

PROFIL ABSOLWENTA I ABSOLWENTKI

Kompetencje uczniów
i absolwentów polskich szkół
w świetle wyników
badań i egzaminów



**Autorzy:**

dr Piotr Bordzoł, dr Katarzyna Pająk-Załęska, Mateusz Przywara, dr hab. Krzysztof Biedrzycki prof. UJ, dr Emilia Danowska-Florczyk, dr Dorota Campfield

Redakcja i korekta: Jacek Łęgiewicz**Projekt okładki:** Zuzanna Gułaj**Skład:** Wojciech Maciejczyk**Zdjęcie i ilustracje na okładce:** Shutterstock.com**Wydawca:**

Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



Wydanie 1

ISBN 978-83-68313-41-3**DOI:** 10.24131/9788368313413

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024

Wzór cytowania: Bordzoł, P., Przywara, M., Pająk-Załęska, K., Biedrzycki, K., Danowska-Florczyk, E., Campfield, D. (2024). *Kompetencje uczniów i absolwentów polskich szkół w świetle wyników badań i egzaminów*. Instytut Badań Edukacyjnych

Raport przygotowany w ramach realizacji zadania „Kształtowanie kompetencji – od profilu do praktyki – opracowanie *profilu absolwenta* z uwzględnieniem założeń/koncepcji koniecznych zmian w kształceniu ogólnym. ETAP 1. Przedszkola i szkoły podstawowe” finansowanego z dotacji celowej MEN: Działania Innowacyjne w Systemie Oświaty.

Egzemplarz bezpłatny





Spis treści

Wstęp	5
1. Kompetencje uczniów i absolwentów polskich szkół w świetle wyników badań międzynarodowych	7
Szczegółowe omówienie wyników badań	9
1.1. Rozumienie czytanego tekstu.....	9
1.2. Umiejętności matematyczne.....	13
1.3. Umiejętności przyrodnicze.....	16
1.4. Myślenie kreatywne	19
1.5. Myślenie cyfrowe	20
1.6. Myślenie finansowe.....	21
1.7. Myślenie społeczne i obywatelskie	22
2. Kompetencje w świetle krajowych badań dydaktyk przedmiotowych	26
2.1. Badania kompetencji polonistycznych	26
2.2. Badania kompetencji matematycznych	31
3. Kompetencje w świetle analizy zasad oceniania i wymagań egzaminacyjnych	33
3.1. Wyniki egzaminu w poszczególnych przedmiotach	37
Język polski	37
Matematyka.....	44
Wyniki egzaminu ósmoklasisty 2024	48
3.2. Wnioski	49
4. Wnioski z analizy sytuacji społeczno-zawodowej absolwentów polskich szkół	51
4.1. Wychowanie przedszkolne.....	51
4.2. Absolwenci szkół podstawowych	52
4.3. Absolwenci szkół ponadpodstawowych – egzamin maturalny	53
4.4. Absolwenci szkół branżowych I i II stopnia, techników oraz szkół policealnych	54
4.5. Absolwenci szkół wyższych I i II stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich	58





Podsumowanie	60
Bibliografia.....	66
Strony internetowe.....	70
Spis tabel	70
Spis wykresów	71
Spis rysunków	71





Wstęp

Badania naukowe stanowią kluczowy element prowadzenia polityki opartej na faktach, które w przypadku racjonalizacji podejmowanych decyzji politycznych mają zasadnicze znaczenie. Analiza wyników z różnych perspektyw pozwala na przedstawienie umiejętności, które zajmują szczególne miejsce wśród kształconych w szkole na różnych poziomach nauczania.

Podjęta w niniejszym raporcie analiza badań międzynarodowych została poprowadzona ścieżką umiejętności, wśród których szczególne miejsce zajmują: rozumienie czytanego tekstu, umiejętności matematyczne i przyrodnicze oraz myślenie kreatywne, cyfrowe, finansowe, społeczne i obywatelskie.

Do analizy osiągnięć polskich uczniów i absolwentów zostały wybrane te badania naukowe realizowane na arenie międzynarodowej, które są ze sobą porównywalne, zarówno z perspektywy międzypaństwowej, jak i pomiędzy kolejnymi edycjami. Zdecydowano się na badania najpopularniejsze medialnie, jak Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) czy Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS), które z jednej strony skupiają się na różnych kompetencjach, z drugiej zaś ich grupą docelową są uczniowie w różnym wieku.

Oprócz badań międzynarodowych w raporcie przedstawiono wybrane badania krajowe, które wskazują na poziom umiejętności, jakim mogą pochwalić się polscy uczniowie. Do analizy tych badań również wykorzystano ścieżkę umiejętności, przy czym są to podstawowe umiejętności kształcone w szkole, tj. umiejętności matematyczne i polonistyczne. Tak przeprowadzona analiza pozwala w bardziej uporządkowany sposób tworzyć profil kompetencyjny absolwenta szkoły podstawowej.

Czas, w którym intensywnie prowadzono krajowe badania nad edukacją, przypada na lata 2010–2015, które w ówczesnej perspektywie finansowej środków unijnych zajmowały istotne miejsce pośród innych działań. W ostatnich latach nie prowadzi się na dużą skalę krajowych badań edukacyjnych, co niejako wyjaśnia ich kondycję.

W raporcie znalazło się także omówienie wyników egzaminu ósmoklasisty, jako pierwszego i jedyne realizowanego w czasie nauki w szkole podstawowej. Egzamin ten jest obowiązkowy dla każdego ucznia, i jest jedynym, którego nie można nie zdać. Sposób przeprowadzenia



egzaminu ósmoklasisty, jak również jego wyniki pozwalają na określenie zestawu umiejętności, którymi powinny charakteryzować się osoby kończące szkołę podstawową.

Badania naukowe i wyniki egzaminu ósmoklasisty zarysowują część profilu kompetencyjnego absolwenta szkoły podstawowej, jednak warto wskazać również na elementy funkcjonowania rzeczywistości szkolnej, które nie działają na korzyść pozyskania umiejętności i które w opinii środowisk społeczeństwa obywatelskiego mogłyby ulec zmianie. Rekomendacje do zmian zawarto w ostatniej części raportu.





1. Kompetencje uczniów i absolwentów polskich szkół w świetle wyników badań międzynarodowych

Badania międzynarodowe pozwalają na przyjrzenie się umiejętnościom polskich uczniów w szerszej perspektywie. Porównywalność badań i powtarzalność kolejnych edycji pozwalają na tworzenie długoterminowych analiz. W rozdziale przedstawiono wyniki polskich uczniów w obszarze wybranych kompetencji dla wybranych badań międzynarodowych. Były to następujące badania:

PISA – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności uczniów, mierzący u piętnastolatków umiejętność czytania ze zrozumieniem, umiejętność matematyczne, rozumowanie w naukach przyrodniczych oraz dodatkowy komponent, który zmienia się w kolejnych edycjach badania;

PIRLS – Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu, mierzące umiejętności rozumienia czytanego tekstu przy użyciu tekstów: literackiego i użytkowego u uczniów w czwartym roku edukacji obowiązkowej;

TIMMS – Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych, mierzące poziom wiedzy i rozumowania uczniów czwartego i ósmego roku edukacji obowiązkowej w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych;

ICILS – Międzynarodowe Badanie Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych, mierzące gotowość uczniów ósmego roku edukacji obowiązkowej do życia w cyfrowej rzeczywistości, przy czym polscy uczniowie brali udział jedynie w pierwszej edycji tego badania (2013);

ICCS – Międzynarodowe Badanie Kompetencji Obywatelskich, badające wiedzę i rozumienie zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej, a także postawy i zachowania obywatelskie uczniów ósmego roku obowiązkowej edukacji.



Tabela 1. Zestawienie podstawowych informacji o opisywanych badaniach międzynarodowych

Nazwa badania	Rok badania	Wiek badanych uczniów	Mierzone umiejętności
PISA – <i>Programme for International Student Assessment</i> (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów)	1999	15 lat	umiejętność czytania
	2003		umiejętności matematyczne
	2006		rozumowanie w naukach przyrodniczych
	2009		dodatkowy komponent (np. rozwiązywanie problemów, kreatywność, uczenie się w cyfrowym świecie)
	2012		
	2015		
	2018		
2022			
PIRLS – <i>Progress in International Reading Literacy Study</i> (Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu)	2001	uczniowie czwartego roku edukacji obowiązkowej	umiejętność rozumienia czytanego tekstu (literackiego i użytkowego)
	2006		
	2011		
	2016		
	2021		
TIMSS – <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i> (Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych)	1995	uczniowie czwartego i ósmego roku edukacji obowiązkowej	poziom wiedzy i rozumowania uczniów w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych
	1999		
	2003		
	2007		
	2011		
	2015		
	2019		
2023			
ICILS – <i>International Computer and Information Literacy Study</i> (Międzynarodowe Badanie Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych)	2013	uczniowie ósmego roku edukacji obowiązkowej	gotowość uczniów do życia w cyfrowej rzeczywistości
	2018		
	2023		



Nazwa badania	Rok badania	Wiek badanych uczniów	Mierzone umiejętności
ICCS – <i>International Civic and Citizenship Education Study</i> (Międzynarodowe Badanie Kompetencji Obywatelskich)	2009 2016 2022	uczniowie ósmego roku edukacji obowiązkowej	bada wiedzę i rozumienie zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej, a także postawy i zachowania obywatelskie uczniów

Źródło: opracowanie własne

Szczegółowe omówienie wyników badań

W ostatnich międzynarodowych badaniach polscy uczniowie osiągnęli stosunkowo wysokie wyniki na tle innych państw. W analizie badań należy jednak brać pod uwagę raczej trendy, jakim podlegają wyniki kolejnych edycji. W takiej perspektywie zanalizowano wybrane badania międzynarodowe (PISA, TIMSS, PIRLS, ICCS) tych edycji, w których brali udział polscy uczniowie. Podrozdział 1.1 zorganizowano według kompetencji, podczas gdy zazwyczaj omawia się zbiorczo wyniki badań międzynarodowych, oddzielając wyniki poszczególnych badań od siebie. Przeanalizowano łącznie pięć badań w następujących kategoriach kompetencji: rozumienie czytanego tekstu, umiejętności matematyczne i przyrodnicze oraz myślenie kreatywne, cyfrowe, finansowe, społeczne i obywatelskie.

1.1. Rozumienie czytanego tekstu

Badania PIRLS i PISA pokazują, że polscy uczniowie – na tle międzynarodowym – bardzo dobrze opanowują tę umiejętność.

Według badania PIRLS 2021 Polska z wynikiem 549 punktów ułokowała się na dziesiątej pozycji wśród 57 krajów i regionów, tylko siedem krajów miało wynik wyższy w sposób istotny statystycznie, a w Unii Europejskiej – tylko dwa kraje. Badanie PISA 2022 pokazało, że polscy uczniowie ze średnim wynikiem 489 punktów na 81 krajów i regionów osiągnęli 16 pozycję, przy czym ważniejsze jest, że to wynik zdecydowanie wyższy od średniej dla krajów OECD, w Unii Europejskiej lepszy wynik miały tylko dwa kraje, zaś dwa inne uzyskały wynik porównywalny. Badanie PIRLS pokazuje, że umiejętności poniżej poziomu niskiego w Polsce ma tylko 3% czwartoklasistów, a na poziomie niskim – 12%. Z kolei według wyników PISA poniżej poziomu 2



sytuuje się 22% piętnastolatków. Na tle innych krajów są to dobre wyniki. Dodajmy, że według PIRLS 14% uczniów osiągnęło poziom zaawansowany, a według PISA 9% uczniów usytuowało się na poziomie 5 i 6.

Oba badania wskazują jednak, że w ostatnich latach nastąpiło pogorszenie wyników.

Tabela 2. Wyniki polskich uczniów w kolejnych edycjach badania PIRLS (w punktach)

Rok badania			
w badaniu brali udział trzecioklasiści		w badaniu brali udział czwartoklasiści	
2006	2011	2016	2021
519	526	565	549

Źródło: opracowanie własne na podstawie <https://timssandpirls.bc.edu>

O ile nie można wprost porównywać wyników z lat 2006–2011 i 2016–2021, o tyle znamienne jest, że w tym pierwszym okresie wyniki poprawiły się, a w latach 2016–2021 pogorszyły. Odsetek uczniów na poziomie niskim i poniżej niskiego zwiększył się z 11% w 2016 r. do 15% w 2021 r., a na poziomie zaawansowanym zmniejszył z 20% w 2016 r. do 14% w 2021 r. Bardziej miarodajne jest porównanie wyników w badaniu PISA.

Tabela 3. Wyniki polskich piętnastolatków w badaniach PISA w latach: 2015, 2018 i 2022 w obszarze rozumienia czytanego tekstu

Rok badania	Średni wynik w punktach	Porównanie do innych państw biorących udział w badaniu
2015	506	lepsze wyniki uzyskali uczniowie m.in. z Finlandii, Irlandii i Estonii
2018	512	jeden z najwyższych wyników na świecie; lepsze wyniki uzyskali uczniowie z Chin i Singapuru, a także z Estonii, Kanady i Finlandii, zaś wyniki zbliżone uczniowie z Korei Południowej, Szwecji, Nowej Zelandii, Irlandii i Stanów Zjednoczonych



Rok badania	Średni wynik w punktach	Porównanie do innych państw biorących udział w badaniu
2022	489	lepsze wyniki uzyskali uczniowie z Singapuru, Irlandii, Japonii, Korei Południowej, Tajwanu, Estonii, Makao, Kanady, Stanów Zjednoczonych, Nowej Zelandii, Hongkongu i Australii, zaś wyniki zbliżone uczniowie z Wielkiej Brytanii, Finlandii, Danii, Czech, Słowacji, Szwajcarii i Włoch

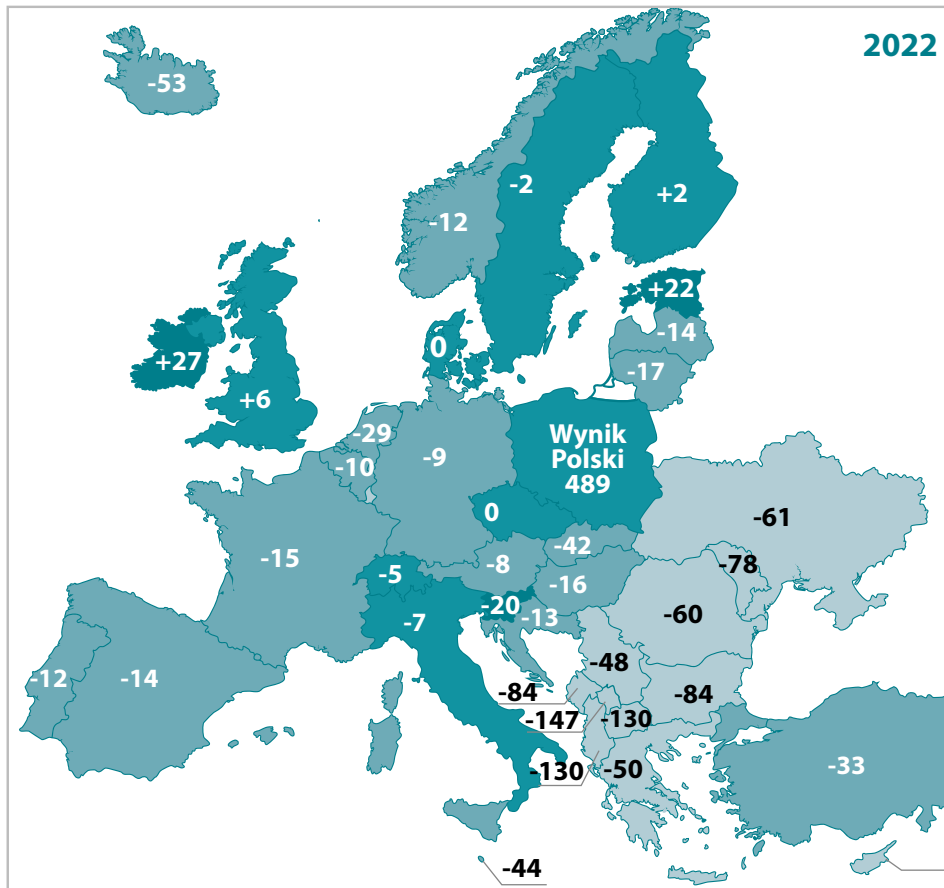
Źródło: Opracowanie własne na podstawie Bulkowski, K., Dobosz-Leszczyńska, W., Kaźmierczak, J. (2023)

Od początku udziału Polski w badaniu (w 2000 r.) wyniki systematycznie rosły lub nieznacznie spadały, w 2022 r. nastąpił natomiast znaczny spadek.

Omawiając interpretację wyników badania PISA, należy mieć na uwadze kilka nieoczekiwanych czynników, które mogły wpłynąć na ostateczne rezultaty. Po pierwsze, skutki pandemii COVID-19 i prowadzona w jej czasie nauka zdalna miały bezpośredni wpływ na światowe systemy edukacyjne. Po drugie, w Polsce w sposób szczególny była odczuwana sytuacja związana z agresją Federacji Rosyjskiej na Ukrainę, która nastąpiła na tydzień przed otwarciem okienka badawczego w Polsce. Wreszcie wpływ na osiągnięte przez uczniów wyniki mogła mieć także zmiana struktury systemu oświaty w Polsce. W latach 2003–2018 w badaniu uczestniczyli prawie wyłącznie piętnastoletni uczniowie gimnazjum (99%), zaś w 2022 r. brali w nim udział uczniowie liceów ogólnokształcących (47%), techników (40%), branżowych szkół I stopnia (12%) oraz szkół podstawowych (1%).



Rysunek 1. Wyniki badania rozumienia czytanego tekstu w Polsce na tle Europy (PISA 2022); na mapie przedstawiono różnice wyniku Polski w stosunku do wyników poszczególnych krajów (w punktach)



Źródło: Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024), s. 153

Biorąc pod uwagę dziedziny umiejętności, należy wskazać, że w czwartych klasach polscy uczniowie lepiej sobie radzą z interpretacją i oceną tekstu fabularnego (552 punkty), niż z wyszukiwaniem informacji i wnioskowaniem (545 punktów), przy czym różnica ta nie jest wielka. W przypadku piętnastolatków mamy do czynienia z równowagą w poszczególnych podskalach obejmujących różne umiejętności: odnajdywanie informacji, rozumienie całości przekazu, ocena i refleksja – w każdej z tych dziedzin w 2018 r. uczniowie uzyskiwali 514 punktów, podczas gdy w wielu krajach następują pod tym względem rozbieżności, np. w Finlandii w 2018 r. 526 punktów uczniowie zyskiwali w zakresie wyszukiwania informacji, ale 518 w rozumieniu całości przekazu, a 517 – w ocenie i refleksji.

W Polsce występuje duża różnica między dziewczętami a chłopcami w umiejętności rozumienia czytanego tekstu, jakkolwiek nie odbiega ona od średniej w krajach uczestniczących w badaniach.





Nastawienie do czytania jest u polskich uczniów raczej dobre. Według badania PIRLS 2021 71% (2016 – 76%) czwartoklasistów odpowiadało: „lubię czytać” (zdecydowanie i raczej), 57% (2016 – 64%): „czytam dla przyjemności”, a tylko 29% (2016 – 25%): „czytanie jest nudne”. W badaniu PISA 2018 41% piętnastolatków zadeklarowało: „czytanie to jedno z moich ulubionych zajęć”, a tylko 25%: „czytanie to strata czasu”.

Tabela 4. Wyniki badania PIRLS polskich uczniów – nastawienie do czytania

Odpowiedź ucznia	PIRLS 2016	PIRLS 2021
lubię czytać	76%	71%
czytam dla przyjemności	64%	57%
czytanie jest nudne	25%	29%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: <https://timssandpirls.bc.edu>

Zwróćmy jednak uwagę, że badanie PIRLS wskazuje, iż w latach 2016–2021 stosunek do czytania wśród dzieci w czwartych klasach pogorszył się, przy wysokiej samoocenie umiejętności czytania.

Jak pokazują badania, umiejętność rozumienia czytanego tekstu jest przez polskich uczniów dosyć dobrze opanowywana. Jednakże należy kontynuować kształcenie tej umiejętności, ponieważ ciągle znaczna część uczniów nie opanowała jej na zadowalającym poziomie.

1.2. Umiejętności matematyczne

Badania TIMSS i PISA pokazują, że w zakresie umiejętności matematycznych polscy uczniowie osiągają wyniki lepsze niż uczniowie w większości badanych krajów, jakkolwiek bliskie są one przeciętnej.

Według badania TIMSS 2019 polscy uczniowie uzyskali średnio 520 punktów. Usytuowało ich to na pozycji 26 wśród 58 krajów i regionów, przy czym wynik istotnie lepszy uzyskali uczniowie w 19 krajach, w tym w 9 należących do Unii Europejskiej. Z kolei badanie PISA 2022 pokazuje, że polscy uczniowie osiągnęli wynik 489 punktów przy średniej dla krajów OECD wynoszącej 472. Polska znajduje się w grupie 11 krajów (w tym 10 europejskich) o wynikach statystycznie nieodróżnialnych; lepsze wyniki osiągnęło 9 krajów, w tym 2 europejskie.



zróznicowały się wyniki wśród chłopców: ich odsetek na poziomie niskim i poniżej niskiego zwiększył się z 21% w 2015 r. do 26% w 2019 r., podczas gdy na poziomie zaawansowanym niemal się nie zmienił i wyniósł odpowiednio 11% i 10%.

W obecnej (2022) edycji badania PISA polscy piętnastolatki osiągnęli wynik zdecydowanie gorszy aniżeli w poprzedniej (2018). Dynamika zmian w badaniu PISA od 2003 r. wyglądała następująco: 2003: 490; 2006: 495; 2009: 495; 2012: 518; 2015: 504; 2018: 516; 2022: 489.

Tabela 5. Wyniki polskich piętnastolatków w badaniach PISA w latach: 2015, 2018 i 2022 w obszarze umiejętności matematycznych

Rok badania	Średni wynik w punktach	Porównanie do innych państw biorących udział w badaniu
2015	504	lepsze wyniki uzyskali uczniowie z Estonii, Holandii, Danii, Finlandii i Słowenii
2018	516	najlepsze wyniki uzyskali uczniowie z krajów lub regionów Azji oraz z Estonii, a zbliżone wyniki uczniowie z Holandii, Szwajcarii i Kanady
2022	489	lepsze wyniki uzyskali uczniowie z Singapuru, Irlandii, Japonii, Korei Południowej, Tajwanu, Estonii, Makao, Kanady, Stanów Zjednoczonych, Nowej Zelandii, Hongkongu i Australii, a zbliżone wyniki uczniowie z Wielkiej Brytanii, Finlandii, Danii, Czech, Słowacji, Szwajcarii i Włoch

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Bulkowski, K., Dobosz-Leszczyńska, W., Kaźmierczak, J. (2023)

Widać znaczący przyrost wyników pomiędzy rokiem 2003 a 2012, potem względną stabilizację i wyraźne ich pogorszenie w 2022 r. W 2022 r. można było zaobserwować podobny odsetek uczniów poniżej 2 poziomu (2003 – 22%, 2022 – 23%), podczas gdy w latach 2012 i 2018 rekordowo mała liczba młodzieży (odpowiednio: 14% i 15%) uzyskała najslabsze wyniki. Z kolei na najwyższych poziomach (5 i 6) dużo uczniów znalazło się w latach 2012 (17%) i 2018 (16%), podczas gdy w 2022 r. było ich już znacznie mniej (9%), czyli prawie tylu co w 2003 r. (10%). Podobnie jak w przypadku umiejętności rozumienia tekstu przyczyny obniżenia wyników są złożone.

W przypadku badania TIMMS, inaczej niż w przypadku czytania (PIRLS), w matematyce zauważalne są różnice między osiągnięciami w poszczególnych dziedzinach: czwartoklasiści najlepiej



sobie radzą z pomiarami i geometrią (529 punktów), trochę gorzej z elementami statystyki (524), a najgorzej z liczbami (513). Jeśli chodzi o umiejętności poznawcze, to w badaniu TIMSS najlepiej wypadło rozumowanie (527 punktów), gorzej stosowanie (521), a najslabiej – wiedza (509). Według badania PISA najlepiej opanowane są treści związane z ilością (493 punkty), gorzej z niepewnością i danymi (489) oraz z przestrzenią i kształtem (487), a najgorzej – ze zmianą i związkami (483). Z kolei w podskalach procesów najlepiej wypadło zastosowanie (492 punkty), gorzej interpretowanie (490) i rozumowanie (488), a najslabiej – formułowanie (485). Zróżnicowanie umiejętności w zakresie treści i procesów powinno być przedmiotem analizy, zwłaszcza że np. geometria, szczególnie dobrze opanowana na poziomie czwartej klasy, w przypadku piętnastolatków (a więc po ukończeniu szkoły podstawowej) okazuje się dziedziną, w której wyniki są stosunkowo niskie.

Ostatnia edycja badania PISA przypadła na burzliwy czas. Zarówno pandemia COVID-19 i związany z nią przedłużający się tryb nauczania zdalnego, jak i wojna w Ukrainie i spowodowane przez nią pojawienie się fali uchodźców wywołały niekorzystne nastroje społeczne, które skutecznie odciągały uwagę od edukacji. Wpływ tych nieoczekiwanych wydarzeń na wyniki badania PISA jest bezsprzeczny.

1.3. Umiejętności przyrodnicze

Podobnie jak we obu omówionych dziedzinach, również osiągnięcia polskich piętnastolatków w obszarze wiedzy przyrodniczej mierzonej w badaniu PISA przez kilkanaście lat wzrastały, ale w ostatnich latach wyraźnie spadły; niemniej są one wyższe niż przeciętnie w badanych krajach.

Tabela 6. Wyniki polskich piętnastolatków w badaniach PISA w latach: 2015, 2018, 2022 w obszarze rozumowania w naukach przyrodniczych

Rok badania	Średni wynik w punktach	Porównanie do innych państw biorących udział w badaniu
2015	501	lepsze wyniki uzyskali uczniowie m.in. z Singapuru, Estonii i Finlandii zbliżone wyniki uzyskali uczniowie z Irlandii, Belgii, Danii, Portugalii, Norwegii, USA, Austrii i Szwecji



Rok badania	Średni wynik w punktach	Porównanie do innych państw biorących udział w badaniu
2018	511	zbliżone wyniki uzyskali uczniowie z Hongkongu, Tajwanu, Nowej Zelandii, Słowenii i Wielkiej Brytanii
2022	499	lepsze wyniki uzyskali uczniowie z Singapuru, Japonii, Tajwanu, Korei Południowej, Makao, Hongkongu, Australii, Estonii i Finlandii zbliżone wyniki uzyskali uczniowie z Nowej Zelandii, Irlandii, Szwajcarii, Słowenii, Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych, Czech, Łotwy, Danii, Szwecji i Niemiec

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Bulkowski, K., Dobosz-Leszczyńska, W., Kaźmierczak, J. (2023)

W badaniu TIMSS 2019 polscy uczniowie zdobyli średnio 531 punktów, co daje im 16 miejsce w rankingu obejmującym 58 krajów i regionów. Istotnie lepszy wynik uzyskali uczniowie z 10 krajów i regionów, w Europie Polskę wyprzedziło 5 krajów, ale różnice wyników nie są wielkie. W badaniu PISA 2022 polscy uczniowie uzyskali przeciętnie 499 punktów, przy średniej OECD równej 485. Ulokowali się na 17 pozycji wśród 81 krajów i regionów biorących udział w badaniu, przy czym tylko 10 krajów i regionów uzyskało wynik lepszy w sposób istotny statystycznie. W badaniu TIMSS 22% czwartoklasistów ulokowało się na poziomie niskim lub poniżej, zaś 9% – na poziomie zaawansowanym. W badaniu PISA 19% piętnastolatków uzyskało wynik na poziomie niższym niż 2, natomiast 8% – na poziomie 5 i 6.



Względna równowaga daje się zauważyć też pod innymi względami. Na przykład nie ma istotnej statystycznie różnicy między wynikami dziewcząt i chłopców. W badaniu PISA mniej więcej podobne są rezultaty odpowiedzi w poszczególnych podskalach wiedzy i umiejętności. W badaniu TIMSS można zauważyć pewne różnice w niektórych obszarach; i tak wiedza z zakresu biologii wypada lepiej (534 punkty) niż z fizyki (526) i geografii (529), jak również lepsze wyniki uzyskano w stosowaniu wiedzy (538) niż samej wiedzy (524) i rozumowania (525).

1.4. Myślenie kreatywne

W badaniu PISA 2022 dodatkowy komponent obejmował myślenie kreatywne. W badaniu tym wzięli udział uczniowie z 64 krajów, w tym z Polski. Średni wynik polskich piętnastolatków wyniósł 34 punkty i był istotnie statystycznie wyższy od średniej krajów OECD (33 punkty). Uczniowie tylko z 12 krajów osiągnęli wyższy wynik niż uczniowie z Polski.

Zaobserwowano znaczącą różnicę w wynikach w podziale na płeć. Dziewczynki osiągają średnio wyższe umiejętności w zakresie myślenia kreatywnego niż chłopcy, nie tylko w Polsce, ale we wszystkich badanych krajach. Średni wynik dziewcząt w Polsce to 36 punktów, średni wynik chłopców to 33 punkty. Znaczące różnice pomiędzy chłopcami a dziewczynkami na korzyść tych drugich występują również w zakresie umiejętności czytania i wpisują się w szerszą tendencję w pomiarach różnych umiejętności uczniów.

Wyniki polskich uczniów w podziale na poziomy przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Myślenie kreatywne polskich uczniów w podziale na poziomy wg wyników badania PISA 2022

Poniżej poziomu 1	Poziom 1	Poziom 2	Poziom 3	Poziom 4	Poziom 5	Poziom 6
0,1%	4,3%	13%	22,6%	27,1%	22,2%	10,7%

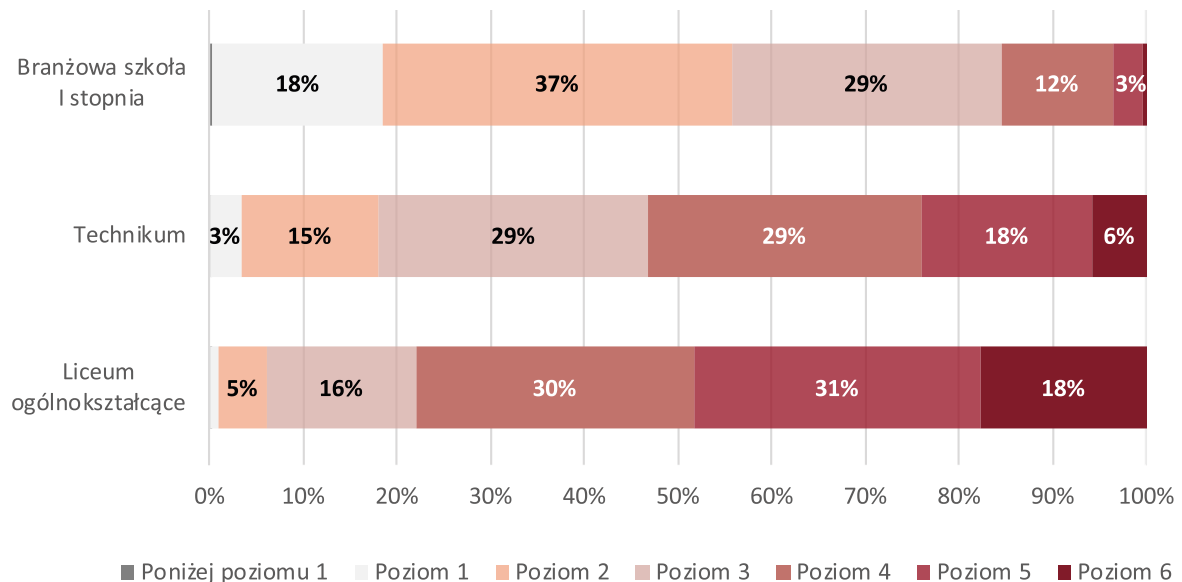
Źródło: Opracowanie własne na podstawie <https://pisa.ibe.edu.pl>

Wyniki na dwóch najwyższych poziomach osiągnęło jedynie 3% uczniów ze szkół branżowych I stopnia. Poniżej poziomu pierwszego znalazło się 18% uczniów. Odwrotnie w liceach



ogólnokształcących – 18% uczniów osiągnęło wyniki na poziomie piątym i szóstym, zaś poniżej poziomu pierwszego znalazło się 5% uczniów. W technikach 3% uczniów nie osiągnęło poziomu pierwszego, zaś 6% udało się zdobyć najwyższy poziom.

Wykres 1. Odsetek uczniów osiągających kolejne poziomy umiejętności w Polsce w badaniu myślenia kreatywnego (PISA 2022) ze względu na typ szkoły



Źródło: Dobosz-Leszczynska, W., Kaźmierczak, J., Weremiuk, A. (2024), s. 35

Omawiając wyniki badania myślenia kreatywnego należy pamiętać o ograniczeniach, jakie niosły pytania zadawane uczniom. Przede wszystkim zadania były przeznaczone do rozwiązania przez piętnastolatków samodzielnie, w ciągu maksymalnie kilkunastu minut, przy użyciu komputera. Pominięto więc wiele form ekspresji, np. muzycznej czy ruchowej. Należy pamiętać, że kreatywność jako taka szeroko wykracza poza ramy, w jakich oceniano ją w czasie badania. Szeroko ujęta kreatywność wymyka się możliwości jednoznacznej, punktowej oceny – rekomendowane są raczej jej opisowe formy, które z kolei trudno jest osadzić na jednoznacznej skali.

1.5. Myślenie cyfrowe

Gotowość uczniów do życia w cyfrowej rzeczywistości mierzy Międzynarodowe Badanie Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych (*International Computer and Information Literacy Study – ICILS*). W Polsce to badanie po raz ostatni przeprowadzono w roku 2013 i brali w nim udział uczniowie drugiej klasy gimnazjum.





Polscy uczniowie osiągnęli jeden z najwyższych przeciętnych wyników wśród porównywanych krajów. Wyniósł on 537 punktów i jedynie uczniowie z Czech uzyskali wynik istotnie wyższy statystycznie (553 punkty). Wyniki polskich gimnazjalistów były podobne do wyników uczniów z Australii (542), Norwegii (537), Korei Południowej (536) oraz wyższe od wyników uczniów z pozostałych państw.

Umiejętności z zakresu korzystania z nowoczesnych technologii w ostatnich latach intensywnie ewoluowały. Częściowo ewolucję tę można prześledzić, opierając się na zmieniających się zapisach podstaw programowych w zakresie informatyki. Tym niemniej zasadny byłby ponowny pomiar umiejętności cyfrowych polskich uczniów.

1.6. Myślenie finansowe

Polscy uczniowie dosyć dobrze mają opanowane umiejętności finansowe. Według badania PISA 2022 uzyskali oni wynik 506 punktów przy średniej OECD wynoszącej 498 punktów. W badaniu wzięło udział 20 krajów, wśród nich Polska, która usytuowała się na 7 miejscu, przy czym wynik wyższy w sposób statystycznie istotny osiągnęli uczniowie w 4 krajach i regionach. Zmiany wyników w Polsce od 2012 roku wyglądają następująco: 2012: 510; 2015: 485; 2018: 520; 2022: 506. Wyniki się zmieniają, ale nie można mówić o jednoznacznym i trwałym ich obniżeniu. Trudno wskazać przyczynę fluktuacji wyników.

Wyniki polskich uczniów w podziale na poziomy przedstawiono w tabeli 8.

Tabela 8. Umiejętności finansowe polskich uczniów w podziale na poziomy wg badania PISA

Poniżej poziomu 1	Poziom 1	Poziom 2	Poziom 3	Poziom 4	Poziom 5
4%	11%	21%	30%	25%	10%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie <https://pisa.ibe.edu.pl>

Nieznacznie lepsze wyniki osiągnęli chłopcy (średnio o 1 punkt), ale były one bardziej zróżnicowane niż wyniki dziewcząt, w większym stopniu na poziomach niskich i najwyższych. Silna jest w Polsce korelacja między wynikami umiejętności finansowych i umiejętności matematycznych – wynosi 0,87 oraz umiejętności finansowych i umiejętności rozumienia tekstu – jest równa 0,84.



Warto zaznaczyć, że polscy uczniowie cieszą się dużą samodzielnością finansową: 84% z nich może samodzielnie decydować o swoich finansach. Coraz więcej piętnastolatków posiada konto w banku – w roku 2012 było to jedynie 16% spośród nich, a w roku 2022 już 67%.

1.7. Myślenie społeczne i obywatelskie

Pod względem wiedzy i rozumienia zjawisk społecznych oraz zagadnień z zakresu edukacji obywatelskiej polscy uczniowie w badaniu ICCS w 2022 r. uzyskali 554 punkty (średnia ICCS: 508) wśród 24 państw i regionów; zajęli trzecią pozycję za Tajwanem i Szwecją. Na najwyższym poziomie A ulokowało się 48% uczniów, 32% na poziomie B, 15% na poziomie C, 4% na poziomie D, 0,5% poniżej poziomu D (niższy odsetek uczniów na poziomie D lub poniżej niego uzyskali tylko uczniowie z Tajwanu). W Polsce na poziomie A dziewczęta uzyskały lepsze rezultaty niż chłopcy. Należy podkreślić, że osiągnęły one wynik o 24 punkty wyższy, przy czym jest to przeciętna różnica występująca między płaciami w badanych krajach. Dziewczęta: poziom A 53%, poziom B 31%, poziom C 13%, poziom D 3%, chłopcy: poziom A 42%, poziom B 33%, poziom C 18%, poziom D 6%.

Tabela 9 Wyniki polskich uczniów w badaniu ICCS w podziale na poziomy

Poziom	łącznie	Dziewczęta	Chłopcy
A	48%	53%	42%
B	32%	31%	33%
C	15%	13%	18%
D	4%	3%	6%
poniżej D	0,5%		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: <https://iccs.ibe.edu.pl>

Co ważne, w porównaniu z badaniem z 2009 r. (poprzednia edycja, w której wzięła udział Polska) wyniki zdecydowanie się poprawiły. W tamtym badaniu wynik wynosił 536 punktów wobec 554 punktów w 2022 r. W 2009 r. polscy uczniowie usytuowali się na następujących poziomach: poziom A 41%, poziom B 31%, poziom C 19%, poziom D 9%.

Nieznaczne zróżnicowanie w czasie wyników polskich uczniów oznacza, że poziom ich umiejętności jest stosunkowo wyrównany, a oni sami są dosyć dobrze wyposażeni w wiedzę



o społeczeństwie i polityce. W badaniu *Civic Education Study (CIVED)*, które stanowi podstawę dla późniejszego badania ICCS, polscy uczniowie osiągnęli najlepsze wyniki spośród 28 państw, które brały udział w tym badaniu (Wasilewska, 2023). Polscy uczniowie znaleźli się w czołówce wyników również w roku 2009. W kolejnej edycji badania, w roku 2016, polscy uczniowie nie brali udziału, trudno więc o dokładną analizę ich osiągnięć.

W badaniu ICCS zbierano także dane dotyczące opinii i postaw wobec wartości obywatelskich i ważnych kwestii społecznych. Jak się okazało, w ciągu trzynastu lat można zaobserwować zmianę w wynikach dotyczących tych opinii i postaw. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 10.

Tabela 10. Opinie i postawy uczniów wobec wartości europejskich wg badania ICCS (odsetek odpowiedzi pozytywnych)

Wartość europejska	Rok 2009	Rok 2022
Poczucie tożsamości europejskiej	93%	97%
Duma z przynależności do UE	87%	93%
Duma z tego, że mieszka się w Polsce	84%	74%
Zaufanie do ludzi	58%	36%
Zaufanie do rządu	36%	28%
Zaufanie do parlamentu	34%	25%
Zaufanie do wojska	67%	78%
Zaufanie do szkoły	64%	45%
Zaufanie do KE	49%	54%
Zaufanie do ONZ	65%	70%

Źródło: Opracowanie własne

W roku 2022 badano również opinie na temat przyszłości (pytania o nią nie były zadawane w 2009 r.). Kolejne odpowiedzi wybrał następujący odsetek uczniów:

- w Europie umocni się demokracja: 80%,
- będzie panował pokój: 63%,



- powietrze i woda będą mniej zanieczyszczone: 53%,
- nastąpi wzrost rasizmu: 40%,
- znajdę stałą pracę: 96%,
- będę zarabiać wystarczająco, żeby utrzymać rodzinę: 94%,
- znajdę pracę, którą będę lubić: 90%.

Wśród kwestii najważniejszych dla uczniów wskazywano: znalezienie pracy (95%), niezależność finansową (94%), posiadanie przyjaciół (91%), zdobycie wyższego wykształcenia (83%), zawarcie małżeństwa (65%) oraz posiadanie dzieci (52%). Co ciekawe, to chłopcy częściej myślą o rodzinie i dzieciach.

W obszarze zaangażowania obywatelskiego również można dostrzec zmiany w porównaniu z badaniem z 2009 r.:

- 36% badanych rozmawia z przyjaciółmi na tematy polityczne przynajmniej raz w tygodniu (w 2009 r.: 14%);
- 45% rozmawia z rodzicami na tematy polityczne przynajmniej raz w tygodniu (2009 r.: 29%);
- 81% wzięło udział w ciągu ostatniego roku w wyborach do samorządu szkolnego (2009 r.: 81%), 30% kandydowało (2009 r.: 31%), zaś udział w debacie wzięło 23% (2009 r.: 14%).

Badani częściej deklarowali chęć głosowania w przyszłości w wyborach (86% w 2022 r. w porównaniu do 77% w 2009 r.), zaś mniej chętnych chce należeć do partii politycznej (10% w 2022 r. w porównaniu do 13% w 2009 r.).

Nie tylko szkoła stanowi źródło wiedzy obywatelskiej. Dla niemal połowy piętnastolatków jest to rodzina, dla co trzeciego – przyjaciele. Młodzi ludzie są względnie optymistycznie nastawieni wobec życia społecznego i przyszłości, tyle że mniej zaufania mają do własnego państwa (z wyjątkiem instytucji wojska), a więcej do organizacji międzynarodowych. Słabiej identyfikują się z Polską, silniej z Europą. Deklarują udział w wyborach, ale nie chcą aktywnie angażować się w życie polityczne. Ważne jest dla nich powodzenie w sferze zawodowej, a mniej istotne ułożenie sobie życia rodzinnego. Warto poważnie przeanalizować zmiany w systemie wartości młodych ludzi.

Pomiędzy poprzednią edycją badania (2016 r.), w której Polska brała udział, a ostatnią (2022 r.) miało miejsce wiele wydarzeń i przemian, mogących mieć wpływ na wyniki badań. W tym



czasie nastąpiła prawdziwa rewolucja technologiczna – rozwój technologii cyfrowych i sztucznej inteligencji zmienił postrzeganie możliwości ich wykorzystywania w uczeniu się i nauczaniu. W tych latach przeprowadzono także reformę, w której wyniku zmieniono strukturę szkół – zlikwidowano gimnazja, wydłużono czas nauki w szkołach podstawowych (o 2 lata) i średnich (o 1 rok w liceum i technikum), wygaszono szkoły zawodowe, wprowadzając na ich miejsce branżowe szkoły I stopnia oraz wprowadzono branżowe szkoły II stopnia.

Wpływ pandemii COVID-19 na wynik badania jest trudny do ustalenia, ponieważ przedmiot, z którego uczniowie czerpią najwięcej wiedzy o społeczeństwie (czyli wiedza o społeczeństwie) realizowany jest w ósmej klasie, a więc w klasie pomiaru. Ponadto badanie przypadało na czas, kiedy okresy edukacji zdalnej były ograniczone, a nauczyciele lepiej do takiej formy nauczania przygotowani.





2. Kompetencje w świetle krajowych badań dydaktyk przedmiotowych

W ostatnich latach nie prowadzono powszechnych ogólnopolskich diagnoz stopnia rozwoju kompetencji uczniów szkół podstawowych, których wyniki byłyby publikowane w ogólnodostępnych raportach i publikacjach.

Wiele tego rodzaju badań przeprowadzono w IBE przed rokiem 2015. Wśród krajowych badań, realizowanych wśród uczniów szkół podstawowych, były m.in.: Badanie Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (SUEK), Test Umiejętności na Starcie Szkolnym (TUNSS) czy Diagnoza Umiejętności Szóstoklasistów (DUSZa). Ich wyniki zwróciły wówczas uwagę badaczy na kilka wątków, które pojawiają się w późniejszych opracowaniach poświęconych kompetencjom kluczowym, przekrojowym i uniwersalnym, a są silnie związane z dydaktyką szkolną.

Kompetencje, które poddawano analizom, wiążą się z ogólnymi, uniwersalnymi celami uczenia się, kluczowymi – w dużej mierze – także z punktu widzenia dzisiejszych postulatów dotyczących przygotowania uczniów do życia w społeczeństwie i funkcjonowania na rynku pracy.

2.1. Badania kompetencji polonistycznych

W raporcie omawiającym wyniki **badania polonistycznych kompetencji trzecioklasistów** (Białek i Bordzoł, 2015) zwrócono uwagę, że uczniowie dobrze poradzili sobie z zadaniami z zakresu wyszukiwania informacji oraz wnioskowania, ale ujawniły się braki w umiejętności pogłębionej analizy tekstu. Uczniowie – jak wynika z raportu – nie dość uważnie czytają tekst. Poprawnie formułują wnioski, ale najczęściej te wynikające z jednej, nieobejmującej całości zjawiska, przesłanki.

Warto zwrócić uwagę na niskie wyniki w zakresie poprawności stylistycznej i językowej rozumianej jako zasada komunikatywności tekstu – niemal jedna piąta prac była niekomunikatywna, niezrozumiała dla czytelnika. Trzecioklasiści słabo również radzili sobie z poprawnym zapisem, zamykaniem myśli w obrębie zdań, rozpoczynaniem zdań wielką literą i kończeniem ich kropką.

Należy również podkreślić kwestię zróżnicowania społeczno-terytorialnego otrzymanych wyników. Badanie wskazało, że uczniowie ze szkół wiejskich i z małych miast uzyskali gorsze





wyniki w porównaniu z uczniami ze szkół zlokalizowanych w miejscowościach liczących powyżej 100 tys. mieszkańców.

W **badaniu dotyczącym uwarunkowań dydaktyki literatury i języka polskiego w gimnazjum**¹ (Biedrzycki, Bordzoł i in., 2015) zwrócono uwagę na dwie kluczowe grupy kompetencji: komunikacyjno-językowe oraz kulturowe i interpretacyjne.

W omówieniu wyników autorzy raportu w odniesieniu do grupy kompetencji komunikacyjno-językowych zwrócili uwagę na problem „prawdziwego lub pozornego pragmatyzmu”, na który uczniowie zwracali uwagę w kontekście lekcji gramatyki. Wiąże się to z kwestią motywacji do uczenia się w obszarze tych zagadnień niemających w opinii uczniów bezpośredniego przełożenia na konkretne sytuacje, które napotkają oni w życiu. W przygotowywaniu ucznia do „pozornie niepraktycznego” uczenia się dużą rolę odgrywa środowisko rodzinne i społeczne.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na badania dotyczące relacji pomiędzy przydatnością kompetencji zdobywanych w szkole a motywacją osobistą uczniów. Odnosząc się do wyników różnych badań, autorzy **opracowania dotyczącego stopnia postrzeganej przydatności wiedzy naukowej w zależności od wariantu zajęć** odnotowali:

(...) poczucie sensu czy też przydatności nie jest automatycznie przypisane do różnych czynności wykonywanych podczas lekcji albo podczas wykonywania poleceń osób prowadzących lekcje. To, że uczniowie przepisują bądź notują to, co dyktuje nauczyciel, nie oznacza, że są zaangażowani albo że rozumieją, w jakim celu wykonują daną czynność. Z poczuciem bezsensu łączy się poczucie nudy – warto zauważyć, że nuda nie oznacza braku zajęcia (por. Kazimierczyk 2021). Nudne jest wykonywanie zadania, którego sensu i celu się nie rozumie, nie wiadomo, do czego to wykonywane zadanie jest potrzebne czy też przydatne. Niektóre czynności wykonywane przez młodzież mogą być przez nią postrzegane jednocześnie jako nudne i przydatne, np. w kontekście przygotowywania się do egzaminów lub w procesie stawania się wybitnym sportowcem czy muzykiem (por. Wagner 2015).

Na odmienny aspekt poczucia bezsensu nauki na lekcjach i w szkole wskazuje Katarzyna Kalinowska (2022). Badaczka upatruje źródeł tego postrzegania w trzech zjawiskach: po

¹ Gimnazja funkcjonowały od 1 września 1999 r. do 31 sierpnia 2019 r. Uczyły się w nich dzieci i młodzież w wieku 13–16 lat.



pierwsze, w unifikacji przejawów indywidualizmu i podmiotowości młodzieży; po drugie, w presji oceniania i punktowania każdej aktywności szkolnej i pozaszkolnej; oraz po trzecie, w chaotycznej, nieskoordynowanej podaży wiedzy oraz rozmijaniem się treści szkolnych z codziennym życiem i problemami nastolatków.

Podaż wiedzy, o której pisze Katarzyna Kalinowska (2022), i nadmiar materiału, który należy opanować w szkole, bywają także powodem frustracji, nie rozbudzają wewnętrznej motywacji do dalszego uczenia się, lecz wręcz przeciwnie – zniechęcają i raczej przyczyniają się do hamowania niż rozwoju samodzielności poznawczej (por. Jachymek 2023).

Na rozdzwięk między zakresem wiedzy, którą należy przyswoić (bądź też „zaliczyć” na ocenę) w szkole, oraz rzeczywistymi doświadczeniami wskazują również wyniki innych badań przeprowadzonych na zlecenie Centrum Nauki Kopernik. Niekiedy sama treść zadań z matematyki jest tak nierealistyczna, że uczniom trudno się do niej w jakikolwiek sposób ustosunkować – „żadna Zosia nie pójdzie kupić 30 arbusów na targ” (Jachymek 2023: 33). Trudno zaangażować się i dostrzec sens czynności, nie widząc powiązań z sytuacjami, których doświadcza się na co dzień, lub z zagadnieniami, które są przedmiotem zainteresowań. Warunkiem uznania nowych informacji za przydatne lub nie jest m.in. zdolność wytworzenia przez ucznia analogii lub połączenia wiedzy z osobistymi doświadczeniami (Sałkowska i in., 2023: 5-6)².

Autorzy badania powołują się także na wyniki badania *The Relevance of Science Education – Second – ROSES* (Łukianow, 2020), z których wynika, że “zainteresowania uczniów w niewielkim stopniu pokrywają się z treściami przedmiotowymi ze szkoły” (Sałkowska i in., 2023, s. 6). Konkludują:

Dlaczego poczucie przydatności zdobywanej wiedzy jest ważne? Postrzegana przydatność kompetencji (wiedzy i umiejętności) zdobywanych w szkole wiąże się z motywacją osobistą. Dostrzeżenie sensu zdobywania konkretnej wiedzy i umiejętności buduje motywację wewnętrzną do dalszego, samodzielnego uczenia się i rozwijania samodzielności poznawczej. Podczas zajęć edukacyjnych możemy rozbudzać w uczestnikach zainteresowanie i zaangażowanie sytuacyjne, związane jedynie z aktualną sytuacją edukacyjną. (...) Im bardziej uda się rozwinąć zainteresowanie sytuacyjne i im bardziej uczestnicy będą zaangażowani (poznawczo, emocjonalnie i behawioralnie) w daną sytuację,

² Badacze powołują się na: Wagner, 2015, Kazimierczyk, 2021, Kalinowska, 2022, Jachymek, 2023.





tym większe prawdopodobieństwo, że zaangażowanie i zainteresowanie przekształci się w trwałą postawę wobec uczenia się, nabywania wiedzy i umiejętności oraz rozwijania samodzielności poznawczej (Sałkowska i in., 2023, s. 6)³.

Autorzy wspomnianego wcześniej **raportu dotyczącego uwarunkowań dydaktyki literatury i języka polskiego w gimnazjum** dostrzegli, że niski poziom czytelnictwa w obrębie tekstów literackich i powszechny kontakt z tekstami nieliterackimi mają wpływ na jakość piśmiennictwa uczniów. Przyswajanie głównie potocznych tekstów, najczęściej mających źródło w internecie, pogłębia problemy w zakresie nie tylko ortografii i interpunkcji, ale też rozumienia zróżnicowania stylistycznego języka, co przekłada się na jakość komunikacji. Sprawne operowanie słownictwem ogólnym i abstrakcyjnym przyczynia się do pogłębienia refleksji lingwistycznej, która wpływa bezpośrednio na rozwój kompetencji tekstotwórczych. Dostrzeżono również, że w przypadku, gdy uczeń napotyka trudności, nie podejmuje próby rozwiązania zadania.

Wskazano również na problemy uczniów z wiązaniem przyczynowo-skutkowym przedstawianych informacji oraz na wagę ćwiczenia tworzenia tekstów we wszystkich gatunkach użytkowych, nie tylko tych, które pojawiają się najczęściej w wymaganiach egzaminacyjnych. Trudności w tworzeniu wypowiedzi wiążą się z lukami w kompetencjach językowych, co utrudnia wyrażenie myśli. Uczniowie mają również problemy ze wskazaniem przejawów intencji wypowiedzi oraz manipulacji w tekstach, z którymi stykają się na co dzień.

W omawianym badaniu mierzono również kompetencje kulturowe, które rozwijane są przez edukację (formalną, pozaformalną i nieformalną) oraz przez uczestnictwo w kulturze. Wiążą się z umiejętnościami odczytywania i rozpoznawania treści kultury, wartościowania i przyjmowania postawy twórczej wobec znaków i symboli, czerpania z dziedzictwa kulturowego. Działania interpretacyjne są fundamentem tworzenia własnej tożsamości człowieka. W odniesieniu do wyników stwierdzono m.in., że uczniowie nie mają problemów z gotową, odtwórczą, jednoznaczną wiedzą. Poprzestają na utartych, bezpiecznych rozwiązaniach, kłopoty pojawiają się w odniesieniu do problemów złożonych. Rozpoznanie problematyki i chronologiczne uporządkowanie wydarzeń nie sprawiało uczniom kłopotu, bezradność pojawiała się przy przechodzeniu na poziom interpretacji i uzasadniania swoich sądów (problem sprawności w samodzielnym rozwiązywaniu problemów intelektualnych). Zwrócono również uwagę na znaczenie odkrywania systemu wartości w tekście (jest to kompetencja społeczna, międzyprzedmiotowa) jak również na to, że

³ Badacze powołują się na: Hidi i Renninger, 2006, Ryan, 2008.





kształtowanie kompetencji kulturowych i interpretacyjnych jest silnie powiązane z czytelnictwem. Na lekcjach rzadko pojawiały się tematy związane z problemami wieku dojrzewania, konfliktów w rodzinie, równości płci.

W **raporcie dotyczącym czytelnictwa dzieci i młodzieży** (Zasacka, 2014) za świadectwo korzystania z umiejętności złożonych i kompetencji kulturalnych uznano czytanie dłuższych, złożonych, wielowątkowych tekstów. Jednocześnie zaangażowanie w lekturę, któremu towarzyszy świadomość korzyści płynących z czytania, ma wpływ na wyniki umiejętności czytania ze zrozumieniem i postępy edukacyjne w ogóle. Tymczasem dojrzewaniu uczniów (badaniem objęci byli uczniowie kończący ówczesną szkołę podstawową i gimnazjum) towarzyszył spadek aktywności czytelniczej (nie tylko w obszarze lektur szkolnych, ale również własnych wyborów lekturowych na czas wolny), zarówno wśród dziewcząt, jak i chłopców, o niemal jedną piątą.

W raporcie tym określono następujące pozaszkolne konteksty kształtowania kompetencji:

- dziewczęta mają przewagę nad chłopcami w zakresie sprawdzanych umiejętności;
- pomiędzy wykształceniem rodziców ucznia a jego wynikami w nauce zachodzi wyraźny związek;
- wyższe aspiracje edukacyjne wiążą się z lepszymi wynikami;
- wyższa samoocena uczniów wiąże się z lepszymi wynikami;
- większe zainteresowanie uczniów szkołą wiąże się z lepszymi wynikami.

W opracowaniu zawarto konstatację:

Najwięcej uczniów czytających w obu sytuacjach czytelniczych (tj. w ramach obowiązków szkolnych i dla przyjemności w czasie wolnym) znajdujemy w rodzinach o najwyższym kapitale kulturowym i w środowisku wielkomiejskim. Warto podkreślić, że z wiekiem powiększają się różnice praktykach formach aktywności czytelniczej – zbiorowość czytelników książek najbardziej kurczy się w środowiskach o najniższym kapitale kulturowym. W środowiskach o najwyższym kapitale kulturowym maleje różnica między chłopcami i dziewczętami w ich aktywności czytelniczej. Również z wiekiem nastolatków powiększa się zbiorowość uczniów nieczytających książek, co jest efektem mniejszego zainteresowania lekturami odbywanymi w czasie wolnym – po szkole (Zasacka, 2014, s. 72).





2.2. Badania kompetencji matematycznych

W ogólnopolskim **badaniu kompetencji matematycznych trzecioklasistów** (Zambrowska, Karpiński i Kondratek, 2015) diagnozowano umiejętności, na które należy zwracać szczególną uwagę w edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ mają wpływ na rozwój matematyczny uczniów i ich późniejsze osiągnięcia. Te umiejętności to: sprawność rachunkowa, rozwiązywanie zadań tekstowych, wyobrażenia geometryczna.

Autorzy badania i raportu zwrócili uwagę, że dobrze opanowana sprawność rachunkowa w zakresie czterech działań jest podstawą kształtowania umiejętności na kolejnym etapie edukacyjnym. Wyniki uczniów pokazały, że większość z nich dobrze poradziła sobie z typowymi zadaniami rachunkowymi; około jedna trzecia uczniów miała problemy z przykładami, w którym pojawiło się więcej niż jedno działanie. Bardzo trudne natomiast było dla trzecioklasistów kontrolowanie dwóch warunków obliczeniowych podanych w jednym zadaniu.

Jednymi z kluczowych kompetencji są korzystanie z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenie elementarnych rozumowań matematycznych. Wiąże się z tym umiejętność wykorzystywania wiedzy w rozwiązywaniu matematycznych zadań tekstowych, a tym samym – problemów o charakterze matematycznym, z którymi mamy do czynienia na co dzień. Wyniki omawianego badania pokazały, że przyczyną niepowodzeń uczniów w tym zakresie był niski poziom umiejętności czytania w ogóle lub brak umiejętności czytania tekstów o charakterze matematycznym.

Kompetencje kluczowe z punktu widzenia rozwoju ucznia i realizacji celów życiowych było przedmiotem **badania kompetencji matematycznych piątoklasistów** (Kondratek, Grochowalska i Sułowska, 2015). Omawiana powyżej sprawność rachunkowa – kompetencja warunkująca sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie i, jak było powiedziane, punkt wyjścia do dalszego rozwoju ucznia – zgodnie z wynikami badania piątoklasistów wymagała doskonalenia. W badaniu tym uwzględniono również modelowanie matematyczne, które wiąże się z umiejętnościami stosowania i prezentowania własnych sposobów porządkowania informacji, uwzględniania informacji zbędnych i wybierania tych istotnych. Zwrócono uwagę na kłopoty uczniów w obszarze rozumowania i tworzenia strategii, w którym mowa jest przede wszystkim o umiejętności analizowania i zrozumienia związków między informacjami podanymi w zadaniu (duża część uczniów miała problemy z dostrzeganiem zależności o charakterze arytmetycznym

i geometrycznym, a także dobieraniem lub tworzeniem strategii rozwiązania zadania – wyborem i ustaleniem kolejności czynności prowadzących do rozwiązania przedstawionego problemu).





3. Kompetencje w świetle analizy zasad oceniania i wymagań egzaminacyjnych

W obecnym stanie prawnym uczniowie szkoły podstawowej są zobowiązani do przystąpienia do egzaminu ósmoklasisty (każdy uczeń szkoły podstawowej musi do niego przystąpić, aby ukończyć szkołę)⁴. Zgodnie z definicją zawartą w ustawie jest to:

egzamin przeprowadzany w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej, a w szkole artystycznej realizującej kształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej – w klasie, której zakres nauczania odpowiada klasie VIII szkoły podstawowej, sprawdzający wiadomości i umiejętności ucznia lub słuchacza określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. z 2024 r., poz. 750, 854, art. 44zw.).

Nie określa się minimalnego wyniku, jaki powinien zostać osiągnięty przez ucznia; nnymi słowy – egzaminu nie można nie zdać. Jest on przeprowadzany od roku szkolnego 2018/2019. Szczegółowe warunki i sposób przeprowadzania egzaminu reguluje ustawa Prawo oświatowe (Dz.U. z 2024 r., poz. 750, 854) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 2022 r. (Dz.U. z 2022 r., poz. 1636). Przygotowanie i ustalenie zadań i arkuszy egzaminacyjnych do przeprowadzenia egzaminu leży w gestii Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (Dz.U. z 2024 r., poz. 750, 854).

Egzamin ósmoklasisty pełni dwie funkcje:

1. Określa poziom wykształcenia ogólnego uczniów w zakresie obowiązkowych przedmiotów egzaminacyjnych i zapewnia uczniowi, jego rodzicom, nauczycielom oraz władzom oświatowym informację zwrotną na temat tego poziomu wykształcenia.
2. Zastępuje egzamin wstępny do szkół ponadpodstawowych, które wykorzystują wyniki egzaminu ósmoklasisty z poszczególnych przedmiotów jako kryteria w procesie rekrutacji, jeżeli liczba kandydatów jest większa niż liczba wolnych miejsc w danej szkole (Smolik, Warzecha, Stopińska i Kozak, 2017).

⁴ Do egzaminu nie przystępuje uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym lub niepełnosprawności sprzężone, gdy jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2024 r., poz. 750, 854, art. 44zw. ust. 1). W kolejnych paragrafach wymienione są warunki zwolnienia ucznia z obowiązku przystępowania do egzaminu. Należy zauważyć, że z egzaminu w danym przedmiocie są zwolnieni laureaci i finaliści olimpiady przedmiotowej (art. 44zx).



Egzamin przeprowadzany jest w formie pisemnej, obejmuje trzy przedmioty: język polski, matematykę oraz język obcy nowożytny (angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski lub włoski). Założono, że od 2022 r. ósmoklasiści będą przystępować do egzaminu z czterech przedmiotów – oprócz wyżej wymienionych z jeszcze jednego do wyboru spośród przedmiotów: biologia, chemia, fizyka, geografia lub historia. Kolejny przedmiot nie został jednak wprowadzony (Smolik, Warzecha, Stopińska i Kozak, 2017).

W wyniku zmian w systemie oświaty związanych z likwidacją gimnazjów i przywróceniem ośmioklasowej szkoły podstawowej, a następnie wyzwań stojących przed edukacją wynikających z pandemii COVID-19, egzamin nie został dotąd przeprowadzony w odniesieniu do jednolitej podstawy programowej kształcenia ogólnego. W pierwszych dwóch latach obejmował treści określone w podstawie programowej dla „nowego” II etapu edukacyjnego, mógł odnosić się do wymagań określonych dla wcześniejszych etapów edukacyjnych. W kolejnych latach odnosił się do wymagań egzaminacyjnych ogłaszanych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Zestawienie dokumentów dotyczących wymagań egzaminacyjnych w poszczególnych latach zestawiono w tabeli 11.

Tabela 11. Dokumenty określające wymagania dla egzaminu ósmoklasisty w poszczególnych latach

Rok przeprowadzenia egzaminu	Dokumenty określające wymagania
2019	Treści określone w podstawie programowej dla II etapu edukacyjnego (klasy VII i VIII) – Dz.U. z 2017 r., poz. 356 z późn. zm. Poszczególne zadania w arkuszach egzaminacyjnych mogły odnosić się do wymagań przypisanych do wcześniejszych etapów edukacyjnych, w tym podstawy programowej z 2012 r. dla I i II etapu edukacyjnego – Dz.U. z 2012 r., poz. 977 z późn. zm.
2020	Treści określone w podstawie programowej dla II etapu edukacyjnego (klasy VII i VIII). Poszczególne zadania w arkuszach egzaminacyjnych mogły odnosić się do wymagań przypisanych do wcześniejszych etapów edukacyjnych, w tym podstawy programowej z 2012 r. dla I i II etapu edukacyjnego



Rok przeprowadzenia egzaminu	Dokumenty określające wymagania
2021	Treści określone w wymaganiach egzaminacyjnych (marzec 2020 r.) – Dz.U. z 2020 r., poz. 493, z późn. zm.
2022	Treści określone w wymaganiach egzaminacyjnych (marzec 2020 r.)
2023	Treści określone w wymaganiach egzaminacyjnych (lipiec 2022) – Dz.U. z 2022 r., poz. 1591.
2024	Treści określone w wymaganiach egzaminacyjnych (lipiec 2022 r.)
2025	Treści określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej – Dz.U. z 2024 r., poz. 996.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie informacji publikowanych na stronie internetowej CKE i analizy aktów prawnych

Od 2025 r. egzamin będzie obejmował wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla klas I–VIII (wymagania ogólne i szczegółowe)⁵.

Wymagania egzaminacyjne dla egzaminu przeprowadzanego w roku szkolnym 2022/2023 i 2023/2024 odnosiły się do wymagań ogólnych i szczegółowych.

Wymagania ogólne dla poszczególnych przedmiotów ujęto w tabeli 12.

⁵ Informacje o egzaminie ósmoklasisty są dostępne na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej: <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/o-egzaminie/> (dostęp: 04.08.2024). Mowa o Rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniającym 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 (Dz.U. z 2024 r., poz. 996).

**Tabela 12. Wymagania ogólne dla przedmiotów weryfikowanych na egzaminie ósmoklasisty**

Przedmiot	Wymagania ogólne
Język polski	Kształcenie literackie i kulturowe
	Kształcenie językowe
	Tworzenie wypowiedzi
	Samokształcenie
Matematyka	Sprawność rachunkowa
	Wykorzystywanie i tworzenie informacji
	Wykorzystanie i interpretowanie reprezentacji
	Rozumowanie i argumentacja
Język obcy nowożytny	Znajomość środków językowych
	Rozumienie wypowiedzi
	Tworzenie wypowiedzi
	Reagowanie na wypowiedzi
	Przetwarzanie wypowiedzi

Źródło: Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 15 lipca 2022 r. w sprawie wymagań egzaminacyjnych dla egzaminu ósmoklasisty przeprowadzanego w roku szkolnym 2022/2023 i 2023/2024 (Dz.U., poz. 1591)

Wymagania ogólne dla każdego z przedmiotów odpowiadały celom zapisanym w obowiązującej podstawie programowej. Dla poszczególnych przedmiotów określono także wymagania szczegółowe.

Należy zauważyć, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz uczniowie, którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu⁶, przystępują do egzaminu ósmoklasisty zgodnie z ogólnym harmonogramem i według obowiązujących wymagań egzaminacyjnych, ale w warunkach lub formach dostosowanych do ich potrzeb (Smolik, Stopińska i Kozak, 2017).

⁶ Chodzi o osoby, o których mowa w art. 165 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe (Dz.U. z 2024 r., poz. 737, 854).



Uczniowie szkół lub oddziałów, w których zajęcia są prowadzone w języku mniejszości narodowej, języku mniejszości etnicznej lub w języku regionalnym, zadania z matematyki rozwiązują w języku polskim albo w języku danej mniejszości narodowej, języku mniejszości etnicznej lub w języku regionalnym, przy czym stosowną pisemną deklarację składają rodzice ucznia (Smolik, Stopińska i Kozak, 2017).

W 2022 r. do egzaminu ósmoklasisty przystąpili po raz pierwszy uczniowie – obywatele Ukrainy (Dz.U. z 2022 r., poz. 583).

3.1. Wyniki egzaminu w poszczególnych przedmiotach

Zgodnie z zapisami ustawy Prawo oświatowe egzamin ósmoklasisty sprawdza, w jakim stopniu uczeń spełnił wymagania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. z 2024 r., poz. 750, 854). Wyniki przedstawiane są w procentach⁷ i na skali centylowej⁸. Wyniki w procentach ustalają dyrektorzy okręgowych komisji egzaminacyjnych na podstawie liczby punktów przyznanych przez egzaminatorów sprawdzających prace egzaminacyjne oraz – w przypadku wykorzystania do sprawdzania narzędzi elektronicznych – elektronicznego odczytu karty odpowiedzi. Wyniki na skali centylowej opracowuje Centralna Komisja Egzaminacyjna (Dz.U. z 2024 r., poz. 750, 854).

Język polski

Średnie wyniki egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego w poszczególnych wymaganiach ogólnych z ostatnich lat są zbliżone i nie wskazują na znaczące odchylenia⁹.

⁷ „Wynik w procentach to odsetek punktów (zaokrąglony do liczby całkowitej), które uczeń uzyskał za rozwiązanie zadań zawartych w arkuszu egzaminacyjnym. Na przykład jeśli uczeń za rozwiązanie zadań z matematyki zdobył 39 punktów spośród 50 możliwych do zdobycia, to uzyska wynik równy 78%” (Smolik, Stopińska i Kozak, 2017, aktualizacja 2023, s. 8).

⁸ „Wynik na skali centylowej to odsetek liczby uczniów (zaokrąglony do liczby całkowitej), którzy uzyskali z danego przedmiotu wynik taki sam lub niższy niż dany uczeń. Na przykład zdający, którego wynik centylowy z matematyki wynosi 82, dowie się, że 82% wszystkich uczniów, którzy przystąpili do egzaminu ósmoklasisty z matematyki, uzyskało za rozwiązanie zadań wynik taki sam jak on lub niższy, a 18% uczniów uzyskało wynik wyższy” (Smolik, Stopińska i Kozak, 2017, aktualizacja 2023, s. 8).

⁹ Analizując wyniki, trzeba mieć na uwadze, że w poszczególnych latach odnosiły się do innych wymagań, w tym innej listy lektur.



Tabela 13. Średnie wyniki uczniów w poszczególnych obszarach umiejętności (wymagania ogólne) w kolejnych edycjach egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego (poziom opanowania w proc.)

Obszar umiejętności	Rok 2019	Rok 2020	Rok 2021	Rok 2022	Rok 2023	Rok 2024
Kształcenie literackie i kulturowe	75	68	64	69	76	70
Kształcenie językowe	68	43	58	44	65	47
Tworzenie wypowiedzi	53	56	55	56	59	57
Samokształcenie	74	66	87	68	66 ¹⁰	_11

Źródło: Opracowanie własne na podstawie informacji zawartych w sprawozdaniach CKE (<https://www.cke.gov.pl>)

Jak wynika z opracowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną sprawozdania dotyczącego wyników uczniów z języka polskiego w 2023 roku (Kozak, Smolik (red.), 2023), ósmoklasiści poradzili sobie z proponowanymi im zadaniami. W porównaniu wyników dziewcząt i chłopców lepiej wypadły dziewczęta (średnia 70%, chłopcy – 62%). W odniesieniu do wielkości miejscowości wyższe wyniki odnotowano wśród uczniów z miast powyżej 100 tys. mieszkańców (średnia – 69%, wieś – 65%, miasto do 20 tys. mieszkańców – 63%, miasto od 20 do 100 tys. mieszkańców – 65%). Średni wynik uczniów szkół niepublicznych wyniósł 69%, publicznych – 66%. Ogólne wnioski wynikające z analizy odpowiedzi w poszczególnych kategoriach wg sprawozdania CKE przedstawiono w tabeli 14.

¹⁰ W *Sprawozdaniu* za rok 2023 (Kozak i Smolik, 2023) obszar „Samokształcenie” nie został uwzględniony w zestawieniu poziomu wykonania zadań w obszarze wymagań ogólnych. Podana w tabeli liczba odnosi się do poziomu wykonania zadania nr 9, które sprawdzało umiejętność korzystania z informacji zawartych w haśle słownikowym.

¹¹ W *Sprawozdaniu* za rok 2024 (Kozak, 2024) obszar „Samokształcenie” nie został uwzględniony w zestawieniu poziomu wykonania zadań w obszarze wymagań ogólnych. W arkuszu nie uwzględniono zadań odnoszących się do wprost do tej umiejętności. „Samokształcenie” pojawia się w kontekście zadań sprawdzających umiejętność czytania utworów literackich i odbioru tekstów kultury.



Tabela 14. Ogólne wnioski dotyczące wyników egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego przeprowadzonego w 2023 r. (na podstawie sprawozdania CKE)¹²

Kryterium oceniania	Wnioski
Czytanie utworów literackich i odbiór tekstów kultury	Umiejętności zostały dobrze opanowane przez ósmoklasistów. Autorzy sprawozdania uznali, że „tegoroczni absolwenci szkół podstawowych są dobrze przygotowani do ich rozwijania na kolejnych etapach nauki” (s. 25).
Umiejętności argumentacyjne; odwoływanie się do lektur	<p>Niespełna 40% uczniów napisało przekonujące uzasadnienie zilustrowane argumentem w odniesieniu do dwóch różnych tekstów kultury (przekład intersemiotyczny); 21% zdających nie udzieliło odpowiedzi lub nie sformułowało argumentu odwołującego się do tekstu i do rysunku (nie otrzymało punktów za rozwiązanie zadania).</p> <p>Z zadaniem dotyczącym analizy porównawczej źródeł, trafnego wnioskowania lub poprawnego sformułowania argumentu nie poradziło sobie 18% uczniów (s. 29).</p> <p>Umiarkowanie trudne okazało się zadanie, w którym uczniowie „wykazali się umiejętnością tworzenia przekonujących argumentów, charakteryzowania i oceniania bohaterów literackich oraz biegłą znajomością problematyki i treści lektur obowiązkowych” (s. 29).</p> <p>Maksymalny wynik uzyskało 67% uczniów, 19% wskazało bohatera i tytuł lektury obowiązkowej oraz uzasadniło wybór, ale nie potrafiło obronić własnego stanowiska. Warto zauważyć, że 14% zdających otrzymało zero punktów, ponieważ wykazali się nieznanymi treściami lub problematyki wybranych przez siebie utworów: „Udzielone przez nich odpowiedzi charakteryzowały się błędami merytorycznymi świadczącymi o niedostatecznej znajomości lektur obowiązkowych: myleniem bohaterów, przypisywaniem im czynów, których nie popełnili lub błędną interpretacją wydarzeń” (s. 31).</p>

¹² Ze względu na harmonogram prac w niniejszym raporcie uwzględniono wnioski dotyczące wyników egzaminu ósmoklasisty przeprowadzonego w 2023 roku (sprawozdania z egzaminu ósmoklasisty w 2024 roku ukazały się 20 września). Ogólne informacje o wynikach egzaminu przeprowadzonego w roku 2024 (opracowane na podstawie informacji wstępnych o wynikach egzaminu) zamieszczono w dalszej części raportu.



Kryterium oceniania	Wnioski
Umiejętności językowe	Jak wskazali autorzy sprawozdania, uczniowie nie mieli większych trudności z opanowaniem wybranych zagadnień z zakresu gramatyki języka polskiego (stopniowanie przysłówków, pisownia partykuły „nie” z przysłówkami, znajomość zasad interpunkcyjnych, s. 32). W obszarze „Tworzenie wypowiedzi i forma użytkowa – zaproszenie” 32% zdających popełniło nie więcej niż 2 błędy językowe, ortograficzne, interpunkcyjne.
Tworzenie wypowiedzi i forma użytkowa – zaproszenie	Wszystkie elementy formalne wymagane dla zaproszenia uwzględniło 63% zdających. Stwierdzono większą dbałość o poprawność zapisu niż w latach ubiegłych.
<p>Tworzenie dłuższej formy wypowiedzi – wypracowanie</p> <p>Na napisanie wypracowania zdecydowało się 59% zdających, na opowiadanie – 41%.</p>	
Realizacja tematu	Egzaminowani dobrze poradzili sobie z realizacją tematu w wypracowaniu – w tym kryterium komplet punktów otrzymało 82% zdających.
Elementy retoryczne lub twórcze	W zakresie stosowania elementów retorycznych lub twórczych najwyższy wynik uzyskało ok. 15% zdających.
Kompetencje literackie i kulturowe	W zakresie kompetencji literackich i kulturowych maksymalną liczbę punktów uzyskało, podobnie jak w roku ubiegłym, około 62% uczniów (s. 36).
<p>Tworzenie dłuższej formy wypowiedzi – rozprawka (realizacja tematu, elementy retoryczne, kompetencje literackie i kulturowe)</p>	
Realizacja tematu	Wymogi tego kryterium spełniło ok. 87% zdających. Zaledwie 2,4% uczniów spośród tych, którzy wybrali rozprawkę, nie otrzymało punktów w tym kryterium.
Elementy retoryczne	Maksymalny wynik za realizację tego kryterium uzyskało ok. 15% uczniów. Znaczną część (około 37%) stanowiły te wypowiedzi, w których argumentacja była powierzchowna, a w toku rozumowania brakowało wnikliwości (s. 41).



Kryterium ocenia	Wnioski
Kompetencje literackie i kulturowe	<p>Spełnienie wymogów w tym zakresie było dla ósmoklasistów piszących rozprawkę umiejętnością bardzo łatwą (poziom wykonania – 92%).</p> <p>W przypadku 64% rozprawek znajomość przywołanych tekstów literackich została wykorzystana funkcjonalnie, służąc realizacji tematu, a jednocześnie została zachowana w nich poprawność merytoryczna, świadcząca o dobrej znajomości treści lektur.</p> <p>Punktów nie uzyskało 7% zdających. Zero punktów otrzymywali m.in. ci uczniowie, którzy zilustrowali swoją argumentację przykładem tylko jednego utworu literackiego.</p>
<p>Do najczęstszych problemów, jakie stwierdzono w niepełnych realizacjach rozprawek ósmoklasistów, należały:</p> <ul style="list-style-type: none">wykorzystanie w argumentacji tylko jednego tekstu – lektury obowiązkowej;niedostateczna znajomość treści i problematyki lektur obowiązkowych;nieumiejętne selekcjonowanie materiału literackiego;streszczanie utworów.	



Kryterium oceniająca	Wnioski
<p>Tworzenie dłuższej formy wypowiedzi – opowiadanie (realizacja tematu, elementy retoryczne, kompetencje literackie i kulturowe)</p>	
<p>Realizacja tematu</p>	<p>Maksymalny wynik uzyskało 74% uczniów.</p> <p>Około 2% prac zostało ocenionych na zero punktów – brakowało w nich najczęściej odwołania do lektury obowiązkowej. Warto zauważyć, że – zgodnie z zasadami oceniania (<i>Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin ósmoklasisty. Język polski, 2023</i>) – „absolutnie niewystarczające jest dla zrealizowania tego kryterium nazwanie wykreowanej przez siebie postaci imieniem znanym z lektury, bez przywołania choćby pojedynczych elementów świata przedstawionego, które świadczyłyby o znajomości tekstu” (<i>Sprawozdanie, s. 47</i>). Przyznanie zera punktów za spełnienie tego kryterium skutkowało przyznaniem zera punktów we wszystkich pozostałych kryteriach.</p> <p>Warto również zwrócić uwagę na funkcjonowanie zasady dotyczącej „propagowania postępowania niezgodnego z prawem” – w sprawozdaniu stwierdzono: „W niektórych takich realizacjach [w których uczeń dochodził do wniosku, że – w odniesieniu do <i>Balladyny</i> Juliusza Słowackiego – cel osiąga ten, kto do niego wytrwale dąży – Piotr Bordzoł] zdający nie poradzili sobie jednak z etyczną oceną postępowania <i>Balladyny</i>. Jeśli w napisanym przez nich opowiadaniu wyraźnie nie została wyrażona negatywna ocena postępowania bohaterki dramatu Słowackiego, wypracowanie mogło zostać ocenione we wszystkich kryteriach na zero punktów zgodnie z zapisami w zasadach oceniania wypracowań (...)” (s. 48).</p>
<p>Elementy retoryczne</p>	<p>Maksymalny wynik uzyskało 14% uczniów.</p>
<p>Kompetencje literackie i kulturowe</p>	<p>Maksymalny wynik uzyskało 58% uczniów (przywołane z lektury treści z lektury osadzili w przywołanych przez siebie realiach w sposób celowy i funkcjonalny, nie popełnili przy tym błędów rzeczowych).</p> <p>Wymaganiom nie sprostało 8% zdających (ci uczniowie ograniczyli się do streszczenia losów wybranych postaci literackich, wspominali jedynie imię bohatera, w ogóle nie odwoływali się do treści utworu).</p>



Kryterium oceniań	Wnioski
Tworzenie dłuższej formy wypowiedzi - pozostałe kryteria	
Kompozycja tekstu	<p>Wszystkim wymaganiom sprostało 75% zdających.</p> <p>Typowe błędy to: pomijanie graficznego wydzielenia kolejnych części wypowiedzi albo zaburzenia w zakresie spójności między nimi oraz logiki prowadzenia toku rozważań (w rozprawce), powiązania wątków w fabule (w opowiadaniu) (s. 56).</p>
Styl	<p>Maksymalną liczbę punktów otrzymało 83% zdających.</p> <p>„Zdający w swoich wypracowaniach umiejętnie posługiwali się zwrotami i wyrażeniami charakterystycznymi dla leksyki i składni wypowiedzi argumentacyjnej (rozprawki) albo wypowiedzi twórczej (opowiadania)” – podsumowali autorzy sprawozdania (s. 56).</p>
Język	<p>Maksymalny wynik uzyskało 5% zdających.</p> <p>W sprawozdaniu czytamy: „(...) zdający nadal mają duże trudności w zakresie poprawności językowej, jednakże w porównaniu z ubiegłym rokiem wynik ten jest nieznacznie lepszy. W 2022 r. w kryterium Język 0 punktów otrzymało 61% zdających, w tym roku – 58%” (s. 57).</p>
Ortografia	<p>Maksymalną liczbę punktów uzyskało 27% zdających. 20% uzyskało jeden punkt, co oznacza, że popełnili 2 lub 3 błędy ortograficzne.</p>
Interpunkcja	<p>Z kryterium poradziło sobie ok. 15% zdających (to oznacza, że popełnili nie więcej niż 5 błędów interpunkcyjnych).</p>

Źródło: Kozak, W., Smolik, M., (red.) (2023). *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2023. Język polski*. Warszawa: CKE.



Matematyka

Średnie wyniki egzaminu ósmoklasisty z matematyki w poszczególnych wymaganiach ogólnych z ostatnich lat wskazują na trend wzrostowy we wszystkich kategoriach¹³.

Tabela 15. Średnie wyniki uczniów w poszczególnych obszarach umiejętności (wymaganiach ogólnych) w kolejnych edycjach egzaminu ósmoklasisty z matematyki (poziom opanowania w proc.)

Obszar umiejętności	Rok 2019	Rok 2020	Rok 2021	Rok 2022	Rok 2023	Rok 2024
Sprawność rachunkowa	54	39	59	73	69	56
Wykorzystanie i tworzenie informacji	49	57	49	60	61	61
Wykorzystanie i interpretowanie reprezentacji	44	40	44	56	51	46
Rozumowanie i argumentacja	39	48	47	51	47	47

Źródło: Opracowanie własne na podstawie informacji zawartych w sprawozdaniach CKE (<https://www.cke.gov.pl>)

Wyniki dziewcząt i chłopców są porównywalne (średni wynik dziewcząt – 53%, chłopców – 54%).

W odniesieniu do wielkości miejscowości wyższe wyniki odnotowano wśród uczniów z miast powyżej 100 tys. mieszkańców (średnia – 60%, wieś – 51, miasto do 20 tys. mieszkańców – 49, miasto od 20 do 100 tys. mieszkańców – 53). Średni wynik uczniów szkół niepublicznych wyniósł 63%, publicznych – 53%.

Na podstawie wyników egzaminu przeprowadzonego w 2023 r. sformułowano poniższe wnioski (Nowak, Miłkowska, Świrko, Kałucka, 2023, s. 64):

- Najlepsze wyniki zdający uzyskali w zadaniach, które sprawdzały umiejętności wykonywania obliczeń na liczbach naturalnych, ułamkach zwykłych i dziesiętnych oraz obliczania wartości pierwiastków kwadratowych i sześciennych z liczb, które są odpowiednio kwadratami lub sześcianami liczb wymiernych, jak również obliczania obwodu wielokąta o danych długościach boków.

¹³ Należy mieć na uwadze zmienność wymagań egzaminacyjnych stanowiących podstawę kolejnych edycji egzaminu.



- Najtrudniejsze były zadania dotyczące umiejętności stosowania wzorów na pole trójkąta przedstawionego na rysunku, obliczania potęg o podstawach wymiernych, objętości prostopadłościanu przy danych długościach krawędzi, jak również rozwiązywania zadania tekstowego za pomocą równań pierwszego stopnia z jedną niewiadomą, w tym także z obliczeniami procentowymi (...). Trudne dla zdających okazało się również obliczanie rzeczywistej długości odcinka, gdy dana jest jego długość w skali, czy też rozpoznawanie prostych i odcinków prostopadłych i równoległych (...).

Najłatwiejsze były zatem dla zdających zadania z obszaru „Sprawność rachunkowa”, najtrudniejsze zaś z zakresu „Rozumowanie i argumentacja”. Największą trudność sprawiło uczniom zadanie z obszaru „Wykorzystanie i interpretowanie reprezentacji” dotyczące geometrii płaskiej. Autorzy sprawozdania (Nowak, Miłkowska, Świrko i Kałucka, 2023, s. 65) zauważyli:

- Można stwierdzić, że w tym arkuszu zadania otwarte z geometrii były dla uczniów zdecydowanie trudniejsze od dwóch pozostałych zadań otwartych osadzonych w kontekście praktycznym (...). Kontekst praktyczny zadań sprzyjał przedstawianiu nieschematycznych sposobów rozwiązania postawionego w nich problemu, a niekoniecznie wymagał zastosowania wzoru czy równania, a także wykazaniu się pomysłowością i logicznym myśleniem.
- Niemniej zdający częstokroć nie osiągnęli pełnego sukcesu w rozwiązywaniu zadań z powodu błędów rachunkowych lub niesprawdzenia wszystkich warunków zadania.
- Brak odpowiedniej sprawności rachunkowej, nieuwaga prowadząca do błędów w obliczeniach lub nieumiejętność stosowania praw i własności działań stawały się przyczyną niepowodzeń, utraty części punktów możliwych do uzyskania (w tym połowy punktów w dwupunktowych zadaniach otwartych).

W sprawozdaniu zwrócono uwagę również na niewystarczający poziom opanowania przez część uczniów umiejętności rozumienia tekstu matematycznego, a także nieumiejętne wykorzystywanie przez uczniów rysunków stanowiących integralną część zadań.





Język obcy nowożytny

Średnie wyniki egzaminu ósmoklasisty z języka angielskiego¹⁴ w poszczególnych wymaganiach ogólnych z ostatnich lat wskazują na trend wzrostowy w kategoriach „Rozumienie ze słuchu” oraz „Wypowiedź pisemna”¹⁵.

Tabela 16. Średnie wyniki uczniów w poszczególnych obszarach umiejętności (kryteriach oceniania) w kolejnych edycjach egzaminu ósmoklasisty z języka angielskiego (poziom opanowania w proc.)

Obszar umiejętności	Rok 2019	Rok 2020	Rok 2021	Rok 2022	Rok 2023	Rok 2024
Rozumienie ze słuchu	58	54	63	71	67	66
Znajomość funkcji językowych	62	58	71	73	69	78
Rozumienie tekstów pisanych	68	62	75	70	69	70
Znajomość środków językowych	52	44	59	57	55	57
Wypowiedź pisemna	51	51	58	59	66	58

Źródło: Opracowanie własne na podstawie informacji zawartych w sprawozdaniach CKE (<https://www.cke.gov.pl>)

Dziewczęta i chłopcy osiągnęli podobny średni wynik (średnia dziewcząt – 67%, chłopców – 64%). W odniesieniu do wielkości miejscowości znacząco wyższe wyniki odnotowano wśród uczniów z miast powyżej 100 tys. mieszkańców (średnia – 74%, wieś – 60%, miasto do 20 tys. mieszkańców – 62%, miasto od 20 do 100 tys. mieszkańców – 67%). Średni wynik uczniów szkół niepublicznych wyniósł 78%, publicznych – 65%.

Zgodnie ze sprawozdaniem CKE ogólne wnioski wynikające z analizy odpowiedzi w poszczególnych kategoriach zawarto w tabeli 17 (Trzcińska i Mały, 2023).

¹⁴ Na potrzeby niniejszego opracowania przytoczono analizy dotyczące wyników egzaminu z języka angielskiego jako najczęściej wybieranego przez zdających egzamin ósmoklasisty. W 2023 r. język angielski wybrało 97,89% uczniów.

¹⁵ Należy mieć na uwadze zmiany w wymaganiach egzaminacyjnych, w tym obniżenie spodziewanego poziomu znajomości języka w ostatnich latach.



Tabela 17. Ogólne wnioski dotyczące wyników egzaminu ósmoklasisty z języka angielskiego przeprowadzonego w 2023 r. (na podstawie sprawozdania CKE)

Kryterium oceniania	Wnioski
Rozumienie ze słuchu	<p>Zdający nieco lepiej poradzili sobie z rozumieniem tekstu jako całości niż z zadaniami sprawdzającymi umiejętność znajdowania w wypowiedzi określonych informacji.</p> <p>Najtrudniejsze okazało się zadanie sprawdzające umiejętność określenia głównej myśli wypowiedzi, a najłatwiejsze – wymagające wskazania kontekstu wypowiedzi.</p>
Rozumienie tekstów pisanych	<p>Zdający lepiej poradzili sobie z zadaniami sprawdzającymi umiejętność ogólnego rozumienia tekstu niż z zadaniami sprawdzającymi umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji.</p> <p>Spośród zadań dotyczących rozumienia tekstu jako całości najtrudniejsze dla uczniów okazało się zadanie wymagające określenia kontekstu wypowiedzi, a najłatwiejsze – wymagające określenia głównej myśli tekstu.</p>
Znajomość funkcji językowych	<p>Najtrudniejsze okazało się zadanie sprawdzające umiejętność posługiwania się podstawowym zasobem środków językowych, a najłatwiejsze – jedno z zadań dotyczących uczestnictwa w rozmowie i reagowania w sposób zrozumiały w typowych sytuacjach.</p>
Wypowiedź pisemna	<p>Uczniowie poradzili sobie najlepiej w kryterium spójności i logiki wypowiedzi, niższe wyniki uzyskali za treść, a najniższe – w kryterium poprawności środków językowych.</p>

Źródło: (Trzcińska i Mały, 2023).



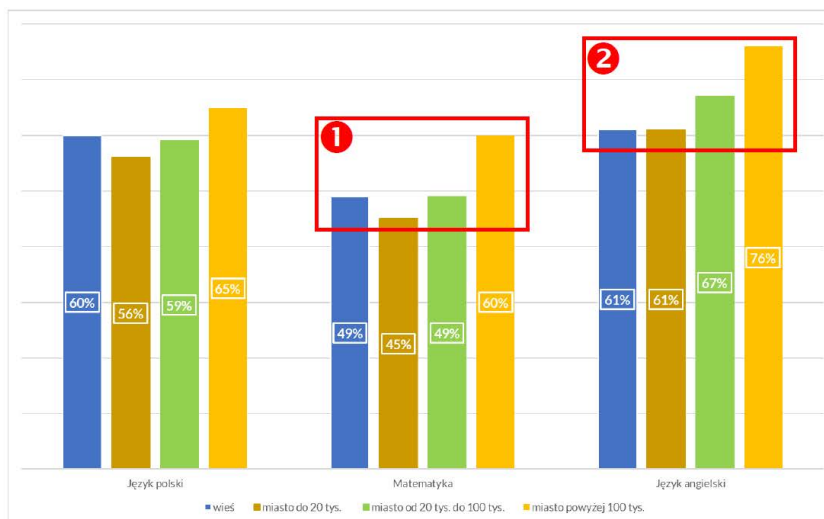
Wyniki egzaminu ósmoklasisty 2024

W wynikach egzaminu ósmoklasisty z matematyki i języka polskiego przeprowadzonego w 2024 r. (wykres 2) zwraca uwagę przede wszystkim różnica pomiędzy średnim wynikiem uczniów z największych miast i z mniejszych miast. W przypadku matematyki różnica jest większa niż w latach ubiegłych.

Podobnie jak w poprzednich latach dziewczęta uzyskały lepszy wynik na egzaminie z języka polskiego i nieco lepsze wyniki z egzaminów z języków obcych nowożytnych (CKE, 2024).

Wykres 2. Wyniki egzaminu w zależności od lokalizacji szkoły

Wyniki egzaminu w zależności od lokalizacji szkoły (2024 r.)



1 Większa niż w ubiegłych latach różnica pomiędzy średnim wynikiem z matematyki uczniów szkół z największych miast i z mniejszych miast / terenów wiejskich (11–15 p.p.).

2 Podobną jak w ubiegłych latach różnicą pomiędzy średnim wynikiem z języka angielskiego uczniów szkół z największych miast i z mniejszych miast / terenów wiejskich (9–15 p.p.).

Dane dotyczą uczniów (obywateli Polski) rozwiązujących zadania w arkuszach standardowych.

Źródło: Wstępne informacje o wynikach egzaminu ósmoklasisty 2024 (prezentacja CKE, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2024/20240703_Wstepna_informacja_o_wynikach_E8_2024_PREZENTACJA.pdf, dostęp: 14.08.2024).

Wstępne wyniki egzaminu ósmoklasisty przeprowadzonego w maju 2024 r. pokazują, że w przypadku języka polskiego uczniowie (podobnie jak w zeszłym roku) dobrze poradzili sobie z zadaniem, które sprawdzało umiejętność wyszukiwania informacji w tekście. Trudność natomiast "(...) sprawiło uczniom zadanie z zakresu kształcenia językowego, które sprawdzało umiejętność zastąpienia sformułowania charakterystycznego dla polszczyzny użytkowej wyrazem lub sformułowaniem z zakresu polszczyzny wzorcowej" (CKE, 2024, s. 7).



W przypadku matematyki „(...) uczniowie najlepiej poradzili sobie z zadaniem sprawdzającym umiejętność znajdowania współrzędnych danych punktów w układzie współrzędnych na płaszczyźnie” (CKE, 2024, s. 7). Najtrudniejsze zaś było „(...) zadanie otwarte z geometrii przestrzennej, którego rozwiązanie wymagało umiejętności operowania obiektami matematycznymi – przekształcenia wzoru na objętość ostrosłupa, aby wyznaczyć jego wysokość i obliczyć różnicę wysokości zbudowanych wież” (CKE, 2024, s. 7).

Egzamin z języka angielskiego pokazał, że uczniowie „(...) uzyskali najwyższy średni wynik za rozwiązanie zadania zamkniętego sprawdzającego znajomość funkcji językowych” (CKE 2024, s. 7). Najsłabsze wyniki uzyskali w zadaniu sprawdzającym znajomość środków językowych.

3.2. Wnioski

Analiza dokumentów określających funkcjonowanie, organizację i zakres przedmiotowy egzaminu ósmoklasisty pozwala na sformułowanie następujących uwag ogólnych.

- Egzamin ósmoklasisty jest obowiązkowy. I choć nie można go nie zdać, jego wynik może mieć wpływ na możliwość kontynuacji edukacji w określonej szkole ponadpodstawowej. Dobry wynik jest ważny z punktu widzenia zarówno uczniów, jak i szkoły (ma wpływ na opinię o danej placówce).
- W informatorach dotyczących egzaminu podkreśla się wagę realizacji całości wymagań podstawy programowej. Niemniej w pomieszczonych w sprawozdaniach z egzaminu wnioskach i rekomendacjach pojawia się sformułowanie „przygotowując uczniów do egzaminu”. Egzamin pomaga w uzyskaniu informacji o poziomie kompetencji ósmoklasistów, jednak jego rola oraz waga wyników sprawiają, że może być traktowanych jako główny cel działań dydaktycznych podejmowanych w szkole podstawowej.
- Egzamin ma formę pisemną. Rezygnacja z formy ustnej może rodzić pytania o możliwość weryfikacji określonych kompetencji, np. związanych ze skuteczną komunikacją. Forma egzaminu może również mieć wpływ na dydaktykę szkolną.
- Na dydaktykę szkolną może również oddziaływać to, że struktura arkuszy egzaminacyjnych, typy poszczególnych zadań są analogiczne w kolejnych edycjach egzaminu. Warto w tym kontekście pamiętać o szerokiej dostępności pomocy dydaktycznych ułatwiających przygotowanie uczniów do egzaminu.





- W założeniach egzaminu ósmoklasisty wymagania egzaminacyjne są zbieżne z wymaganiami podstawy programowej kształcenia ogólnego z poszczególnych przedmiotów. Niemniej w wybranych latach wymagania egzaminacyjne stanowiły odrębny dokument, co w odniesieniu do wagi egzaminu mogło je czynić de facto nieoficjalną podstawą programową.
- Egzamin dotyczy trzech przedmiotów: języka polskiego, matematyki i języka obcego nowożytnego. Kompetencje „przekrojowe” są zatem weryfikowane o tyle, o ile wynikają ze szczegółowych wymagań egzaminacyjnych dla wymienionych przedmiotów.
- Wyniki egzaminu z poszczególnych przedmiotów i w poszczególnych kategoriach mogą wskazywać na trendy, ale trudno je porównywać ze względu na to, że w każdym roku uczniowie rozwiązują inne zadania (a więc różnice między wynikami mogą być efektem innej konstrukcji zadania), ponadto w kolejnych latach zmieniały się wymagania egzaminacyjne.
- W poszczególnych edycjach egzaminu wyższe wyniki uzyskują uczniowie z większych miejscowości. Znaczące różnice w przypadku matematyki i języka obcego zaobserwowano w ostatniej edycji egzaminu (2023 r.). Oznacza to, że szkoła w niewielkim stopniu przyczynia się do wyrównywania szans uczniów, a wyniki w dużej mierze zależne są od kapitału społecznego, kulturowego i ekonomicznego rodzin, z których uczniowie się wywodzą, a także od środowiska, w którym żyją.





4. Wnioski z analizy sytuacji społeczno-zawodowej absolwentów polskich szkół

Analiza sytuacji społeczno-zawodowej absolwentów polskich szkół została opracowana z różnym stopniem szczegółowości ze względu na dostępność danych. Wnioski dla pierwszych etapów edukacji opierają się na ogólnodostępnych źródłach i mają mniej szczegółowy charakter. Dopiero wnioski dla absolwentów szkół zawodowych oraz absolwentów szkół wyższych opierają się na dokładniejszych danych i opracowaniach. W przypadku szkolnictwa zawodowego w Polsce funkcjonuje system monitoringu absolwentów szkół zawodowych, który jest prowadzony przez Instytut Badań Edukacyjnych we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz Centrum Informatycznym Edukacji. Monitoring wykorzystuje dane dotyczące nauki w systemie oświaty (dane z Systemu Informacji Oświatowej – SIO), uzyskiwania dyplomów i świadectw/certyfikatów (dane Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych – OKE oraz dane SIO), kontynuacji nauki na studiach (dane pochodzące z systemu POL-on) oraz aktywności na rynku pracy (dane Zakładu Ubezpieczeń Społecznych – ZUS). Do połączenia tych źródeł wykorzystuje się numer PESEL. Dzięki agregacji wszystkich danych możliwa jest szczegółowa analiza przebiegu karier absolwentów na potrzeby prowadzenia polityki oświatowej państwa na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Analiza dotycząca absolwentów uczelni opiera się na badaniach prowadzonych w ramach Ogólnopolskiego Systemu Monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów Szkół Wyższych (ELA). System ten jest rozwijany na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i opiera się na danych pozyskiwanych z ZUS-u oraz z systemu POL-on. Dalej przedstawiono wnioski w podziale na poszczególne etapy edukacji.

4.1. Wychowanie przedszkolne

Nieobowiązkowym wychowaniem przedszkolnym są objęte dzieci w wieku 3–5 lat.

1. Na przestrzeni ostatnich 10 lat liczba dzieci objętych nieobowiązkowym wychowaniem przedszkolnym wzrosła znacząco, tj. o 10,1 pp. W 2023 r. ogółem 94,2% dzieci w wieku 3–5 lat korzystało z wychowania przedszkolnego. Tym samym większość dzieci w Polsce faktycznie zaczyna edukację wcześniej niż w obowiązkowym wieku 6 lat (bdl.gov.pl, 2023),
2. Widoczna jest dysproporcja liczby dzieci w wieku 3–5 lat chodzących do przedszkola wynikająca z miejsca zamieszkania. W miastach w 2023 r. było to 114,1%, natomiast na wsi



70% dzieci. Tak wysoka wartość dla miast wskazuje, że rodzice dzieci mieszkających na wsi korzystają również z placówek w mieście (bdl.gov.pl, 2023). Wytlumaczeniem tego stanu rzeczy najprawdopodobniej jest niewystarczająca liczba miejsc w przedszkolach na terenach wiejskich. Jednocześnie dysproporcja ta jasno wskazuje, że powinny zostać podjęte działania upowszechniające wychowanie przedszkolne również na terenach wiejskich. Dodatkowo mniejszy udział dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym może być jednym z czynników wpływających na różnice w średniej z egzaminów ósmoklasisty ze względu na miejsce zamieszkania, co opisano dalej.

4.2. Absolwenci szkół podstawowych

1. Najwyższą średnią z egzaminów z j. polskiego, matematyki i j. angielskiego¹⁶ osiągnęli uczniowie z miast powyżej 100 tys. mieszkańców, następnie z miast liczących 20–100 tys. mieszkańców, a potem uczniowie mieszkających na wsi (j. polski i matematyka) oraz miast do 20 tys. mieszkańców (j. angielski). Najniższą średnią osiągnęli uczniowie mieszkający w miastach do 20 tys. mieszkańców (j. polski i matematyka) i na wsi (j. angielski). Dane te mogą wskazywać na różnice w poziomie edukacji w miastach dużych i średnich w stosunku do małych miast oraz terenów wiejskich. Należy jednak uwzględnić w tym porównaniu kapitał społeczno-kulturowy dzieci, który statystycznie jest większy w większych ośrodkach miejskich (CKE, 2020-2024).
2. Największe różnice w średniej z wyników egzaminu ze względu na lokalizację szkoły występowały w przypadku j. angielskiego (14–16 p.) oraz matematyki (9–15 pp.). Mniejsza różnica widoczna jest w wynikach egzaminu z j. polskiego, która na przestrzeni ostatnich 5 lat wynosiła 6–9 pp. (CKE, 2020-2024).
3. Widoczne są również różnice w średniej wyników egzaminów w skali województw, rzędu 9–16 pp. Najwyższe wyniki osiągnęli uczniowie z województw mazowieckiego i małopolskiego, czyli tych, w których znajdują się dwa najludniejsze miasta Polski. Najniższą średnią dla wszystkich trzech analizowanych przedmiotów osiągnęli uczniowie z województwa warmińsko-mazurskiego. Ponadto z j. polskiego niską średnią mieli również uczniowie z województwa zachodniopomorskiego, z matematyki z województwa lubuskiego, a z j. angielskiego – z województw kujawsko-pomorskiego i lubuskiego (CKE, 2020-2024).

¹⁶ W analizie nie uwzględniano wyników z j. niemieckiego, j. rosyjskiego, j. francuskiego, j. hiszpańskiego i j. włoskiego ze względu na relatywnie niewielką liczbę uczniów przystępujących do egzaminów z tych przedmiotów.



4.3. Absolwenci szkół ponadpodstawowych – egzamin maturalny

1. W 2024 r. egzamin maturalny (w formule 2023) zdało 84,1% absolwentów szkół ponadpodstawowych, 10,4% uzyskało prawo do poprawki, a 5,5% egzaminu nie zdało. Absolwenci 4-letnich liceów osiągnęli wyniki lepsze niż średnia (odpowiednio 88,7%, 7,6% i 3,8%), a absolwenci 5-letnich techników uzyskali wyniki z egzaminu maturalnego gorsze niż średnia (odpowiednio 78,1%, 14,5% i 7,4%). Dane te pokazują, że absolwenci technikum niemal dwukrotnie częściej od absolwentów liceów nie zdawali egzaminu maturalnego. Największa dysproporcja widoczna jest jednak wśród absolwentów szkół branżowych II stopnia. W 2024 r. aż 55,9% z nich nie zdało egzaminu maturalnego, 26,7% miała prawo do poprawki, a jedynie 17,4% uzyskało wynik pozytywny (CKE, 2023). Jednocześnie do egzaminu maturalnego przystąpiło jedynie 1509 osób, z 13 091 wszystkich uczniów szkół branżowych II stopnia w roku szkolnym 2023/2024 (dane.gov.pl, 2024). Wyniki te wskazują na problem w przygotowaniu uczniów szkół branżowych II stopnia do egzaminu maturalnego. Mały udział uczniów decydujących się na przystąpienie do tego egzaminu jest sygnałem, że nie czują oni, że są w stanie osiągnąć pozytywny wynik. Ponadto relatywnie niewielka część uczniów, którzy przystąpili do egzaminu maturalnego, następnie zdaje go. Należy jednak dodać, że do szkół branżowych I i II stopnia trafiają uczniowie, którzy na poprzednim etapie edukacji (gimnazjum, obecnie szkoła podstawowa) przeciętnie radzili sobie gorzej niż młodzież, która dostała się do technikum. Tym samym średni próg wejścia w procesie edukacji i poziom przygotowania uczniów szkół branżowych I i II stopnia do egzaminu maturalnego jest niższy niż w przypadku uczniów techników (Płachecki, Kłobuszewska, Humenny, Stasiowski, Sitek i Płatkowski, 2023, str. 84).
2. Widoczne są różnice w średniej wyników na poziomie podstawowym egzaminów maturalnych w skali województw. Podobnie jak w egzaminach ósmoklasisty najwyższą średnią osiągnęli absolwenci szkół ponadpodstawowych w województwie mazowieckim i małopolskim. Różnice wobec najślabszych województw wynosiły ok. 9 pp. dla j. polskiego, 7 pp. dla matematyki i 5 pp. dla języka angielskiego (CKE, 2023).



4.4. Absolwenci szkół branżowych I i II stopnia, techników oraz szkół policealnych

1. Większość uczniów branżowych szkół I stopnia mieszka na wsi (58%). Udział uczniów techników mieszkających na wsi jest mniejszy i wynosi 51%. W miastach na prawach powiatu mieszka niemal dwukrotnie więcej uczniów techników (23%) niż szkół branżowych I stopnia (13%). W przypadku gmin miejskich i miast w gminie miejsko-wiejskiej te proporcje są zbliżone. Status społeczno-ekonomiczny rodziców uczniów szkół branżowych I stopnia jest przeciętnie niższy oraz mniej zróżnicowany niż uczniów techników. Ma to wpływ na komfort podejmowania decyzji o kształceniu oraz zakres jego możliwości. Potwierdzają to wyniki ankiety, z których wynika, że ponad 1/3 uczniów techników miała całkowitą pewność, że otrzyma wsparcie rodziców przez rok po zakończeniu nauki, jeżeli zajdzie taka potrzeba. Jedynie około 1/5 uczniów branżowych szkół I stopnia miała takie poczucie. „Ten ostatni wynik jest istotny ze względu na założenie, przyjmowane w koncepcjach opartych na założeniu indywidualnych racjonalnych decyzji, że możliwość skorzystania ze wsparcia rodziny sprzyja wybieraniu ścieżek, na których ryzyko niepowodzenia jest wyższe, ale ewentualny sukces korzystniejszy, niż w przypadku opcji alternatywnych” (Płachecki, Kłobuszewska, Humenny, Stasiowski, Sitek i Płatkowski, 2023, str. 22).
2. Miejsce zamieszkania ma wpływ na możliwości wyboru typu szkoły oraz określonego kierunku, tzn. oferta edukacyjna oraz kształtowanie sieci szkolnej uwarunkowane jest od charakterystyki powiatu, m.in. jego typu, zamożności i położenia. Większe ośrodki, bardziej rozwinięte gospodarczo, z bogatszą ofertą kształcenia wyższego z reguły kładą największy nacisk na kształcenie ogólne, mniejszy na naukę w technikach, a wyraźnie najmniejszy na kształcenie w szkołach branżowych I stopnia. Im bardziej położenie powiatu jest peryferyjne, tym większy nacisk położony jest na kształcenie zawodowe w obydwu typach szkół. Ponadto oferta szkolnictwa branżowego nie jest znacząco zróżnicowana w samych placówkach, mimo funkcjonujących w systemie szkolnictwa branżowego 200 zawodów. W miastach na prawach powiatu nauczanych było przeciętnie 15 zawodów w szkole branżowej I stopnia i 23 w technikum, a w powiatach ziemskich odpowiednio 12 i 10 zawodów. W konsekwencji 3/4 absolwentów branżowej szkoły I stopnia i 2/3 techników w 2021 r. kształciło się w jednym z 9 najpopularniejszych zawodów w danym typie szkoły (Płachecki, Kłobuszewska, Humenny, Stasiowski, Sitek i Płatkowski, 2023).



3. Kształcenie zawodowe jest popularniejsze wśród mężczyzn niż wśród kobiet. W 2020 r. absolwenci płci męskiej stanowili 60% w przypadku techników, a 69% w przypadku szkół branżowych I stopnia. Widać również bardzo silne zróżnicowanie wybieranych zawodów ze względu na płeć. W technikach spośród 93 analizowanych kierunków kształcenia zawodowego jedynie 9 miało zrównoważony udział kobiet i mężczyzn. Natomiast dla 51 zawodów udział mężczyzn był wyższy niż 60%, a dla 33 tak wysoki odsetek dotyczył kobiet. Przekłada się to na udział poszczególnych płci w poszczególnych branżach, np. ponad 95% mężczyzn uczy się w branży mechanicznej, elektroniczno-mechatronicznej, motoryzacyjnej i elektroenergetycznej, a ponad 92% kobiet w branży przemysłu mody czy fryzjersko-kosmetycznej (Kłobuszewska, M., Płachecki, T., Humenny, G., Sitek, M., Stasiowski, J., Płatkowski, B., 2023).
4. Wybór ścieżki edukacyjnej absolwentów techników uzależniony jest również od płci. Mężczyźni częściej zdają maturę (różnica 5,8 pp.), natomiast kobiety częściej zdają wszystkie egzaminy zawodowe i uzyskują dyplom potwierdzający kwalifikacje w zawodzie (różnica 9,9 pp.). Kobiety zdecydowanie częściej kontynuują edukację w szkołach policealnych, gdzie stanowią 3/4 uczniów. Z kolei mężczyźni częściej podejmują studia. Widoczna jest również duża zgodność wyboru takich studiów, które są kontynuacją zawodu wybranego w technikum, zarówno w przypadku kobiet, jak i mężczyzn. „Jest to pozytywne zjawisko, świadczące o racjonalności decyzji edukacyjnych wielu absolwentów. Ale oznacza to też, że struktura kształcenia na poziomie średnim sprzyja utrwalaniu segregacji płciowej w szkolnictwie wyższym. Działania sprzyjające zwiększeniu udziału kobiet w niektórych zawodach szkolnych wybieranych tradycyjnie przez mężczyzn mogłyby pomóc zwiększyć liczbę kobiet rozpoczynających naukę na kierunkach inżynieryjno-technicznych” (Kłobuszewska, M., Płachecki, T., Humenny, G., Sitek, M., Stasiowski, J., Płatkowski, B., 2023, str. 78-79).
5. Najczęstszymi powodami rozpoczęcia nauki w określonej szkole branżowej są łatwość znalezienia dobrej pracy po jej ukończeniu oraz możliwość kształcenia się w zawodzie zgodnym z zainteresowaniami. Nieco mniejsze znaczenie miały tu opinia szkoły oraz jej lokalizacja. Większość uczniów szkół branżowych wskazywała, że powodem wyboru danej szkoły nie było zbyt słabe świadectwo, wynik testu predyspozycji, pójdzie w ślady kogoś z rodziny ani podążanie za znajomymi. Między dwoma ostatnimi powodami, widoczna jest korelacja dowodząca, że im lepszymi uczniami na poprzednim etapie edukacji byli kandydaci do szkół branżowych, tym mniejsze było prawdopodobieństwo kierowania się przez nich w wyborze szkoły decyzjami znajomych lub członków rodziny (Płachecki, Kłobuszewska, Humenny, Stasiowski, Sitek i Płatkowski, 2023).





6. Wpływ wspierający wybór dalszej drogi kształcenia powinno mieć prowadzone w gimnazjum/ szkole podstawowej doradztwo zawodowe. Badanie CAPI prowadzone wśród uczniów szkół branżowych I stopnia w ramach monitoringu absolwentów szkół zawodowych [(N = 2002) i techników (N = 3367)] wskazuje, że uczniowie II poziomu edukacji mieli niewielki dostęp do informacji przekazywanych w ramach doradztwa zawodowego. Jednocześnie najczęstszą jego formą były grupowe zajęcia z doradcą zawodowym, w których uczestniczyła jednak mniej niż połowa ankietowanych (46% uczniów branżowej szkoły I stopnia i 47% uczniów techników). Kolejną formę wsparcia stanowiły indywidualne spotkania z doradcą zawodowym, w których uczestniczyło odpowiednio 17% i 16% uczniów. Równocześnie ponad połowa ankietowanych, którzy uczestniczyli w jakiejś formie doradztwa zawodowego wskazała, że nie miało to wpływu na ich wybór dalszej drogi kształcenia (Płachecki, Kłobuszewska, Humenny, Stasiowski, Sitek i Płatkowski, 2023). Jakość doradztwa zawodowego jest niewystarczająca nie tylko w szkołach podstawowych, a kiedyś gimnazjach, ale również w szkołach branżowych. Raport NIK wskazuje, że na 15 skontrolowanych w 2024 r. zespołów szkół branżowych 2 placówki nie miały opracowanych programów doradztwa zawodowego, a w kolejnej taki program nie zawierał wymaganych elementów, m.in. nie dookreślono metod i form realizacji programowanych działań oraz terminów realizacji poszczególnych działań i osób odpowiedzialnych za realizację poszczególnych działań. (NIK, 2024).
7. Badania wskazują, że z różnych pozaszkolnych zajęć edukacyjnych częściej korzystają uczniowie pochodzący z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Szczególnie widoczne jest to w przypadku technikum – z płatnych korepetycji korzystało 25% uczniów rodziców z wykształceniem co najwyżej zasadniczym wobec 42% uczniów rodziców z wykształceniem wyższym. Wpływ ma na to również wielkość miejsca zamieszkania; im większy ośrodek, tym także większy udział procentowy uczniów technikum korzystających z płatnych korepetycji (Kłobuszewska, M., Płachecki, T., Humenny, G., Sitek, M., Stasiowski, J., Płatkowski, B., 2023).
8. Statut społeczno-ekonomiczny rodziców uczniów szkół branżowych I stopnia ma również wpływ na prawdopodobieństwo zdania (co najmniej jednego) egzaminu zawodowego. Im jest on wyższy, tym bardziej zwiększa się szansa na uzyskanie pozytywnego wyniku. Wśród uczniów techników tę korelację stwierdzono w przypadku matury, natomiast nie jest ona widoczna w przypadku egzaminu zawodowego (Kłobuszewska, M., Płachecki, T., Humenny, G., Sitek, M., Stasiowski, J., Płatkowski, B., 2023).





9. Im wyższy status społeczno-ekonomiczny rodziców uczniów ostatnich klas techników, tym częściej uczniowie ci planują i faktycznie kontynuują naukę. Jednocześnie ten czynnik ma większe znaczenie niż poziom osiągnięć edukacyjnych w gimnazjum. Wpływ na kontynuację nauki przez uczniów techników ma również sytuacja i struktura gospodarcza powiatu. Im niższy poziom bezrobocia i mniejszy udział przedsiębiorstw z sektora rolnego oraz im wyższy poziom wynagrodzeń i większa liczba średnich i dużych przedsiębiorstw, tym bardziej zwiększa się odsetek uczniów ostatnich klas technikum planujących kontynuację nauki. „Młodzi ludzie pochodzący z rodzin o wyższym SES mają większą swobodę w podejmowaniu bardziej ryzykownych decyzji edukacyjno-zawodowych, które w perspektywie mogą przynieść im w przyszłości wyższy zwrot. Dla nich ważniejsze jest, by miejsce pracy oferowało możliwości rozwoju, niż żeby gwarantowało natychmiastowy, wysoki zwrot w postaci wyższych zarobków” (Kłobuszewska, M., Płachecki, T., Humenny, G., Sitek, M., Stasiowski, J., Płatkowski, B., 2023, str. 87).
10. Znacząco duży odsetek absolwentów techników uzyskuje dyplom zawodowy. W latach 2019–2020 ponad 90% uczniów kończących technikum otrzymało potwierdzenie uzyskania kwalifikacji w zawodzie. W przypadku absolwentów szkół policealnych oraz szkół branżowych I stopnia ten odsetek był niższy i wynosił ponad 50%. Widoczne jest również duże branżowe (ze względu na obrany kierunek) zróżnicowanie pod względem uzyskania dyplomu przez absolwentów techników i szkół policealnych. Np. w 2019 r. jedynie 4% absolwentów szkół policealnych dla branży mechaniki precyzyjnej nie uzyskało potwierdzenia kwalifikacji w zawodzie, a dla branży teleinformatycznej było to już 74% absolwentów. W przypadku absolwentów technikum było to odpowiednio jedynie 2% dla branży handlowej, ale już 46% dla transportu lotniczego (Kłobuszewska, M., Płachecki, T., Humenny, G., Sitek, M., Stasiowski, J., Płatkowski, B., 2023, str. 94-98).
11. Widoczna jest niska motywacja absolwentów szkół branżowych I stopnia do dalszej edukacji. Jedynie 4–6% z nich kontynuuje naukę w szkołach branżowych II stopnia (NIK, 2024).
12. Uzyskanie dyplomu zawodowego zwiększa prawdopodobieństwo znalezienia pracy oraz skraca czas jej poszukiwania przez absolwentów techników i szkół policealnych. Różnice nie są tu jednak duże, średnio rzędu niecałego miesiąca dla absolwentów technikum i mniej niż 1,5 miesiąca dla absolwentów szkół policealnych. Posiadanie kwalifikacji pełnej w zawodzie wpływa również dodatnio na wysokość wynagrodzenia, a wielkość różnicy jest uzależniona od branży. Przykładowo w 2019 r. dla branży fryzjersko-kosmetycznej różnica ta wynosiła 22 zł, a dla branży motoryzacyjnej – już 475 zł (Kłobuszewska, M., Płachecki, T., Humenny, G.,



Sitek, M., Stasiowski, J., Płatkowski, B., 2023, str. 120-126). Inaczej wygląda sytuacja zawodowa i edukacyjna absolwentów szkół branżowych I i II stopnia. Ponad 40% z nich we wrześniu po zakończeniu nauki nie podjęła pracy. W maju następnego roku ta wartość nadal wynosi ok. 30% (NIK, 2024).

4.5. Absolwenci szkół wyższych I i II stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich

1. Absolwenci jednolitych studiów magisterskich roczników 2014–2022, w porównaniu do absolwentów studiów wyższych I i II stopnia, osiągnęli najwyższy średni poziom wynagrodzenia w stosunku do bezwzględnej wartości wynagrodzenia w powiatach, które zamieszkują (WWZ – Względny Wskaźnik Zarobków). Dane wskazują, że w piątym roku po uzyskaniu dyplomu średnia wynagrodzenia absolwentów przewyższa średnią dla powiatu miejsca zamieszkania dla wszystkich analizowanych roczników. Ponadto dla absolwentów od rocznika 2015 jest ona wyższa już po czwartym roku od uzyskania dyplomu, a od rocznika 2018 – już po trzecim roku od zdobycia tytułu magistra. Wartości te są mniejsze dla absolwentów studiów drugiego i pierwszego stopnia. W przypadku tych pierwszych wynagrodzenie powyżej średniej dla powiatu uzyskiwane w piątym roku po uzyskaniu dyplomu dotyczyło jedynie rocznika 2018, a po czwartym roku – tylko rocznika 2019. W przypadku absolwentów studiów I stopnia nawet po 5 latach od uzyskaniu tytułu licencjata żaden analizowany rocznik nie uzyskał średnio większego wynagrodzenia w stosunku do średniej dla powiatu miejsca zamieszkania. Ponadto dane wskazują, że na przestrzeni lat 2014–2022 sukcesywnie wzrastał poziom średniego wynagrodzenia absolwentów szkół wyższych (wszystkich typów) w stosunku do średniej dla powiatu miejsca zamieszkania (ELA, 2014-2020). Dowodzi to, że pracodawcy z biegiem lat coraz bardziej doceniają wykształcenie wyższe pracowników i są gotowi coraz lepiej je wynagradzać.
2. Ryzyko bezrobocia wśród absolwentów z roczników 2014–2022 studiów I stopnia było znacząco niższe, a w przypadku absolwentów studiów II stopnia – niższe od bezwzględnej wartości bezrobocia dla powiatu miejsca zamieszkania (WWB – Względny Wskaźnik Bezrobocia) już od pierwszego roku po uzyskaniu dyplomu. Natomiast wśród absolwentów jednolitych studiów magisterskich wartości WWB nie były tak korzystne. Ryzyko bezrobocia znacząco spada i jest niższe od średniej dla powiatu zamieszkania dopiero po trzecim roku od uzyskania tytułu magistra (ELA, 2014-2020).
3. Średni czas podjęcia zatrudnienia po uzyskaniu dyplomu był najkrótszy dla absolwentów studiów II stopnia i przykładowo dla rocznika 2022 wynosił 1,39 miesiąca w przypadku



uzyskania pierwszej pracy i 1,82 miesiąca zatrudnienia na umowę o pracę. Średni okres poszukiwania zatrudnienia przez absolwentów jednolitych studiów magisterskich wydłużył się (odpowiednio 2,42 i 3,28 miesiąca), podobnie jak dla absolwentów studiów I stopnia (odpowiednio 3,2 i 3,7 miesiąca). Dla wcześniejszych roczników wskaźniki te przyjmowały wyższe wartości, jednakże nadal podana kolejność była zachowana, tj. średni czas podjęcia zatrudnienia po uzyskaniu dyplomu okazywał się najkrótszy dla absolwentów studiów II stopnia (ELA, 2020-22).

4. Sytuację ekonomiczną absolwentów szkół wyższych możemy również prześledzić w kontekście kierunków ukończenia studiów, które zostały zgrupowane w dziedziny. W przypadku absolwentów jednolitych studiów magisterskich najwyższe średnie zarobki (WWZ) oraz względnie niska średnia poziom bezrobocia (WWB) po roku oraz 3 lat od ukończenia studiów osiągają absolwenci studiów z dziedziny nauk medycznych i nauk o zdrowiu. Ponadto po 2 latach po ukończeniu studiów osiągają oni najwyższą średnią zarobków. Relacja wskaźników WWZ i WWB jest również korzystna dla absolwentów po pierwszym roku po ukończeniu studiów w dziedzinie nauk teologicznych i nauk społecznych, a po drugim i trzecim roku od ukończenia studiów także w dziedzinie nauk rolniczych. W przypadku absolwentów kończących studia I i II stopnia najlepszą sytuację ekonomiczną (relacja WWZ i WWB) osiągają po roku, dwóch i trzech latach po ukończeniu studiów absolwenci kierunków z dziedzin nauk medycznych i nauk o zdrowiu, nauk inżynieryjno-technicznych, nauk ścisłych i przyrodniczych oraz nauk teologicznych. Najsłabsza sytuacja ekonomiczna, niezależnie od typu studiów oraz okresu ukończenia nauki, dotyczy absolwentów studiów z dziedziny sztuki. W tym przypadku szczególnie duża różnica w stosunku do innych dziedzin studiów widoczna jest w poziomie bezrobocia (WWB), natomiast średni poziom wynagrodzeń jest już niewiele niższy od kolejnych dziedzin (ELA, 2022).





Podsumowanie

W pierwszych czterech rozdziałach niniejszego opracowania przedstawiono przegląd wyników badań i egzaminów, jakie dotyczą uczniów szkół podstawowych. W rozdziale piątym dla odmiany omówiono wnioski z analizy sytuacji społeczno-zawodowej z perspektywy polskich absolwentów różnego typu szkół.

Można zauważyć, że właściwie nie wykonuje się badań wśród przedszkolaków i uczniów w dwóch pierwszych latach edukacji. Jedynym wyjątkiem dotyczącym tej grupy wiekowej jest Międzynarodowe Badanie Wczesnej Edukacji i Dobrostanu Dzieci (IELS). Brały w nim udział pięcioletki Estonii, Anglii oraz Stanów Zjednoczonych.

W ramach IELS zastosowano zarówno bezpośrednie, jak i pośrednie metody pomiaru w celu oceny rozwoju poznawczego dzieci (czytanie i liczenie w stadium początkowym), ich samoregulacji oraz rozwoju społeczno-emocjonalnego. Międzynarodowe porównania (między Anglią, Estonią oraz Stanami Zjednoczonymi) wykazały, że rozwój dzieci w w każdym z tych krajów był ogólnie zbliżony. Jednakże w zakresie wczesnej numeracji angielskie dzieci osiągnęły wyższy poziom rozwoju, natomiast w zakresie hamowania (tj. umiejętności zaprzestania udzielania wyuczonej odpowiedzi po pojawieniu się nowego bodźca) – niższy. W przypadku trzech wskaźników (czytanie w stadium początkowym, pamięć robocza i elastyczność myślenia) dzieci w Anglii i Estonii osiągnęły podobny poziom rozwoju, który był wyższy niż u dzieci w Stanach Zjednoczonych.

Analizując badanie IELS, można wysnuć uniwersalne wnioski, wspólne dla różnych systemów edukacyjnych. Dla Polski szczególnie interesujące mogą one być następujące (oparte w głównej mierze na analizie doświadczeń Estonii¹⁷).

- Być może w edukacji przedszkolnej bardziej efektywne będzie skupienie się na biernym słuchaniu i rozwijaniu umiejętności komunikacji ustnej, przy jednoczesnym zmniejszeniu nacisku na naukę pisania.
- Należy skupić się na działaniach, które wspierają rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny, jak również na monitorowaniu, skupiającym się na zachęcaniu do rozwijania tych umiejętności.
- Pomiędzy umiejętnościami czytania i pisania/kompetencjami matematycznymi

¹⁷ Wybór Estonii został podyktowany częściowym podobieństwem losów historycznych obu krajów (pozostawanie w sferze wpływów radzieckich po II wojnie światowej), jak również niemal sąsiedzkim położeniem w Europie Środkowo-Wschodniej.



a umiejętnościami społeczno-emocjonalnymi nie zachodzi związek przyczynowo-skutkowy. Stanowią one raczej komplementarne obszary rozwoju dziecka, które lokują się na niezależnych (ale powiązanych) osiach.

- Zaangażowanie rodziców jest kluczowe – Estończycy prawdopodobnie zostali tu zainspirowani przez Finów, którzy są otwarci na argumenty naukowe i chętnie przyjmują rozwiązania oparte na dowodach. Estończycy, dążąc do osiągnięcia standardów fińskich, czerpią z doświadczeń sąsiadów, tym bardziej że oba kraje zbliża podobny język.
- Rozwój zachowań dziecka najlepiej przebiega w jego języku ojczystym. Słuchanie drugiego języka (L2) nie ma takiego samego znaczenia, zwłaszcza w sytuacjach, kiedy dziecko jest karcone. Być może dzieje się tak, ponieważ rozumienie i przetwarzanie informacji dyscyplinujących zachowanie wymagają dodatkowego „filtra”.
- Wsparcie dzieci przez dwujęzycznych asystentów nauczycielskich pełniących rolę wychowawców, posługujących się językiem ojczystym może być skutecznym rozwiązaniem w grupach dzieci, w których domach nie mówi się po polsku – (jęz. polski nie jest dla nich językiem pierwszym). Tacy asystenci pomogliby dzieciom w adaptacji do nowego środowiska i zapewniliby im poczucie bezpieczeństwa dzięki komunikacji w znanym im języku. Szczególnie pomocni byłiby w sytuacjach wymagających dyscypliny, ponieważ dzieci lepiej rozumieją komunikaty w swoim języku ojczystym i lepiej na nie reagują.
- Włączanie rodziców i opiekunów w życie szkolne oznacza ich aktywny udział w edukacji i rozwoju dzieci.
- W przypadku najmłodszych uczniów priorytetem powinno być wspieranie bezpieczeństwa emocjonalnego, a nie cyfryzacja. Oznacza to, że w szkole do pewnego wieku nie powinno się pozwalać na korzystanie z telefonów komórkowych. Może to chronić dzieci przed rozproszeniem i kontaktem z nieodpowiednimi treściami.
- Ważny jest brak rywalizacji, teatralne gry i zabawy. W przypadku gier i aktywności dramatycznych, które nie opierają się na rywalizacji, warto postawić na nieoczywiste role i regularną rotację wśród dzieci. Dzięki temu każde będzie mogło się odnaleźć i rozwinąć różne umiejętności.
- W przedszkolu powinny być dostępne materiały, które można zabrać do domu i czytać wspólnie z rodzicami – biblioteka książek do użytku domowego, stos książek, które szybko się zużywają – i trzeba będzie kupić więcej książek; powinna istnieć możliwość odliczenia od podatku wydatków na książki dla dzieci.





- Ważne jest korzystanie z infrastruktury szkolnej (np. świetlica) i lokalnej (np. dom kultury) oraz bezpośredni kontakt z dziećmi, także w ramach zajęć pozalekcyjnych (np. śpiew, aktorstwo), w celu zaangażowania całej kadry w szkole, tak aby wszyscy jej członkowie mieli bezpośredni kontakt z każdym dzieckiem, a dzieci miały kontakt z różnymi dorosłymi, w tym z dyrektorem szkoły, np. w formie wspólnego czytania książek albo zajęć w świetlicy szkolnej. Bezpośrednie kontakty z dziećmi pozwalają na lepsze poznanie ich potrzeb i budowanie pozytywnych relacji.

Polscy uczniowie w badaniach międzynarodowych na ogół osiągają wyniki powyżej średniej wartości. Wieloletnie wzrosty wyników w badaniu PISA nieco przyzwyczyły nas do dumy i świętowania w dniach ich ogłaszania. Ostatnia edycja badania pokazała jednak, że wyniki polskich piętnastolatków mogą również znacząco spaść w obliczu wydarzeń, które badanym uczniom towarzyszyły. Omówione wcześniej czynniki związane ze zmianą struktury szkół czy wieku rozpoczęcia kształcenia w klasie pierwszej szkoły ponadpodstawowej, podobnie jak zmiana warunków nauczania z bezpośrednich na zdalne, a wreszcie konflikt na Ukrainie miały niewątpliwie wpływ na poczucie bezpieczeństwa, jak również na wyniki edukacyjne polskich uczniów.

W obszarze badań krajowych dotyczących dydaktyki warto podkreślić potrzebę wznowienia badań nad umiejętnościami polskich uczniów. Ostatnie zakrojone na szeroką skalę badania krajowe dotyczące umiejętności w zakresie przedmiotów szkolnych miały miejsce głównie przed rokiem 2015 i prowadzone były przez Instytut Badań Edukacyjnych. Od tamtej pory trudno jednoznacznie wskazać tendencję pokazującą poziom umiejętności uczniów. Ponadto badania realizowane blisko dekadę temu nie pozwalają na wnioskowanie o ich obecnej sytuacji, która od tamtego czasu diametralnie się zmieniła.

Z kolei egzamin ósmoklasisty, pierwszy zewnętrzny egzamin, do którego przystępują polscy uczniowie, nie daje pełnej informacji o zmianach w opanowaniu poszczególnych umiejętności, gdyż porównywalność jego wyników w kolejnych latach jest ograniczona – zadania każdorazowo są inne, nie pełnią one roli narzędzia badawczego.

Z kolei egzamin ósmoklasisty, pierwszy zewnętrzny egzamin, do jakiego przystępują polscy uczniowie, z jednej strony jest obowiązkowy, a z drugiej strony nie można go nie zdać. Zmiany w wymaganiach egzaminacyjnych ostatnich lat ponownie mogą powodować trudności w porównywaniu wyników kolejnych roczników.





Wreszcie ostatni rozdział, zawierający wnioski końcowe, przedstawia rekomendacje związane z funkcjonowaniem systemu edukacji w szkołach podstawowych. Niektóre z wniosków pojawiły się w toku konsultacji społecznych niniejszego projektu, część odnosi się bezpośrednio do kwestii podejmowanych w kolejnych częściach niniejszego raportu.

Niniejszy raport stanowi przegląd dostępnych dokumentów w zakresie kompetencji uczniów i absolwentów polskich szkół. Analizowane badania, zwłaszcza krajowe, w znacznej mierze nie mogą opisywać aktualnej rzeczywistości szkolnej, kiedy zarówno epidemia COVID-19, jak i wojna w Ukrainie zmieniły polską szkołę. Obecnie polska edukacja musi mierzyć się z koniecznością rozwoju umiejętności cyfrowych – zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli oraz z koniecznością przyswojenia sobie zasad pracy z obcokrajowcami, nie tylko uchodźcami z Ukrainy, ale także z dziećmi migrantów powrotnych, którzy stanowili jeszcze do niedawna dużą mniejszość narodową np. na Wyspach Brytyjskich. Kwestie pracy z dziećmi migranckimi, ze względu na globalne trendy społeczne, mogą narastać, toteż warto, aby zjawiska, jakie zachodzą w polskiej szkole na bieżąco monitorować i badać oraz wspierać przez dostarczanie szkole odpowiednich narzędzi.

Same badania (również międzynarodowe) i ich wyniki nie budzą społecznych kontrowersji. Przedmiotem dużego niepokoju jest system oceniania i egzaminowania w polskiej edukacji, na co zwraca się uwagę w raportach organizacji pozarządowych z debat na temat oświaty. W czasie Narady Obywatelskiej o Edukacji prowadzonej przez Fundację Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”, (obecnie – Fundacja Stocznia) uczestnicy podnosili kwestię rywalizacyjnego klimatu szkoły. Jest on tym elementem jej środowiska, który zachęca do niezdrowego współzawodnictwa zarówno w obszarze oceniania, jak i egzaminowania, co przejawia się w braku postaw obywatelskich oraz niskim poziomie umiejętności komunikacyjnych i rozwiązywania konfliktów.

Podkreśla się też, że to wymagania egzaminacyjne odgrywają decydującą w procesie dydaktycznym o kształcie nauki szkolnej – „Szkoła uczy pod egzaminy”. Jak piszą autorzy związani ze Stoczną (Adamowicz, Herbst, Pierścińska, Wiśnicka i Wygnański, 2019, s. 39):

(...) nieproporcjonalnie duże skupienie na wynikach egzaminów i umiejętności ich zdawania w połączeniu z ich obecną formą (udzielanie odpowiedzi dopasowanej do klucza) ma wpływ na to, jak wygląda nauczanie na co dzień. Logika wypełniania zadań według wzorca





wyznacza standard, w którym zadania często mają tylko jedno rozwiązanie uznawane za właściwe. Nauczanie pod klucz, jako że nie dopuszcza udzielania błędnych odpowiedzi, wyklucza akceptację błędów i ich samodzielnego poprawiania jako naturalnego elementu edukacji. Prowadzi też do ograniczenia zarówno kreatywności, jak i ambicji uczniów. (...) Skupienie w pracy nauczycieli na jak najlepszych wynikach egzaminów skutkuje schematycznością nauczania, ogranicza kreatywność nauczycieli i zniechęca do poszukiwań rozwiązań dydaktycznych dopasowanych do potrzeb różnych uczniów. Egzamin w formie testowej zdają się też zachęcać do narzucania nauki pamięciowej dużej ilości treści. Na skutek tego uczniowie tracą motywację i zainteresowanie nauką. (...) **Istnieje związek wyników egzaminów i ocen z ewaluacją pracy nauczycieli.** Nauczyciele są rozliczani – szczególnie przez rodziców – z ocen i wyników egzaminów swoich uczniów, nie zaś z tego, jak przygotowują ich do życia i jakie postawy w nich kształtują. W takiej sytuacji pożądane przesunięcie akcentów w procesie edukacji na życiowe kompetencje, wykraczające poza zakres egzaminów, wydaje się dodatkowo utrudnione. Kolejnym problemem była **wszechobecność rankingów** – wewnątrz- i międzyszkolnych. **Ich logika opiera się na porównywaniu ocen i wyników egzaminów, co wzmacnia niepożądane postawy związane z rywalizacją i powoduje stres** – zarówno u uczniów, jak i nauczycieli. **Skupienie na ocenach przekłada się na niewłaściwe kształtowanie motywacji uczniów oraz zmniejszenie roli umiejętności takich jak kreatywność czy samodzielność.** Skupienie na ocenach i wynikach egzaminów kieruje wysiłek uczniów nie na życiowo przydatną wiedzę, umiejętności i wykształcone postawy, ale na jak najlepsze, choćby pozorne, zrealizowanie wzorca i otrzymanie dobrej oceny. Dzieci uczą się nie z własnej potrzeby czy z poczucia odnoszenia indywidualnej korzyści, ale dla zewnętrznego wobec nich rezultatu (co oddala szkołę od ideału, w którym uczniowie uczą się zamiast być nauczani). Taki stan rzeczy sprzyja „zewnątrzsterowności” młodzieży. Motywacja, jaką obecnie udaje się wypracować u uczniów określana została jako negatywna, związana bardziej ze strachem przed karą (złą oceną, pozostawieniem na kolejny rok w tej samej klasie) niż gotowością do pracy i odkrywania. (...) Elementem, który wpływa na obniżenie motywacji uczniów jest też zestaw wymagań niebiorący pod uwagę różnorodności możliwości jednostek. Problem ten dotyczy zarówno najlepszych uczniów, którzy poprzestają na nauczaniu się niezbędnego minimum, jak i słabszych, którzy, często mimo starań i wysiłku, nie są w stanie osiągnąć rezultatu uznanego za zadowalający. Zamiast indywidualnego rozwoju motywacją staje się tu porównywanie z innymi. **Potrzeba motywowania uczniów w sposób pozytywny była najważniejszym**





postulatem w zakresie zachęcania ich do nauki. Pod hasłem „pozytywnego motywowania” najczęściej rozumieli większe skoncentrowanie na chwaleniu uczniów i potrzebę podkreślenia ich mocnych stron, aby zachęcić ich do dalszej pracy. Pojawiał się tu też wątek pokazywania sensu i wartości nauki, aby zbudować pozytywne nastawienie do procesu edukacji. (...) Ważne jest też oderwanie motywacji od ocen i zwiększenie samodzielności uczniów, którzy dzięki temu mogliby zrozumieć sensowność edukacji i w większym stopniu we własnym zakresie odpowiadać za swoje postępy. (...) szczególną rolę w motywowaniu uczniów odgrywają personalne walory nauczycieli (zarażanie pasją). Pojawiły się też propozycje, aby motywować uczniów poprzez wyznaczanie im bardziej indywidualnych celów albo generalne zmniejszenie oczekiwań.

Wśród rozwiązań wskazywano zmiany lub likwidację podstawy programowej i opracowanie czytelnych standardów egzaminacyjnych oraz przede wszystkim odejście od testowej formy egzaminów zewnętrznych.





Bibliografia

- Adamowicz M., Herbst, J., Pierścińska, A., Wiśnicka, M. (koordynacja), Wygnański K. (2019). *Raport z Narad Obywatelskich o Edukacji*. Fundacja Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „STOCZNIA”.
- Białek, K., Bordzoł, P. (2015). *Kompetencje polonistyczne trzecioklasistów*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Biedrzycki, K., Bordzoł, P., Hącia, A., Kozak, W., Przybylski, B., Strawa, E. i Wróbel, I. (2015). *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bulkowski, K., Dobosz-Leszczyńska, W., Kaźmierczak, J. (2023). *Umiejętności polskich piętnastolatków. Najważniejsze wyniki badania OECD PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- CKE 2024. *Wstępne informacje o wynikach egzaminu ósmoklasisty* (data publikacji: 3 lipca 2024). https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2024/20240703_Informacja_wstepna_E8_24.pdf.
- Dobosz-Leszczyńska, W., Kaźmierczak, J., Weremiuk, A. (2024). *Myślenie poza schematami. Wyniki badania myślenia kreatywnego PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Informacje o egzaminie ósmoklasisty dostępne na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej: <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/o-egzaminie/> (dostęp: 04.08.2024).
- Jachymek, K. (2023). *Więcej przyrody na żywo! Poczucie sensu nadawanego lekcjom i procesom uczenia się. Raport na zlecenie Działu Badań nad Kompetencjami Przyszłości*. Centrum Nauki Kopernik.
- Kazimierczyk, I. (2021). *Oblicza nudy szkolnej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2023). *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatkowie w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kłobuszewska, M., Płachecki, T., Humenny, G., Sitek, M., Stasiowski, J., Płatkowski, B. (2023). *Sytuacja edukacyjno-zawodowa absolwentów szkolnictwa branżowego podczas pandemii COVID-19. Znaczenie płci, wyuczonego zawodu i posiadania dyplomu w świetle danych sondażowych i administracyjnych*. T. 1. *Losy Absolwentów – Monitorowanie, Publikacje, Analizy (LAMPA)*. Instytut Badań Edukacyjnych.



Konarzewski, K., Bulkowski, K. (2016). *TIMSS 2015. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Konarzewski, K., Bulkowski, K. (2017). *Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Kondrątek, B., Grochowalska, M., Sułowska, A. (2015). *Kompetencje matematyczne piątoklasistów*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Kozak, W. (red.). (2024). *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2024. Egzamin ósmoklasisty. Język polski*. CKE.

Kozak, W., Smolik, M. (red.). (2023). *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2023. Egzamin ósmoklasisty. Język polski*. CKE.

Łukianow M. (2020). *Stosunek uczniów klas VIII do nauki i praktyk edukacyjnych w miejscowościach do 130 tys. mieszkańców*. Centrum Nauki Kopernik.

Najwyższa Izba Kontroli (2024). *Raport z kontroli „szkolnictwo zawodowe”*. KNO 430.5.2024. Nr ewid. 74/2024/P/23/025/KNO.

Nowak, M., Miłkowska, G., Świrko, R., Kałucka, E. (2023). *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2023. Egzamin ósmoklasisty. Matematyka*. CKE.

Nowak, M., Miłkowska, G., Malinowska, A., Łuba, I. (2024). *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2024. Egzamin ósmoklasisty. Matematyka*. CKE.

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 kwietnia 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu Ustawy o systemie oświaty. (Dz. U. z 2024 r., poz. 750, 854).

OECD (2009). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania 2009 w Polsce*. OECD.

OECD (2012). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania 2012 w Polsce*. OECD.

OECD (2015). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania 2015 w Polsce*. OECD.

Ogólnopolski system monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów (ELA) szkół wyższych raporty: porównanie roczników (2014-2022) absolwentów studiów pierwszego stopnia, studiów



drugiego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich; poszukiwanie pracy i bezrobocie studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia oraz jednolite studia magisterskie (absolwenci z roczników 2020-2022); porównanie uczelni i dziedzin studiów: zarobki i bezrobocie - studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia oraz jednolite studia magisterskie (absolwenci z roczników 2020-2022)

Płachecki T., Kłobuszewska M., Humenny G., Stasiowski J., Sitek M., Płatkowski, B. (2023).

Uwarunkowania ścieżek edukacyjnych i zawodowych absolwentów branżowych szkół I stopnia i techników. T. 2. Losy Absolwentów – Monitorowanie, Publikacje, Analizy (LAMPA). Instytut Badań Edukacyjnych.

Putsiata, O., Mały, M. (2024). *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2024. Egzamin ósmoklasisty. Języki obce nowożytne [język angielski].* CKE.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 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, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356 z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 15 lipca 2022 roku w sprawie wymagań egzaminacyjnych dla egzaminu ósmoklasisty przeprowadzanego w roku szkolnym 2022/2023 i 2023/2024 (Dz. U. z 2022 r., poz. 1591).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 2 sierpnia 2022 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty (Dz. U. z 2022 r., poz. 1636).

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 (Dz. U. z 2024 r., poz. 996).



Sałkowska, M. (2023). *Raport i rekomendacje z badania dotyczącego stopnia postrzeganej przydatności wiedzy naukowej w zależności od wariantu zajęć*. Centrum Nauki Kopernik.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Sitek, M. (red.). (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Sitek, M., Ostrowska, B. (2020). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Sitek, M., Ostrowska, B., Badiak, M. (2020). *Wyniki badania PISA 2018. Umiejętności, postawy i zachowania finansowe młodzieży w Polsce*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Sjoberg, J., Jensen, F. (2004). *The Relevance of Science Education – Second – ROSES*. Department of Teacher Education and School Development University Oslo.

Smolik, M., Stopińska, L., Kozak, W. (red.). (2017, aktualizacja 2023). *Informator o egzaminie ósmoklasisty w roku szkolnym 2023/2024 oraz od roku szkolnego 2024/2025. Zasady przeprowadzania i przystępowania do egzaminu*. CKE.

Smolik, M., Warzecha, E., Stopińska, L., Kozak, W. (red.). (2017). *Informator o egzaminie ósmoklasisty od roku szkolnego 2018/2019. Zasady przeprowadzania i przystępowania do egzaminu*. CKE.

Trzcńska, B., Mały M. (2023). *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2023. Egzamin ósmoklasisty. Języki obce nowożytne [język angielski]*. CKE.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2024 r., poz. 750, 854).

Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz. U. z 2022 r., poz. 583).

Wasilewska, O. (red.). (2023). *Młodzi w demokracji*. Instytut Badań Edukacyjnych.



Wymagania egzaminacyjne określone w załączniku nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 20 marca 2020 roku w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. z 2020 r., poz. 493 z późn. zm.).

Zambrowska, M., Karpiński, M., Kondrątek, B. (2015). *Kompetencje matematyczne trzecioklasistów*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Strony internetowe

1. <https://bdl.stat.gov.pl/bdl/start>
2. <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/wyniki/>
3. <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2023/wyniki-sprawozdania/>
4. <https://dane.gov.pl/pl/dataset/1617/resource/57336/table>

Spis tabel

Tabela 1. Zestawienie podstawowych informacji o opisywanych badaniach międzynarodowych...	8
Tabela 2. Wyniki polskich uczniów w kolejnych edycjach badania PIRLS (w punktach)	10
Tabela 3. Wyniki polskich piętnastolatków w badaniach PISA w latach: 2015, 2018 i 2022 w obszarze rozumienia czytanego tekstu	10
Tabela 4. Wyniki badania PIRLS polskich uczniów – nastawienie do czytania	13
Tabela 5. Wyniki polskich piętnastolatków w badaniach PISA w latach: 2015, 2018 i 2022 w obszarze umiejętności matematycznych	15
Tabela 6. Wyniki polskich piętnastolatków w badaniach PISA w latach: 2015, 2018, 2022 w obszarze rozumowania w naukach przyrodniczych.....	16
Tabela 7. Myślenie kreatywne polskich uczniów w podziale na poziomy wg wyników badania PISA 2022	19
Tabela 8. Umiejętności finansowe polskich uczniów w podziale na poziomy wg badania PISA.....	21
Tabela 9 Wyniki polskich uczniów w badaniu ICCS w podziale na poziomy.....	22





Tabela 10. Opinie i postawy uczniów wobec wartości europejskich wg badania ICCS (odsetek odpowiedzi pozytywnych)	23
Tabela 11. Dokumenty określające wymagania dla egzaminu ósmoklasisty w poszczególnych latach	34
Tabela 12. Wymagania ogólne dla przedmiotów weryfikowanych na egzaminie ósmoklasisty	36
Tabela 13. Średnie wyniki uczniów w poszczególnych obszarach umiejętności (wymagania ogólne) w kolejnych edycjach egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego (poziom opanowania w proc.).....	38
Tabela 14. Ogólne wnioski dotyczące wyników egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego przeprowadzonego w 2023 r. (na podstawie sprawozdania CKE).....	39
Tabela 15. Średnie wyniki uczniów w poszczególnych obszarach umiejętności (wymaganiach ogólnych) w kolejnych edycjach egzaminu ósmoklasisty z matematyki (poziom opanowania w proc.).....	44
Tabela 16. Średnie wyniki uczniów w poszczególnych obszarach umiejętności (kryteriach oceniania) w kolejnych edycjach egzaminu ósmoklasisty z języka angielskiego (poziom opanowania w proc.)	46
Tabela 17. Ogólne wnioski dotyczące wyników egzaminu ósmoklasisty z języka angielskiego przeprowadzonego w 2023 r. (na podstawie sprawozdania CKE).....	47

Spis wykresów

Wykres 1. Odsetek uczniów osiągających kolejne poziomy umiejętności w Polsce w badaniu myślenia kreatywnego (PISA 2022) ze względu na typ szkoły	20
Wykres 2. Wyniki egzaminu w zależności od lokalizacji szkoły	48

Spis rysunków

Rysunek 1. Wyniki badania rozumienia czytanej tekstu w Polsce na tle Europy (PISA 2022)	12
Rysunek 2. Wyniki badania umiejętności matematycznych w Polsce na tle Europy (PISA 2022)	14
Rysunek 3. Wyniki badania rozumowania w naukach przyrodniczych w Polsce na tle Europy (PISA 2022).....	18