planety. Ekolodzy propagują segregację śmieci, oszczędzanie wody. Aktywiści nawołują do szanowania zwierząt i traktowania ich dobrze. Jednak mimo tych starań wielu ludzi wciąż dewastuje Błękitną planetę. Wyrzucanie śmieci do rzek, znęcanie się nad zwierzętami, bicie ich, wycinanie lasów. Człowiek wciąż lekceważy zagrożenia, nie przejmujesz i przyszłością naszej planety, bo przecież gdy dojdzie do katastrofy ekologicznej, jego już nie będzie. A co z następnymi pokoleniami? Musimy zadbać o naszą Ziemię. Dlatego powinniśmy się uczyć empatii i odpowiedzialności. Literatura edukuje nas w tej kwestii i wielu osobom może pokazać, by lepiej traktowali naturę.
Książką, którą poleciłbym ignorantom, jest „Pax". Uczy ona, jak niszczycielski potrafi być człowiek, ale również tego, jak szanować i nie ingerować w świat zwierząt i roślin. Akcja utworu rozgrywa się w czasie wojny. Ludzie zakopują miny, walczą ze sobą. Cierpią na tym zwierzęta. Lis Pax oglądał wiele zła. Jedna z min spowodował śmierć jego przyjaciela, inna spowodował a stracenie kończyny i ogłuchnięcie przez drugiego liska, Chuderlaka. Człowiek, pragnąc osiągnąć swoje cele, nie zwraca uwagi na to jaką krzywdę wyrządza zwierzętom i roślinom. Z drugiej strony, książka uczy nas, że nie musimy tacy być, że możemy współistnieć z przyrodą.

W wymiarze analitycznym uczeń dokonuje selekcji elementów fabuły i wykorzystuje je funkcjonalnie do skonstruowania całościowego rozumienia utworu. Łączy działania bohaterów, konsekwencje wojny oraz los zwierząt w relację prowadzącą do wniosku dotyczącego destrukcyjnego wpływu człowieka na przyrodę. Sposób działania odpowiada poziomowi 3 działań analitycznych. Jednocześnie przykład ten pokazuje, że oba wymiary modelu mogą ujawniać się w wypowiedzi na różnych poziomach złożoności. Działania interpretacyjne są w tym przypadku bardziej złożone niż działania analityczne. Uczeń odnosi znaczenie utworu do współczesnego problemu zmian klimatycznych, odpowiedzialności człowieka za środowisko oraz sytuacji przyszłych pokoleń. Nie ogranicza się więc do wskazania uniwersalnego przesłania tekstu, lecz wykorzystuje je do problematyzowania rzeczywistości pozatekstowej i formułowania jej oceny. Odpowiada to poziomowi 4 działań interpretacyjnych.

Przedstawione przykłady pokazują, że różnice między poziomami dotyczą nie tylko zakresu wiedzy wykorzystywanej przez uczniów, lecz przede wszystkim sposobu wykonywania operacji na tekście i budowania na ich podstawie znaczeń. W kolejnych poziomach działania analityczne przechodzą od rozpoznawania i porządkowania elementów utworu do wyjaśniania relacji i funkcji, natomiast działania interpretacyjne – od osobistej reakcji i formułowania podstawowego rozumienia tekstu do odczytań niedosłownych oraz problematyzowania jego znaczeń w odniesieniu do rzeczywistości pozatekstowej.

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

Szczególnie istotny jest przypadek przedstawiony we Fragmencie 4, w którym działania analityczne odpowiadają poziomowi 3, a działania interpretacyjne – poziomowi 4. Wspiera on przyjęcie dwuwymiarowej struktury modelu: poziomu działań analitycznych nie należy automatycznie utożsamiać z poziomem działań interpretacyjnych. Model pozwala zatem opisywać nie tylko wzrastającą złożoność poszczególnych działań, lecz również ich konfigurację w konkretnej wypowiedzi uczniowskiej.

4. DYSKUSJA

Przedstawione badanie pozwoliło wyodrębnić jakościowo odmienne sposoby realizowania działań analitycznych i interpretacyjnych oraz uporządkować je w pięć poziomów tworzących proponowany model linii rozwoju kompetencji interpretacyjnych. Wyniki wskazują, że wraz ze wzrostem złożoności działań zmienia się nie tylko zakres wykorzystywanej przez uczniów wiedzy, lecz przede wszystkim sposób pracy z tekstem: od rozpoznawania i opisywania jego elementów, przez dostrzeganie relacji i funkcjonalne wykorzystywanie analizy, po konstruowanie, problematyzowanie i kontekstualizowanie znaczeń.

Takie rozumienie progresji jest zgodne z ujęciami *learning progressions*, w których rozwój kompetencji opisuje się poprzez jakościowe zmiany sposobów myślenia i działania uczniów, a nie jedynie przyrost opanowanych wiadomości i umiejętności (Alonzo i Gotwals, 2012; Corcoran i in., 2009; Duncan i Hmelo-Silver, 2009; Duschl i in., 2011). Jednocześnie przedstawionych w niniejszym badaniu poziomów nie należy traktować jako empirycznie potwierdzonej sekwencji, przez którą każdy uczeń przechodzi w tej samej kolejności. Badanie miało charakter przekrojowy, dlatego pozwala zidentyfikować i uporządkować jakościowo odmienne sposoby działania, ale nie pozwala obserwować rzeczywistego rozwoju tych samych uczniów w czasie. W tym sensie zaproponowany model stanowi empirycznie ugruntowaną hipotezę progresji, wymagającą dalszego sprawdzenia. Takie zastrzeżenie jest istotne także w świetle uwag Hammera i Sikorskiego (2015), którzy podkreślają złożoność rzeczywistych trajektorii uczenia się i przestrzegają przed traktowaniem progresji jako prostych, jednokierunkowych sekwencji.

Wyniki wskazują również na zasadność rozpatrywania dwóch wzajemnie powiązanych wymiarów kompetencji interpretacyjnych: działań analitycznych i działań interpretacyjnych. Rozdzielenie to ma charakter analityczny, ponieważ w rzeczywistym procesie interpretowania oba rodzaje działań współwystępują i wzajemnie się warunkują. Jednocześnie analiza wypowiedzi uczniowskich pokazuje, że ich złożoność nie musi rozwijać się równomiernie. Uczeń może konstruować stosunkowo złożone odczytanie tekstu przy mniej złożonych działaniach analitycznych albo wykorzystywać rozbudowane narzędzia analizy bez równie złożonego pogłębienia interpretacji.

Taki wynik jest istotny w świetle badań nad liniami rozwoju, w których zwraca się uwagę na ryzyko przedstawiania uczenia się jako jednej, nadmiernie uproszczonej sekwencji. Black, Wilson i Yao (2011) ujmują progresje jako swoiste mapy możliwych dróg uczenia się, natomiast Hammer i Sikorski (2015) podkreślają złożoność i kontekstowość rzeczywistego rozwoju. Również wielowymiarowe ujęcia *learning progressions* wskazują na potrzebę rozpatrywania powiązanych komponentów rozwijanej kompetencji (Alonzo i Gotwals, 2012). W tym kontekście zaproponowany model należy rozumieć nie jako jedną pięciostopniową skalę, lecz jako możliwość opisania profilu działania ucznia w dwóch powiązanych wymiarach.

Szczególnego komentarza wymaga miejsce interpretacji krytycznej. Jej uwzględnienie pozwala opisać działania, w których uczeń nie tylko konstruuje znaczenie tekstu, lecz także poddaje je refleksji, odnosi do rzeczywistości pozatekstowej, rozpoznaje perspektywy i wartości oraz stawia pytania wobec przyjętego sposobu rozumienia utworu.

Interpretacja krytyczna została w początkowym schemacie analizy wyodrębniona jako osobny obszar przede wszystkim dlatego, że nie była odrębnie opisywana w wymaganiach podstawy programowej, stanowiących jeden z punktów odniesienia przy konstruowaniu kryteriów. W toku pracy nad modelem przyjęto jednak, że działania krytyczne nie tworzą odrębnego rodzaju kompetencji, lecz stanowią element bardziej złożonej interpretacji: pozwalają pogłębiać odczytanie poprzez problematyzowanie znaczeń tekstu, ocenę przedstawionych w nim perspektyw i wartości oraz odnoszenie ich do szerszych kontekstów. Takie ujęcie pozostaje spójne z koncepcjami podkreślającymi aktywną rolę czytelnika w konstruowaniu znaczenia (Rosenblatt, 1995, 2003, 2005), a w polskiej refleksji nad dydaktyką literatury – z podkreślaniem znaczenia podmiotowego doświadczenia lektury (Janus-Sitarz, 2016; Koziołek, 2017).

Uzyskane wyniki są zgodne z ustaleniami badań nad *learning progressions*, w których podkreśla się ich znaczenie dla powiązania celów kształcenia, oceniania i planowania dalszego procesu uczenia się. Heritage (2008) wskazuje, że linie rozwoju mogą dostarczać nauczycielowi informacji o aktualnym miejscu ucznia w procesie uczenia się i wspierać podejmowanie decyzji dotyczących dalszych działań. Podobny potencjał progresji w ocenianiu kształtującym wskazują badania Furtak (2012, 2017) oraz Furtak i in. (2014).

Podobnie Duschl, Maeng i Sezen (2011) wskazują, że linie rozwoju mogą pełnić funkcję pomostu między standardami edukacyjnymi, ocenianiem i codzienną praktyką dydaktyczną, natomiast Black, Wilson i Yao (2011) zwracają uwagę na ich funkcję w opisywaniu możliwych dróg uczenia się. Wyniki niniejszego badania pozwalają postawić hipotezę, że podobny sposób opisu może być użyteczny również w odniesieniu do kompetencji interpretacyjnych, pod warunkiem uwzględnienia ich wielowymiarowego i kontekstowego charakteru.

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

Z perspektywy dydaktycznej proponowany model może służyć przede wszystkim bardziej precyzyjnemu rozpoznawaniu sposobu działania ucznia. Zamiast przypisywać wypowiedzi jedną całościową ocenę kompetencji interpretacyjnej, nauczyciel może oddzielnie przyglądać się działaniom analitycznym i interpretacyjnym, rozpoznając zarówno to, co uczeń już potrafi, jak i jakościową różnicę między aktualnym sposobem działania a sposobem bardziej złożonym. Może to stanowić punkt wyjścia do planowania kolejnych doświadczeń edukacyjnych oraz formułowania informacji zwrotnej.

Takie potencjalne zastosowanie odpowiada funkcji przypisywanej liniom rozwoju w ocenianiu kształtującym. Heritage (2008) wskazuje, że progresje mogą pomagać nauczycielowi łączyć informacje o aktualnym sposobie działania ucznia z decyzjami dotyczącymi kolejnych działań dydaktycznych. Podobny związek między *learning progressions* a praktykami oceniania kształtującego pokazują Furtak (2012, 2017) oraz Furtak i in. (2014). W przypadku przedstawionego tutaj modelu jest to jednak możliwe zastosowanie, które wymaga osobnego empirycznego sprawdzenia.

Linie rozwoju można również rozpatrywać w kontekście koncepcji *mastery learning*. W klasycznym ujęciu Blooma (1968) osiąganie wysokiego poziomu opanowania umiejętności wiąże się m.in. z zapewnieniem uczniom odpowiedniego czasu, informacji zwrotnej i możliwości dalszej pracy nad tym, co nie zostało jeszcze opanowane. Współczesne interpretacje tej koncepcji podkreślają jej związki z ocenianiem kształtującym i organizowaniem procesu uczenia się wokół jasno określonych efektów (Bordzoł i Hadaś, 2026; Guskey, 2022). Związek ten należy jednak traktować jako konceptualny, a nie jako wynik przeprowadzonego badania. Analiza nie obejmowała interwencji dydaktycznej ani zastosowania modelu w praktyce szkolnej, dlatego nie pozwala stwierdzić, czy wykorzystanie zaproponowanych linii rozwoju zgodnie z założeniami *mastery learning* prowadzi do wzrostu kompetencji interpretacyjnych uczniów.

Zaproponowany model może być także omawiany w odniesieniu do zmian programowych (reforma Kompas Jutra 2026), szczególnie tam, gdzie istotne staje się rozwijanie samodzielnej interpretacji, krytycznego czytania i świadomego wykorzystywania wiedzy o tekście. Jego potencjalna wartość polega na próbie przełożenia ogólnego celu, jakim jest rozwijanie kompetencji interpretacyjnych, na jakościowo odmienne sposoby działania, które można rozpoznawać w wypowiedziach uczniowskich. Należy jednak wyraźnie oddzielić ten możliwy sposób wykorzystania modelu od rezultatów samego badania. Analiza nie dotyczyła skuteczności określonych rozwiązań programowych ani wpływu stosowania modelu na osiągnięcia uczniów. Jego zastosowanie do konstruowania wymagań, materiałów dydaktycznych czy narzędzi oceniania należy zatem traktować jako możliwy kierunek dalszych prac, a nie jako empirycznie potwierdzony rezultat niniejszego badania.

Ograniczenia badania wynikają między innymi z indywidualnego i kontekstowego charakteru interpretacji oraz z faktu, że analizie poddano przede wszystkim pisemne wypowiedzi argumentacyjne uczniów szkoły podstawowej. Kompetencja interpretacyjna może ujawniać się również w innych sytuacjach i formach działania, dlatego zastosowanie modelu w odniesieniu do innych etapów edukacyjnych, typów tekstów oraz form wypowiedzi wymaga dalszego sprawdzenia. Ograniczeniem wymagającym szczególnego podkreślenia jest przekrojowy charakter badania. Analiza wypowiedzi różnych uczniów pozwoliła wyodrębnić jakościowo odmienne sposoby działania i zaproponować ich uporządkowanie według wzrastającej złożoności, nie pozwala jednak stwierdzić, że przedstawione poziomy odpowiadają rzeczywistej sekwencji zmian zachodzących u poszczególnych uczniów. Weryfikacja rozwojowego charakteru modelu wymagałaby badań podłużnych, obejmujących wielokrotne obserwacje tych samych osób. Jest to szczególnie istotne w świetle wskazywanej w badaniach nad *learning progressions* złożoności i kontekstowości rzeczywistych trajektorii uczenia się (Alonzo i Gotwals, 2012; Hammer i Sikorski, 2015).

Ograniczenia wynikają również z charakteru próby. Pierwszy korpus obejmował prace uczestników Olimpiady Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych, a więc uczniów szczególnie zainteresowanych językiem i literaturą. Materiał ten umożliwił obserwację złożonych sposobów interpretowania, ale nie może być traktowany jako reprezentatywny dla populacji uczniów szkoły podstawowej. Zastosowanie modelu do wypowiedzi uczniów warszawskich szkół pozwoliło sprawdzić funkcjonowanie wyodrębnionych kategorii w materiale o odmiennej charakterystyce, ale również ta próba nie ma charakteru reprezentatywnego. Należy ponadto odróżnić kompetencję ucznia od sposobu, w jaki ujawnia się ona w konkretnej wypowiedzi. Brak określonego działania w analizowanej pracy nie musi oznaczać, że uczeń nie potrafi go wykonać; może być konsekwencją właściwości zadania, tekstu, sytuacji pisania lub przyjętej strategii odpowiedzi. Zatem do pełnej diagnozy poziomu umiejętności należy posługiwać się większymi próbkami materiału od każdego ucznia.

Przeprowadzone badanie otwiera również nowe kierunki dalszych analiz. W pierwszej kolejności potrzebne są badania podłużne, które pozwoliłyby sprawdzić, czy wyodrębnione poziomy odpowiadają zmianom zachodzącym w sposobach analizowania i interpretowania tekstów przez tych samych uczniów w czasie. Osobnego pogłębienia wymaga również problem interpretacji krytycznej oraz jej relacji do pozostałych działań interpretacyjnych. Ważnym kierunkiem dalszych badań jest także empiryczne sprawdzenie dydaktycznej użyteczności modelu. Literatura dotycząca *learning progressions* wskazuje na ich potencjał w ocenianiu kształtującym i planowaniu nauczania (Duschl i in., 2011; Furtak, 2012, 2017; Heritage, 2008), jednak niniejsze badanie nie pozwala jeszcze stwierdzić, czy wykorzystanie zaproponowanego modelu przez nauczycieli prowadzi do trafniejszej diagnozy, bardziej użytecznej informacji zwrotnej lub rozwoju kompetencji interpretacyjnych uczniów. Odpowiedź na te pytania wymaga badań interwencyjnych prowadzonych w praktyce szkolnej.

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

5. ZAKOŃCZENIE

Przedstawiony opis linii rozwoju umiejętności interpretacyjnych stanowi próbę empirycznego opisania procesu, który dotychczas pozostawał w polskiej dydaktyce literatury przede wszystkim przedmiotem refleksji teoretycznej. Zamiast koncentrować się wyłącznie na oczekiwanych efektach kształcenia, proponuje on spojrzenie na interpretację jako kompetencję rozwijającą się stopniowo, poprzez kolejne jakościowo odmienne sposoby rozumienia tekstu literackiego. Dzięki temu możliwe staje się nie tylko trafniejsze opisywanie osiągnięć uczniów, lecz przede wszystkim rozpoznawanie kierunku ich dalszego rozwoju.

Opracowany opis ma charakter empiryczny, poziomy wyodrębniono na podstawie analizy wypowiedzi uczniowskich; wymagania programowe i literatura posłużyły do opracowania wstępnego schematu analizy. W tym sensie stanowi propozycję uzupełniającą dotychczasowe sposoby opisywania umiejętności interpretacyjnych. Jego celem nie jest zastępowanie obowiązujących rozwiązań dydaktycznych ani tworzenie nowego systemu oceniania, lecz dostarczenie nauczycielom narzędzia wspierającego diagnozowanie sposobów myślenia uczniów, planowanie procesu uczenia się oraz formułowanie informacji zwrotnej zgodnie z założeniami oceniania kształtującego. Takie zastosowanie modelu należy na obecnym etapie traktować jako potencjalne. Przeprowadzone badanie nie obejmowało wykorzystania modelu przez nauczycieli ani interwencji dydaktycznej, dlatego nie pozwala rozstrzygnąć, w jakim stopniu jego stosowanie wspiera diagnozowanie kompetencji, planowanie dalszego uczenia się lub formułowanie informacji zwrotnej. Sprawdzenie jego użyteczności dydaktycznej wymaga odrębnych badań prowadzonych w praktyce szkolnej.

Znaczenie takiego podejścia wydaje się szczególnie widoczne w kontekście zmian podstawy programowej, w której interpretacja zostaje ponownie wyeksponowana jako jedna z kluczowych umiejętności edukacji polonistycznej, ściśle powiązana z rozwijaniem krytycznego myślenia, refleksji nad wartościami i świadomego uczestnictwa w kulturze. Zaproponowane linie rozwoju nie opisują więc wyłącznie sposobów interpretowania tekstów literackich, ale mogą również stanowić punkt wyjścia do projektowania działań wspierających rozwój coraz bardziej samodzielnego, świadomego i krytycznego czytelnika.

Przedstawiony opis należy traktować jako propozycję otwartą. Wymaga on dalszej weryfikacji w badaniach obejmujących różne etapy edukacyjne, odmienne gatunki tekstów oraz zróżnicowane środowiska szkolne. Wydaje się jednak, że wykorzystanie koncepcji *learning progressions* w edukacji polonistycznej otwiera nową perspektywę badań nad rozwojem umiejętności interpretacyjnych. Pozwala bowiem połączyć refleksję teoretyczną nad interpretacją z empirycznym opisem procesu uczenia się oraz z praktyką dydaktyczną, dla której równie ważne jak odpowiedź na pytanie „czego uczniowie już się nauczyli?", staje się pytanie „jak przebiega ich droga do coraz bardziej pogłębionego rozumienia tekstu?".

Finansowanie: Badanie zostało sfinansowane ze środków Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności w ramach programu Szkoła Edukacji.
Konflikt interesów: Autorka deklaruje brak konfliktu interesów.
Podziękowania: Autorka składa serdeczne podziękowania p. Grażynie Sekulskiej-Gładysz (Szkoła Edukacji PAFW i UW) za współudział w analizie materiału badawczego, w szczególności za niezależną ocenę i kodowanie prac uczniowskich oraz cenne uwagi wniesione do opracowania modelu linii rozwoju kompetencji interpretacyjnych. Wyrazy wdzięczności kieruje również do p. prof. Tomasza Chachulskiego (Instytut Badań Literackich PAN) oraz dr Karoliny Żelazowskiej-Byczkowskiej (Akademia Pedagogiki Specjalnej) za pomoc w pozyskaniu materiału badawczego. Szczególne podziękowania należą się uczniom i uczennicom, których prace stanowiły podstawę niniejszego badania, a także ich nauczycielkom za stworzenie warunków do ich powstania.
Informacja o dostępności danych: Ze względu na ochronę danych osobowych analizowane prace uczniowskie nie są publicznie dostępne.

Funding: The study was funded by the Polish-American Freedom Foundation as part of the School of Education program.
Conflict of Interest: The author declares no conflict of interest.
Acknowledgements: The author would like to sincerely thank Ms. Grażyna Sekulska-Gładysz (School of Education, PAFW and University of Warsaw) for her contribution to the analysis of the research material, in particular for the independent evaluation and coding of student essays and for her valuable comments on the development of the model of interpretive-competence developmental lines. Thanks are also due to Prof. Tomasz Chachulski (Institute of Literary Research, Polish Academy of Sciences) and Dr. Karolina Żelazowska-Byczkowska (Academy of Special Education) for their help in obtaining the research material. Special thanks go to the students whose work formed the basis of this study, as well as to their teachers for creating the conditions for its production.
Data Availability Statement: Due to the protection of personal data, the analyzed student essays are not publicly available.

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

REFERENCES

Alonzo, A. C., & Gotwals, A. W. (red.). (2012). *Learning progressions in science: Current challenges and future directions*. Sense Publishers.

Alonzo, A. C., & Steedle, J. T. (2009). Developing and assessing a force and motion learning progression. *Science Education, 93*(3), 389–421. https://doi.org/10.1002/sce.20303

Białek, K., & Swat-Pawlicka, M. (2022). *Diagnoza poziomu kompetencji proinnowacyjnych uczniów*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Biedrzycki, K. (2014). *Jak przygotować i napisać interpretację? Poradnik*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Black, P., Wilson, M., & Yao, S. Y. (2011). Road maps for learning: A guide to the navigation of learning progressions. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 9*(2–3), 71–123. https://doi.org/10.1080/15366367.2011.591654

Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment, 1*(2), 1–12.

Bordzoł, P., & Hadaś, J. (2026). *Mastery learning, czyli stopniowe osiąganie biegłości. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2024a). *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2024/2025*.

Centralna Komisja Egzaminacyjna. (2024b). *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2024/2025*.

Centrum Edukacji Obywatelskiej. (2022). *Dydaktyka rozwoju kompetencji przyszłości*.

Corcoran, T., Mosher, F. A., & Rogat, A. (2009). *Learning progressions in science: An evidence-based approach to reform*. Consortium for Policy Research in Education.

diSessa, A. A. (2006). A history of conceptual change research: Threads and fault lines. W R. K. Sawyer (red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (ss. 265–282). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.017

Duncan, R. G., & Hmelo-Silver, C. E. (2009). Learning progressions: Aligning curriculum, instruction, and assessment. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(6), 606–609. https://doi.org/10.1002/tea.20316

Duschl, R., & Maeng, S., Sezen, A. (2011). Learning progressions and teaching sequences: A review and analysis. *Studies in Science Education, 47*(2), 123–182. https://doi.org/10.1080/03057267.2011.604476

Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.

Furtak, E. M. (2012). Linking a learning progression for natural selection to teachers' enactment of formative assessment. *Journal of Research in Science Teaching, 49*(9), 1181–1210. https://doi.org/10.1002/tea.21054

Furtak, E. M. (2017). *Supporting teachers' formative assessment practice with learning progressions*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315562636

Furtak, E. M., Morrison, & D., Kroog, H. (2014). Investigating the link between learning progressions and classroom assessment. *Science Education, 98*(4), 640–673. https://doi.org/10.1002/sce.21122

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

Gallacher, T., & Johnson, M. (2019). Learning progressions: A historical and theoretical discussion. *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication, 28*, 10–16. https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/561967--learning--progressions-a-historical-and-theoretical-discussion.pdf

Guskey, T. R. (2022). *Implementing mastery learning* (wyd. 3). Corwin.

Hammer, D., & Sikorski, T. R. (2015). Implications of complexity for research on learning progressions. *Science Education, 99*(3), 424–431. https://doi.org/10.1002/sce.21165

Harris, L. R., Adie, L., & Wyatt-Smith, C. (2022). Learning progression-based assessments: A systematic review of student and teacher uses. *Review of Educational Research, 92*(6), 996–1040. https://doi.org/10.3102/00346543221081552

Heritage, M. (2008). *Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment*. Council of Chief State School Officers.

Janus-Sitarz, A. (2016). *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Universitas.

Jarzębski, J. (2012). Interpretacja w edukacji polonistycznej. *Postscriptum Polonistyczne, 1*(9), 57–62.

Koziołek, K. (2017). *Czas lektury*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Minister Edukacji. (2024a). Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 1019*.

Minister Edukacji. (2024b). Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 996*.

Minister Edukacji. (2026). Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 378*.

Mohan, L., Chen, J., & Anderson, C. W. (2009). Developing a multi-year learning progression for carbon cycling in socio-ecological systems. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(6), 675–698. https://doi.org/10.1002/tea.20314

Mørcke, A. M., Dornan, & T., Eika, B. (2013). Outcome (competency) based education: An exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. *Advances in Health Sciences Education, 18*(4), 851–863. https://doi.org/10.1007/s10459-012-9405-9

National Council for Curriculum and Assessment. (2019). *Junior cycle English: Guidelines for the classroom-based assessments and assessment task*. https://curriculumonline.ie/getmedia/40f1f58f-5a57-4d0f-b9b7-67af7fe50380/JC_English_Assessment_Guidelines.pdf

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education, 66*(2), 211–227. https://doi.org/10.1002/sce.3730660207

Rada Unii Europejskiej. (2018). Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 189*, 1–13.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (wyd. 5). Modern Language Association of America.

© 2026 Author(s). CC BY 4.0

Rosenblatt, L. M. (2003). Literary theory. W J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire i J. M. Jensen (red.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (wyd. 2, ss. 67–73). Lawrence Erlbaum Associates.

Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts*. Heinemann.

Schneider, R. M., & Plasman, K. (2011). Science teacher learning progressions: A review of science teachers' pedagogical content knowledge development. *Review of Educational Research, 81*(4), 530–565. https://doi.org/10.3102/0034654311423382

Stevens, S. Y., Delgado, C., & Krajcik, J. S. (2010). Developing a hypothetical multi-dimensional learning progression for the nature of matter. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(6), 687–715. https://doi.org/10.1002/tea.20324

Sztajn, P., Confrey, J., Wilson, P. H., & Edgington, C. (2012). Learning trajectory based instruction: Toward a theory of teaching. *Educational Researcher, 41*(5), 147–156. https://doi.org/10.3102/0013189X12442801

Szymczak, A., & Strzemieczna, E. (red.). (2024). *Profil absolwenta i absolwentki: Droga do zmian w edukacji*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Vosniadou, S. (2019). The development of students' understanding of science. *Frontiers in Education, 4*, Artykuł 32. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00032

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner i E. Souberman, red.). Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

© 2026 Author(s). CC BY 4.0