



BIULETYN INFORMACYJNY OKRĘGOWEJ KOMISJI EGZAMINACYJNEJ

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie: Al. F. Focha 39, 30-119 Kraków
tel. (012) 61 81 201, 202, 203 fax: (012) 61 81 200 e-mail: oke@oke.krakow.pl www.oke.krakow.pl

Na szlaku edukacji w gimnazjum, czyli o nizinach i wyżynach kształcenia humanistycznego



Kraków 2007

Autorki:

Małgorzata Boba
Maria Michłowicz

Konsultacja merytoryczna:

dr Maria Krystyna Szmigel

Dane statystyczne:

Przemysław Majkut, Anna Rappe

Na okładce wykorzystano rysunek z artykułu dr. H. Szaleńca, *Zróbmy wszystko, aby uniknąć niepowodzeń*, zamieszczonego w czasopiśmie „Meritum” 3/4 (3), 2006/2007.

SPIS TREŚCI

| | |
|--|----|
| Wstęp | 4 |
| Część I Wybór szkół..... | 5 |
| Część II Wybrane wnioski o jakości kształcenia w szkołach (opracowane na podstawie wyników uczniów) | 9 |
| Część III Teksty z arkusza „Magia ogrodów” | 17 |
| Część IV Analiza odpowiedzi do wybranych zadań uczniów ze szkół z niską średnią..... | 22 |
| Część V Analiza jakościowa rozwiązań uczniów ze szkół z wysoką średnią | 62 |
| Podsumowanie – zdiagnozowane efekty kształcenia – czyli o mocnych i słabych stronach nauczania | 86 |

WSTĘP

Po raz kolejny kierujemy do rąk Państwa propozycję opracowania wyników części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego. Tym razem podstawowym kryterium doboru próby do przeprowadzanej przez nas analizy osiągnięć uczniów była średnia punktów – miara tendencji centralnej, która wzbudza wiele emocji wśród odbiorców informacji o wynikach egzaminu zewnętrznego. Tymczasem, jak to uwidaczniają efekty naszej pracy, może ona stanowić jedynie punkt wyjścia, impuls do refleksji o wiadomościach i umiejętnościach gimnazjalistów ukazywanych w różnych aspektach. Dopiero po przeprowadzeniu przez szkoły i nauczycieli odpowiednich analiz średnia punktów nabiera treści niezbędnych do wnioskowania na temat jakości nauczania. Nie można zatem traktować średniej punktów za jedyną informację o wynikach, ponieważ taka informacja będzie niepełna. Może jedynie sygnalizować pewne problemy, które powinny być szczegółowo zdiagnozowane w procesie badań przeprowadzonych przez szkoły.

Warto przed przystąpieniem do opracowywania wyników precyzyjnie określić cel badań, czyli – podobnie jak uczniowie – dokonać analizy wyników w sposób ukierunkowany. Zachęcamy do korzystania z propozycji opracowań zamieszczonych w biuletynach informacyjnych OKE w Krakowie (*Treściowe znaczenie wyniku ucznia i szkoły. Egzamin gimnazjalny 2007*) oraz CKE (*Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2007*), które dotarły do Państwa szkół. Dzięki ukierunkowanej analizie danych o wynikach możliwe stanie się sformułowanie pytań, na które w trakcie analizy będzie poszukiwana odpowiedź. Pozwoli to na opracowanie konkretnych wniosków dotyczących podniesienia jakości pracy Państwa szkoły (mogą one dotyczyć – np. – zrównywania poziomu kształcenia w poszczególnych oddziałach klas III, pracy z uczniem zdolnym/słabym, przygotowania uczniów do uczestnictwa w kulturze itp.). Należy jednak pamiętać, że przygotowanie podobnej analizy jest jedynie punktem wyjścia. Istotnym elementem będzie wdrożenie i konsekwentna realizacja zmian. Należy także pamiętać o przeprowadzaniu ewaluacji przyjętych metod w zakresie ich efektywności wobec wyznaczonego celu.

Mamy nadzieję, że niniejsze opracowanie pomoże nauczycielom w oszacowaniu mocnych i słabych stron ich warsztatu pracy, a w dalszej kolejności w opracowaniu indywidualnego programu naprawczego dotyczącego przyjętych metod nauczania oraz pozwoli poczuć się bezpieczniej w obliczu konieczności przeprowadzania młodego człowieka przez kolejne etapy edukacji.

Dziękujemy Wszystkim Egzaminatorom, którzy oceniali prace uczniów w 2007 r. To przede wszystkim dzięki Ich wysiłkowi możliwe stało się opracowanie informacji zamieszczonych w niniejszym biuletynie.

Autorki

CZEŚĆ I
WYBÓR SZKÓŁ

Sformułowanie problemu badawczego

Podstawowym zagadnieniem zachęcającym autorki do przeprowadzenia analiz wyników i prac uczniów było poszukiwanie odpowiedzi na pytania: **jakie różnice można odnotować w realizacji poszczególnych zadań przez uczniów z niskimi i wysokimi wynikami z części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego?** oraz **co może stanowić przyczyny realizacji zadań egzaminacyjnych na określonym poziomie (koniecznym lub zadowalającym¹)?** W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytania zdecydowano się przeprowadzić badania o charakterze studium przypadku.

Poszukując odpowiedzi na powyższe pytania, dokonano wyboru szkół z jednego województwa, w których można było stwierdzić wysoką i niską średnią wyników punktowych. Dokonano wstępnej analizy prac oraz wyników uczniów, której efektem było uszczegółowienie przedmiotu badań. Ujawniające się w toku analizy zagadnienia zgrupowano wokół następujących pytań:

1. Jaki był procent uczniów, którzy opanowali na poziomie koniecznym lub zadowalającym umiejętności z I obszaru standardów wymagań egzaminacyjnych w wybranych szkołach?
2. Jaki był procent uczniów, którzy opanowali na poziomie koniecznym lub zadowalającym umiejętności z II obszaru standardów wymagań egzaminacyjnych w wybranych szkołach?
3. Jaki procent uczniów z poszczególnych wybranych szkół uzyskał wyniki pozwalające zaklasyfikować ich wyniki odpowiednio do strefy wyników niskich, średnich i wysokich?
4. W ilu przypadkach można stwierdzić dysproporcje między osiągnięciami uczniów z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury i tworzenia własnego tekstu?
5. Jaki jest poziom osiągnięć uczniów w zakresie opanowania umiejętności czytania i odbioru tekstów kultury w wybranych szkołach?
6. Jaki jest poziom osiągnięć uczniów w zakresie opanowania umiejętności tworzenia własnego tekstu w wybranych szkołach?
7. Jakie różnice w toku rozumowania można zaobserwować w realizacjach poszczególnych zadań przez uczniów ze szkół z wysoką i niską średnią wyników z egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej?
8. Jak można scharakteryzować efekty kształcenia na podstawie wyników egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej w wybranych szkołach?

W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytania poddano analizie dokumentację ze szkół, którą dysponowała OKE w Krakowie:

- rozwiązania uczniowskie z kwietnia 2007 r.
- dane o wynikach z egzaminu właściwego z kwietnia 2007 r.

Analiza została przeprowadzona w dwóch kierunkach: ilościowym i jakościowym. Dane uzyskane z Wydziału Badań i Analiz OKE w Krakowie pozwoliły na ilościowe scharakteryzowanie wyników. Dzięki ich przetworzeniu uzyskano odpowiedzi na pytania dotyczące procentu uczniów realizujących umiejętności z zakresu I i II obszaru standardów

¹ Poziom konieczny oznacza, że uczniowie uzyskali 50% punktów możliwych do uzyskania, poziom zadowalający – 70%.

wymagań egzaminacyjnych na poziomie koniecznym lub zadowalającym oraz opisano zagadnienia dotyczące dysproporcji między realizacją zadań sprawdzających umiejętności z poszczególnych obszarów standardów. Można też było skupić uwagę na zagadnieniu odnoszącym się do wyników egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej w kontekście stref wyników niskich, średnich i wysokich.

Analizy ilościowe zostały uzupełnione badaniami nad jakością realizacji przez uczniów umiejętności stanowiących podstawę do konstruowania zadań zamieszczonych w arkuszu *Magia ogrodów*. Analiza odpowiedzi uczniowskich służyła nie tylko stwierdzeniu, które umiejętności zostały opanowane w stopniu zadowalającym, czyli pozwalającym uczniom na swobodną realizację egzaminacyjnych zadań, ale także pozwoliła dokonać selekcji tych kompetencji, które – realizowane na poziomie koniecznym – prowadzą do podejmowania przez uczniów próby rozwiązania zadania.

Przeprowadzenie obu typów analizy pozwoliło na szczegółowy opis osiągnięć uczniów, dający obraz ich przygotowania do egzaminu, a także poziomu opanowania sprawdzanych w tym roku podczas egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej wiadomości i umiejętności. Poszczególne elementy tego obrazu mogą stanowić podstawę do modyfikowania i kształtowania przez nauczycieli własnego warsztatu pracy w celu projektowania kompetencji ucznia kończącego edukację w danej szkole oraz podwyższenia jakości nauczania.

Dobór próby

Zaprezentowane studium przypadku opiera się na analizie wyników i prac egzaminacyjnych gimnazjalistów z wiejskich gimnazjów województwa lubelskiego. Analizą objęto osiem szkół. Każda ze szkół wybranych do analizy jest jedynym gimnazjum w gminie, czyli uczniowie każdej z tych placówek nie mają możliwości dokonania wyboru szkoły, rozpoczynając III etap kształcenia, jeżeli chcą kontynuować edukację w pobliżu miejsca zamieszkania.

Podstawą wyboru konkretnych szkół były dwa wskaźniki:

- wysoka średnia punktów z egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej, uzyskanych w kwietniu 2007 r. (powyżej 34 punktów),
- niska średnia punktów z egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej, uzyskanych w kwietniu 2007 r. (od 26 do 27 punktów).

Wybrano:

- gimnazja wiejskie,
- ze zbliżoną liczbą uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (od 1 do 3).

Wyróżnikiem różnicującym wybrane szkoły była niska lub wysoka średnia punktów uzyskanych po egzaminie gimnazjalnym przeprowadzonym w kwietniu 2007 r.

Tabela 1. Zestawienie liczebności uczniów klas III gimnazjum w szkołach z wysoką średnią wyników (powyżej 34 punktów)

| Klasy | I | II | III | IV |
|--------------|-----------|-----------|------------|------------|
| A | 22 | 23 | 22 | 21 |
| B | 24 | 23 | 23 | 27 |
| C | | | 23 | 22 |
| D | | | | 23 |
| E | | | | 24 |
| Suma | 46 | 46 | 68 | 117 |

Warto odnotować, że w wybranych szkołach charakteryzujących się średnią wyników z części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego powyżej 34 punktów w każdej klasie liczba uczniów nie przekracza 30, a w większości – 25. Tylko w jednym oddziale było 27 gimnazjalistów zgłoszonych do egzaminu gimnazjalnego. Liczba uczniów w każdym oddziale jest zbliżona – waha się od 21 do 24.

Tabela 2. Zestawienie liczebności uczniów klas III gimnazjum w szkołach z niską średnią wyników (od 26 do 27 punktów)

| Klasy | I | II | III | IV |
|--------------|-----------|-----------|------------|-----------|
| A | 20 | 31 | 21 | 18 |
| B | 24 | 19 | 17 | 24 |
| C | | 28 | 18 | 27 |
| D | | | | |
| E | | | | |
| Suma | 44 | 78 | 56 | 69 |

W przypadku szkół z niską średnią wyników liczba uczniów w poszczególnych oddziałach jest bardziej zróżnicowana – waha się od 17 do 31. Warto odnotować, że różnice dotyczą 3 spośród 4 szkół. Fakt ten zwraca uwagę na większe zróżnicowanie warunków kształcenia: inne warunki ma nauczyciel uczący w klasie, w której jest tylko kilkunastu uczniów, a inne warunki w oddziale liczącym ponad 30 uczniów.

CZEŚĆ II

WYBRANE WNIOSKI O JAKOŚCI KSZTAŁCENIA W WYBRANYCH SZKOŁACH

Dysproporcje w osiągnięciach uczniów w zakresie realizacji zadań sprawdzających umiejętności z I i II obszaru standardów

Różnice między średnimi punktów uzyskanych przez uczniów warunkowane są stopniem przygotowania do realizacji zadań z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury oraz tworzenia własnego tekstu. Analiza prac z wybranych szkół powiatu krośnieńskiego² wskazała, że istotnym warunkiem sukcesu dydaktyczno-wychowawczego jest troska o harmonijny rozwój ucznia, czyli kształcenie na odpowiednim poziomie zarówno umiejętności z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury, jak i tworzenia własnego tekstu. Poziom opanowania umiejętności z obu grup może mieć decydujący wpływ na sukces egzaminacyjny ucznia i nauczyciela. Jaki jest obraz kształcenia w wybranych do analizy szkołach?

Tabela 3. Poziom wykonania zadań z poszczególnych obszarów standardów wymagań egzaminacyjnych w części humanistycznej

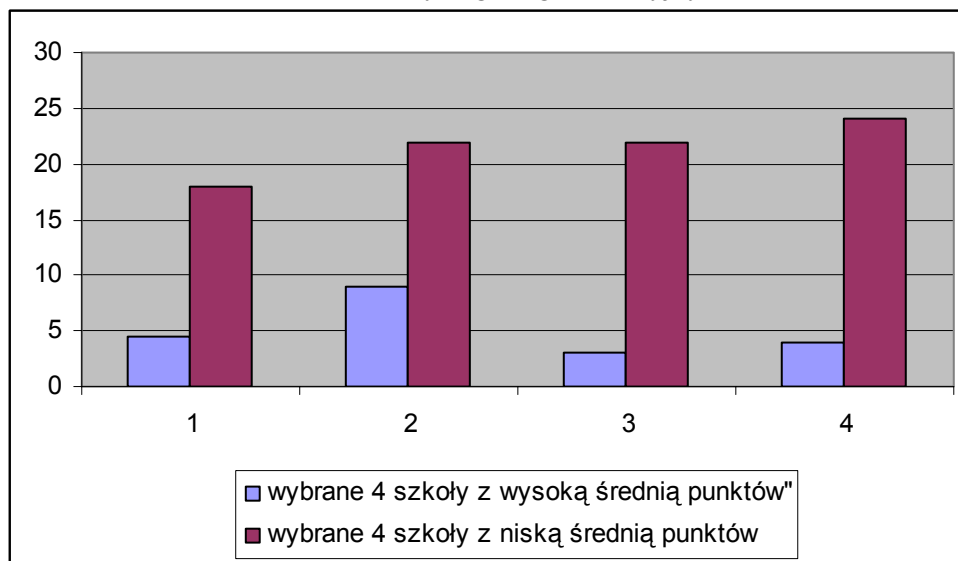
| Obszar standardów wymagań egzaminacyjnych | Liczba punktów możliwych do uzyskania (100% punktów) | Poziom wykonania zadań z danego obszaru w szkołach z niską średnią | Poziom wykonania zadań z danego obszaru w szkołach z wysoką średnią | Różnica poziomu wykonania zadań z danego obszaru między uczniami ze szkół z niską i wysoką średnią punktów |
|---|---|---|--|---|
| Czytanie i odbiór tekstów kultury | 25 | 61% | 75% | 14% |
| Tworzenie własnego tekstu | 25 | 43% | 62% | 19% |
| Różnica między poziomem realizacji zadań z I i II obszaru | | 18% | 13% | |

Analiza danych zawartych w tabeli 3. pozwala stwierdzić, że podstawowa różnica realizacji poszczególnych zadań między dwoma grupami szkół będzie dotyczyła poziomu realizacji wymagań. W szkołach z niską średnią zadania z I obszaru standardów (czytanie i odbiór tekstów kultury) uczniowie realizowali na poziomie koniecznym, natomiast w przypadku zadań z zakresu tworzenia własnego tekstu (II obszar standardów) – poniżej tego poziomu. Oznacza to, iż – w niektórych sytuacjach – gimnazjaliści są w stanie zrozumieć tekst i wyszukać w nim informacje, ale nie potrafią wyrażać własnych przemyśleń w krótkich lub dłuższych wypowiedziach przez siebie konstruowanych. W szkołach z wysoką średnią punktów z egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej przystępujący do egzaminu zrealizowali zadania z I obszaru powyżej poziomu zadowalającego, a zadania z zakresu tworzenia własnego tekstu wykonali powyżej poziomu koniecznego. Zarówno w szkołach z wysoką średnią punktów, jak i niską średnią, występują dysproporcje w poziomach realizacji zadań służących sprawdzeniu umiejętności z danego obszaru. Warto odnotować, – jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 3. – że w szkołach z niską średnią wyników te dysproporcje są większe (sięgają 18% punktów), a w szkołach z wysoką średnią wyników – są one mniejsze (13% punktów).

² *Anatomia sukcesu dydaktyczno-wychowawczego. Część humanistyczna*, www.oke.krakow.pl, w zakładce Egzamin gimnazjalny

Wśród ponad 500 analizowanych wyników więcej przypadków dysproporcji między realizacją zadań z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury oraz tworzenia własnego tekstu odnotowano w szkołach z niską średnią punktów (rys. 1.). Wyniki uczniów sugerują, że przystępujący do egzaminu gimnazjalnego znacznie lepiej mają opanowane umiejętności z zakresu I obszaru standardów wymagań egzaminacyjnych (tabela 3.). W szkołach z niską średnią punktów uczniowie realizowali lepiej także zadania z zakresu I obszaru standardów, W tych gimnazjach odnotowano tylko jeden przypadek, w którym uczeń uzyskał większą liczbę punktów za realizację zadań z II obszaru niż z I obszaru.

Rysunek 1. Zestawienie procentowe uczniów, w wynikach których stwierdzono dysproporcje między realizacją zadań z I i II obszaru standardów wymagań egzaminacyjnych



W szkołach z wysoką średnią punktów zauważone dysproporcje między realizacją zadań z I obszaru standardów egzaminacyjnych, a II obszaru standardów egzaminacyjnych, mają wartości kilkuprocentowe. W gimnazjach z niską średnią występują od kilkunastu do dwudziestu kilku procent uczniów przystępujących do egzaminu, którzy uzyskali wynik z realizacji zadań z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury na poziomie co najmniej koniecznym i zaledwie kilkupunktowy (lub zerowy) wynik z realizacji zadań wymagających wykazania się umiejętnościami tworzenia własnego tekstu. W tych szkołach jest zatem większa liczba uczniów osiągających wyniki cechujące się dysproporcją między punktacjami z obu obszarów standardów egzaminacyjnych. Warto pokusić się o refleksję dotyczącą realizowanych przez nauczycieli metod kształcenia dających podobne efekty. Może należy zmodyfikować warsztat pracy tak, aby jego istotnym celem stała się troska o harmonijny rozwój ucznia, pozwalający na niwelowanie omawianych dysproporcji. Dla prawidłowego funkcjonowania każdego człowieka w życiu społecznym (nie tylko na kolejnych etapach edukacji) jednakowo ważne mogą okazać się bowiem umiejętności dotyczące rozumienia czytanego tekstu oraz tworzenie komunikatywnej wypowiedzi na określony temat i w żądanej formie.

Charakterystyka wybranych szkół z wykorzystaniem stref wyników

Warto zadać sobie pytanie, czy warunki kształcenia odwołujące się do możliwości uczniów w poszczególnych oddziałach były podobne. Takie pytanie powinni postawić sobie nauczyciele, snując refleksje dotyczące przyjętych metod nauczania na podstawie wyników egzaminu gimnazjalnego dla poszczególnych uczniów. Pomocne mogą okazać się pytania przywołane w biuletynie OKE w Krakowie³, przeznaczonym jako materiał pomocniczy dla nauczycieli w trakcie przeprowadzania próbnego egzaminu gimnazjalnego w grudniu 2005 r.:

- ✓ Jak jest?
- ✓ Dlaczego tak jest?
- ✓ Dlaczego będzie tak, a nie inaczej?
- ✓ Co zrobić, aby uzyskać pożądaną stan?

W uzyskaniu odpowiedzi na pierwsze pytanie pomoże analiza wyników uzyskanych przez uczniów z egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej z kwietnia 2007 r.⁴ Jaki obraz kształcenia można uzyskać, zestawiając wyniki uczniów z poszczególnych oddziałów?

Tabela 4. Wyniki uczniów w skali staninowej z uwzględnieniem poszczególnych oddziałów

| Szkoła | Oddział | Liczba uczniów | Liczba uczniów uzyskujących wyniki w poszczególnych staninach | | | | | | | | | Średnia punktów w części humanistycznej | Stanin dla szkoły |
|---|---------|----------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---|-------------------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | |
| Liczba punktów | | | 0-12 | 13-17 | 18-23 | 24-29 | 30-35 | 36-39 | 40-42 | 43-45 | 46-50 | | |
| Szkoły z niską średnią | | | | | | | | | | | | | |
| I | A | 19 | | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | | | 26,8 | 3 |
| | B | 23 | | 3 | 3 | 7 | 6 | 4 | | | | | |
| II | A | 30 | 5 | 3 | 3 | 6 | 4 | 4 | 3 | 2 | | 26,2 | 3 |
| | B | 16 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 1 | | 1 | | | |
| | C | 27 | 2 | 3 | 7 | 5 | 3 | 4 | | 2 | 1 | | |
| III | A | 20 | | 2 | 5 | 5 | 2 | 6 | | | | 26,4 | 3 |
| | B | 17 | 2 | 1 | 4 | 5 | 2 | 1 | | 2 | | | |
| | C | 17 | 2 | 5 | 1 | 2 | 4 | 3 | | | | | |
| IV | A | 16 | 1 | 4 | 1 | 5 | | 3 | | 2 | | 26,4 | 3 |
| | B | 23 | 2 | 6 | 2 | 4 | 5 | 2 | 1 | | 1 | | |
| | C | 27 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 5 | 1 | 4 | | | |
| Liczba uczniów z wynikami niskimi, średnimi i wysokimi | | | 92 | | | 120 | | | 23 | | | | Wyniki niskie |
| Procent uczniów z wynikami niskimi, średnimi i wysokimi | | | 39% | | | 51% | | | 10% | | | | |
| Szkoły z wysoką średnią | | | | | | | | | | | | | |
| I | A | 22 | | 1 | 1 | 3 | 6 | 2 | 4 | 4 | 1 | 34,6 | 7 |
| | B | 23 | | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | | |
| II | A | 22 | | 3 | | 4 | 2 | 5 | 5 | 3 | | 33,8 | 7 |
| | B | 23 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 5 | 1 | 4 | | |
| III | A | 22 | 1 | 1 | 2 | 1 | 7 | 4 | 1 | 3 | 2 | 34,0 | 7 |
| | B | 22 | | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 8 | 2 | | | |

³ *Próbny egzamin gimnazjalny w części humanistycznej (grudzień 2005). Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*, Kraków 2005, s. 33. i 34. (także: www.oke.krakow.pl, w zakładce *Egzamin gimnazjalny*)

⁴ Pomocą będą propozycje analiz zaproponowane w biuletynie OKE w Krakowie: *Treściowe znaczenie wyniku ucznia i szkoły*, przekazywanego dyrektorom szkół podczas jesiennych konferencji organizowanych w województwach: lubelskim, małopolskim i podkarpackim (także: www.oke.krakow.pl, zakładka *Prace badawcze*, tu: *Wyniki egzaminów*)

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|----|---|---|-----|---|---|-----|---|---|------|----------------|
| | C | 23 | | | 2 | 2 | 6 | 4 | 3 | 3 | 3 | | |
| | A | 21 | 1 | 1 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | | 34,7 | 7 |
| | B | 27 | | 1 | 1 | 2 | 6 | 8 | 5 | 2 | 2 | | |
| | C | 20 | 1 | 1 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | | 4 | | |
| | D | 22 | 1 | 1 | | 3 | 2 | 6 | 2 | 3 | 4 | | |
| | E | 22 | | 1 | 4 | 2 | | 4 | 3 | 4 | 4 | | |
| Liczba uczniów z wynikami niskimi, średnimi i wysokimi | | | 46 | | | 122 | | | 101 | | | | Wyniki wysokie |
| Procent uczniów z wynikami niskimi, średnimi i wysokimi | | | 17 | | | 45 | | | 38 | | | | |

Na podstawie danych z tabeli 4. można stwierdzić, że w szkołach z niską średnią jest mniej oddziałów, z których uczniowie uzyskali wynik bardzo wysoki lub najwyższy. W szkołach z wysoką średnią jest mniej uczniów uzyskujących wyniki najniższe, bardzo niskie lub niskie z egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej.

Analizując wyniki egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonego w kwietniu 2007 r., Centralna Komisja Egzaminacyjna⁵ zaproponowała uporządkowanie wyników w trzech strefach:

1. strefa wyników niskich,
2. strefa wyników średnich,
3. strefa wyników wysokich.

Ad. 1.

W tej strefie znajdują się uczniowie z niskimi i najniższymi wynikami z części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego (od 0 do 23 punktów). Należy odnotować, że są to uczniowie realizujący zadania z obu obszarów wymagań egzaminacyjnych poniżej poziomu koniecznego, czyli tacy, których poziom opanowania poszczególnych umiejętności nie pozwolił w sytuacji egzaminacyjnej uzyskać 50% punktów możliwych do zdobycia w zakresie czytania i odbioru tekstów kultury oraz tworzenia własnego tekstu. W tej grupie mogli znaleźć się również gimnazjaliści ukształtowani w procesie edukacji w sposób nieharmonijny: umiejętności z jednego obszaru standardów mają opanowane w zakresie umożliwiającym realizację zadań z jednego z obszarów na poziomie zadowalającym, podczas gdy umiejętności z drugiego obszaru standardów nie pozwalają osiągnąć poziomu koniecznego, czyli osiągnąć 50% punktów możliwych do uzyskania.

Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku, osiągnięcia uczniów znajdują się na poziomie, na podstawie którego można przypuszczać, iż ich edukacja na kolejnym etapie kształcenia jest zagrożona. Potrzebują oni o wiele większego nakładu pracy, aby dorównać swoim rówieśnikom i uzyskać efekty na miarę swoich wyobrażeń, aspiracji, marzeń...

Ad. 2.

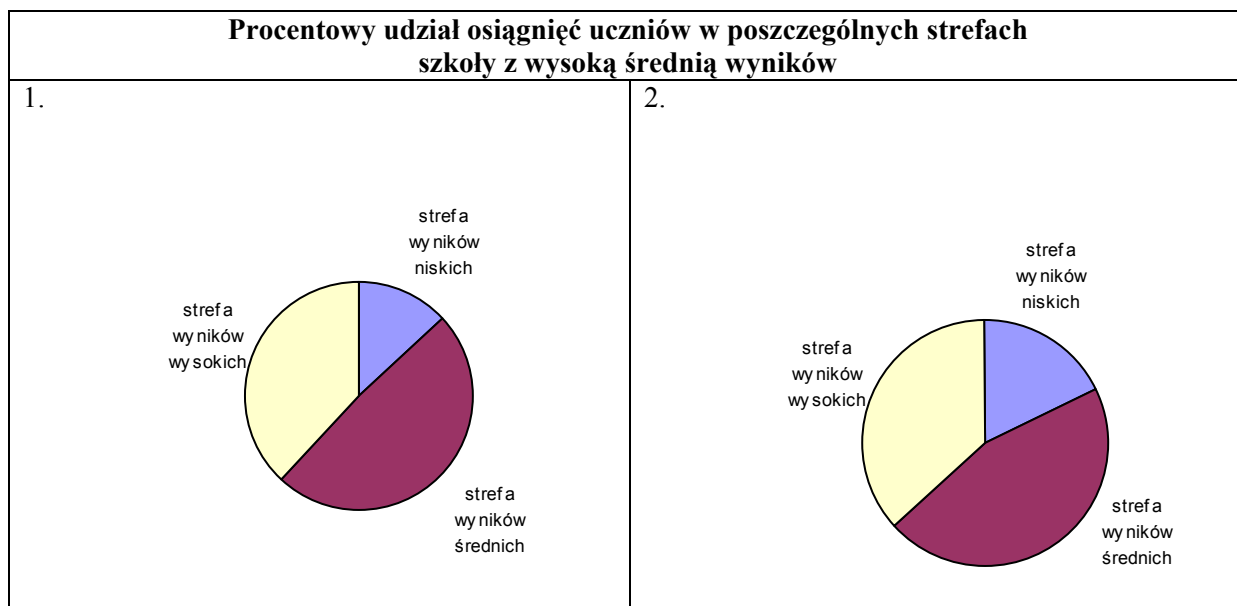
W strefie wyników średnich (od 24 do 39 punktów) mogą znaleźć się uczniowie o dużym potencjale, który w procesie kształcenia nie został właściwie rozwinięty. Mogą w tej grupie być także gimnazjaliści osiągający poziom opanowania poszczególnych umiejętności w stopniu najwyższym w stosunku do swoich możliwości. Warto zauważyć, że umiejętności z obydwu obszarów wymagań egzaminacyjnych mogą mieć opanowane na poziomie co najmniej koniecznym, co pozwala przypuszczać, że ich edukacja na kolejnym etapie może zakończyć się powodzeniem. Warto jednak także zwrócić uwagę, iż również w tej grupie mogą znajdować się gimnazjaliści, których rozwój nie był harmonijny: umiejętności

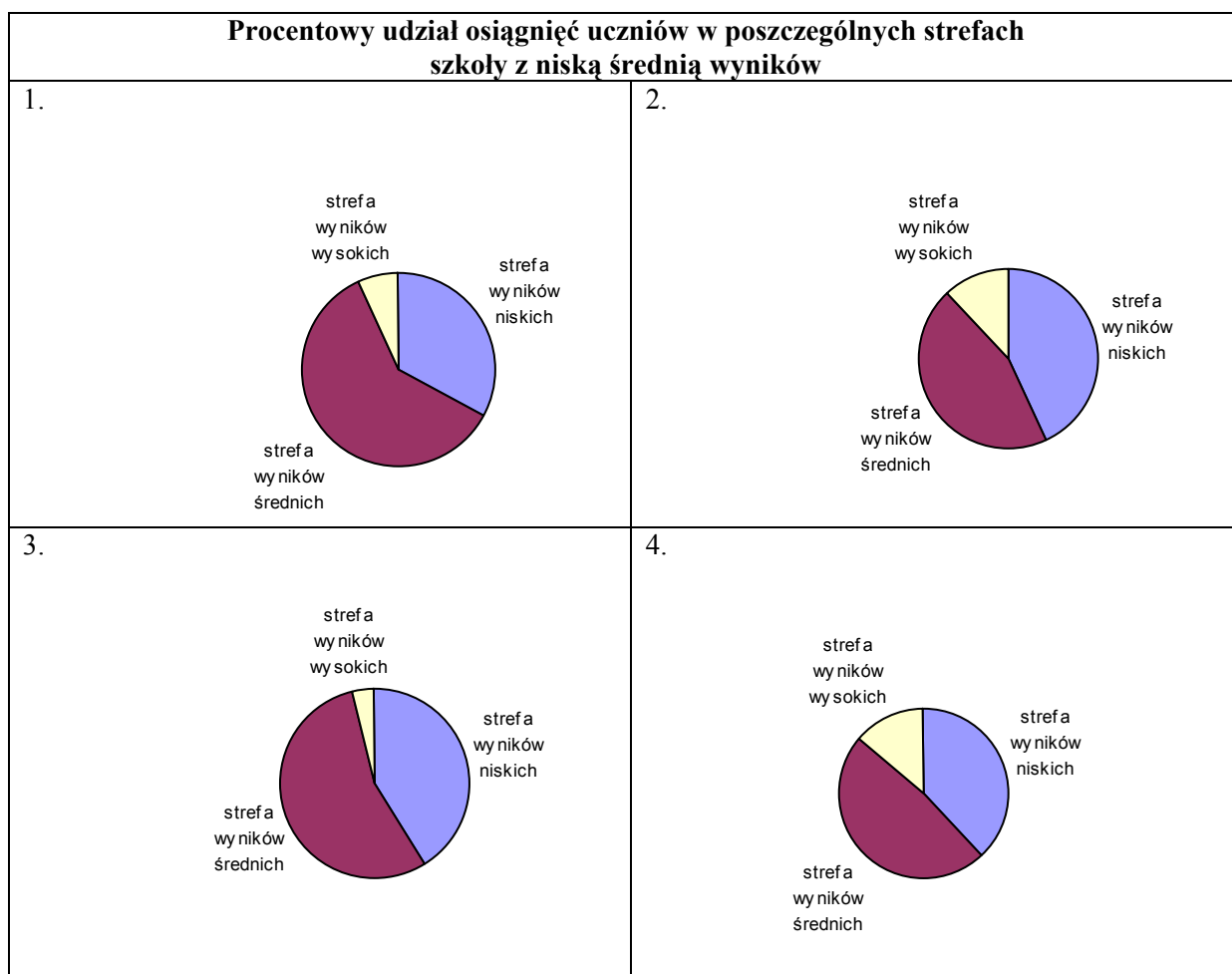
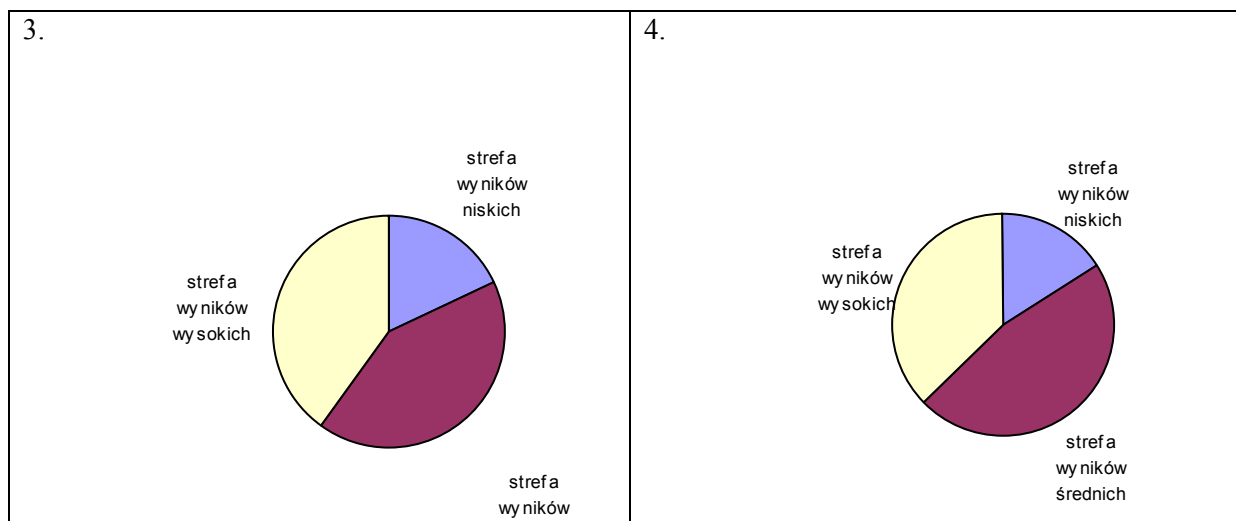
⁵ Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2007, Warszawa 2007, s. 44 (także www.cke.edu.pl, w zakładce Egzamin gimnazjalny)

z jednego z obszarów standardów wymagań egzaminacyjnych gimnazjaliści z tej grupy mają opanowane w stopniu pozwalającym na realizację zadań na poziomie zadowalającym, natomiast umiejętności z drugiego obszaru wymagają wiele pracy ze strony nauczyciela oraz samego zainteresowanego, czyli ucznia w celu uzyskania oczekiwanych efektów.

Ad. 3.

Strefa wyników wysokich grupuje osiągnięcia uczniów o największym potencjale. Aby uzyskać wyniki wysokie i najwyższe (od 40 do 50 punktów) uczniowie powinni mieć opanowane umiejętności każdego z obszarów standardów (także z zakresu tworzenia własnego tekstu) na poziomie co najmniej koniecznym. Idealna jest sytuacja świadcząca o harmonijnym rozwoju ucznia, czyli wynik potwierdzający zadowalający poziom (uzyskanie 70% punktów możliwych do zdobycia) opanowania wiadomości i umiejętności z obu obszarów standardów wymagań egzaminacyjnych. Uczniowie, którzy znaleźli się w tej grupie, mają potencjał, aby osiągnąć powodzenie na kolejnym etapie kształcenia, wynikający z poziomu ich przygotowania i/lub możliwości intelektualnych. Na kolejnym etapie kształcenia uczniowie ci wymagają szczególnej troski w zakresie utrwalania i rozwijania umiejętności, które opanowali. Ponadto warto zadbać o stymulowanie ich postawy wobec samokształcenia. Niższe od oczekiwanych rezultaty mogą wystąpić ponownie w sytuacji, gdy występują dysproporcje między poziomem opanowania wiadomości i umiejętności z poszczególnych obszarów: np. za realizację zadań sprawdzających poziom opanowania umiejętności z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury uczeń otrzymał liczbę punktów zbliżoną do maksymalnej, natomiast rozwiązywanie zadań z zakresu tworzenia własnego tekstu dało liczbę punktów nieco wyższą niż granica poziomu koniecznego (za I obszar standardów uczniowie otrzymali od 23 do 25 punktów, za II obszar standardów – od 15 do 17 punktów).





Zarówno w szkołach z niską średnią punktów, jak i w szkołach z wysoką średnią punktów największe grupy stanowią uczniowie, których osiągnięcia z egzaminu kwalifikują do strefy wyników średnich. Egzamin gimnazjalny w części humanistycznej pozwolił otrzymać od 24 do 39 punktów. Należy jednak odnotować duże dysproporcje między strefami wyników wysokich i niskich. Występuje łatwa do przewidzenia prawidłowość: w szkołach z niską średnią występuje większa grupa uczniów plasujących się w strefie wyników niskich,

w szkołach z wysoką średnią występuje porównywalnie większa grupa uczniów osiągających punktację ze strefy wyników wysokich.

Analizując wyniki z ośmiu wybranych szkół, stwierdzono, że w gimnazjach z niską średnią znajdowały się klasy, w których **ani jeden uczeń** nie osiągnął punktacji kwalifikującej go do strefy wyników wysokich. Jest to zjawisko niepokojące. Stwierdzając taki fakt, warto poddać refleksji zarówno przyjęte przez nauczycieli metody pracy, które dały w efekcie podobne rezultaty, jak i działalność administracyjną szkoły dotyczącą aspektu rekrutacji i tworzenia klas składających się z uczniów o niższych możliwościach intelektualnych. Warto przy tym pamiętać, że jeśli jest jedno gimnazjum w gminie, uczniowie nie mają możliwości dokonania wyboru szkoły na III etapie edukacji i są skazani na kształcenie oraz rozwój w danej placówce. Nauczyciele uczący w takim gimnazjum powinni dołożyć wszelkich starań, aby wyposażyć uczniów w bagaż wiadomości i umiejętności niezbędnych w życiu, a – przede wszystkim – na kolejnym etapie edukacji, czyli zadbać o to, by – zarówno wiadomości i umiejętności z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury, jak i tworzenia własnego tekstu – pozwalały na realizację zadań egzaminacyjnych co najmniej na poziomie koniecznym.

CZĘŚĆ III

TEKSTY Z ARKUSZA „MAGIA OGRODÓW”

Tekst I

Człowiek pragnął zawsze obcować z naturą miło i bezpiecznie. Zaczął więc tworzyć obszary przyrody uporządkowanej, z konieczności ogrodzone. Tak powstał ogród.

Jednym z siedmiu cudów świata były wiszące ogrody Babilonu. Powstały w VIII wieku p.n.e., a – jak głosi legenda – rozkazał je założyć król Nabuchodonozor II, by sprawić przyjemność swej małżonce Amyitis. Wyglądały jak zawieszane w powietrzu. Ogrody te pełniły zarazem ważną funkcję polityczną: były dowodem potęgi monarchy, popisem jego niezwykłych umiejętności rozkazywania ludziom i przyrodzie.

W wielu ogrodach średniowiecznych (między innymi tych, które powstawały na dziedzińcach klasztorów) odtwarzano plan raju. Był to kwadrat; w jego środku jako ożywcze źródło, o którym mowa w *Genезis*¹, znajdowała się studnia lub fontanna. Od niej biegły ku różnym stronom świata cztery aleje – jak cztery wspomniane w *Biblii* rzeki Edenu².

Epoka renesansu przyniosła typ ogrodu, w którym niepodzielnie rządziła geometria. W końcu XV wieku król Francji Karol VIII wrócił do kraju z kampanii włoskiej pod wielkim wrażeniem ogrodów, które zobaczył w Neapolu. Przywiózł ze sobą włoskich specjalistów. Oni dali początek formowaniu się tego, co nosi obecnie nazwę „ogrodu francuskiego” lub „parteru”. Są to (do dziś stanowią część parków w wielu krajach świata) ogromne kwadraty lub prostokąty, dzielone siecią alejek na figury mniejsze o bokach prostych lub będących krzywiznami. Zobaczmy tu koła, trójkąty, wstęgi, parabole wypełnione precyzyjnie kształtowanymi rabatami.

Od początku XVIII wieku rozwija się koncepcja angielskiego parku krajobrazowego, która przeciwstawiała się modelowi ogrodu francuskiego. Park stawał się odbiciem dzikiej natury, jej asymetrii i nieregularności.

Szczególne role władcy w kształtowaniu ogrodów trwała tak długo, jak monarchia. Przypomnijmy, że jeden z najpiękniejszych parków w Polsce – warszawskie Łazienki, wiążące elementy geometryczne z naturalnym krajobrazem, zawdzięczamy naszemu ostatniemu królowi.

Trzeba też wspomnieć o ogrodach, których w rzeczywistości nie ma, należą bowiem do literatury, do świata wyobraźni – to „ogrody romantyków”, w których przyroda jest autentycznie dzika, nietknięta przez człowieka: step lub ocean, dziewiczy las lub niebosiężne turnie.

W XX stuleciu ogród stał się miejscem fizycznej rekreacji, ścieżką zdrowia, piaskownicą dla dziecka, ławką dla emeryta, grządką warzyw do skopania. Zniknęło rozumienie ogrodu jako miejsca w swoisty sposób sakralnego, dotkniętego przez mit... Natura bowiem dawno już przestała budzić w ludziach „tremor dei” – bojaźń bożą.

Człowiek opanował naturę – jak się wydaje – aż do przesady. Zatarła się dziś – przez współczesne środki komunikowania – świadomość pierwotnego rozumienia ogrodu jako miejsca, w którym przebywa. Strony „ogrodów” znaleźć można w Internecie – w przestrzeni wirtualnej, rozplywającej się po komputerach całego świata. Być może ucieczka od takiej przestrzeni, jak kiedyś ucieczka z miasta, stanie się powodem nawrotu miłości do żywych, pachnących ogrodów.

Na podstawie: Andrzej Oseka, *Magia ogrodów*, „Magazyn” (dodatek do „Gazety Wyborczej”) 1999, nr 6.

¹ *Genезis* – *Księga Rodzaju*, pierwsza księga *Biblii*, opowiadająca o stworzeniu świata i człowieka

² Eden – biblijny raj, miejsce najwyższej szczęśliwości

Tekst II

Po niepowodzeniach związanych z przebudową Zamku Ujazdowskiego Stanisław August zainteresował się budynkiem dawnej łaźni Lubomirskich, stojącym pośrodku stawu w parku Ujazdowskim. Było to małe, efektowne dzieło architektoniczne autorstwa Tylmana z Gameraen. Budowniczości króla przebudowali je zgodnie z projektem Dominika Merliniego na reprezentacyjny pałac, z wykorzystaniem tylko części murów dawnego budynku. Po łaźni pozostała jedynie nazwa. Dawna sala kąpielowa przekształcona została w pokój na planie koła, zwany Rotundą. Tutaj, z woli króla, umieszczono posągi czterech monarchów polskich darzonych przezeń największą sympatią. Byli to: Stefan Batory i Zygmunt Stary, dłuta Andrzeja Le Bruna, Jan III Sobieski, rzeźbiony przez Franciszka Pincka i Kazimierz Wielki – dzieło Jakuba Monaldiego.

W parku znajdowały się także inne zabudowania, również odnawiane i rekonstruowane. Poza tym wzniesiono parę zupełnie nowych pawilonów według projektów Merliniego. Osobnym wielkim rozdziałem prac w parku Łazienkowskim była budowa teatrów. Pierwszy z nich powstał z przeróbki istniejącego pawilonu i nazwano go Małym Teatrem. W latach 1782-1788 grywano tutaj komedie i opery francuskie dla publiczności miasta Warszawy. Później powstał teatr w Pomarańczarni, przeznaczony głównie dla króla i jego gości. Gdy jednak w roku 1791 teatr publiczny na placu Krasińskich poddano remontowi, król udostępnił swój teatr Wojciechowi Bogusławskiemu na przedstawienia dla stałych bywalców spośród ludności stolicy.

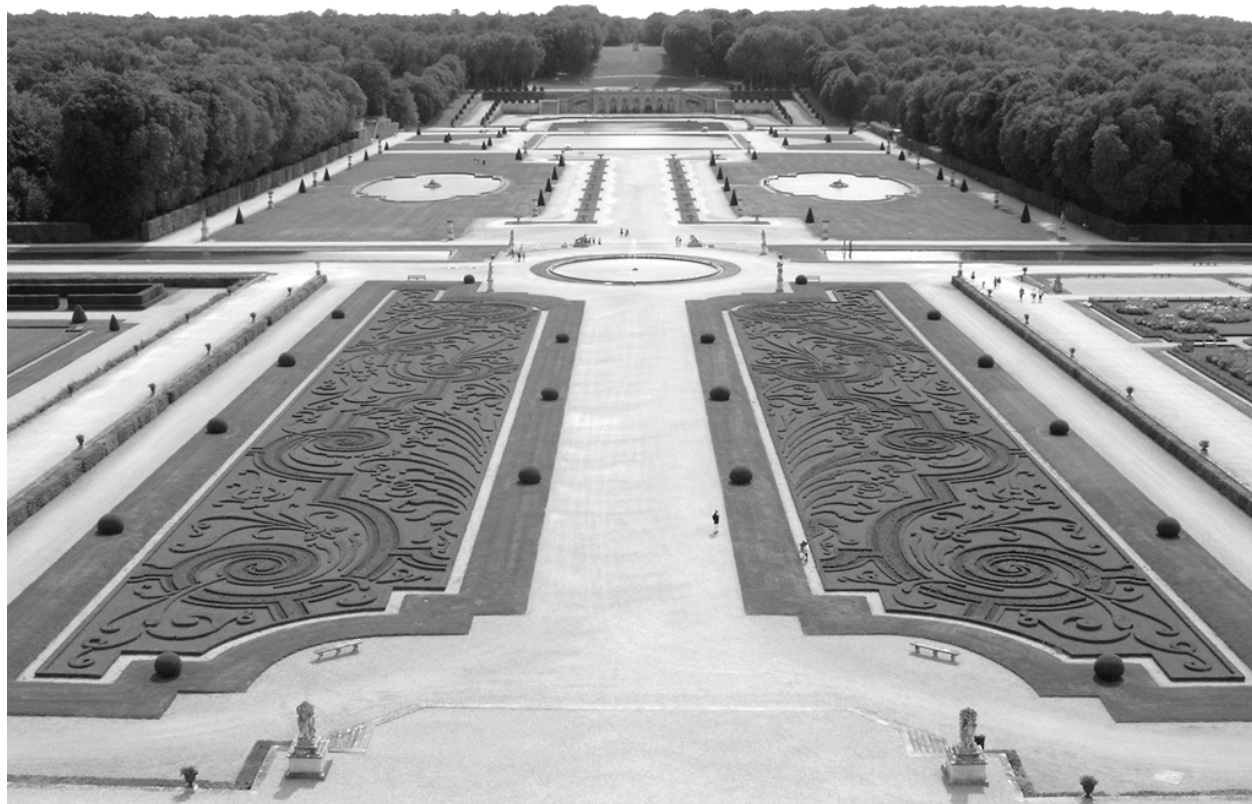
Obydwa te teatry nie mogły pomieścić większej liczby widzów, dla których pobudowano później dość przestronny amfiteatr, zwany teatrem Na Wyspie – jego scena mieściła się na wysepce stawu, a widownia na brzegu. Le Brun ozdobił całość posągami wyobrażającymi Tragedię i Komedję oraz posągami szesnastu najwybitniejszych dramaturgów świata, ośmiu starożytnych i ośmiu nowożytnych – wśród tych ostatnich znaleźli się Stanisław Trembecki i Julian Ursyn Niemcewicz.

Swój kształt, piękno i styl park Łazienkowski zawdzięcza Janowi Chrystianowi Schuchowi, który w 1775 roku przybył do Polski po studiach w Dreźnie, gdzie ukończył architekturę, oraz w Holandii, Anglii i Francji, gdzie nauczył się planowania, zakładania i kształtowania ogrodów. Koncepcję urządzenia ogrodu realizował on wspólnie z królem, wiążąc elementy geometryczne z naturalnym krajobrazem.

Park Łazienkowski odgrywał szczególną rolę jako sceneria w działalności propagandowej dworu. Tu organizowano liczne imprezy mające oddziaływać na całą ludność Warszawy i okolic, na goszczącą tu często i licznie szlachtę prowincjonalną. Forma imprez nigdy nie była oderwana od głębokich treści, jak chociażby głośnie i opiewane przez poetów odsłonięcie w 1788 roku, w 105 rocznicę odsieczy wiedeńskiej, pomnika Jana III, dłuta Pincka.

Na podstawie: Marek Borucki, *W kregu króla Stanisława*, Warszawa 1984.

Fotografia ogrodu



Ogród w zespole pałacowo-ogrodowym Vaux-le-Vicomte (1653 r.), [za:] www.jenskleemann.de/wissen/bildung/wikipedia/g/ga/gartenkunst.html

Tekst III

W cichych ogrodach, ogrodach tęsknoty,
piasek na ścieżkach jest biały i złoty;
na wielkich łąkach, na łąkach tęsknicy
storczyki stoją jak świeca przy świecy,
a szum rozlanej jak wąż wkoło rzeki
tak mi zamyka, zamyka powieki!

W cichych ogrodach jest światło majowe:
śpią w trawie smoki kosmate i płowe;
śród bzów kwitnących, omdlały z zapachu,
wielki Jednoróg przystanął bez strachu,
już śpi, już oczy przed światłem zaciska,
a bzów kiść wielka wyziera mu z pyska.

Zegar ogromną wskazówką słoneczną
jakąś godzinę pokazał odwieczną;
na wygładzonym i lśniącym kamieniu
spoczęło Szczęście... W jednym oka mgnieniu
zrzuciło skrzydła rajskie, pióra pawie
i jako konik polny – znikło w trawie.

Fontanna w paproć spowita i bluszcze
przezystą wodę przelewa i pluszcze;
z basenu, wsparty w kamienie i zielska,
potężny Wichur wyziera wpół cielska,
rozzucił ręce, rozpostarł skrzydliska,
a woda w pył mu o pierś się rozpryska.

Kazimiera Iłakowiczówna, *Pejzaż*, [w:] *Poezja polska okresu międzywojennego. Antologia*, Wrocław 1987.

CZEŚĆ IV

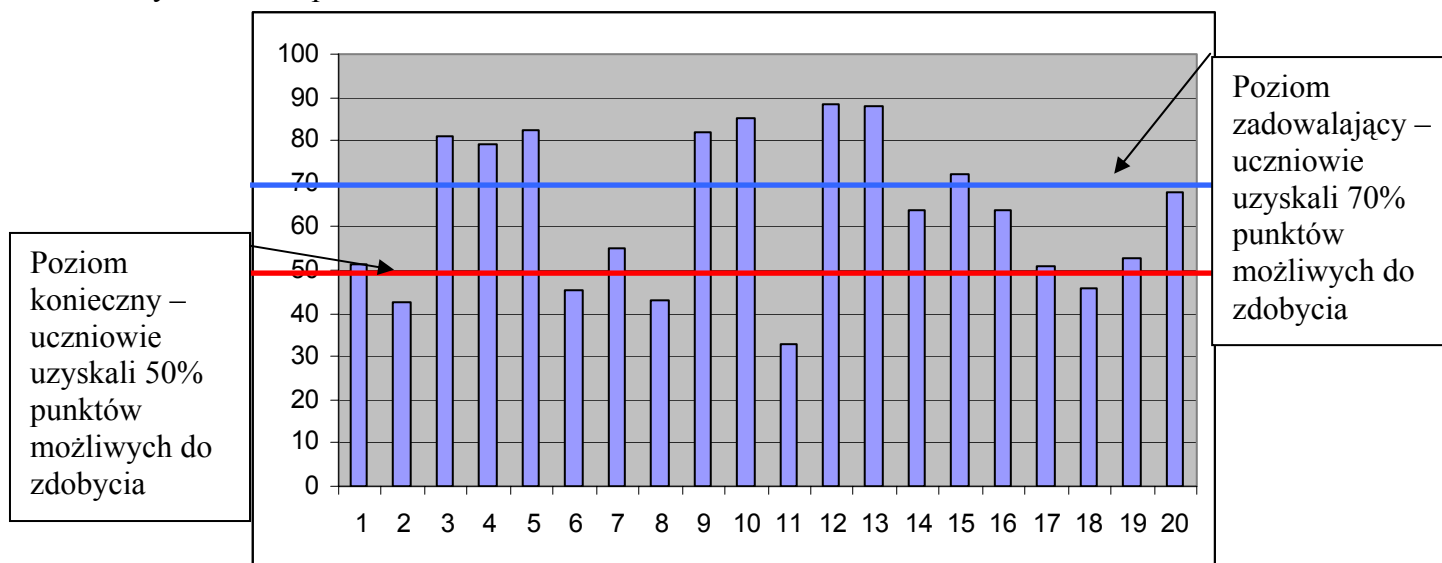
ANALIZA ODPOWIEDZI DO WYBRANYCH ZADAŃ UCZNIÓW ZE SZKÓŁ Z NISKĄ ŚREDNIĄ

Analiza jakościowa realizacji zadań z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury – zadania zamknięte

Sytuacja zadaniowa w wypadku zadań wyboru wielokrotnego, zwanych zamkniętymi, jest złożona. Uczniowie wykazują się poziomem opanowania danej umiejętności, dokonując wyboru prawidłowej odpowiedzi spośród czterech podanych. Z zamieszczonych poniżej wykresów wynika, że inne problemy w zakresie realizacji poszczególnych zadań mogą można zaobserwować, analizując rozwiązania uczniów ze szkół z niską średnią wyników, a inne gimnazjalistów ze szkół z wysoką średnią wyników.

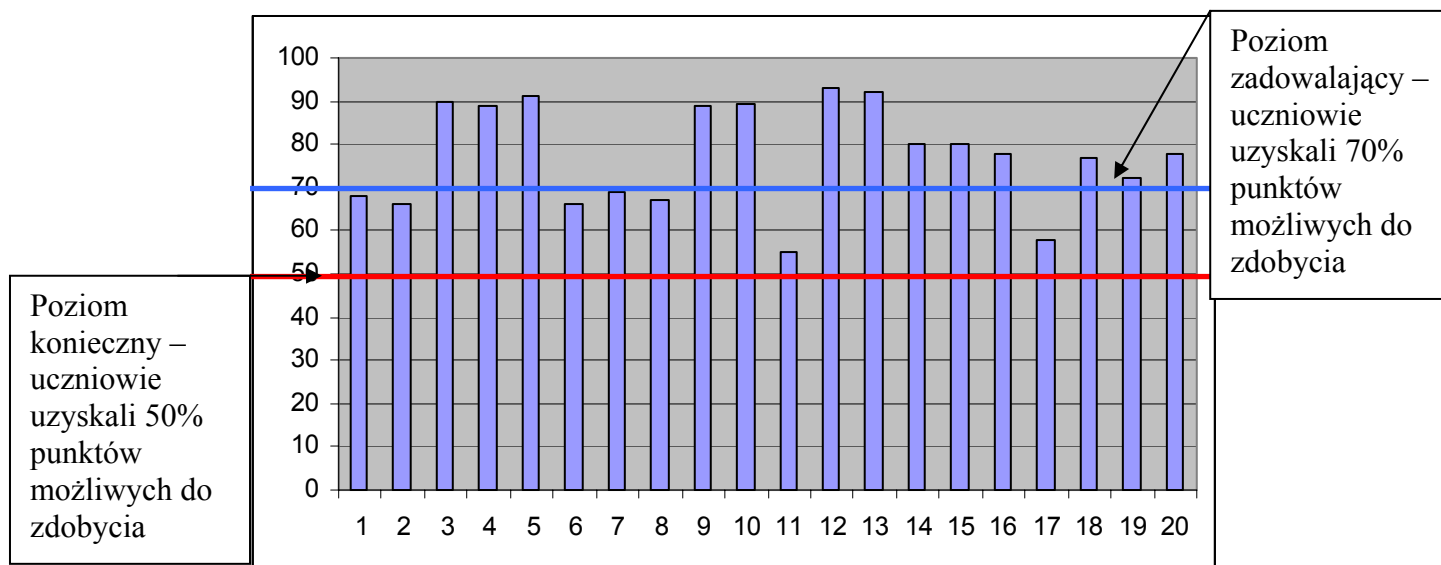
Uczniowie ze szkół z niską średnią wyników mają większe problemy z podjęciem trafnej decyzji dotyczącej prawidłowej odpowiedzi. Z rysunku 4. wynika, że trudności mogą dotyczyć zrealizowania zadań już na poziomie koniecznym. Takiego poziomu nie osiągnęli gimnazjaliści w zadaniach: 2., 6., 8., 11., 18. Równy 50% lub nieznacznie wyższy procent punktów możliwych do uzyskania zdobyli uczniowie, udzielając odpowiedzi do zadań: 1., 7., 17. i 19. Dokonując analizy kartoteki testu, można stwierdzić, że uczniowie mieli trudności – przede wszystkim – z rozwiązaniem zadań z zakresu czytania tekstów kultury na poziomie dosłownym oraz dostrzeganiem kontekstów niezbędnych do interpretacji tekstów kultury. Postanowiono więc poddać szczegółowej analizie jakościowej sekwencje zadań sprawdzających umiejętności z tych dwóch standardów w celu rozpoznania hipotetycznych przyczyn niepowodzeń egzaminacyjnych, a w konsekwencji, ewentualnego wskazania nauczycielom kierunków refleksji i modyfikacji metod nauczania.

Rysunek 4. Poziom wykonania zadań zamkniętych przez uczniów ze szkół z niską średnią wyników – w procentach



Uczniowie z wybranych czterech szkół z wysoką średnią wyników (rysunek 5.), realizując zadania zamknięte, w przypadku wszystkich zadań uzyskali ponad 50% punktów możliwych do zdobycia. Nawet najtrudniejsze z nich – zadanie 11. – rozwiązali, przekraczając poziom konieczny. Nie osiągnęli poziomu zadowalającego w przypadku zadań: 1., 2., 6., 7., 8., 11. oraz 17. Warto odnotować, że podobna grupa zadań sprawiła trudności w podejmowaniu decyzji uczniom ze szkół z wysoką i niską średnią punktów, ale trudności skutkowały uzyskaniem punktacji na odmiennym poziomie osiągnięć.

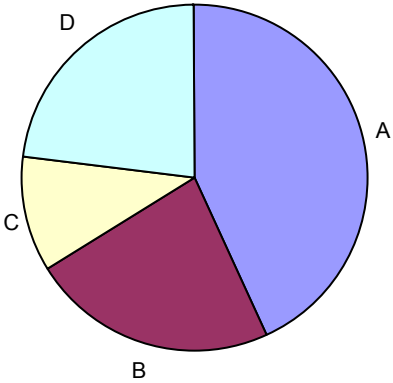
Rysunek 5. Poziom wykonania zadań zamkniętych przez uczniów ze szkół z wysoką średnią wyników – w procentach



Na podstawie danych o wynikach części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego spośród rozwiązań ze szkół z niską średnią wyselekcjonowano te prace, których autorzy uzyskali punktację poniżej poziomu koniecznego, realizując zadania sprawdzające umiejętności z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury w szkołach z niską średnią. W odniesieniu do zadań zamkniętych dokonano analizy **74 rozwiązań uczniowskich**, mając nadzieję, że wyniki takiej analizy pozwolą sformułować ogólne wnioski dotyczące sposobu kształcenia oraz efektów dydaktycznych pracy nauczycieli. Wyselekcjonowano do dalszej analizy tylko te zadania, w których odpowiedzi gimnazjalistów świadczyły o trudnościach z realizacją polecenia.

Czytanie tekstów kultury na poziomie dosłownym

Poziom opanowania umiejętności czytania tekstów kultury na poziomie dosłownym sprawdzały zadania: 1, 7, 8, 9., 14 i 16. Realizacja niektórych z tych zadań sprawiła uczniom pewne trudności i dlatego warto dokonać szczegółowej analizy ich wyborów, poszukując przyczyn podejmowania błędnych decyzji.

| | |
|---|---|
| Sprawdzana czynność: wskazywanie znaczenia podanego wyrazu | |
| Zadanie 1. (0-1) Wyraz <i>magia</i> użyty w tytule <i>Magia ogrodów</i> wskazuje na ich A. genezę i historyczne przemiany. B. dziką naturę i nieregularną kompozycję. C. funkcje i stylową różnorodność. D. <u>niezwykły urok i siłę oddziaływania.</u> |  <p>A pie chart with four segments labeled A, B, C, and D. Segment A (blue) is the largest, occupying approximately 35% of the chart. Segment B (maroon) is the second largest, at about 25%. Segment D (cyan) is the third largest, at about 20%. Segment C (yellow) is the smallest, at about 15%.</p> |

Komentarz:

Najbardziej atrakcyjną dla gimnazjalistów ze szkół z niską średnią była odpowiedź A. Przyczyny podejmowania błędnych decyzji przez uczniów mogą być dwie. Przede wszystkim rozwiązujący zadanie niewłaściwie rozumieli polecenie. Tytuł arkusza mógł stać się dla nich równoznaczny z tytułem tekstu. W takim wypadku wybór odpowiedzi warunkowany był nie znaczeniem wyrazu użytego w tytule arkusza, a dominantami treści tekstu I, który traktował o genezie i historycznych przemianach idei tworzenia ogrodu.

Odpowiedź prawidłowa (D) jest równie atrakcyjna, jak błędna (B). Warto zauważyć, że tok rozumowania podczas wyboru tych dwóch odpowiedzi może być zbliżony – uczniowie mogli kierować się podczas podejmowania decyzji znajomością znaczenia wyrazu *magia* jako łączącego się z działaniem sił nadprzyrodzonych. O ile jednak wybór prawidłowej odpowiedzi podyktowany był bezpośrednim odczytaniem znaczenia wyrazu, o tyle wskazanie jako prawidłowej błędnej odpowiedzi B mogło się łączyć z silną rolą skojarzeń i emocji w rozumowaniu ucznia. Skoro w treści proponowanej odpowiedzi zwrócono uwagę na dzikość i nieregularność, to są to elementy zwracające uwagę na tajemniczość i niezwykłość, stanowiące cechy sił nadprzyrodzonych i wywołujące emocje towarzyszące niepokoju, grozie. Wybór odpowiedzi B można zatem uznać za bardziej intuicyjny niż racjonalny.

Najmniej atrakcyjna była odpowiedź C, ponieważ jej treść zawierała informacje wtórne wobec tych zawartych w odpowiedzi A.

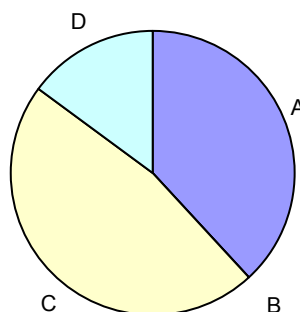
Sprawdzana czynność:

odczytywanie sensu fragmentu tekstu

Zadanie 7. (0-1)

Ukształtowanie parku Łazienkowskiego miało cechy charakterystyczne dla dwóch stylów:

- A. babilońskiego i francuskiego.
- B. niemieckiego i angielskiego.
- C. francuskiego i angielskiego.
- D. babilońskiego i włoskiego.

**Komentarz:**

Wprawdzie najczęściej wybierana przez uczniów była prawidłowa odpowiedź (C), ale warto zwrócić uwagę na dużą atrakcyjność błędnej odpowiedzi A. Uczniowie dokonujący jej wyboru mogli odczytywać znaczenie fragmentu tekstu przez pryzmat powtarzającej się informacji. Zarówno w przypadku opisywania ogrodu babilońskiego, jak i parku Łazienkowskiego, autor tekstu I podkreślił szczególną rolę władcy w tworzeniu obu ogrodów. Stąd rozumowanie uczniów mogło kierować się na wyselekcjonowanie informacji powtarzających się i dlatego dokonywali oni błędnego wyboru poprzez wskazanie odpowiedzi, w której treści pojawiały się ogrody babilońskie. W pozornej słuszności dokonanego wyboru utwierdzał rozwiązujących fakt, że w dwóch poprzedzających akapitach autor tekstu przekazuje informacje o ogrodach francuskich. Warto odnotować jednak, że wyborom uczniów nie towarzyszy w tym przypadku analiza znaczeń zawartych we fragmencie tekstu, a dokonują oni wyboru na podstawie haseł (wyrazów) powtarzających się we fragmentach tekstu i proponowanych odpowiedziach. Podobną sytuację można zauważyć w atrakcyjności odpowiedzi D. Wyraz *włoski* występuje w tekście I, ale niesie ze sobą sensy zupełnie nieadekwatne do wskazanego zagadnienia.

Warto zauważyć, że uczniowie nie wybierali w ogóle odpowiedzi B – być może dlatego, że wyraz *niemiecki* nie występuje w tekście I.

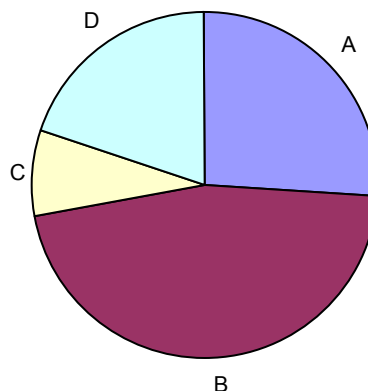
Można zatem sformułować hipotezę, że uczniowie częściej kierują się umiejętnością wyszukiwania informacji w trakcie dokonywania próby analizy tekstu. Ich uwaga koncentruje się na informacjach podanych w tekście wprost jako bardziej wiarygodnych. Należy przy tym odnotować, że ich rozumowaniu nie towarzyszy weryfikacja wybranych treści pod względem realizacji wymagań zasygnalizowanych w poleceniu.

Sprawdzana czynność:

odczytywanie sensu fragmentu tekstu

Zadanie 8. (0-1)**Z tekstu I wynika, że**

- A. ogród angielski kształtowano na wzór ogrodu średniowiecznego.
- B. modelowy ogród francuski odwzorowywał naturalny krajobraz.
- C. twórcy ogrodu angielskiego odrzucali sztuczną regularność.
- D. koncepcja ogrodu francuskiego wynikała z modelu ogrodu angielskiego.

**Komentarz:**

Dla uczniów ze szkół o niskiej średniej, realizujących wymagania z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury poniżej poziomu koniecznego, prawidłowa odpowiedź okazała się najmniej atrakcyjna. Większość z tych uczniów jako prawidłową typowało błędną odpowiedź B, będącą znaczeniowo sprzeczną z wymową tekstu I. Uczniowie nie potrafili zatem dokonać ukierunkowanej analizy tekstu. Ich wybory mogą świadczyć o tym, że skupili swoją uwagę jedynie na treści proponowanych odpowiedzi bez odwołania do znaczeń wpisanych w treść niektórych akapitów tekstu I.

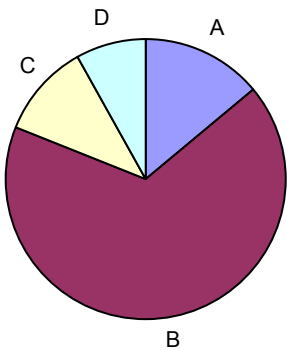
Warto zauważyć, że w treści najbardziej atrakcyjnych odpowiedzi – A i B – występuje ten sam motyw odwzorowywania (sformułowania: *na wzór, odwzorowywał*), który stanowi jeden z elementów treści tekstu I, występujący w 3., 4. i 5. akapicie, a więc w blisko połowie fragmentu artykułu.

Dla realizacji zadania ważna była także umiejętność odkrywania zależności między wieloma informacjami podanymi w tekście. Uczniowie bowiem uzyskiwali informacje na temat ogrodów babilońskich, średniowiecznych, renesansowych, francuskich, angielskich, literackich i współczesnych. Odkrycie wzajemnych relacji między koncepcjami tych ogrodów na podstawie analizy tekstu okazało się trudne dla uczniów, nie mających opanowanych umiejętności analizowania tekstu co najmniej na poziomie koniecznym. Godny uwagi jest fakt, że brak wdrożenia uczniów do czynności związanych z ukierunkowaną analizą tekstu mógł być przyczyną błędnego odczytania sensu fragmentu tekstu. Należy dodać, że wśród odpowiedzi do zadań otwartych krótkiej odpowiedzi znalazły się takie, w których występowały błędy literowe. Mogą one świadczyć o nieuważnym zapisie odpowiedzi. Mogą także być dowodem błędnego odczytania wyrazu. Zrozumienie tekstu – lub jego fragmentu – w takich przypadkach jest niemożliwe z uwagi na brak opanowania techniki czytania, czyli umiejętności absolutnie podstawowej dla każdego człowieka.

Dostrzeganie kontekstów niezbędnych do interpretacji tekstów kultury

Dostrzeganie kontekstów jest trudną umiejętnością. Wymaga od ucznia przede wszystkim opanowania wiadomości z różnych dziedzin humanistycznych. Aby wykazać się opanowaniem tej umiejętności, uczeń powinien nie tylko zapamiętać informacje. Musi również umieć zastosować je w danym – często nowym – kontekście. Encyklopedyczne opanowanie wiadomości nie jest zatem gwarantem zrealizowania zadania. Dopiero zastosowanie niezbędnego w danym kontekście toku rozumowania pozwala na sprawne wykorzystanie posiadanych informacji w celu rozwiązania zadania.

W 2007 r. duża liczba zadań służyła sprawdzeniu stopnia opanowania umiejętności dostrzegania kontekstów niezbędnych do interpretacji tekstów kultury. Uczniowie ze szkół z niską średnią wyników, realizujący zadania z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury poniżej poziomu koniecznego, mieli trudności z realizacją zadań: 2, 6, 11, 17, 18.

| Sprawdzana czynność: wskazywanie epoki z wykorzystaniem własnej wiedzy oraz informacji z tekstu | | | | | | | | | | | |
|---|--|-----------|---------|---|------|---|------|---|------|---|------|
| Zadanie 2. (0-1) Wiszące ogrody zaliczane do siedmiu cudów świata powstały w okresie A. <u>starożytności</u> . B. średniowiecza. C. odrodzenia. D. romantyzmu. |  <table border="1"><caption>Wykres kołowy przedstawiający rozkład odpowiedzi na zadanie 2.</caption><thead><tr><th>Odpowiedź</th><th>Procent</th></tr></thead><tbody><tr><td>A</td><td>~10%</td></tr><tr><td>B</td><td>~60%</td></tr><tr><td>C</td><td>~20%</td></tr><tr><td>D</td><td>~10%</td></tr></tbody></table> | Odpowiedź | Procent | A | ~10% | B | ~60% | C | ~20% | D | ~10% |
| Odpowiedź | Procent | | | | | | | | | | |
| A | ~10% | | | | | | | | | | |
| B | ~60% | | | | | | | | | | |
| C | ~20% | | | | | | | | | | |
| D | ~10% | | | | | | | | | | |

Komentarz:

Sposób realizacji zadania 2. wskazuje na trudności uczniów w zakresie:

- rozumienia informacji zawartych w tekście,
- posługiwania się kategorią czasu w ujęciu historycznym.

Uczniowie ze szkół z niską średnią wyników, cechujący się opanowaniem wiadomości i umiejętności z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury poniżej poziomu koniecznego, najczęściej jako prawidłową odpowiedź wskazywali B. Przyczyny podejmowania błędnych decyzji mogły być spowodowane brakiem zwrócenia uwagi (całkowitego pominięcia, niezrozumienia) na informację zawartą w skrócie *p. n. e.* Uczniowie nie mogli nie zetknąć się z tego typu zapisem, gdyż funkcjonuje on w różnego rodzaju podręcznikach i opracowaniach już na etapie szkoły podstawowej.

Przejawy ignorowania informacji zawartej w tekście skłaniają do refleksji na temat sposobu lektury tekstu przez uczniów uzyskujących wyniki poniżej poziomu koniecznego. Prawdopodobnie z powodu braku opanowania umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstu lub z powodu braku odpowiedniej motywacji do odczytania ze zrozumieniem wskazanego fragmentu tekstu uczniowie z tej grupy jedynie pobieżnie zapoznają się z treścią lektury. Równocześnie tekst może stanowić dla nich podstawowy materiał pomocniczy do realizacji zadania w sytuacji, gdy brakuje wiadomości. Najbardziej atrakcyjna dla uczniów z tej grupy była odpowiedź B. Wskazywała ona na epokę, której nazwa została wymieniona w tekście,

w bliskim sąsiedztwie informacji o ogrodach babilońskich. Albo gimnazjaliści udzielali odpowiedzi bez powracania do tekstu, jedynie na podstawie tego, co zapamiętali po jednokrotnym przeczytaniu, albo rozwiązywali zadanie, posługując się inną umiejętnością – wyszukiwaniem informacji bezpośrednio zawartej w tekście. Ten drugi sposób realizacji zadania sugeruje wybieralność pozostałych odpowiedzi, czyli C i D. Są one mniej atrakcyjne dla uczniów, ponieważ w tekście informacje na ich temat nie zostały wyrażone wprost. *Odrodzenie* jest wspomniane przez przywołanie nazwy *renesans*, natomiast w wypadku *romantyzmu* autor tekstu wspomina o „ogrodach romantyków”.

Warto zauważyć, że zarówno brak kompetencji w zakresie odbioru tekstu sformułowanego na podstawie artykułu prasowego, jak i brak opanowania umiejętności przywoływania wiadomości niezbędnych do interpretacji wskazanego fragmentu tekstu kultury, skutkują niepowodzeniem egzaminacyjnym. Sytuacja zadaniowa oraz poziom wykonania zadania sprawiają, że warto postawić pytanie o zakres możliwości funkcjonowania gimnazjalistów podejmujących błędne decyzje w otaczającej rzeczywistości. Gimnazjaliści nie poradzi sobie bowiem z realizacją zadania odnoszącego się do fragmentu artykułu prasowego. Tymczasem poznawanie świata przez młodego człowieka w przyszłości w dużym stopniu będzie warunkowane przez poziom rozumienia informacji medialnych, w tym także prasowych.

| | |
|--|--|
| Sprawdzana czynność: wskazanie miejsca narodzin renesansu | |
| Zadanie 6. (0-1) Renesans, jedna z epok w kulturze europejskiej, narodził się A. we Francji. B. w Anglii. C. w Polsce. D. <u>we Włoszech.</u> | |

Brak opanowania odpowiedniego zasobu wiadomości potwierdza funkcjonowanie zadania 6. wśród uczniów realizujących zadania z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury poniżej poziomu koniecznego. Ponownie najbardziej atrakcyjna okazuje się dla tych uczniów odpowiedź błędna. Warto zauważyć, że uczniowie ci nie rezygnują z próby udzielenia odpowiedzi, pomimo braku wiadomości. Ponownie wybierają błędną metodę dochodzenia do prawidłowej odpowiedzi. Brak wiadomości próbują rekompensować przez wyszukiwanie informacji lub odczytanie tekstu.

Francja jest jedyną nazwą państwa obecną w tekście. Należy odnotować, że nazwa ta pojawia się w kontekście informacji o epoce renesansu. Uczniowie uwzględniali zatem kontekst treści tekstu, ale – z powodu braku odpowiednich wiadomości – nie byli w stanie właściwie zweryfikować swojego toku rozumowania, czyli nie wiedzieli, że błędnie rozumieją fragment artykułu.

Warto odnotować, że co piąty uczeń wskazał prawidłową odpowiedź. Równocześnie nie sposób pominąć, że uczniowie wybierający pozostałe dwie odpowiedzi – B i C – również

mogli odwoływać się do tekstu, w którym informacja o Anglii i Polsce nie pojawia się wprost, ale można na podstawie fragmentów tekstu wnioskować o znaczeniu obu krajów w realizowaniu idei ogrodu, jednak nie w kontekście narodzin wskazanej epoki. Uczniowie ci bagatelizowali znaczenie treści zawartej w poleceniu, a mogli kierunkować swoje myślenie na ogólne zagadnienie sztuki tworzenia ogrodu, której poświęcony był tekst i motyw przewodni arkusza. Próbuąc zrealizować zadanie, dokonywali zmiany dominanty toku rozumowania z zagadnienia poruszanego w poleceniu na zagadnienie decydujące o treści arkusza. Dlatego w sposobie rozumowania za punkt wyjścia obierali ideę tworzenia ogrodu, a nie zagadnienia dotyczące genezy danej epoki.

| | |
|---|--|
| Sprawdzana czynność: wskazanie wyrazu podstawowego | |
| Zadanie 11. (0-1) Wyrazem podstawowym dla rzeczownika <i>ogród</i> jest A. ogródek. B. <u>ogrodzić</u> . C. ogrodniczka. D. ogrodniczy. | |

W zadaniu 11. uczniowie powinni przywołać wiadomości z nauki o języku. Funkcjonowanie zadania może świadczyć nie tyle o braku wiadomości, ile o ich nieutrwaleniu w toku edukacji. Najczęściej jako prawidłową uczniowie ze szkół z niskimi wynikami, realizujący umiejętności z I obszaru standardów poniżej poziomu koniecznego, wskazywali odpowiedź dotyczącą wyrazu pochodnego, a nie podstawowego. Warto zauważyć, że prawidłowa odpowiedź jest najmniej atrakcyjna. Uczniowie mogli zatem rozwiązywać zadanie poprzez mechaniczne przywoływanie schematów z ćwiczeń lekcyjnych. Tworzyli wyraz pochodny, czyli przywoływali schemat rozumowania odpowiadający częściej formułowanym wobec nich wymaganiom.

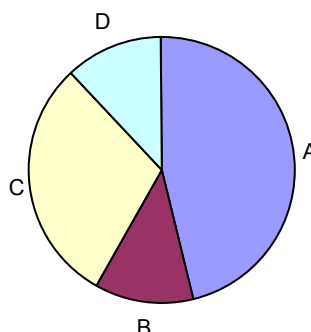
Godny uwagi jest fakt, że wszyscy gimnazjaliści z badanej grupy nie odczuwali dyskomfortu udzielania odpowiedzi i – pomimo braku należycie utrwalonych wiadomości – podejmowali próbę wskazania odpowiedzi.

Sprawdzana czynność:

wskazanie uwarunkowań, w jakich doszło do wydarzeń opisanych w tekście

Zadanie 17. (0-1)**Przebudowa parku Łazienkowskiego, o której mowa w tekście II, zbiegła się w czasie**

- A. z odrodzeniem kulturalnym na ziemiach polskich.
- B. z zaniechaniem reform gospodarczych w Polsce.
- C. z rozwojem terytorialnym państwa polskiego.
- D. z umocnieniem się pozycji Polski w Europie.



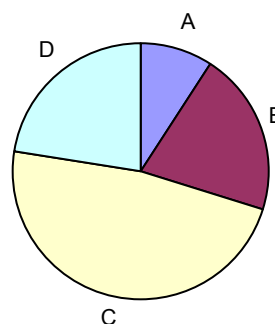
Poziom wykonania zadania 17. świadczy o możliwościach uczniów. Najbardziej atrakcyjna okazała się dla ponad 40% uczniów ze szkół z niskimi wynikami, realizujących zadania z I obszaru standardów poniżej poziomu koniecznego, prawidłowa odpowiedź. Niepokoić może fakt, że co piąty uczeń z tej grupy jako prawidłową wskazywał błędną odpowiedź C, pozostającą w sprzeczności z wiadomościami pozyskiwanymi na lekcjach historii. Czasy ostatniego króla Polski nie powinny kojarzyć się uczniowi z rozwojem terytorialnym naszego kraju. Warto w tym miejscu zasygnalizować problem niesamodzielnej pracy gimnazjalistów, która ma wpływ na możliwość dokonania przez nauczycieli i uczniów trafnej diagnozy edukacyjnej na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych.

Sprawdzana czynność:

wskazanie nazwy cyklicznych spotkań towarzysko-kulturalnych organizowanych w Polsce epoki stanisławowskiej

Zadanie 18. (0-1)**Cykliczne spotkania organizowane przez króla Stanisława Augusta w jego letniej rezydencji przeszły do historii pod nazwą**

- A. obiadów czwartkowych.
- B. wieczorów literackich.
- C. poranków w Pomarańczarni.
- D. kolacji w pałacu Na Wodzie.



Realizacja 18. zadania przez uczniów ze szkół z niską średnią, wykazujących opanowanie wiadomości i umiejętności z I obszaru standardów wymagań egzaminacyjnych poniżej poziomu koniecznego, może świadczyć o bezradności gimnazjalistów wobec sytuacji zadaniowej. Po raz kolejny, nie posiadając wiadomości pozwalających na wskazanie

prawidłowej odpowiedzi, uczniowie mogli poszukiwać odpowiedzi w tekście. Prawidłowa odpowiedź była najrzadziej wybierana w tej grupie uczniów. Najczęściej decydowali się na wskazanie odpowiedzi C, ponieważ w tekście występuje nazwa *Pomarańczarnia* w kontekście przyjmowania przez władcę gości. Uczniowie dokonywali selekcji informacji zawartych we fragmencie tekstu. Pomijali informację o przedstawieniach teatralnych, a koncentrowali uwagę na przyjmowaniu przez króla gości, czyli informacji pozostającą w znaczeniowej zgodności z trzonem zadania. Nie posiadając odpowiednich wiadomości, uczniowie po raz kolejny decydowali się na realizację zadania poprzez wyszukiwanie informacji w tekście.

Nieco bardziej złożone rozumowanie mogło być przyczyną podejmowania decyzji o wyborze odpowiedzi B i D. Jako prawidłowe wskazywała je podobna liczba uczniów. Podejmując decyzję o wyborze odpowiedzi B lub D, uczniowie nie tylko uwzględniali kontekst, w którym autor podawał swoje informacje, ale traktowali go jako informację nadrzędną. Stąd ich rozumowanie mogło iść w kierunku wieczorów literackich. Ich rozumowanie było błędne, ponieważ niewłaściwie hierarchizowali wiadomości podane w tekście.

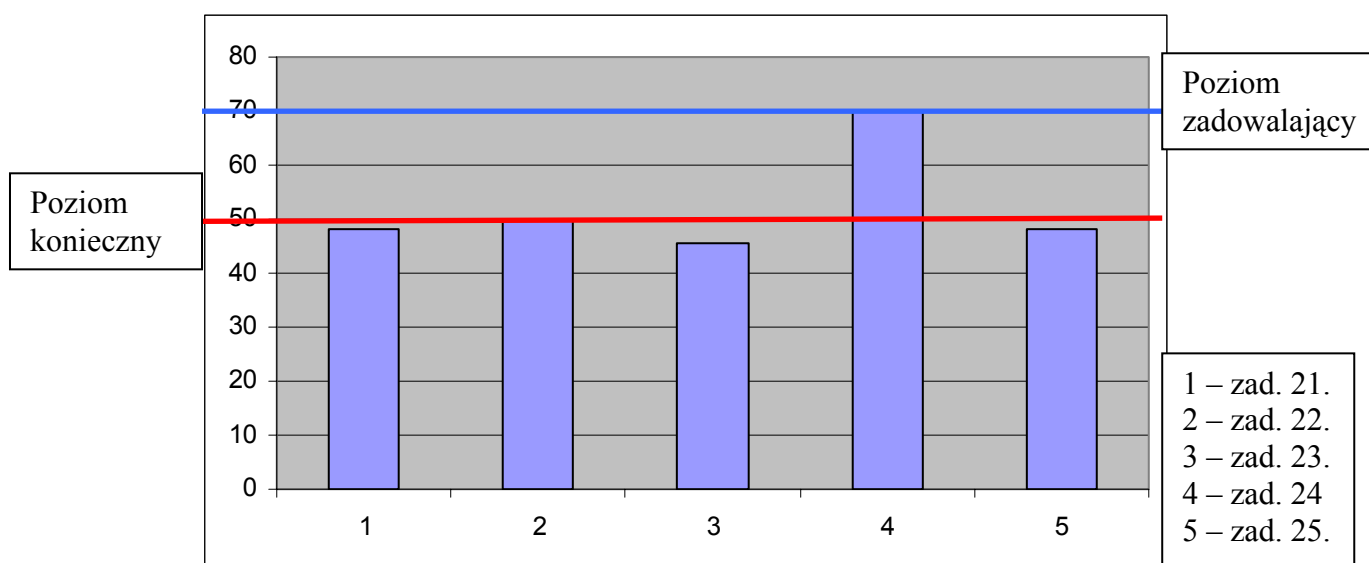
W poszczególnych akapitach tekstu II pojawiają się szczegóły dotyczące usytuowania obiektów na terenie parku Łazienkowskiego. Organizowanie spotkań przez króla kojarzy się z kolacjami. Łącząc obie informacje, uczniowie być może podejmowali decyzje o wskazaniu jako prawidłowej odpowiedzi D, odnoszącej się i do pory posiłku, i do usytuowania obiektu. W obu przypadkach (wyboru odpowiedzi B i D) rozumowanie uczniów nie kończyło się na wyszukaniu informacji podanej wprost. Gimnazjaliści mogli podejmować próby jej przetworzenia poprzez przyjęcie określonego rozumowania opartego na skojarzeniach: albo na podstawie informacji pozyskanych na lekcjach (dramat jako jeden z rodzajów literackich – odpowiedź B), albo poprzez wyobrażenia z życia codziennego (spotkania = kolacja z zaproszonymi gośćmi – odpowiedź D).

Analiza jakościowa realizacji zadań z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury – zadania otwarte

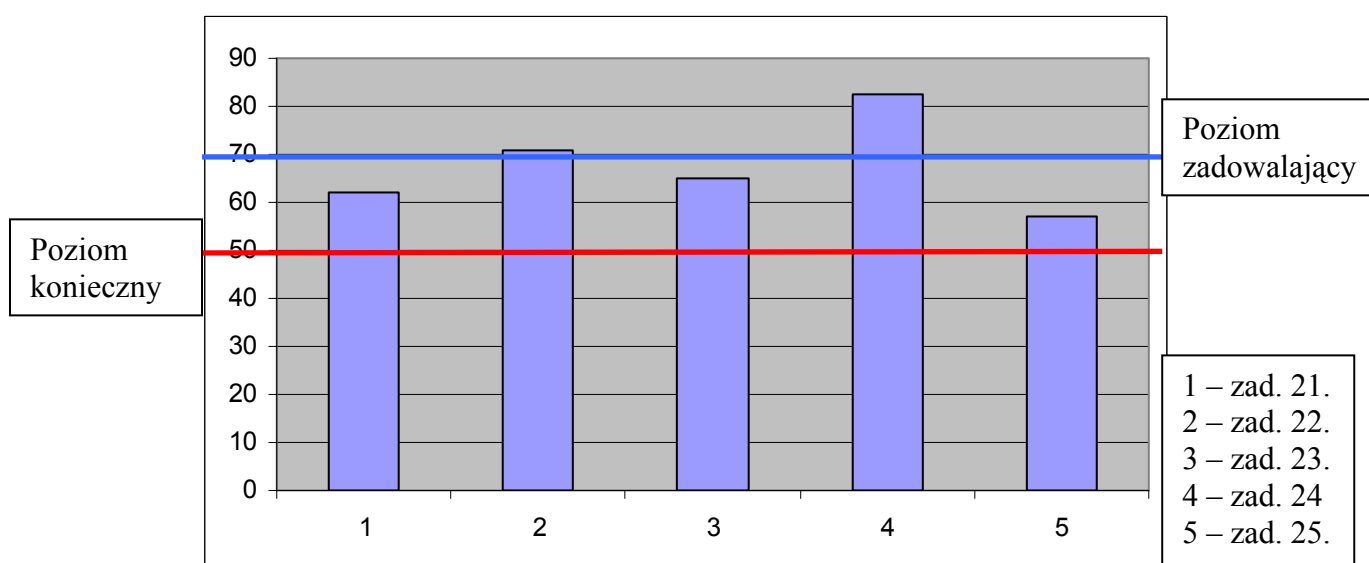
Podobnie jak w zadaniach zamkniętych, okazuje się, że te same zadania sprawiają uczniom trudności zarówno w szkołach z niską, jak i wysoką średnią punktów, ale należy odnotować różnice w poziomach realizacji. O ile w szkołach z niską średnią uczniowie nie osiągają poziomu koniecznego (rysunek 6.), o tyle w szkołach z wysoką średnią niektóre zadania są realizowane poniżej poziomu zadowalającego (rysunek 7.), ale powyżej poziomu koniecznego.

Warto odnotować, że podstawowe różnice dotyczą realizacji dwóch poleceń – 22. i 23. Udzielenie poprawnej odpowiedzi w zadaniu 22. nie pozwoliło wykazać się opanowaniem umiejętności dostrzegania środków wyrazu uczniom ze szkół z niską średnią wyników na poziomie koniecznym (rysunek 6.), natomiast uczniowie ze szkół z wysoką średnią wyników rozwiązywali to zadanie powyżej poziomu zadowalającego (rysunek 7.). W zadaniu 23. punktacja przyznana uczniom nie zawsze była zgodna z oczekiwaniami gimnazjalistów z obu grup szkół. W wybranych szkołach z niską średnią tylko 45,5% procenta uczniów z powodzeniem wykonało to zadanie, czyli wymagania określone w poleceniu okazały się dla nich trudne. W szkołach z wysoką średnią to samo zadanie zrealizowało 65% gimnazjalistów. Wymagania zawarte w treści zadania okazały się dla nich zatem umiarkowanie trudne i sprawiły, że przystępujący do egzaminu gimnazjalnego w szkołach z wysoką średnią nie otrzymali 70% punktów możliwych do uzyskania, czyli nie zrealizowali polecenia na poziomie zadowalającym. Warto dokonać analizy jakościowej zadań, aby określić, co w sytuacjach zadaniowych mogło przysporzyć uczniom tak wielu trudności.

Rysunek 6. Poziom wykonania zadań otwartych z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury przez uczniów z wybranych szkół z niską średnią wyników – w procentach



Rysunek 7. Poziom wykonania zadań otwartych z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury przez uczniów z wybranych szkół z wysoką średnią wyników – w procentach



Z uwagi na większe trudności w sformułowaniu odpowiedzi przez uczniów ze szkół z niską średnią wyników do przeprowadzenia analizy wybrano **ponad 70 prac uczniów realizujących w tych szkołach poniżej poziomu koniecznego umiejętności z zakresu I obszaru standardów**. Analizując odpowiedzi gimnazjalistów przystępujących do egzaminu gimnazjalnego w 2007 r., zwrócono uwagę na zagadnienie podejmowania przez nich próby realizacji zadania. Okazało się, że w tej grupie uczniów najczęściej dokonywano próby realizacji zadania 21., a najrzadziej – zadania 23.

Zadanie 21. (0-1)

Wypisz z tekstu I fragment, który mógłby być opisem ogrodu znajdującego się na fotografii.

Sprawdzana czynność:

wyszukiwanie w tekście informacji stanowiącej opis ogrodu ukazanego na fotografii

Podstawową trudnością mogło okazać się scharakteryzowanie sytuacji zadaniowej na podstawie treści polecenia. W sposobach realizacji zadania można dostrzec zróżnicowanie stopnia trudności występujących w procesie analizowania treści zadania.

Uczniowie ze szkół z niską średnią wyników, realizujący zadania z I obszaru standardów poniżej poziomu koniecznego, popełniali najczęściej występujący w pracach gimnazjalistów błąd – traktowali fotografię jako jedyne źródło informacji, pomijali znajdujący się pod nią opis, wskazujący na datę powstania ogrodu. Dlatego w ich odpowiedziach można dostrzec takie, które przywołują inne fragmenty tekstu I. Dobór użytych w nich środków językowych, sposób opisu sprawia, że dany fragment tekstu I pozornie odpowiada treści fotografii, nie jest jednak adekwatny do ogólnych wyróżników stylu tworzenia ogrodów charakterystycznego dla 1653 r. we Francji.

Przykład 1.

..... W wielu ogrodach średniowiecznych (między innymi tych, które
..... powstały na dziedzińcach katedrał) Odtworono plan ogrodu.
..... Był to kwadrat; w jego środku jako źródło, o którym
..... mowa w Genesys, znajdowała się studnia lub fontanna. Od
..... niej biegnęły ku różnym stronom świata cztery aleje - jak cztery
..... wspomniane w Biblii rzeki Eden.

Przykład 2.

..... Celem było osiągnięcie zharmonizowanej z naturą, miłej i bezpiecznej
..... Epoka renesansu przyniosła typ ogrodu, w którym niepodzielnie
..... rządziła geometria. Park stał się odbiciem dzikiej natury
..... jej asymetrii i nieregularności.

Problemy z analizą polecenia unaoczniają się także w innym sposobie realizacji. Niektórzy gimnazjaliści dokonywali selekcji informacji zawartych w treści zadania i – spośród sformułowań, które miały wpływ na operacjonalizację rozumowania ucznia – wybierali jedno, w ich mniemaniu dominujące. Tego typu realizacje dotyczą dwóch odmiennych sposobów:

1. Uczniowie nie zwracali uwagi na informację o tym, że podstawą ich rozumowania powinien być tekst I i wypisywali fragment innego tekstu, który – według nich – mógłby stanowić opis ogrodu przedstawionego na fotografii:

Przykład 3.

W takich ogrodach jest światło majowe i
Śnieg i trawie smoki kosmate i płowe;
Śród bańki kwitnących, omalby i zapachu,
~~na~~ wielki jednorodny przystanek bez strachu,
już się już, omy przed światłem sąsiedka
a bańki kiści wielka nyziera mu z pustka.

Przykład 4.

zwoj korbant i pielnos i myf
Pank odgrywa kłopotliwa, kole ~~po~~ jako kłopotliwa
i kłopotliwa i kłopotliwa i kłopotliwa, od kłopotliwa
włóki porożni i kłopotliwa i kłopotliwa
i kłopotliwa.

2. Rozwiązujący zadanie zwracali uwagę tylko na drugą część polecenia. Pomijali całkowicie czasownik operacyjny *wypisz* i formułowali odpowiedź własnymi słowami.

Przykład 5.

Jest to jeden z najpiękniejszych ogrodów w
Europie. Ten ogród ten jest bardzo
czymś zmiędyje się w miim wie
galein koin realin i. Bardzo mi się
podobna. Ogród jest bardzo mi się podobna
jest dobrze zaprogramowany, chciałbym żeby każdy
miał taki ogród.

Ostatni z podanych przykładów zwraca uwagę na jeszcze jedno zagadnienie: sposobu rozwiązywania zadania jako wypadkowej informacji z analizy polecenia i potrzeb danego etapu rozwojowego. W przykładzie 5. autor odpowiedzi dokonuje opisu własnymi słowami, wprowadzając fragmenty subiektywnej oceny. Niekiedy uczniowie usiłowali pogodzić wymagania zawarte w treści zadania z potrzebą dokonania oceny lub przeprowadzenia rozumowania refleksyjnego na wskazany temat. Efektem wykonanej przez nich pracy były odpowiedzi, w których, posługując się sformułowaniami z tekstu I, uczniowie tworzyli opisy zawierające ocenę ogrodu przedstawionego na fotografii.

Przykład 6.

.....jeden z siedmiu cudów świata.....
.....zobaczymy tu koła, trójkąty, wstęgi.....
.....Dzielone siecią alejek na figury.....
.....mniejsze o bokach prostych lub.....
.....będących krywiznami.....

Na ogół uczniowie podejmowali próbę realizacji zadania. Wymagania określone w poleceniu – mimo różnic w zakresie poziomu ich rozumienia – ocenili jako sprzyjające podjęciu pozytywnej decyzji o rozwiązaniu zadania. Niestety, brak umiejętności analizowania polecenia, błędy w rozumowaniu (polegające np. na niewłaściwym wartościowaniu informacji zawartych w treści zadania) mogły mieć wpływ na niepowodzenie egzaminacyjne.

Zadanie 21. służyło sprawdzeniu poziomu opanowania umiejętności wyszukiwania informacji w tekście. Uczniowie dobrze poradzi sobie z rozwiązaniem zadań zamkniętych sprawdzających opanowanie tej samej umiejętności. Nie tylko forma zadania miała wpływ na poziom realizacji umiejętności wyszukiwania informacji w tekście. Warto odnotować, że w zadaniach zamkniętych uczniowie powinni wyszukać informację podaną wprost. W treści zadania mieli podane dane odpowiadające informacjom w tekście I (zadanie 3., 4.) lub II (zadanie 12. 13.). Natomiast w zadaniu 21. kluczem poprawnej realizacji było właściwe wyselekcjonowanie danych na podstawie polecenia. Źródeł poszukiwania danych było więcej: fotografia, zamieszczony pod nią opis, tekst I. Polecenie wskazywało źródła, z których przystępujący do egzaminu powinien skorzystać, ale niektórych z nich nie określało wprost. Uczniowie otrzymali informacje, że ich działania powinny dotyczyć wypisania, czyli przytoczenia, że powinni skupić uwagę na odpowiednim fragmencie tekstu I, a wytyczną do wyszukania tego fragmentu powinna być fotografia. Problemem okazało się właśnie prawidłowe zrozumienie treści fotografii, ponieważ skupienie uwagi jedynie na analizie tekstu ikonicznego prowadziło do formułowania błędnych wniosków, stanowiących podstawę wyszukiwania informacji. Dopiero połączenie treści ikonicznych z werbalnym przekazem (opisem zamieszczonym pod fotografią) pozwoliło właściwie określić podstawy rozumowania ukierunkowanego na wyszukanie odpowiedniej informacji we wskazanym tekście.

Zadanie 22. (0-1)

Wypisz z utworu wers, w którym bezpośrednio ujawnia się podmiot liryczny.

Sprawdzana czynność:

rozpoznawanie językowych środków ujawniania się podmiotu lirycznego

Dostrzeganie środków wyrazu w tegorocznym zestawie zadań egzaminacyjnych było sprawdzane dwukrotnie, za pomocą różnych typów zadań: zamkniętego i otwartego. W wypadku zadania 19. – wyboru wielokrotnego – gimnazjaliści ze szkół z niską średnią punktów, realizujący wymagania z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury poniżej poziomu koniecznego, zdobyli ponad 50% punktów możliwych do uzyskania, ale ponad 30% wybieralności niektórych błędnych odpowiedzi świadczy o trudnościach w realizowaniu wymagań. Trudności te znajdują potwierdzenie w sposobach realizacji zadania 22., mającego formę otwartą, czyli wymagającego samodzielnego sformułowania odpowiedzi.

Kluczem do prawidłowej realizacji zadania było zrozumienie polecenia. Uczniowie mogli mieć trudności z rozumieniem polecenia przez nieznaną znaczenia pojawiających się w nim pojęć:

- ✓ wers,
- ✓ podmiot liryczny,
- ✓ ujawnia się (bezpośrednio ujawnia się).

O braku rozumienia polecenia ze względu na pojęcie wersu mogą świadczyć błędne odpowiedzi, w których uczniowie cytowali więcej niż jeden wers, pomimo że w treści zadania pojęcie to występuje w liczbie pojedynczej.

Przykład 1.

rozkułi... ręce, rozpostoni skrzydła, a woda w... pył... mu... o pierś nie... rozpływa.

Powyższy przykład zwraca uwagę na kolejny problem. Jego autor miał trudności z właściwym określeniem sytuacji lirycznej, ponieważ nie potrafił rozpoznać i rozróżnić dwóch elementów w strukturze treści: podmiotu lirycznego i bohatera lirycznego. Być może uczeń ten nie utrwalił sobie znaczenia pojęcia podmiotu lirycznego, gdyż w teorii literatury istnieją jeszcze inne nazwy tego desygnatu („ja” liryczne, osoba mówiąca w wierszu), których nauczyciel mógł częściej używać w trakcie ćwiczeń w analizowaniu wierszy. Gimnazjalista powinien jednak rozpoznawać bohatera lirycznego i wiedzieć, że forma 3 osoby jest charakterystyczna dla postaci występujących w różnych tekstach jako ich bohaterowie. W przykładowej odpowiedzi wszystkie czasowniki występują w 3. osobie liczby pojedynczej, czyli wszystkie odnoszą się do czynności jakiejś postaci występującej w wierszu. Nie występuje natomiast forma 1. osoby, ani forma zaimka osobowego, która wskazywałaby na bezpośrednie ujawnienie się osoby mówiącej w wierszu.

Sporadycznie uczniowie próbowali zrealizować zadanie z pominięciem czasownika operacyjnego *wypisz*. Podobnie jak w przypadku rozwiązywania zadania 21. niewłaściwie wartościowali informacje zawarte w poleceniu i dokonywali wyboru tylko tych, które – ich zdaniem – mogły być istotne dla otrzymania punktu:

Przykład 2.

Co miot. Liopycz. Mjawnie. się. v. III. wie.

Autor tej odpowiedzi prawdopodobnie znał znaczenie wyżej wymienionych dwóch pierwszych pojęć, jednak jego odpowiedź nie spełnia warunków określonych w treści zadania, ponieważ uczeń nie wypisał, lecz wskazał – na dodatek błędnie – wers. Dokonał próby analizy jedynie fragmentu treści polecenia. Jego odpowiedź może sugerować, że – nawet jeżeli uczeń biernie zna znaczenie pojęć – nie potrafi we wskazanym tekście wyodrębnić pewnych elementów. Rozumie pojęcie wers, jednak można mieć wątpliwości, czy potrafi rozpoznać w tekście sposoby językowego ujawniania się podmiotu lirycznego. We wskazanym przez ucznia wersie takie nie występują – nawet, biorąc pod uwagę, że określenie 3. wers może dotyczyć innej niż pierwsza strofa wiersza zamieszczonego w arkuszu egzaminacyjnym.

Zadanie 23. (0-1)

Podaj motyw zaczerpnięty z baśni, którym posłużyła się autorka wiersza.

Sprawdzana czynność:

rozpoznawanie motywu baśniowego

To bardzo ważne zadanie. W jego treści zwrócono uwagę nauczycielom i uczniom, że w odczytywaniu znaczenia tekstów kultury dużą rolę odgrywają wiadomości z zakresu – np. – treści i budowy innych tekstów. Bez utrwalonych wiadomości uczniowie mogli nie być w stanie zrealizować zadania.

Zadanie 23. było najczęściej opuszczane przez gimnazjalistów przystępujących do egzaminu. Taki fakt sugeruje, że brak utrwalonych wiadomości lub brak umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości w nowej sytuacji zadaniowej – odmiennej od tych wyćwiczonych w czasie lekcji – może stanowić dla uczniów barierę zniechęcającą do próby realizowania wymagań określonych w poleceniu. Ponad 30% gimnazjalistów ze szkół z niską średnią, realizujących zadania z I obszaru poniżej poziomu koniecznego, nie podjęło próby rozwiązania zadania 23., co może oznaczać, iż ponad 30% przystępujących do egzaminu z wybranych czterech szkół o niskiej średniej nie potrafi poradzić sobie ze zrozumieniem tekstu kultury na różnych poziomach, ponieważ nie posiada odpowiedniego bagażu wiadomości i umiejętności umożliwiających podjęcie próby rozpoznania znaczeń wpisanych w tekst lub jego fragment. W sytuacji egzaminacyjnej z kwietnia 2007 r. uczniowie ci nie byli w stanie zrozumieć wiersza. Warto zadać sobie pytanie, czy analogiczne trudności wystąpiłyby w przypadku innej formy – np. artykułu prasowego czy innej informacji medialnej, z którymi każdy człowiek ma styczność w życiu – zwłaszcza w kontekście informacji o funkcjonowaniu niektórych zadań zamkniętych?

W odpowiedziach uczniów, którzy podjęli próbę realizacji zadania zakończoną niepowodzeniem, czyli otrzymaniem 0 punktów, można zaobserwować różne sposoby świadczące o próbie wybrnięcia z trudnej dla nich sytuacji.

1. Uczniowie próbowali przywołać bardzo ogólnikowe informacje, adekwatne do polecenia, treści wiersza i wielu innych tekstów literackich, których stopień ogólnikowości uniemożliwiał jednoznaczne stwierdzenie realizacji polecenia:

podpowiedzi, umożliwiającej próbę rozwiązania trudnego zadania w obliczu braku wiadomości. Mogą także sugerować, jak brak wiadomości wzmagal poczucie stresu egzaminacyjnego i skutkował pomyleniem przez uczniów linijek przeznaczonych na odpowiedź, czyli zapisaniem odpowiedzi w niewłaściwym miejscu. Obecność tego typu rozwiązań świadczy o co najmniej dwóch potrzebach edukacyjnych uczniów – merytorycznej i technicznej:

- ✓ kształceniu umiejętności czytania i odbioru tekstów, dla zrozumienia których ważne są konteksty kulturowe – nauczania poprzez skojarzenia kontekstowe,
- ✓ kształcenie umiejętności rozwiązywania zadań w arkuszu egzaminacyjnym.

Zadanie 25. (0-1)

Napisz, jaką funkcję pełni wielokropek w wierszu *Pejzaż*.

Sprawdzana czynność:

określanie funkcji, jaką pełni w tekście podany znak interpunkcyjny

Zadanie 25. ponownie dotyczyło zagadnienia środków wyrazu, ale wymagania w nim sformułowane miały nieco odmienny charakter. Przystępujący do egzaminu musiał zmierzyć się nie z dostrzeganiem środka wyrazu, ale z określeniem jego funkcji. Powinien wykorzystać swoje wiadomości na temat znaczenia dla wymowy tekstu wskazanego w poleceniu znaku interpunkcyjnego. Wiersz zatem stanowił podstawę do konstruowania zadań służących zweryfikowaniu zasobu wiadomości i dokonania wyboru tych, które są adekwatne do sytuacji komunikacyjnej występującej w tekście poetyckim. Warto stwierdzić, że tego typu wymagania mogą okazać się dla uczniów trudniejsze z uwagi na złożoność rozumowania. Nie posiadając zasobu wiadomości na wskazany temat, uczeń miał większą trudność w realizacji zadania. Z tego powodu – prawdopodobnie – co czwarty gimnazjalista ze szkół z niską średnią punktów, realizujący zadania z I obszaru poniżej poziomu koniecznego, nie podjął próby rozwiązania zadania.

Brak opanowania odpowiednich wiadomości dla uczniów z tej grupy, którzy podjęli próbę realizacji zadania, mógł okazać się podstawową przyczyną egzaminacyjnego niepowodzenia, czyli otrzymania 0 punktów. Przede wszystkim, w odpowiedziach gimnazjalistów z tej grupy można zaobserwować brak przygotowania do rozwiązania tego typu zadań, przejawiający się w:

1. braku komunikatywności sformułowanej odpowiedzi, budowaniu wypowiedzi wieloznacznych – np.:

Przykład 1.

Pełni funkcję dalszego ciągu. tego co tam jest napisane, ten to wielokropek...
czyli, że

Przykład 2.

Wielokropek pełni funkcję tego, że wiersz jest nie do końca napisany i dlatego wielokropek jest wystawiony.

Przykład 3.

Pełni funkcję wyrażenia danych sytuacji i wypełnienia zadania wczesniejszego

(Autorzy powyższych odpowiedzi posiadali powierzchowne informacje na temat znaczenia wielokropka jako znaku interpunkcyjnego używanego w celu przerywania toku myślenia. Na otrzymanie 0 punktów w przypadku podobnych odpowiedzi miał wpływ również brak sprawności w budowaniu wypowiedzi. Uczniowie kojarzyli zasób wiadomości, zweryfikowali go adekwatnie do wymagań, nie znali jednak, nie potrafili zastosować mechanizmów językowych, pozwalających im precyzyjnie sformułować odpowiedź tak, aby stanowiła ona czytelny i jednoznaczny komunikat dla odbiorcy.)

2. próbie realizacji zadania poprzez wykorzystanie innych umiejętności niż określanie funkcji wskazanego środka wyrazu

Przykład 4.

Odnosi to, że autor wiersza nie wyobraża sobie tego sepsa.

(Warto zauważyć, że autor odpowiedzi, zamieszczonej w przykładzie 4., zdecydował się na bardzo trudną realizację zadania, poprzez próbę odczytania intencji autora wiersza. Być może na taki sposób realizacji zadania kierunkowało ucznia poprzednie polecenie – zadanie 24. – w którym wymagano wyjaśnienia, za czym tęskni osoba wypowiadająca się w wierszu. Wybór gimnazjalisty skutkowało sformułowaniem odpowiedzi, która nie stanowi rozwiązania zagadnienia określonego w poleceniu. Uczeń odwołuje się tylko do treści fragmentu wiersza, pomija jego strukturę, w tym nie uwzględnia funkcji wielokropka.)

3. przywoływanie jakichkolwiek wiadomości, bez próby ich weryfikacji wobec wymagań określonych w treści zadania:

Przykład 5.

Wielokropki w wierszu pełni funkcję znaku przestankowego.

Przykład 6.

Wielokropki pełni funkcję myślnika

Przykład 7.

Pełni funkcję przestankową, wyrażającą

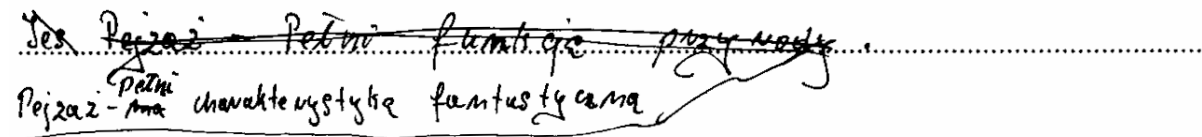
(Przykłady 5. 6. i 7. ilustrują rozumowanie uczniów, którzy wiedzą, że wielokropek jest znakiem interpunkcyjnym, ale jest to jedyna informacja, którą są w stanie się posłużyć. Przyczyny trudności mogą być dwie: omawiany już brak wiadomości lub niezrozumienie w poleceniu związku wyrazowego *pełni funkcję*, na co może wskazywać odpowiedź w przykładzie 6. Sformułowanie *pełni formę* może być zwykłym *lapsus calami*, może jednak też świadczyć o tym, że uczeń w trakcie edukacji nie utrwalił sobie znaczenia zwrotu *pełnić funkcję*.

Odpowiedzi z przykładów 6. i 7. mogą potwierdzać także problemy z właściwym dla komunikatywności odpowiedzi wykorzystaniem mechanizmów językowych. Wypowiedzenia zbudowane przez rozwiązujących zadanie mogą stanowić barierę semantyczną dla egzaminatora z uwagi na dobór środków językowych.

Dodatkowo, odpowiedź zamieszczona w przykładzie 7. sugeruje potrzebę przywołania przez gimnazjalistę innego zasobu wiadomości – prawdopodobnie w związku z brakiem wiadomości ze wskazanego w poleceniu zakresu.)

Skrajnym przykładem są rozwiązania mogące być świadectwem całkowitego braku zrozumienia polecenia ze względu na brak odpowiednich wiadomości:

Przykład 8.



~~Des. Pejzaz - Pełni funkcję przy wodzie.~~
Pejzaz - ma ^{pełni} charakterystykę fantastyczną

Analiza jakościowa realizacji zadań z zakresu tworzenia własnego tekstu

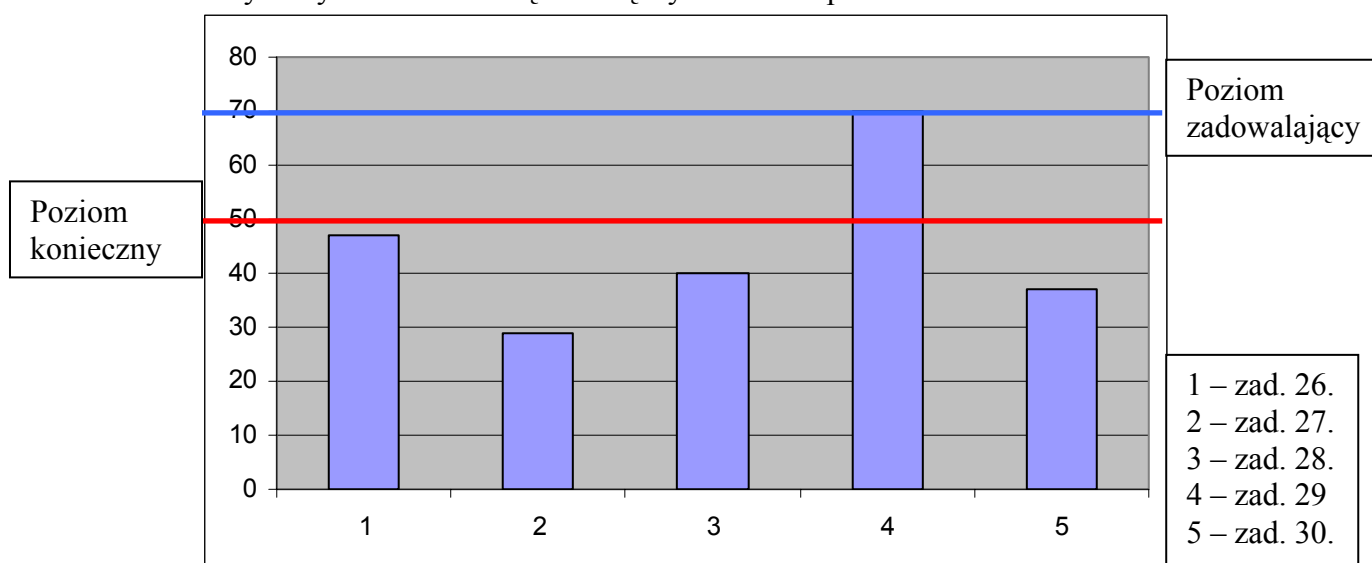
Porównanie wyników z II obszaru standardów uczniów ze szkół z niską i wysoką średnią punktów potwierdza prawidłowość zaobserwowaną podczas przeprowadzania poprzednich analiz: w wynikach gimnazjalistów z wybranych szkół można zaobserwować różnice poziomów wykonania poszczególnych zadań. O ile w szkołach z wysoką średnią wyników uczniowie uzyskali ponad 50% punktów możliwych do otrzymania za rozwiązanie większości zadań (z wyjątkiem zadania 27.) z tego obszaru, o tyle gimnazjaliści ze szkół z niską średnią wyników nie zrealizowali większość zadań z zakresu tworzenia własnego tekstu na poziomie koniecznym. Warto odnotować, że w przypadku zaproszenia uczniowie zarówno ze szkół z niską, jak i wysoką średnią punktów, zrealizowali wymagania zawarte w treści zadania (oraz kryteriach) na poziomie zadowalającym.

Tworzenie własnego tekstu wymaga od ucznia nabycia i utrwalenia przede wszystkim umiejętności z zakresu rozumowania z wykorzystaniem posiadanych wiadomości. Poziom wykonania zadania 29., czyli zaproszenia, zwraca – między innymi – uwagę na efektywność kształcenia w zakresie stosowania utrwalonych schematów. Uczniowie już od II etapu edukacji mogą wyćwiczyć stosowanie reguł towarzyszących formułowaniu wypowiedzi w formie zaproszenia. Jest to istotne z uwagi na funkcjonowanie każdego człowieka zgodnie z regułami życia społecznego. Nie każda egzaminacyjna sytuacja zadaniowa łączy się jednak z możliwością użycia wzorców i szablonów. Niekiedy ważne są umiejętności dotyczące takiego przekształcania wzorca rozumowania, aby umożliwiał on realizację polecenia adekwatnie do wymagań określonych w treści zadania. Ważne zatem jest, czy uczeń – po lekturze polecenia – potrafi określić wymagania oraz czy potrafi z posiadanego zasobu wiadomości trafnie wyselekcjonować te umożliwiające sformułowanie poprawnej

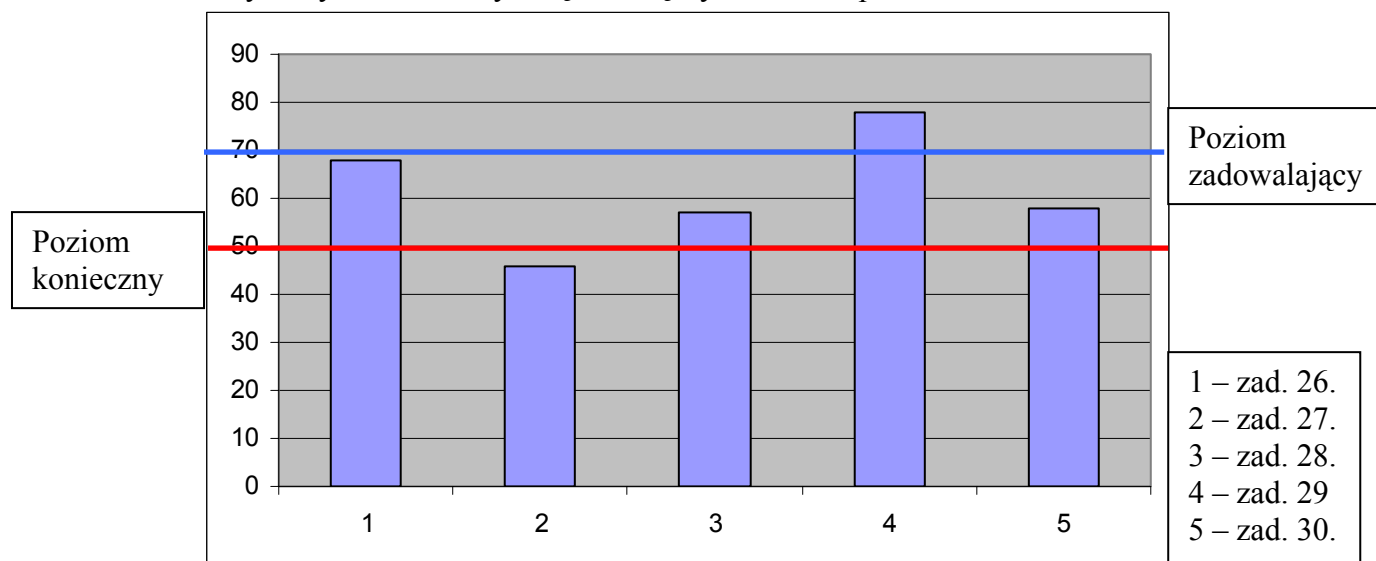
odpowiedzi. Warto pamiętać, że – zwłaszcza w przypadku zadania rozszerzonej odpowiedzi – przystępujący do egzaminu muszą także posiadać umiejętność komponowania wypowiedzi, czyli dostosowania określonego szablonu do przyjętego rozumowania. W takim przypadku uczeń powinien w trakcie edukacji zostać wdrożony do przeprowadzania rozumowania w związku z analizowanym zagadnieniem. Warto odnotować, że utrwalenie szablonu jest tylko jednym z elementów edukacji. Aby kształcić młodego człowieka w celu jego rozwoju, należy zwracać baczną uwagę na procesy myślowe, jakie prezentuje. Jedną z dróg do zrealizowania celu kształcenia polegającego na rozwoju procesów myślowych jest analizowanie i charakteryzowanie tych procesów w celu uzyskania informacji na temat mocnych i słabych stron rozumowania gimnazjalisty. Proces rozumowania jest bowiem istotny z perspektywy kształcenia humanistycznego.

Ponownie zatem warto zapoznać się z analizą tych poleceń, które przysporzyły uczniom ze szkół z niskimi wynikami tak wielu trudności, że nie byli w stanie sformułować odpowiedzi w taki sposób, aby otrzymać 50% punktów możliwych do uzyskania za rozwiązanie poszczególnych zadań. Godny odnotowania jest fakt, że prawie dwukrotnie większa liczba uczniów nie zrealizowała zadań z zakresu tworzenia własnego tekstu na poziomie koniecznym niż z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury. W celu przeprowadzenia analizy wyselekcjonowano ponad **130 prac** uczniów ze szkół z niską średnią wyników, z których wybrano interesujące sposoby realizacji poleceń. Dokonano próby sformułowania wniosków dotyczących efektów kształcenia w zakresie opanowania umiejętności sprawdzanych za pomocą poszczególnych zadań z zakresu tworzenia własnego tekstu.

Rysunek 8. Poziom wykonania zadań otwartych z zakresu tworzenia własnego tekstu przez uczniów z wybranych szkół z niską średnią wyników – w procentach



Rysunek 9. Poziom wykonania zadań otwartych z zakresu tworzenia własnego tekstu przez uczniów z wybranych szkół z wysoką średnią wyników – w procentach



Zadanie 26. (0-1)

Sformułuj argument, za pomocą którego uzasadnisz, że pejzaż przedstawiony w wierszu ma charakter fantastyczny.

Sprawdzana czynność:

uzasadnianie podanego stwierdzenia

Co piąty uczeń ze szkół z niską średnią, realizujący wymagania z zakresu tworzenia własnego tekstu poniżej poziomu koniecznego, nie nabył umiejętności budowania uzasadnienia w stopniu, który zmotywowałby go do podjęcia próby rozwiązania zadania 26. Przeszkody w podjęciu próby realizacji polecenia mogą być różne, podobnie jak przyczyny otrzymania 0 punktów.

Zgodnie z informacją zawartą w treści zadania, gimnazjaliści musieli zaznaczyć w formułowanej przez siebie odpowiedzi, że budują uzasadnienie w odniesieniu do wiersza. Tymczasem uczniowie udzielali odpowiedzi z pominięciem informacji o związku uzasadnienia z wierszem:

Przykład 1.

Pejzaż ma charakter fantastyczny, gdyż nie jest to do wykonania

Podstawową trudnością było jednak rozumienie pojęcia *fantastyczny*. Zagadnienie rozróżniania elementów fantastycznych (nieprawdopodobnych) i realistycznych (prawdopodobnych) pojawia się na zajęciach z języka polskiego już na etapie szkoły podstawowej (na lekcjach poświęconych omawianiu baśni, mitów czy legend). Uczniowie powinni zatem umieć wskazać w tekście elementy fantastyczne świata przedstawionego. Wśród odpowiedzi uczniów z omawianej grupy można znaleźć takie, które świadczą o trudności z wyselekcjonowaniem tych elementów:

Przykład 2.

Pejzaz ma charakter fantastyczny bo jest dużo rzeczy które są fantastyczne np. a bżów kiści wielką wyziera mu z pyska

Nie mogąc przywołać konkretnych wiadomości z zakresu budowy dzieła literackiego, uczniowie próbowali analizować polecenie przez pryzmat swoich wiadomości na temat znaczenia wyrazu funkcjonującego w potocznym języku. Dlatego *fantastyczny* to dla przystępujących do egzaminu *piękny, wyjątkowy, nadzwyczajny*:

Przykład 3.

Jest to po prostu pma i da jak i fantazja gdyż jest to zbyt piękne żeby mogło być prawdziwe

Blizsze wymaganiom, ale również błędne, było łączenie pojęcia *fantastyczny* z kreacją świata przedstawionego przez autora tekstu. Uczniowie w takich przypadkach mylili fantazję z fikcją literacką, czyli pojęciem dotyczącym konstrukcji dzieła literackiego, ale o nieco innym zakresie:

Przykład 4.

Bo autor który napisał wieasz ten i przeżwił sobie wymyśliła to jest jej fantazja

Na sposób realizacji polecenia z zakresu tworzenia własnego tekstu mogła mieć również sprawność czytania i odbioru tekstów kultury. Jeżeli uczeń nie był w stanie odczytać tekstu na poziomie innym niż dosłowny, odbiór tekstu był niewłaściwy i prowadził do formułowania błędnych wniosków z jego analizy. W takich przypadkach gimnazjaliści nie byli w stanie wyodrębnić elementów fantastycznych, ponieważ koncentrowali swoją uwagę jedynie na tym, co prawdopodobne, czyli na tym, co byli w stanie zrozumieć.

Przykład 5.

Pejzaz przedstawiony w utworze ma charakter fantastyczny, ponieważ autorka chciała by przeżył takie chwile jak opisać i zobaczyć jak to jest, gdy się chie ma wkroć siebie kwiatów, drzew i tutek

Poprawna realizacja zadania 26. zależała również od poziomu sprawności językowej. Warunkowało ją nie tylko opanowanie znaczenia odpowiedniego zasobu pojęć, umożliwiającego rozpoznanie wymagań stawianych w poleceniu, ale także sprawne posługiwanie się zasobem leksykalnym i regułami gramatycznymi obowiązującymi w języku polskim w zakresie konstruowania wypowiedzi. Błędy językowe były powodem, dla którego odpowiedź ucznia stawała się zbyt wieloznaczna lub zupełnie niekomunikatywna.

Przykład 6.

W wierszu ma charakter fantastyczny ponieważ ten wiersz.....
ukazuje Nóżne przeistnienie.....

Zadanie 27. (0-1)

Używając terminów odnoszących się do budowy wiersza, podaj dwie cechy utworu Kazimierza Iłakowiczówny, które decydują o jego melodyjności.

Sprawdzana czynność:

posługiwanie się pojęciami z poetyki

Obok zadania 23. i 25., było to polecenie najczęściej niepodejmowane przez przystępujących do egzaminu gimnazjalnego w 2007 r. 27% uczniów ze szkół z niską średnią, realizujących wymagania z zakresu tworzenia własnego tekstu poniżej poziomu koniecznego nie podjęło próby realizacji zadania 27. Wspólną cechą wszystkich tych poleceń jest konieczność dysponowania odpowiednim zasobem wiadomości, stanowiącym warunek poprawnej realizacji wymaganych umiejętności. Odmienne są sytuacje zadaniowe. W 23. zadaniu źródłem wiadomości ucznia mogło być nie tylko utrwalenie poprzez nauczanie kontekstowe elementów konstruowania świata przedstawionego, ale również wdrażanie gimnazjalistów do rozumienia tekstu przez pryzmat motywów funkcjonujących w innych tekstach. W 25. zadaniu uczeń powinien wyselekcjonować z zasobu informacji te, które umożliwiały mu sformułowanie odpowiedzi na podane zagadnienie. W zadaniu 27. autorzy wymagali posłużenia się konkretnymi pojęciami. O ile odpowiedzi do zadań 23. i 25. uczeń mógł poprawnie sformułować bez posługiwania się aparatem pojęciowym, o tyle w przypadku zadania 27. brak opanowania pojęć wraz z ich znaczeniami uniemożliwił poprawną realizację polecenia. Niepodejmowanie próby realizacji wymienionych zadań przez uczniów ze szkół z niską średnią może świadczyć o tym, że świadomie – lub nie – rozpoznawali oni, iż podstawowym warunkiem realizacji poleceń jest posiadanie konkretnych wiadomości. Impulsem podjęcia decyzji było skonstatowanie faktu: *wiem – nie wiem*.

Brak konkretnych wiadomości – podobnie jak w przypadku formułowania odpowiedzi do innych zadań – uczniowie próbowali zastąpić i sformułować odpowiedź poprzez wykorzystanie innych wiadomości lub umiejętności.

1. Uczniowie z analizowanej grupy próbowali formułować odpowiedź poprzez cytowanie fragmentu wiersza. W ten sposób wskazywali środki wyrazu, ale nie potrafili ich nazwać. Tymczasem zadanie służyło sprawdzeniu umiejętności posługiwania się pojęciami z poetyki, co zostało wyraźnie zaznaczone w treści polecenia.

Przykład 1.

U ciętych gradach jest światło moje
U ciętych gradach, są gradach tędnymy, pisek na ścieżkach
jest biały i stoby;

2. Niektórzy uczniowie dokonywali próby interpretowania tekstu. Ujmowali treść wiersza holistycznie, a nie dokonywali ukierunkowanej analizy tekstu w celu sformułowania odpowiedzi. Wybierali więc trudniejszy sposób realizacji zadania. Warto dodać, że nie mieli przy tym świadomości, że bez ukierunkowanej analizy tekstu nie są w stanie dokonać jego trafnej interpretacji. Wyborowi błędnego sposobu realizacji zadania przez wykorzystanie niewłaściwej umiejętności towarzyszyło sformułowanie błędnego założenia, często obecnego w świadomości uczniów: że interpretacja polega na swobodnym odbiorze tekstu bez przeprowadzania jakichkolwiek działań analitycznych.

Przykład 2.

~~W ciętych gradach jest światło moje~~
Cechy w tym wierszu są takie jak dużo zalet o ogrodzie
a mniej wad.

3. Warto zauważyć, że zdarzały się odpowiedzi, w których uczniowie potrafili przywołać tylko jedno z wymaganych dwóch pojęć. Nie znajdując drugiego, gimnazjaliści szukali podpowiedzi w innych poleceniach, zwłaszcza w poprzedzającym zadaniu 26.

Przykład 3.

Wymy, fantastyka.

Przykład 4.

Stawa łozą się w hzmotkach piosenki i stają się
jedną wielką fantazją

Przykład 4. jest o tyle interesujący, że autor zawartego w nim sformułowania mógł szukać podpowiedzi do realizacji zadania 27. w treści polecenia. Stąd w wypowiedzi ucznia pojawia się pojęcie piosenki w odniesieniu do wiersza oraz zagadnienia melodyjności. Godny uwagi jest fakt trudności z zachowaniem prawidłowego zapisu odpowiedzi. Drugą część odpowiedzi uczeń zaczerpnął z zadania 26.

Zadanie 28. (0-2)

Do odpowiednich rubryk tabeli wpisz zgrubienia występujące we fragmencie wiersza:

*potężny Wicher wyziera wpół cielska,
rozrzucił ręce, rozpostarł skrzydłiska,
a woda w pył mu o pierś się rozpryska.*

Dopisz ich formy neutralne, a następnie zdrobnienia tych form.

| Zgrubienia | Wyrazy neutralne | Zdrobnienia |
|------------|------------------|-------------|
| | | |
| | | |

Sprawdzana czynność:

podawanie wyrazów o różnym zabarwieniu emocjonalnym

Mała częstotliwość niepodjęcia próby rozwiązania zadania przez uczniów ze szkół z niską średnią, realizujących wymagania z zakresu tworzenia własnego tekstu poniżej poziomu koniecznego, sugeruje, że polecenie było przyjazne dla gimnazjalistów. Można przypuszczać zatem, że tworzenie wypowiedzi dostosowanej do sytuacji komunikacyjnej w tym przypadku wydawało się nietrudne do zrealizowania. Tymczasem bez odpowiednich wiadomości ze słowotwórstwa uczniowie nie byli w stanie sformułować poprawnej odpowiedzi.

Analiza odpowiedzi uczniów pozwala stwierdzić, że trudności z rozwiązaniem zadania mogły polegać – na przykład – na niewłaściwym korzystaniu posiadanych wiadomości (wybór istotnych treści ze względu na realizację zadania).

Przykład 1.

| Zgrubienia | Wyrazy neutralne | Zdrobnienia |
|-------------|------------------|-------------|
| skrzydłiska | piers' | woda |
| cielska | ręce | wpół |

Autor odpowiedzi zamieszczonej w przykładzie 1. dokonał właściwego wyboru zgrubień i wyrazów neutralnych. Sposób realizacji polecenia może sugerować, że uczeń jedynie powierzchownie zapoznał się z treścią zadania. Nie dokonał jej analizy z uwzględnieniem warunków otrzymania 2 punktów. Zrealizował jedynie pierwszą część polecenia: wypisał z fragmentu wiersza zgrubienia. Dokonując próby realizacji polecenia, kontynuował przyjęte rozumowanie i – zamiast dopisać formy neutralne i zdrobnienia do wypisanych zgrubień – wypisał wyrazy nacechowane neutralnie. Wobec braku zdrobnień we fragmencie wiersza, wypisał te wyrazy, których zdrobnienia trudno byłoby sensownie utworzyć. Sposób realizacji zadania wynika z błędnego założenia, przyjętego na początku drogi rozumowania. Warto zastanowić się, dlaczego uczeń przyjął niewłaściwy tok rozumowania, podejmując próbę rozwiązania zadania. Prawidłowe wypisanie zgrubień i wyrazów neutralnych świadczy o posiadaniu pewnego zakresu wiadomości i umiejętności ze

słowotwórstwa, który – prawdopodobnie – umożliwił poprawne rozwiązanie zadania. Czy zatem tylko brak uważnej analizy treści zadania przyczynił się do sformułowania błędnej odpowiedzi, czy też brak ich utrwalenia wiadomości i umiejętności w odpowiednim stopniu, sprowokował gimnazjalistę do przyjęcia błędnego założenia? Łączy oba te zagadnienia kwestia motywacji ucznia. Po analizie odpowiedzi uczniów sformułowanych do zadań zarówno z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury, jak i tworzenia własnego tekstu, warto odnotować prawidłowość: **im poziom wiadomości i umiejętności jest wyższy, tym większa motywacja do dokładnego zapoznania się z poleceniem i szczegółowej realizacji wymagań.**

Inne sposoby na realizację zadania 28., które – niestety – zakończyły się egzaminacyjnym niepowodzeniem, polegały przede wszystkim na przyznaniu dominującej roli semantyce wyrazu. Uczniowie dokonywali błędnych wyborów zgrubień, ponieważ nie uwzględniali budowy wyrazu, a jedynie jego znaczenie, wskazujące na wyolbrzymienie cechy lub zjawiska:

Przykład 2.

| Zgrubienia | Wyrazy neutralne | Zdrobnienia |
|-------------------------------------|------------------|------------------|
| wicher, cielska ^{skrzydła} | wiatr, wiatr | wiaterek, wiatka |
| skrzydliśka | skrzydło | skrzydełko |

Uczeń poprawnie zrealizował wymagania określone w poleceniu, co może świadczyć o tym, że dokonał analizy treści zadania i zrozumiał oraz wyodrębnił warunki uzyskania punktów. Barię do poprawnej realizacji zadania mogło okazać się niedostateczne utrwalenie wiadomości i uproszczenie informacji zgrubienie = wyolbrzymienie. Dlatego – prawdopodobnie – uczeń prawidłowo wypisał *cielska* i *skrzydliśka*, ale dopisał jeszcze *wicher*, chociaż wyraz ten nie jest zgrubieniem.

Dominująca rola semantyki mogła dotyczyć nie tylko wyrazu, ale całego fragmentu wiersza. Nie rozumiejąc wymagań określonych w poleceniu – prawdopodobnie z uwagi na brak wiadomości – uczniowie wykonywali działania rozumowania na fragmencie wiersza obecnym w treści zadania:

Przykład 3.

| Zgrubienia | Wyrazy neutralne | Zdrobnienia |
|--------------------------------------|---------------------------------------|--|
| potężny wicher wywiera wół wielka | a wola w pól mu o pęś się rozpyska | rozmuć kęce, rozpostart skrzydliśka |
| węże wiatr. wiatr, wół | rodenci się wola wola, pęsi. | rozłożone kęce. kęce, skrzydła |

Autor odpowiedzi zamieszczonej w przykładzie 3. próbował zrealizować polecenie poprzez wykorzystanie umiejętności z I obszaru standardów. W pierwszej kolejności wyjaśnił znaczenie przytaczanych fragmentów. Ten sposób wydawał się jednak niewystarczający, dlatego dodatkowo wypisał z poszczególnych fragmentów rzeczowniki. Warto odnotować, że – prawdopodobnie – przypisanie fragmentu do odpowiedniego wiersza tabeli nie jest przypadkowe. W pierwszej kolejności gimnazjalista wypisał fragment, w którym występują –

według niego – dwa zgrubienia: *wicher* i *cielsko*. W następnej rubryce zamieścił ten fragment, w którym występują wyrazy neutralne: *woda* i *pierś*. Nieadekwatny do nagłówka tabeli jest trzeci fragment. W przytoczonym w poleceniu fragmencie wiersza nie ma zdrobnień. Wypisane przez ucznia rzeczowniki: skrzydłiska i ręce powinny go zastanowić z uwagi na formę. Zarówno przykład 1., jak i 3., sugerują jeszcze jeden problem: gimnazjaliści ze szkół z niską średnią, realizujący zadania z II obszaru standardów poniżej poziomu koniecznego, **nie posiadają takiego zakresu wiadomości i umiejętności, który umożliwiłby skuteczną weryfikację rozwiązania**. Nie są w stanie stwierdzić, czy sformułowana przez nich odpowiedź może być błędna wobec wymagań określonych w treści zadania. Nie mają świadomości, na czym może polegać błąd w przyjętym rozumowaniu. Innymi słowy są pozbawieni krytycznego oglądu rezultatów własnych działań. Godny uwagi jest fakt, że autor odpowiedzi z przykładu 3. realizuje zadanie metodą prób i błędów, mając nadzieję, że któryś ze sposobów może okazać się trafny i będzie skutkowało sformułowaniem wypowiedzi, której sens jest zbliżony do przykładowych odpowiedzi zamieszczonych w schemacie punktowania. Prawdopodobieństwo takiej postawy prowokuje do zadania pytania: na ile gimnazjaliści ze szkół z niską średnią są świadomi, jak należy pracować z testem egzaminacyjnym. Zapisując dwie odpowiedzi, uczeń pozostawia egzaminatorowi wybór. To oceniający prace powinien stwierdzić, która z nich jest poprawna. Tymczasem egzaminatorów podejmujących decyzje o przyznaniu lub nieprzyznaniu punktów obowiązuje zasada, że jeżeli wśród sformułowań poprawnych znajdują się błędne, należy za odpowiedź przyznać 0 punktów. Egzaminator nie ma zatem możliwości wyboru, ponieważ wybór uniemożliwiłby jednoznaczne stwierdzenie, czy uczeń opanował, czy nie opanował, sprawdzaną umiejętność. A podstawowy cel egzaminacyjnej sytuacji zadaniowej polega na określeniu poziomu opanowania sprawdzanej umiejętności.

Zadanie 30. (0-16)

Napisz rozprawkę, w której ustosunkujesz się do stwierdzenia: *Świat pozbawiony piękna ogrodów byłby uboższy*.

W uzasadnieniu posłuż się przykładami (w tym jednym z arkusza) z literatury lub sztuki, ewentualnie z obu tych dziedzin.

Pamiętaj, że Twoja praca nie powinna być krótsza niż połowa wyznaczonego miejsca.

Sprawdzane czynności:

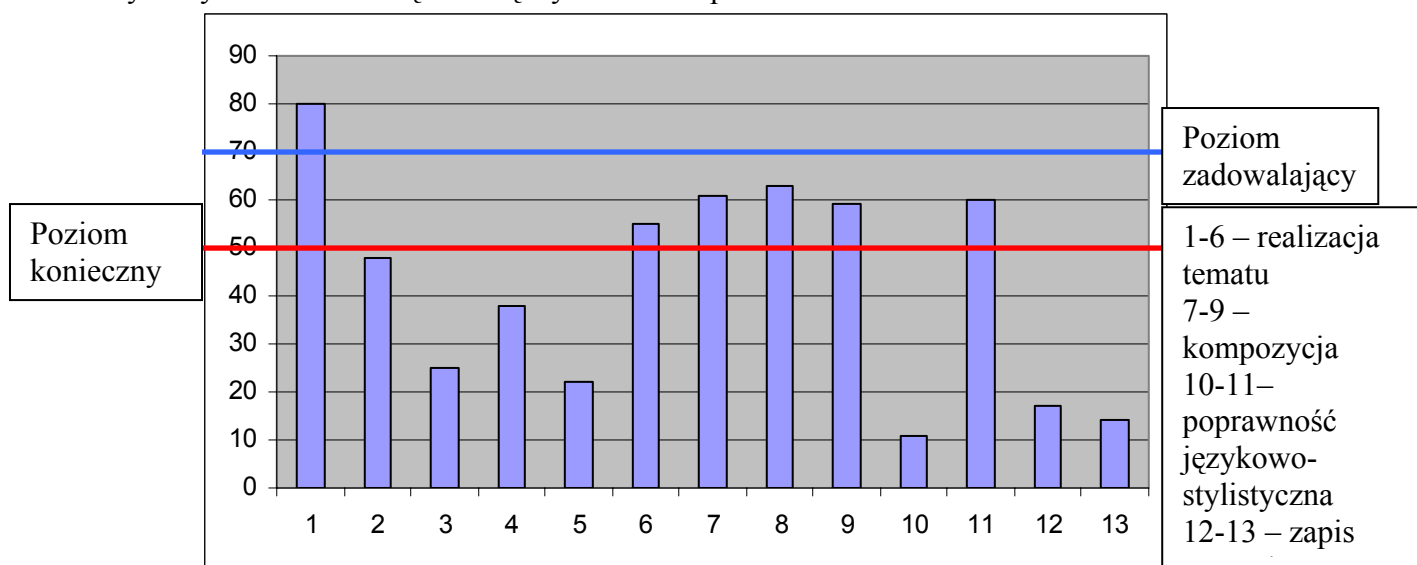
redagowanie rozprawki – w tym:

- ✓ tworzenie tekstu na zadany temat,
- ✓ celowy dobór informacji,
- ✓ uzasadnianie wybranych przykładów,
- ✓ podsumowywanie rozważań,
- ✓ stosowanie zasad kompozycji,
- ✓ tworzenie spójnego tekstu,
- ✓ redagowanie wypowiedzi logicznie uporządkowanej,
- ✓ zachowanie poprawności językowej i stylistycznej,
- ✓ dostosowanie stylu wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej,
- ✓ przestrzeganie poprawnego zapisu pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym.

Formułowanie zadania rozszerzonej odpowiedzi jest trudne, ponieważ wymaga wykazania się wieloma umiejętnościami z zakresu tworzenia własnego tekstu. Dla uczniów ze

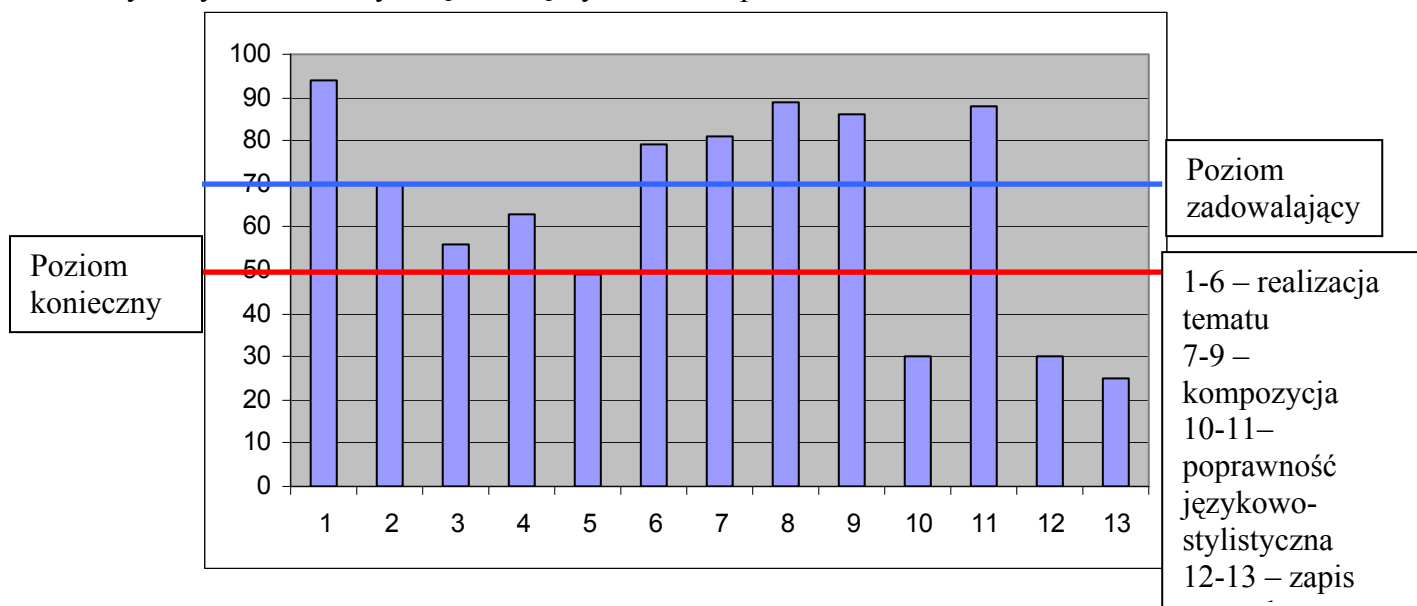
szkół z niską średnią, realizujących umiejętności z II obszaru standardów egzaminacyjnych poniżej poziomu koniecznego, dwa zadania okazały się trudniejsze: zadanie 11., wyboru wielokrotnego, sprawdzające poziom opanowania umiejętności z czytania i odbioru tekstów kultury oraz zadanie 27., krótkiej odpowiedzi, sprawdzające umiejętności zapisane w obszarze *tworzenie własnego tekstu*. Wspólnym mianownikiem dla obu tych zadań jest podobieństwo sytuacji zadaniowej, polegające na konieczności wykorzystania w praktyce nabytych wiadomości z nauki o języku (zadanie 11.) oraz budowy utworu literackiego (zadanie 27.)⁶. Zróżnicowany zakres wiadomości w obu zadaniach sugeruje, że uczniowie z wybranej grupy nie mają przyswojonych wiadomości obowiązujących w edukacji humanistycznej na III etapie kształcenia. Można wnioskować o trudnościach w motywowaniu uczniów do podjęcia trudu zapoznania się z informacjami, ich utrwalania oraz nabycia umiejętności wykorzystywania ich w sposób procesualny, do rozwiązywania problemów w nowym kontekście.

Rysunek 10. Poziom wykonania poszczególnych kryteriów rozprawki przez uczniów z wybranych szkół z niską średnią wyników – w procentach



⁶ Do porządkowania zadań według wyników uczniów przygotowuje biuletyn OKE w Krakowie „Treściowe znaczenie wyniku ucznia i szkoły”, s. 6.

Rysunek 11. Poziom wykonania poszczególnych kryteriów rozprawki przez uczniów z wybranych szkół z wysoką średnią wyników – w procentach



Rysunki 10. i 11. zwracają uwagę na to, że – tak jak w poprzednich sesjach egzaminacyjnych – przyczyn trudności z realizacją zadania 30. należy upatrywać, przede wszystkim, w problemach uczniów z zachowaniem poprawności językowej (10), ortograficznej (12) oraz interpunkcyjnej (13). Dodatkowe trudności gimnazjalistów związane były z kryteriami dotyczącymi realizacji tematu (2, 3, 4, 5). Uczniowie ze szkół z wysoką średnią wyników podali przykłady i umiejętnie je uzasadnili, osiągając procent punktów możliwych do zdobycia poniżej poziomu zadowalającego, ale powyżej poziomu koniecznego, natomiast gimnazjaliści ze szkół z niską średnią wyników te same wymagania zrealizowali poniżej poziomu koniecznego.

Podstawową trudnością okazało się zrozumienie tematu rozprawki. O ile gimnazjaliści na ogół realizują wyróżniki tej formy wypowiedzi (7, 8, 9), o tyle mają problemy z wyborem treści adekwatnych do realizacji tematu. Z tego powodu rozwiązania uczniów ze szkół z niską średnią wyników, realizujących umiejętności z II obszaru standardów egzaminacyjnych poniżej poziomu koniecznego, sugerują brak zasobu wiadomości, z którego gimnazjaliści mogliby skorzystać, aby sformułować wypowiedź. Brak wiadomości ogranicza ich drogę rozumowania i stwarza sytuację, w której realizują jedynie wyróżniki formalne bez świadomości, iż w formie wypowiedzi, której celem jest dowiedzenie słuszności podanego stwierdzenia (lub jego obalenie) istotnym elementem prowadzącym do celu jest treść.

Przykład 1.

Świat pozbawiony piękna ogrodów
byłby uboższy.

Bez ogrodów nie byłoby tych wszystkich
wierszy o ogrodach, obrazów o ogrodach.
nie byłoby tego pożywienia, tylko pustkowie.

O ogrodach się ciągle mówi, gdyby nie
było ogrodów, to o czym by się mówiło, o czym.
Bez ogrodów świat byłby ubogi. Bez ogrodów
nie można żyć. Dla ludzi z całego świata ogród
do całej jego żyć, cały świat, ogród to wszystko
co ma w życiu.

Malane, pisane, a tysią oni zarabiają
przez ogrody bo piszą o nich, malują je, tworzą.
gdyby nie było ogrodów byłby biedniejszymi
ludźmi, świat byłby uboższy.

Kolego ogrodników powinno być jak najwięcej
na całym świecie, aby ludzie mieli co podziwiać,

malować, pisać i tworzyć ołta wokół i światła...

Autor odpowiedzi zamieszczonej w przykładzie 1. wie, że w wypowiedzi w formie rozprawki powinien wyodrębnić wstęp, rozwinięcie i zakończenie. We wstępie powinna znaleźć się teza. Może ona zostać samodzielnie sformułowana przez ucznia, ale ważne jest, aby była zgodna z tematem. Dlatego snujący rozważania ma prawo powtórzyć sformułowanie obecne w temacie, co uczeń czyni. Od punktu wyjścia – tezy lub hipotezy – zależy typ rozumowania kontynuowany w realizowanej formie. Gimnazjalista również wie, że najdłuższą część jego wypowiedzi to rozwinięcie zawierające argumentację. Wie, że w zakończeniu powinien podsumować swe rozważania lub – jedynie – potwierdzić tezę. Ostatnia część wypowiedzi powinna mieć objętość proporcjonalną do wstępu.

Na czym polegają trudności, które można zauważyć w wypowiedzi ucznia? Oprócz kłopotów z zachowaniem poprawności językowej, można zaobserwować trudności w **przeprowadzeniu właściwego rozumowania**. Uczeń nie odwołuje się do konkretnych przykładów. Nie podaje tytułów ani autorów tekstów kultury. Być może dlatego, że nie dysponuje zasobem wiadomości, który umożliwiłby osiągnięcie poziomu konkretności uprawniającego do uzyskania punktu. Dane z rysunku 10. dowodzą, że więcej trudności mieli uczniowie z przywołaniem przykładu spoza arkusza (3) niż z wykorzystaniem treści któregoś z tekstów (2) zamieszczonych w zestawie egzaminacyjnym. Na podstawie tych danych można sformułować hipotezę, że uczniowie ze szkół z niską średnią wyników, realizujący wymagania z tworzenia własnego tekstu poniżej poziomu koniecznego, nie dysponują zasobem wiadomości umożliwiającym sprawną realizację różnych zadań – rozszerzonej i krótkiej odpowiedzi.

Kłopoty ze sformulowaniem wypowiedzi w taki sposób, aby można było dostrzec w niej jakiś tok rozumowania, przejawiają się również w poziomie realizacji kryteriów dotyczących budowania uzasadnienia (4, 5). Warto odnotować, że jeżeli uczniowie nie są w stanie przywołać konkretnego przykładu, nie są w stanie także zbudować trafnego uzasadnienia. W zamieszczonej w przykładzie 1. wypowiedzi nie ma uzasadnienia. Uczeń w kolejnych akapitach rozwija różne znaczenia przymiotnika *uboższy* – w odniesieniu do konkretnych zjawisk. W celu uzyskania efektu spójności wypowiedzi swoje wyjaśnienie konstruuje wokół tego samego przypadku, dotyczącego twórczości. Ryzykuje przy tym utratę punktu za logikę wypowiedzi – powtarza element treści. Wyjaśniając różne znaczenia przymiotnika poprzez występowanie tej samej dominanty treściowej, tak naprawdę nie buduje spójnej wypowiedzi. Poszczególne akapity nie łączy bowiem nic oprócz motywu artystów. Stanowią zestawienie różnych myśli. Podobny problem można zauważyć w innych pracach:

Przykład 2.

Świat pobawiony piękna ogrodów byłby uboższy, gdyż ludzie żyjący na wsi nie mieli by dużo roboty. Zaangażuj kobiety wiejskie szej, ogród, aby mieć kwiaty, owoce a także warzywa.

Postawiona, przez mnie teza, postaniam się odpowiednio odpowiednimi argumentami.

Po pierwsze świat kreśli się wokół nas i nie powinniśmy się przejmować co będzie jutro lub za kilka lat. Powinniśmy żyć swobodnie i myśleć pozytywnie. Kwiaty, aby upiększyć ogród, można kupić. Niektórzy ludzie nie przejmują się kwiatami, chlewami i iakami i są szczęśliwi.

Uważam, że świat pobawiony piękna ogrodów po prostu byłby uboższy, ponieważ człowiek starszy i doświadczony lubi zajmować się przyrodą i nie na to się nie poradzi. W życiu już tak bywa, że każdy z nas jest inny nie tylko pod względem wyglądu, ale także charakteru. To drugie życie nie jest proste tak jak nam się to wydaje. Aby żyć uczciwie i sprawiedliwie żyć trzeba pracować, nawet jeśli jest to praca przy ogrodzie nie powinniśmy jej pochybiać, ponieważ

praca w ogrodzie jest przyjemna i relaksuje.
Ludzie pracujący jako ogrodnicy są szczęśliwi i
"odnowi" gdyż wiedzą, co będą robić jutro i
nawet za parę lat. Czasami traktują się w
zyciu osoby, które są ~~niepamiętne~~ ^{niepomne} jutro i swawolne.
Nieprzejmują się co będzie jutro tylko żyją dalej
zadowoleni i szczęśliwi.

Myszę, że ~~każda~~ ~~zadno~~ praca nie karmi. Każdy
z nas powinien korzystać z życia jak tylko może.
Jestem przekonana o tym, że
świat pobawiony pięknem ogrodów byłby uboższy,
gdymy ~~nie~~ ~~nie~~ ludzie nie odnawali żadnej
pracy jaka im się tylko nasunie. Żyjemy
ciężko wie o to tracimy ~~pracy~~ ~~pracy~~ ale ten
kto mieszka w mieście się wypiera. Nie wie
nic na temat ogrodnictwa, kwiatów i drzew. Po prostu
to go nie interesuje, ale nie doje sobie z tego
sprawy, że świat może być ^{przez to} lepszy.

Przykład 3.

.....
Człowiek... przegry... zawsze obcowal z naturą, miłoi bezpiecznie,
Zawsze miał... twórcy... obywatel... upo... dokonanej... z...
ogromne... świat... pozbawiony... piękna... byty... ubożny...
~~zawsze~~... te... piękne... pełniły... zawsze... politykę...
byty... potęgi... popisał... jego...
umiejętności... rozkazywania... Piękno...
ogromne... jest... potrzebne... możemy...
się... odpowić... ten... świat...
bogaty... mając... w...
fizycznej...
...
Człowiek...
a to tak...
.....

Powyższe odpowiedzi sugerują występowanie tego samego problemu: brak umiejętności konstruowania wypowiedzi stanowiącej zapis logicznego wywodu na wskazany temat. Obie realizacje jednak różnią się od siebie. W przykładzie 2. uczeń buduje wypowiedź na inny temat. Tak naprawdę rozwinięcie dotyczy wartości pracy w życiu człowieka, a więc nie odnosi się do tezy. W przykładzie 3. wypowiedź ucznia może ilustrować dwa inne problemy: świadomość możliwości wykorzystania tekstu (w wielu fragmentach swej wypowiedzi uczeń przytacza fragmenty tekstu I bez ujęcia ich w cudzysłów) oraz trudności ze zrealizowaniem wymagań dotyczących objętości wypowiedzi. Zamieszczone poniżej przykłady rozprawek potwierdzają wymienione trudności:

Przykład 4.

Jeżeli świat pozbawiony piękna ogrodów byłby uboższy, to ludzie nie mieli by różnych wanii i owoców, a także nie byłoby piękna wśród wszystkich ogrodów, parków itd. Trzeba też wspomnieć o ogrodach których już nie ma i o tych które są.

Przykład 5.

Świat pozbawiony piękna ogrodów byłby uboższy. Myślę że może byłby uboższy, ale nie dla każdego człowieka to oznacza piękno.

Też są, przede tym że świat pozbawiony piękna oznaczałoby koniec świata, koniec wszystkiego co piękne. Nie mogli byśmy zniszczyć to co piękne.

Pierwszym argumentem będzie to, że piękno, wydaje mi się ważne, ponieważ piękno daje warty dla nas. Choć nie możemy powiedzieć, że bez tego piękna było by źle, możemy powiedzieć, że było by uboższe.

Przykład 6.

"Swoją parawiomy piękno ogrodów byłoby uboższy".
Swoją parawiomy piękno ogrodów byłoby uboższy, parawo-
wazi. ~~Wiele~~ Wiele ludzi bardzo lubi ogrody z ogrody z
kwiatkami ale nie który nie lubią kwiatów, ogrodu
ale tego świat jest parawimowy piękno ludzie misere
kwiatki nie lubią natury który ~~na~~ Pan Bóg stworzył
o przede wszystkim naturu jest piękno. W wielu miastach
jest dużo ogrodu botanicznych na przykład. ~~W~~ W
~~W wielu ogrodu~~ do wielu miast można pojechać
i zobaczyć jakie są piękne ogrody botaniczne w
naturalne. Swoją ^{piękno} botanicznych byłoby niczym
człowiek opomazany naturę. Staje się aż do przesydy
w wielu ogroduk średniowiecznych misory innymi
tych które powstały na dziedzińcach klasztorów
Rozwija się koncepcje angielskie parku krajow-
brzo weso, które przewstawa się modelem francuskiego
Najpiękniejszymi parkami w Polsce są to
warszawskie Żurawia, wilezię elementy geometryczne
z naturalnym krajobrazem piękno
Idea wspomnień o ogroduk których niema na
świecie są rzeczywiście należą do literatury.

do świata wyobraźni do fantastyki u których
pryrocz jest eufentyzmie daka nie tknie przez
władca.
J dlutego świat jest pozbawiony piękna
ogrodów bo nikt nikt nie szumuje natury.

Odpowiedź zamieszczona w przykładzie 4. jest ciekawą realizacją. Uczeń – prawdopodobnie – podejmuje próbę rozwiązania zadania, pomimo świadomości, że nie sformułuje dłuższej wypowiedzi pisemnej. Jego odpowiedź przypomina zatem rozwiązanie zadania krótkiej odpowiedzi. Uczeń traktuje polecenie jako pytanie (np. *co by było, gdyby świat został pozbawiony piękna ogrodów?*), na które formułuje odpowiedź. Nie realizuje wyróżników formy. Buduje wypowiedź, bez wskazania tezy i bez podsumowania. Trudno określić tę wypowiedź uzasadnieniem. Warto zauważyć, że taka realizacja może być wynikiem braku analizy polecenia. Autor odpowiedzi nie konotuje, że powinien wypowiedzieć się w formie rozprawki. Zwraca natomiast uwagę na formę stwierdzenia zapisanego kursywą – tryb przypuszczający – i swoją odpowiedź buduje również w trybie przypuszczającym. Warto odnotować, że uczeń realizuje trzy zagadnienia: po pierwsze wypowiada się na temat, co to znaczy, że *świat byłby uboższy*, po drugie – próbuje nawiązać do elementów piękna i po trzecie – nawiązuje do tekstu I i informacji o ogrodach wyobraźni, jednak nie rozwija tej myśli.

W przykładzie 5. została zamieszczona wypowiedź ilustrująca częste w realizacjach uczniów trudności z zachowaniem konsekwencji rozumowania. Autor odpowiedzi zaczyna w najprostszy z możliwych sposobów – przepisuje tezę. Sformułowane przez niego stwierdzenie – w dalszym rozumowaniu – przekształca się w antytezę. Następnie uczeń buduje krótki wywód na temat znaczenia piękna, czyli nie realizuje ani tezy, ani antytezy, lecz formułuje nowe zagadnienie: *jakie znaczenie ma pozbawienie świata piękna?* Logika rozumowania jest zatem wyraźnie zaburzona. Wypowiedź ucznia może świadczyć o tym, że jej autor nie ma świadomości, iż rozprawka to logiczny wywód, w którym najważniejszym elementem jest porządek rozumowania przejawiający się w odpowiednim uporządkowaniu treści.

Przykład 6. skupia w sobie sygnalizowane wcześniej problemy. Uczeń przepisuje tezę. Następnie formułuje krótką wypowiedź, przypominającą odpowiedź do zadania krótkiej odpowiedzi. Ponieważ pragnie zrealizować kryterium objętości, zaznaczone w temacie zadania, przepisuje dość przypadkowo dobrane fragmenty tekstu I. W przyjętym sposobie realizacji można dostrzec efekty działań związanych z analizą polecenia: wypowiedź stanowi próbę sformułowania rozprawki, jest wymaganej objętości, rozpoczyna się od tezy sformułowanej w poleceniu, uczeń nawiązuje do przykładu podanego w arkuszu. Nie umie jednak tak sformułować wypowiedzi, aby stanowiła ona zapis logicznego wyводу. Zestawia ze sobą różne informacje bez dokonania weryfikacji ich przydatności z uwagi na uzasadnienie podanego stwierdzenia. W zakończeniu zamieszcza myśl, która świadczy o realizacji innego tematu i nie może pełnić roli podsumowania rozważań. O trudnościach w rozumowaniu ucznia może świadczyć poziom poprawności językowej wypowiedzi. Uczeń popełnia wiele błędów językowych, przy czym nawet w tych fragmentach wypowiedzi, w których korzysta z tekstu I. Trudno określić, czy stres egzaminacyjny stał się przyczyną bezradności językowej,

czy też chęć zrealizowania kryterium objętości tak zdominowała myślenie ucznia, że nie był w stanie dokładnie przepisać fragmentów tekstu? Nasuwa się też pytanie; w jaki sposób były oceniane dłuższe wypowiedzi pisemne uczniów przez nauczyciela polonistę skoro – w sytuacji egzaminacyjnej – początek uczeń formułuje całkowicie samodzielnie, a większą część pracy stanowi przypadkowe zestawienie informacji przepisanych z tekstu I?

Rozprawka – jak każda dłuższa forma wypowiedzi – wymaga od ucznia postawy zdyscyplinowania wobec formy i treści. To, co w znaczący sposób decyduje o trudnościach w jej realizacji, to wzajemne podporządkowanie tych dwóch elementów: elementy treści są podporządkowane formie, która z kolei uzależniona jest od przyjętego toku rozumowania (indukcyjnego lub dedukcyjnego), czyli sposobu porządkowania wybranych treści. Bez odpowiedniego zasobu informacji uczniowie nie są w stanie przeprowadzić rozumowania na zadany temat, nie są w stanie też logicznie uporządkować myśli. Podstawowym zagadnieniem w sytuacji egzaminacyjnej może być zatem: problem *co napisać?* Tym samym uczeń nie ma czasu przemyśleć sposobu uporządkowania treści ani odpowiedzieć sobie na pytanie: *jak napisać?* W jego świadomości takie pytanie jednak funkcjonuje i dlatego odwołuje się do utartych schematów poznanych w czasie lekcji, ale bez refleksji na temat adekwatności przywołanych treści do wykorzystywanych schematów. Być może brak wiadomości jest główną przyczyną tego, że zamieszczone w tym opracowaniu przykładowe odpowiedzi najczęściej przypominają niekontrolowane w żaden sposób ciągi skojarzeń, stanowiące jedynie zapis, a nie efekt przemyśleń na temat danego zagadnienia. W rozważaniach dotyczących wskazanej powyżej hipotezy pomaga – zamieszczona wcześniej – analiza odpowiedzi do zadań wyboru wielokrotnego oraz krótkiej odpowiedzi.

CZĘŚĆ V

ANALIZA JAKOŚCIOWA ROZWIĄZAŃ UCZNIÓW ZE SZKÓŁ Z WYSOKĄ ŚREDNIĄ

Przeprowadzenie analiz ilościowych i jakościowych⁷ pozwala na udzielenie odpowiedzi na pytania: **jak jest?** i **dlaczego tak jest?** Skrajnymi przykładami wniosków płynących z podobnych analiz są spostrzeżenia opracowane na podstawie wyników oraz funkcjonowania zadań wśród uczniów ze szkół z niską średnią, realizujących egzaminacyjne wymagania poniżej poziomu koniecznego, czyli nieuzyskujących 50% punktów możliwych do zdobycia.

Na pytanie: **dlaczego będzie tak, a nie inaczej?** nauczyciel jest w stanie sam sformułować odpowiedź, która przyniesie wskazówki do pracy z uczniem, pod warunkiem, że trafnie określi przyczyny występujących trudności. Celem analizy powinno być sformułowanie wniosków do wprowadzenia zmian we własnym warsztacie pracy, a nie jedynie usprawiedliwienie samego siebie w kontekście uzyskanych wyników.

Warto zatem skupić uwagę na tym, **jaki może być pożądaný stan** poprzez przeprowadzenie analizy odpowiedzi uczniów ze szkół z wysoką średnią. W celu wyeliminowania niektórych zmiennych, mogących spowodować sformułowanie nietrafnych wniosków płynących z zestawienia odpowiedzi, do przeprowadzenia analizy wybrano przykłady odpowiedzi uczniów również z czterech gimnazjów wiejskich województwa lubelskiego. Skoncentrowano się jednak na odpowiedziach tych gimnazjalistów, którzy zarówno za rozwiązanie zadań z I obszaru standardów, jak i II obszaru standardów, otrzymali co najmniej 18 punktów na 25 możliwych.

W celu przeprowadzenia analiz wyselekcjonowano **76 takich prac**. Ponieważ funkcjonowanie zadań zamkniętych w szkołach z wysoką średnią wśród wszystkich uczniów obrazują wykresy (**rysunek 4. i 5.**), w części V skupiono uwagę tylko na odpowiedziach 76 uczniów do zadań otwartych z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury i tworzenia własnego tekstu. Warto także dokonać analizy rozwiązywalności poleceń otwartych oraz sformułować wnioski dotyczące efektów kształcenia w szkołach z wysoką średnią, na podstawie kolejnych **rysunków (od 6. do 11.)**. Po dokonaniu takiej analizy pierwszym wnioskiem, który się nasuwa, jest uzyskanie poziomu koniecznego w rozwiązywalności zadań z I i II obszaru standardów wymagań. Taki wynik może być dowodem jakości kształcenia w szkole i pozytywnie wpłynąć na wizerunek placówki w lokalnym środowisku. Warto zaznaczyć, że podobne wyniki mogą być także świadectwem troski o harmonijny rozwój ucznia i przygotowanie go do właściwego rozumienia różnych tekstów kultury na różnych poziomach oraz komunikatywnego wyrażania siebie w formułowanych przez młodego człowieka wypowiedziach. Może zatem świadczyć o wyposażeniu gimnazjalisty w taki zasób wiadomości i umiejętności, który okaże się przydatny do swobodnego funkcjonowania nie tylko na kolejnym etapie kształcenia, ale także w życiu codziennym.

⁷ W tym miejscu jeszcze raz warto przypomnieć, że propozycje różnych analiz znajdują się w biuletynie informacyjnym OKE w Krakowie: *Treściowe znaczenie wyniku ucznia i szkoły. Egzamin gimnazjalny 2007*, znajdującym się również na stronie internetowej OKE w Krakowie, w zakładce prace badawcze/wyniki egzaminów.

Zadanie 21. (0-1)

Wypisz z tekstu I fragment, który mógłby być opisem ogrodu znajdującego się na fotografii.

Sprawdzana czynność:

wyszukiwanie w tekście fragmentu mogącego być opisem miejsca ukazanego na fotografii

Przykład 1.

„...typ ogrodu, w którym niepodzielnie rozdzielona geometria (...) Są to (...) ogromne kwadraty lub prostokąty, dzielone siecią alejek na figury... mniejsze o bokach prostych lub będących krzywiznami”. Zobaczymy tu kąta, trójkąty, wstęgi, parabole wypełnione precyzyjnie kształtowanymi mi rabatami”

Przykład 2.

„Zobaczymy tu kąta, trójkąty, parabole wypełnione precyzyjnie kształtowanymi rabatami”

Przykład 3.

„Epoka renesansu przyniosła typ ogrodu, w którym niepodzielnie rozdzielona geometria (...) Są to ogromne kwadratowe lub prostokątne, dzielone siecią alejek na figury mniejsze o bokach prostych lub będących krzywiznami. Zobaczymy tu kąta, trójkąty, wstęgi, parabole wypełnione precyzyjnie kształtowanymi rabatami”

Uczniowie, ze szkół z wysoką średnią wyników, którzy opanowali wiadomości i umiejętności z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury na poziomie zadowalającym, dobrze radzili sobie z realizacją polecenia sprawdzającego umiejętność wyszukiwania w tekście fragmentu mogącego być opisem miejsca ukazanego na fotografii. Powyższe przykłady świadczą o tym, że najczęściej odpowiedzi mieściły się w ramach obszarów zaproponowanych przez schemat punktowania w zakresie odpowiedzi poprawnych oraz odpowiedzi dopuszczalnych. Gimnazjaliści wykazali się umiejętnością szczegółowej analizy fotografii z uwzględnieniem dodatkowych danych zawartych w opisie bibliograficznym zdjęcia ogrodu. Prawidłowo został odczytany układ geometryczny wpisany w projekt ogrodu w zespole pałacowo-ogrodowym Vaux-le-Vicomte. Szczegółowa analiza fotografii oraz

przypisu do niej została w toku rozumowania skonfrontowana z odpowiednio wybranym fragmentem tekstu, będącym adekwatnym opisem fotografii. Wybór odpowiedniego fragmentu może świadczyć o posiadaniu przez uczniów zaplecza kulturowego, umożliwiającego właściwe uporządkowanie (z zachowaniem porządku chronologicznego) danych wskazanych w poleceniu. Udzielając poprawnej odpowiedzi, uczniowie wiedzieli, że powinni wyszukać w tekście I taki fragment, który będzie zgodny z treścią fotografii i datą zamieszczoną w opisie do tekstu ikonycznego. Wiedzieli, że pełna informacja stanowi efekt zestawienia dwóch danych. Skuteczne wykorzystanie badanej umiejętności stało się możliwe dzięki wyselekcjonowaniu na podstawie tych informacji odpowiednich wiadomości i połączenie ich z odpowiednim fragmentem tekstu I.

Zadanie 22. (0-1)

Wypisz z utworu wers, w którym bezpośrednio ujawnia się podmiot liryczny.

Sprawdzana czynność:

rozpoznawanie językowych środków ujawniania się podmiotu lirycznego

Przykład 1.

.....tak mi zamyka, zamyka powieki!.....

Przykład 2.

....."tak mi zamyka, zamyka powieki!".....

Zagadnienia związane z analizą wiersza oraz z językowymi środkami wyrazu należą do trudniejszych tematów opracowywanych w gimnazjum. Uczniowie realizujący wiadomości i umiejętności na poziomie zadowalającym dobrze radzili sobie z jasno określoną sytuacją zadaniową i spełnili warunki formalne zawarte w treści polecenia. Prawidłowo wybierali wers, w którym obecność podmiotu lirycznego wyraźnie została zaznaczona w warstwie językowej utworu. Ich wypowiedzi mogą świadczyć o takim opanowaniu wiadomości i umiejętności z zakresu analizy utworu literackiego, który umożliwia im wykorzystanie zasobu w nowej sytuacji zadaniowej, w odniesieniu do nowego tekstu. Wykazali się – np. – bierną i czynną znajomością obecnych w treści zadania pojęć: *wers*, *podmiot liryczny*, *ujawnia się*. Uzyskane w trakcie edukacji wiadomości pozwoliły właściwie odczytać i odebrać treść zadania. To wstęp do nadania kierunku rozumowaniu oraz formułowania odpowiedzi w taki sposób, aby zostały spełnione warunki uzyskania punktu. Przykłady odpowiedzi uczniowskich obrazują prawidłową realizację warunków zawartych w poleceniu: gimnazjaliści wypisywali tylko jeden wers i dobrze rozpoznawali sposób językowego ujawniania się podmiotu lirycznego. Nie zapomnieli o formie odpowiedzi, zawartej w czasowniku operacyjnym, od którego rozpoczynają polecenie.

Zadanie 23. (0-1)**Podaj motyw zaczerpnięty z baśni, którym posłużyła się autorka wiersza.****Sprawdzana czynność:**

rozpoznawanie motywu baśniowego

Przykład 1.

..... śpią w trawie smoku kosmate i płowe

Przykład 2.

..... Motywem zaczerpniętym z baśni jest smok

Przykład 3.

..... Autorka posłużyła się motywem tajemniczego ogrodu

Przykład 4.

..... Jedność - jedynosc

Większość gimnazjalistów, którzy osiągnęli poziom zadowalający, udowodniło, że rozumie pojęcie motywu literackiego i potrafi rozpoznać baśniowe elementy wykorzystane w utworze literackim zaproponowanym na egzaminie gimnazjalnym. Wybrane przykłady poprawnych odpowiedzi ilustrują typowy sposób realizacji zadania oraz sposób myślenia uczniów. Uczniowie, którzy dokonali poprawnej analizy utworu, odnosili się najczęściej do motywu smoka i jednorożca, wpisując się tym samym w zakres odpowiedzi poprawnych zaproponowanych w schemacie punktowania. W katalogu uczniowskich odpowiedzi pojawił się także motyw ogrodu oraz motyw szczęścia, obydwa z zakresu odpowiedzi dopuszczalnych zapisanych w schemacie punktowania.

Znajomość tekstów kultury pomogła przystępującym do egzaminu gimnazjalnego nie tylko dokonać analizy treści wiersza w sposób ukierunkowany, ale również umożliwiła sprawne formułowanie odpowiedzi. Warto zaobserwować, że forma wypowiedzi uczniów jest zróżnicowana. Przyczyną wyboru sposobu formułowania wypowiedzi mogła być chęć dostosowania do potrzeb gimnazjalistów związanych z wymogiem odpowiedniego gospodarowania czasem przeznaczonym na realizację polecenia. W przytoczonych przykładowych odpowiedziach można zaobserwować cytowanie (przykład 1.), odpowiedzi udzielane pełnymi zdaniem (przykład 2. i 3.) oraz lakoniczne stwierdzenia (przykład 4.). Zapewne na wybór formy odpowiedzi miała też wpływ osobowość ucznia. Warto pamiętać, że nie byłby on w stanie dopasować formy do własnych możliwości bez dysponowania zasobem wiadomości i umiejętności, z którego mógł dokonać jednoznacznego wyboru treści. Poziom opanowania wiadomości i umiejętności mógł zatem mieć wpływ na swobodę wyboru formy odpowiedzi i sposobu rozwiązania zadania.

Zadanie 24. (0-1)

Wyjaśnij, za czym tęskni osoba mówiąca w wierszu, opisując *ogrody tęsknoty*. Nie posługuj się określeniami z tekstu.

Sprawdzana czynność:

odczytywanie intencji osoby mówiącej w wierszu

Przykład 1.

Autorka wiersza tęskni za światem naturalnym, bezkosztem.

Przykład 2.

Opisując ogrody tęsknoty osoba mówiąca w wierszu tęskni za szczęściem.

Przykład 3.

Osoba mówiąca w wierszu tęskni za przyrodą, wśród której będzie mogła poczuć się swobodnie.

Przykład 4.

Osoba mówiąca w wierszu tęskni za szczęściem.

Odczytywanie intencji osoby mówiącej w wierszu wiąże się z wielopoziomą interpretacją utworu literackiego. Gimnazjaliści realizujący wiadomości i umiejętności na poziomie zadowalającym prawidłowo odczytali precyzyjnie określoną sytuacją zadaniową, spełniając warunki formalne zawarte w treści polecenia. Odczytywali intencję osoby mówiącej w wierszu oraz pamiętali, żeby nie używać określeń z tekstu. Przykłady poprawnych odpowiedzi uczniowskich świadczą o tym, że najczęściej osoba mówiąca w wierszu tęskni za światem bezpiecznym, krainą szczęśliwości, ciszy i spokoju. Ramy odpowiedzi nakreślone w schemacie punktowania są tożsame z poprawnymi odpowiedziami zaprezentowanymi przez gimnazjalistów. Uczniowie ze szkół z wysoką średnią zostali zatem przygotowani do przeprowadzenia ukierunkowanej analizy tekstu, na podstawie której trafnie formułowali interpretacyjne wnioski, na poziomie ogólności określonym przez przykładowe odpowiedzi uwzględnione w schemacie punktowania. Warto odnotować, że w podanych przykładowych odpowiedziach (1., 2., 3., 4.) uczniowie samodzielnie formułują wnioski świadczące o wielopoziomym odbiorze tekstu kultury. W przykładzie 3. ta wielopoziomowość została zaznaczona przez dwa elementy: przyrody opisaną w wierszu (odczytanie utworu na poziomie dosłownym) oraz szczęścia (odczytanie wiersza na poziomie przenośnym).

Zadanie 25. (0-1)

Napisz, jaką funkcję pełni wielokropek w wierszu *Pejzaż*.

Sprawdzana czynność:

określenie funkcji, jaką pełni w tekście podany znak interpunkcyjny

Przykład 1.

Należność ~~ma~~ do „przemyslenia, do refleksji” ma temat Szarych.

Przykład 2.

Wielokropek w wierszu pełni funkcję jakiejś umownej myśli

Przykład 3.

Wielokropek jest tutaj użyty ponieważ ~~oddziela~~ kadrowe następcę niespodziewanego.

Określenie funkcji znaku interpunkcyjnego w konkretnym kontekście utworu literackiego okazało się trudnym zadaniem dla wszystkich uczniów, w tym także dla uczniów ze szkół z wysoką średnią, którzy opanowali wiadomości i umiejętności na zadowalającym poziomie. Znajomość różnorodnych funkcji wielokropka sprawiła, iż uczniowie odwoływali się do wielofunkcyjności znaku interpunkcyjnego, próbując nazwać funkcję oraz podejmując równocześnie próby interpretacji. Posługiwanie się odpowiednim aparatem pojęciowym ułatwiło uczniom precyzyjne wyrażenie myśli oraz określenie funkcji znaku interpunkcyjnego. Wybrane przykłady ilustrują prawidłowy sposób realizacji zadania przez uczniów.

W poprawnej realizacji zadania pomagał nie tylko zasób wiadomości na temat zasad interpunkcji, ale również umiejętne jego wykorzystanie. Uczniowie nie tylko sięgnęli do właściwych informacji, ale wyselekcjonowali tylko te, które służyły realizacji zadania. Potrafili zatem wykorzystać posiadane informacje do kontekstu sytuacji zadaniowej, wymagającej dokonania analizy wiersza z uwzględnieniem zagadnienia określonego w treści zadania.

Warto zwrócić uwagę, że przykładowe odpowiedzi uczniów zamieszczone w tym opracowaniu sugerują umiejętne połączenie treści i formy wypowiedzi. Ich autorzy – po dokonaniu selekcji informacji adekwatnych do sytuacji komunikacyjnej występującej we fragmencie wiersza – dokonali próby sformułowania wypowiedzi zawierającej informację o znaczeniu znaku interpunkcyjnego dla wymowy tekstu, czyli przetworzyli posiadane wiadomości stosownie do wymagań zapisanych w treści zadania.

Zadanie 26. (0-1)

Sformułuj argument, za pomocą którego uzasadnisz, że pejzaż przedstawiony w wierszu ma charakter fantastyczny.

Sprawdzana czynność:

formułowanie argumentu uzasadniającego podane stwierdzenie

Przykład 1.

Pejzaż przedstawiony w wierszu ma charakter fantastyczny, ponieważ odwołuje się do fantastycznych utworów takich jak: „Smoki kosmate i ptore”, „Smoki kosmate i ptore”

Przykład 2.

Pejzaż przedstawiony w wierszu ma charakter fantastyczny, ponieważ odwołuje się do fantastycznych utworów takich jak: „Smoki kosmate i ptore”, „Smoki kosmate i ptore”

Przykład 3.

Pejzaż przedstawiony w wierszu ma charakter fantastyczny, ponieważ odwołuje się do fantastycznych utworów takich jak: „Smoki kosmate i ptore”, „Smoki kosmate i ptore”

Przykład 4.

Autorka wiersza umieściła w pejzażu smoki kosmate i ptore w trawie oraz przystającego, jedynego, trawającego w zębach wielką kłosek biał.

Zredagowanie wypowiedzi argumentacyjnej należy do trudniejszych umiejętności badanych zadaniami na egzaminie gimnazjalnym. Uczniowie powinni pamiętać, że wyodrębniony z wypowiedzi argumentacyjnej układ zdań zbudowany jest z przesłanek i konkluzji. Tak zbudowaną wypowiedź nazywamy argumentem zawartym w wypowiedzi – czyli argument to treść i forma. Gimnazjaliści ze szkół z wysoką średnią, realizujący wiadomości i umiejętności na poziomie zadowalającym, wykazali się umiejętnością argumentowania i adekwatnie formułowali uzasadnienie potwierdzające, iż pejzaż przedstawiony w wierszu ma charakter fantastyczny, odnosząc się do postaci i zjawisk nieprawdopodobnych. Zaprezentowane przykłady świadczą o tym, że uczniowie spełnili wymagania określone w poleceniu a także wykazali się świadomością formy argumentacyjnej.

Warto zwrócić uwagę na sposób budowania wypowiedzi. Autorzy przykładowych odpowiedzi formułowali je w formie pełnego zdania, zawierającego wyrażenia i zwroty charakterystyczne dla stylu argumentacyjnego. Poziom opanowania wiadomości i umiejętności umożliwił zatem zastanowienie się nad tym *co napisać* oraz *jak napisać*, aby precyzyjnie spełnić wymagania określone w treści zadania.

Zadanie 27. (0-1)

Używając terminów odnoszących się do budowy wiersza, podaj dwie cechy utworu Kazimierza Iłakowiczówny, które decydują o jego melodyjności.

Sprawdzana czynność:

posługiwanie się terminami z poetyki

Przykład 1.

jest to wiersz pisany jednastopowym wierszem, występują rymy pokryte

Przykład 2.

występują rymy np. tęsknoty, złoty.
występują powtórzenia np. zamyka, zamyka panięki.

Przykład 3.

Utwór ma charakter wesoły, radosny, występują rymy, podział na zwrotki, p. liny, wyczuwala ogrody, ubrały występują onomatopaje, ich piękno.

Umiejętność funkcjonalnego zastosowania pojęć z poetyki należy również do trudniejszych kompetencji zdobywanych na lekcjach z języka polskiego. Gimnazjaliści powinni znać znaczenie pojęć oraz stosować je w taki sposób, który świadczy o tym, że funkcjonują one biernie i czynnie w zasobie słownikowym ucznia kończącego III etap kształcenia. Uczniowie z wybranych szkół, realizujący wiadomości i umiejętności na poziomie zadowalającym, dobrze radzili sobie z jasno określoną sytuacją zadaniową, spełniając równocześnie warunki formalne zawarte w treści polecenia. Na melodyjność tekstu zamieszczonego w egzaminacyjnym zestawie składa się wiele elementów. Uczniowie, odwołując się do zdobytej w gimnazjum wiedzy, uwzględniali w swych odpowiedziach różne aspekty budowy wiersza, podkreślając melodyjny charakter utworu. Zamieszczone przykłady uczniowskich rozwiązań obrazują, iż gimnazjaliści po wnikliwej analizie utworu literackiego, posługując się stosownymi terminami z poetyki, zwrócili uwagę na budowę wersów – stałą liczbę zgłosek w wersie, strofy, celowe zastosowanie powtórzeń, rymów

i użycie przez autora wyrazów dźwiękonaśladowczych, czyli na strukturę treści i użyte przez autorkę środki wyrazu.

Zadanie 28. (0-2)

Do odpowiednich rubryk tabeli wpisz zgrubienia występujące we fragmencie wiersza:

*potężny Wicher wyziera w pól cielska,
rozrzucił ręce, rozpostarł skrzydłiska,
a woda w pył mu o pierś się rozpryska.*

Dopisz ich formy neutralne, a następnie zdrobnienia tych form.

| Zgrubienia | Wyrazy neutralne | Zdrobnienia |
|------------|------------------|-------------|
| | | |
| | | |

Sprawdzana umiejętność

Posługiwanie się wyrazami o różnym zabarwieniu emocjonalnym

Przykład 1.

| Zgrubienia | Wyrazy neutralne | Zdrobnienia |
|-------------|------------------|-------------|
| weska | cioto | ciotko |
| skrzydłiska | skrzydła | skrzydełko |

Przykład 2.

| Zgrubienia | Wyrazy neutralne | Zdrobnienia |
|-------------|------------------|-------------|
| skrzydłiska | skrzydła | skrzydełka |
| cielska | ciotko | ciotko |

Zadanie 28. to kolejne polecenie, w którym uczniowie powinni wykazać się umiejętnym połączeniem posiadanych wiadomości z nabytymi umiejętnościami. Takie założenie konstrukcyjne decydowało o trudności zadania. Istnieje prawdopodobieństwo, że poprawnie wykonali je dopiero uczniowie uzyskujący wyniki wyżej średnie⁸.

Gimnazjaliści, którzy rozwiązali zadania na poziomie zadowalającym, zmierzali się z trudnym zadaniem posługiwania się wyrazami o różnym zabarwieniu emocjonalnym. Umiejętność tworzenia wypowiedzi dostosowanych do sytuacji komunikacyjnej ma ogromne znaczenie w procesie porozumiewania się z drugim człowiekiem i światem. Każda sytuacja komunikacyjna odbywa się w określonym kontekście rozumianym jako wielopłaszczyznowość elementów warunkujących udany proces komunikacyjny.

⁸ Treściowe znaczenie wyniku ucznia i szkoły. Egzamin gimnazjalny 2007, s. 9.

Przykład 2.

Zaproszenie

Serdecznie zapraszam na otwarcie wystawy „Ogrody
w malarstwie XIX wieku” Spotkanie odbędzie się
24.04.2004r. ^{o godz. 14³⁰} w Domu Kultury przy ul. Pięknej 3
w Nowosawie. ~~Przewidywany jest także występ zespołu~~ Przewidywany
jest także występ zespołu „Perfect” ~~o~~ Dostęp
20zł. Zapraszamy!

SU

Przykład 3.

Zaproszenie

Uroczystie zapraszam Pana Jana Kowalskiego
na wystawę „Ogrody w malarstwie XIX wieku”, która
odbędzie się 20.01.2008 roku w Zwierzynieckim Ośrodku
Kultury i Rekreacji. Prosimy o przybycie na godzinę 14³⁰.

Kurator wystawy
Paweł Chmiel

Przykład 4.

Zaproszenie!

Niniejszym dniem mam zaszczyt
zaprosić ~~Państwa~~ Szanownych Państwo
na otwarcie wystawy pt. „Ogrody w malarstwie
XIX wieku”, która odbędzie się dnia 12.05.07r o
godz. 13⁰⁰ w sali muzealnej zwiennymieckiego Domu
Kultury. Przewidziane spotkanie z włoskim malarcą
ogrodów Paolo Corra oraz konkurs wiedzy o
ogrodach. Serdecznie zapraszam!

Dyrektor ZDK,
Jan Kowalski

Stałym elementem egzaminacyjnego testu jest polecenie dotyczące sformułowania wypowiedzi o użytkowym charakterze. Uczniowie przystępujący do części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego w kwietniu 2007 roku redagowali zaproszenia. Głównym celem tej formy wypowiedzi jest powiadomienie odbiorcy o jakimś wydarzeniu a także nakłonienie adresata do wzięcia udziału w tym wydarzeniu.

Obok elementów informacyjnych w zaproszeniu mogą pojawić się elementy perswazji. Wielu uczniów zrealizowało poprawnie wszystkie kryteria wynikające z polecenia i zawarte w schemacie punktowania odpowiedzi. Wskazywali adresata, nadawcę, formułowali cel zaproszenia, nie zapominali o miejscu i czasie uroczystości, czyli zadbali o funkcjonalność swej wypowiedzi. Zaproszenia były spójne, dostosowane do określonej w poleceniu sytuacji komunikacyjnej. W tekstach często pojawiały się elementy zachęty i perswazji. Poprawność realizacji kryteriów językowego i stylistycznego oraz poprawność ortograficzna, a także interpunkcyjna charakteryzowały się różnym poziomem realizacji, dowodząc trudności gimnazjalisty z zachowaniem poprawności językowo-stylistycznej oraz w zakresie zapisu. Przykłady zaproszeń wizualizują typowe rozwiązania uczniowskie.

Zadanie 30. (0-16)

Napisz rozprawkę, w której ustosunkujesz się do stwierdzenia: *Świat pozbawiony piękna ogrodów byłby uboższy.*

W uzasadnieniu posłuż się przykładami (w tym jednym z arkusza) z literatury lub sztuki, ewentualnie z obu tych dziedzin.

Pamiętaj, że Twoja praca nie powinna być krótsza niż połowa wyznaczonego miejsca

Sprawdzane czynności:

redagowanie rozprawki – w tym:

- ✓ tworzenie tekstu na zadany temat,
- ✓ celowy dobór informacji,
- ✓ uzasadnianie wybranych przykładów,
- ✓ podsumowywanie rozważań,
- ✓ stosowanie zasad kompozycji,
- ✓ tworzenie spójnego tekstu,
- ✓ redagowanie wypowiedzi logicznie uporządkowanej,
- ✓ zachowanie poprawności językowej i stylistycznej,
- ✓ dostosowanie stylu wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej,
- ✓ przestrzeganie poprawnego zapisu pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym.

Ostatnim jej argumentem będzie niek
budzi bliżej rozumiane u pełna przyrody
niekiedy zupełnie innego sensu. Jednym z
wzruszeń zgodnicie był Tytman z Gemesen
którego dzieło wykorzystano do wbożowania
budzi o bezwartościową i ca cuki ogół.
długo i niechętnie my przez siebie.

Środki i te argumenty
za wystarczającym dowodem na to, że
„Świat porzeczony pełna zgodzić były
uboisz” a doci według mnie nie potrzeba
żadnych środków na dostarczenie pełna
ogółu.

Przykład 2.

Teza: świat pozbawiony piękna ogrodów byłby ~~pozbawiony~~ ^{ubozry} uboższy. Współczesnie ludzie nie obają o piękno natury. Ważniejszy jest komputer czy telewizor. Głównym jednak byłby świat bez ogrodów? Szanowny, mądrym światem, gdzie wszyscy siedzieli by u domu. Na potwierdzenie mojej tezy przedstawie poniższe argumenty.

Pierwszym bardzo ważnym argumentem jest to, że już w średniowieczu ogrody pełniły ~~ważną~~ ważną funkcję polityczną. Był dowodem potęgi monarchii, popisem jego niezwykłych umiejętności rozkazującym ludziom i przywódcze.

Kolejnym, lecz również ważnym obwozem potwierdzającym moją tezę jest fakt, że ogrody stały się tematem wielu książek. Na przykład „Mojem miłym ogrodem” Główna bohaterka odmówiła u niego szczęścia i radość. ~~Była~~ Była bardzo szczęśliwa mogąc chodzić do ogrodu, który stał się dla niej przyjacielem. Odmawiała u niego ukojenie i spójność.

Ostatnim argumentem jest ten, że ogrody były matkami wielu pięknych obiektów („Wiosenne ogrody”). Artysta widząc takie ogrody miał ochotę malować. Piękno z nich płynące było

dla niego umocnieniem o dalszym malowaniu...
Myślę, że świat pozbawiony ogrodów byłby ubogi.
W ogrodzie człowiek odnajduje uśmiechniętą spójność,
ujazdza się i marzy. Ogrody pokazują całe
piękno przyrody i świata. Świat ich pozbawiony
byłby bezwontym, pustym i szarym.

Przykład 3.

PLAN

Teza: Świat bez ogrodów byłby dużo uboższy.

Argument I: Już w starożytności doceniano piękno ogrodów.

Argument II: Ogrody były i są natchnieniem dla wielu
~~malców~~ malarzy i pisarzy artystów.

Argument III: Piękno ogrodów pozwala nam się uspokoić,
wypocząć.

Zakończenie: Nawet świat bez ogrodów byłby wyjątkowo
uboży.

..... Czy nasz świat bez ogrodów i ich piękna byłby uboższy?
..... Myślę, że tak. Na poparcie swojej tezy chcę przedstawić
..... kilka argumentów.

..... Pierwszym ^{argumentem} jest to, iż w starożytności ludzie cenili
..... sobie piękno ogrodów. * Przykładem tego może być ~~to~~
..... legendarny ~~pod~~ jeden z siedmiu ~~o~~ cudów świata.

..... ~~to~~ Mowa o przepięknych wiszących ogrodach Babilonu.

..... które według legendy ~~po~~ zostały ^{one} założone przez króla

..... Nabuchodonozora II, by sprawić przyjemność ~~sw~~ swojej Amytis - jego
..... małżonce. Ponadto ogrody były dowodem potęgi władcy.

..... Kolejnym argumentem jest to, że ogrody są i były
..... natchnieniem dla wielu ~~z~~ artystów. Przykładem malarza może

..... być m.in. Rembrandt, a ~~poeci~~ ^{poety, pisarze} ~~np.~~ ~~np.~~ Kazimierz ~~III~~ Makosiński.

..... * Twórczyni ta napisała wiersz „Pejzaż”, który przedstawia obraz

..... pięknego, baśniowego ogrodu. Warto także docenić twórców

..... ogrodów, którzy ~~wykorzystali~~ ^{ali} swoje zdolności, talenty tworząc
..... „żywe” dzieła sztuki.

Ostatnim moim argumentem jest oddziaływanie pełnego ogrodu na nas samych. W dzisiejszych czasach pełnych pośpiechu, zanieczyszczeń, pędu za pieniędzmi, zła ogrody są azylem wielu ludzi. Pełno tych miejsc uspokaja nas, poprawia samopoczucie. Coraz częściej spotykamy ludzi, którzy wylupiających działki ~~z~~ miastach, na których stawiają małe domki a ich dokoła ~~za~~ sadzą kwiaty, warzywa, drzewka owocowe. Ludzie współczesni wyrzekują każdego momentu, by uciec od codzienności i ulżyć się np. na działce.

Myślę, że moje argumenty są trafne i udowadniają postawioną przez ~~nie~~ mnie tezę. Świat bez pełnego ogrodu byłby szary, monotony, wyczerpujący.

Przykład 4.

Od dawna ludzie na całym świecie zastanawiają się, czy ~~istnieje~~ jest stwierdzenie mówiące o tym, iż świat pozbawiony piękna ogrodów byłby uboższy. Ja uważam, że tak. Jeśli świat byłby ubogi, gdyby nie otaczało nas piękno zielonych ogrodów. Na potwierdzenie powyższej tezy pragnę przedstawić kilka argumentów:

Ostatnim, ale również ważnym argumentem jest to, że ogród i natura która otacza drzwi w sypialni w książce Pom Tułusz, była ~~stoją~~ stoją spokojnie uyciszem. Dowodzi tużbiom szczęście, miłość, opieki temu, wspaniałym mieszkaniu, kochali się i rozmawiali.

Ponizsze argumenty świadczą o tym, że nasz świat i my sami, bez ogrodów bylibyśmy mikiem. Świat byłby szary i ponury. Uwolom też, że ogrody dają nam ten rytm i kolor i sens.

Przykład 5.

„Świat pozbawiony piękna ogrodów byłby uboższy”. To stwierdzenie jest to trafne, gdyż ogrody w naszym życiu są pełnię, ważną funkcję, które nie, pomagają nam.

Pierwszym argumentem popierającym to tezę jest fakt, iż w chwilach smutku, nieszczęścia i niepowodzenia ogród staje się dla nas azylem, a przede wszystkim i przede wszystkim miejscem odpoczynku i rozluźnienia. Zapach kwiatów, wspaniałe i nas w naszym romantycznym, w którym zapominamy o naszych kłopotach.

..... Ogrod dla człowieka w XX stuleciu stał
się miejscem fizycznej rekreacji. ~~to~~ miejsce tym
to ~~lokalizuje się jako~~ miejsce, które to ~~by ma~~ ~~lewa~~
Kolonist obecnie ma raczej charakter użytkowy,
ponieważ ~~zatraca~~ jest ~~wartość~~ tego „magicznego”
miejsca, nie doceniając jego ~~walorów~~. ~~Wskazuje~~
..... ^(piguła) Moim zdaniem „świetałko ~~po~~ba-
wianych ogrodów byłoby uboższe” jest w pełni trafne.
Musimy się nauczyć tego, że ~~dużki~~ ogrodom nasze
życie ~~wobiera~~ kolorów, staje się ~~mniej~~ smutne, ~~o~~ ~~to~~
miejsce to wywołuje w nas pozytywne emocje,
których ~~nie~~ musimy nauczyć się szukać, bo jeżeli
tego nie zrobimy ~~świetał~~ ~~zubożę~~, wszyscy ~~po~~gnęz
się w smutku i rozpacz, co doprowadzi do róż-
nego rodzaju tragedii.

Podczas tegorocznego egzaminu gimnazjalnego uczniowie redagowali rozprawkę. Rozprawka to trudna forma wypowiedzi, która wymaga zaprezentowania logicznego wyводу myślowego wspartego na rzeczowych argumentach. Gimnazjaliści z badanych szkół zostali przygotowani do operowania wiadomościami oraz do umiejętnego doboru informacji, które miały znaczenie dla realizacji postawionego zagadnienia. Zostali także wyposażeni w odpowiednie zaplecze kulturowe, które umożliwiło im odwoływanie się do treści lektur adekwatnych do realizacji tematu i usprawniły korzystanie ze schematów dotyczących formy. Gimnazjaliści przywoływali przykłady zaczerpnięte z różnorodnych tekstów kultury: powieści oraz utworów lirycznych. Uczniowie wykazali się zrozumieniem polecenia, jednak nie zawsze potrafili w poprawny sposób odwołać się do konkretnego przykładu spoza arkusza a także nie zawsze potrafili zredagować na podstawie trafnie zaproponowanego przykładu wyczerpującego uzasadnienia. Należy jednak stwierdzić, że gimnazjaliści, którzy opanowali wiadomości i umiejętności na poziomie zadowalającym, świadomie stosowali formę rozprawki, próbując wypełnić ją adekwatną do warunków zawartych w poleceniu treścią. Uczniowie posługiwali się stylem charakterystycznym dla wyvodu argumentacyjnego oraz używali bogatego słownictwa. Rozprawki charakteryzowały się natomiast zróżnicowanym poziomem realizacji sprawności językowej oraz zróżnicowanym poziomem umiejętności ortograficznych i interpunkcyjnych.

PODSUMOWANIE
– ZDIAGNOZOWANE EFEKTY KSZTAŁCENIA –
CZYLI O MOCNYCH I SŁABYCH STRONACH
NAUCZANIA

W gimnazjum nauczyciele wprowadzają uczniów w świat wiedzy naukowej; wdrażają ich do samodzielności; pomagają im w podejmowaniu decyzji dotyczącej kierunku dalszej edukacji i przygotowują do aktywnego udziału w życiu społecznym.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego

Edukacja gimnazjalna – jak każdy etap kształcenia – wymaga dynamicznych i wielowątkowych działań dydaktycznych. Aby okazały się one skuteczne, każdy nauczyciel musi dokonać rozpoznania potrzeb edukacyjnych oraz być elastycznym wobec przyjętych przez siebie metod kształcenia, które powinien modyfikować stosownie do wniosków opracowanych na podstawie przeprowadzonej diagnozy. Informacje istotne dla opracowania założeń kształcenia nauczyciel może czerpać z różnych źródeł, które można podzielić na trzy podstawowe grupy: indywidualne, środowiskowe, pedagogiczne (szkolne). Jedną z podstaw diagnozowania potrzeb edukacyjnych są wyniki egzaminów zewnętrznych. Podobnie jak w niniejszym opracowaniu, mogą one posłużyć przeprowadzaniu analiz ilościowych i jakościowych. Na podstawie wniosków płynących z takich analiz nauczyciele mogą modyfikować warsztat wychowawczo-dydaktyczny w celu podnoszenia jakości efektów kształcenia. W 2007 r. dokonano analizy wyników w gimnazjach wiejskich, uzyskujących niską i wysoką średnią punktów na egzaminie gimnazjalnym w części humanistycznej przeprowadzonym w kwietniu 2007 r. Dzięki niej możliwe stało się między innymi opracowanie informacji o mocnych i słabych stronach kształcenia. Warto zauważyć, że efektywne nauczanie będą warunkowały możliwości uczniów, wynikające – na przykład – z poziomu kształcenia na wcześniejszych etapach edukacji. Z diagnozy zawartej w niniejszym opracowaniu wynika, że w przypadku absolwentów szkół z niską średnią wyników jednym z celów dalszego kształcenia będzie przygotowanie uczniów do realizacji egzaminacyjnych zadań z różnych przedmiotów na poziomie koniecznym. Natomiast jednym z celów kształcenia absolwentów szkół z wysoką średnią wyników powinno być – przede wszystkim – rozwijanie posiadanych wiadomości i umiejętności tak, aby realizowali oni edukacyjne zadania z różnych przedmiotów co najmniej w stopniu zadowalającym. Aby pomóc nauczycielom w przygotowaniu się do realizacji dostosowania warsztatu pracy do obecnych wymagań edukacyjnych, warto pokusić się o refleksję na temat zauważonych w analizowanych pracach słabych i mocnych stron efektów kształcenia.

Słabe strony kształcenia

W rozwiązaniu zadań z **I obszaru standardów** uczniom realizującym umiejętności z tego zakresu poniżej poziomu koniecznego stwarza trudności już **odczytanie tekstu lub jego fragmentu na poziomie dosłownym**. Prawdopodobnymi przyczynami – rozpoznanymi na podstawie przeprowadzonych analiz – występowania tych trudności są:

- ✓ brak uważnej (kilkakrotnej) lektury tekstu,
- ✓ trudności ze zrozumieniem polecenia przejawiające się w błędnym rozpoznaniu sytuacji komunikacyjnej (np. zadanie 1.) lub w niezrozumieniu pojęć obecnych w treści zadania (np. zadanie 14.),
- ✓ przywoływanie błędnych skojarzeń w trakcie odbioru tekstu lub schematycznych modeli obecnych w świadomości przystępujących do egzaminu,
- ✓ jedynie emocjonalny – a nie rozumowy – odbiór informacji zawartych w tekście,
- ✓ przypisanie niewłaściwego znaczenia informacjom powtarzającym się w tekście lub jego fragmencie (traktowanie informacji powtarzających się jako informacji kluczowych dla zrozumienia tekstu),

- ✓ poszukiwanie podpowiedzi do zrozumienia tekstu w proponowanych odpowiedziach,
- a w konsekwencji
- ✓ trudności z ukierunkowaną analizą czytanego tekstu przejawiające się między innymi w braku możliwości rozpoznania zależności łączących poszczególne informacje (np. brak możliwości rozpoznania porządku chronologicznego).

Warto zatem przygotować uczniów do lektury krótszych i dłuższych tekstów. Sprawność w tym zakresie uwarunkowana jest podstawową umiejętnością, nabywaną już na I etapie edukacji – **opanowaniem techniki czytania**. Jak wcześniej zaznaczono w tym opracowaniu, w odpowiedziach gimnazjalistów pojawiają się literówki. Mogą one stanowić *lapsus calami*, wynikający z egzaminacyjnego stresu, mogą jednakże również dowodzić, iż trudności w zakresie odczytania tekstu na poziomie dosłownym wynikają z braku opanowania techniki czytania. Konsekwencjami braku opanowania wyżej wspomnianej umiejętności są niezrozumienie poleceń oraz brak możliwości określenia na ich podstawie warunków uzyskania punktu. Gimnazjalista, który nie potrafi sprawnie czytać, nie będzie w stanie zrealizować najprostszycz wymagań. Nie znajdzie też w pokładach swej osobowości odpowiedniej motywacji do kilkakrotnej lektury treści zadania, tekstu lub jego fragmentu, wskazanego w poleceniu. Warto pokusić się o refleksję dotyczącą psychologicznych uwarunkowań towarzyszących czynności czytania. Być może uczucie wstydu, w przypadku takiego ucznia, będzie tak dominujące, że zniechęci go do przedsięwzięcia jakichkolwiek działań – nawet w sytuacji egzaminacyjnej. Można przypuszczać, że uczeń, który nie opanował techniki czytania, zrealizuje zadania wymagające wyszukania informacji podanej wprost (ponieważ będzie ono polegało na prostym odwzorowaniu), ale nie będzie w stanie dokonać żadnego rozumowania w odniesieniu do informacji zawartych w treści zadania lub tekście, ponieważ ich nie przyswoi.

Inna sytuacja dotyczy tych, którzy opanowali technikę czytania, ale nie zostali przygotowani do **ukierunkowanej na wskazane zagadnienie analizy tekstu**. Warto zauważyć, że wspomniany efekt kształcenia dotyczy również edukacji na etapie szkoły podstawowej. Działania nauczycieli na każdym etapie edukacyjnym powinny być ukierunkowane na przyszłość, na uzyskanie pożądanego stanu. Celem ćwiczeń lekcyjnych powinno być więc doprowadzenie do stanu, w którym uczeń – dzięki lekturze tekstu – określi dane pozwalające zrealizować polecenie. Zrozumie treść tekstu i kierowanego do niego polecenia w sposób rozumowy, na poziomie, który zmotywuje go do podjęcia działań związanych z odbiorem wskazanych informacji.

W przygotowaniu do poprawnego rozpoznawania znaczenia tekstu lub jego fragmentu niebagatelną rolę odgrywa stwierdzenie, jakim zasobem wiadomości dysponuje młody człowiek. Z przeprowadzonych analiz wynika, że gimnazjaliści nie potrafią odczytać znaczeń wpisanych w teksty kultury, ponieważ nie mają przygotowanego odpowiedniego bagażu wiedzy, pozwalającej na sprawne operowanie **kontekstem historycznym, społecznym, biograficznym lub innym**, pomocnym w analizie i interpretacji tekstów kultury. W obliczu braku narzędzia (wiadomości) pozwalającego na skuteczną realizację poszczególnych zadań uczniowie ci mogą:

- ✓ traktować wskazany tekst jako podstawowe źródło informacji (jedyne, jakim wobec konieczności realizacji zadania dysponują),
- ✓ selekcjonować informacje ze wskazanego tekstu tak, aby umożliwiły one udzielenie odpowiedzi lub potwierdzały słuszność rozumowania (nawet błędnego) ukierunkowanego na realizację zadania,
- ✓ nie uwzględniać kontekstu, w jakim pojawia się dana informacja,
- ✓ bagatelizować lub całkowicie ignorować wymagania zawarte w poleceniu,

- ✓ dokonywać próby realizacji zadania poprzez przywołanie jedynie tych znanych i utrwalonych wiadomości.

Analiza odpowiedzi uczniów pozwala sformułować wniosek, że gimnazjaliści nie przyjmują postawy pełnej negacji zagadnienia. Dokonują prób zrealizowania zadania za pomocą środków, jakimi w danym momencie dysponują, czyli tekstu, na podstawie którego skonstruowano zadanie lub posiadanego zasobu wiadomości – niestety, często nieadekwatnego do stawianych przed uczniem wymagań. Należy skonstatować, że próby te nie są pozbawione elementu rozumowania. Uczniowie myślą, w jaki sposób dostosować dane do realizacji zadania. Można pokusić się zatem o hipotezę, że gimnazjaliści z badanych szkół dysponowali potencjałem do nabycia wiadomości i umiejętności, który nie został właściwie spożytkowany.

Ważnym elementem kształcenia humanistycznego jest wyposażenie ucznia w odpowiedni **aparatus pojęciowy**. Pierwszym krokiem jest obecność znaczenia terminów i pojęć z dziedziny przedmiotów humanistycznych w biernym języku ucznia. Umożliwia to właściwą analizę treści zadania i odpowiednie zdefiniowanie zawartych w nim wymagań. Omawiana znajomość przekłada się na możliwość realizacji stawianych przed uczniem zadań. Warto, aby uczniowie mieli świadomość, że brak opanowania znaczenia terminów lub pojęć może negatywnie wpłynąć na ich motywację do podjęcia próby realizacji polecenia. Wymóg ten odnosi się do dziedziny szeroko pojętej humanistyki, ale również może mieć wpływ na postawę wobec wymagań z innych dziedzin. Postawa otwartości na podnoszenie własnych kompetencji, poznawania zjawisk otaczającej rzeczywistości może warunkować sprawne funkcjonowanie w codziennym życiu.

Kolejnym krokiem jest opanowanie umiejętności wykorzystywania **posiadanych wiadomości do rozwiązywania problemów** – w tym przypadku egzaminacyjnych zadań. Bez dysponowania odpowiednim aparatus pojęciowym uczniowie nie mają możliwości wykorzystywania go w nowej sytuacji zadaniowej. Dlatego znacznie gorzej realizują zadania dotyczące **tworzenia własnego tekstu**, gdyż wymagają one połączenia wiadomości i umiejętności. Jeżeli nie posiadają tych pierwszych, same umiejętności okazują się niewystarczające.

Nabycie umiejętności jest jednak podstawowym warunkiem spełnienia wymagań, zwłaszcza w zakresie **formułowania krótszych i dłuższych wypowiedzi**. Gimnazjalista powinien opanować konstruowanie zdania, zawierającego wymagane od niego informacje w sposób komunikatywny. **Komunikatywność** wypowiedzi zapewniają – między innymi – reguły poprawności językowej, obowiązujące w danym języku. Ćwiczenia w zakresie budowania krótkich, komunikatywnych wypowiedzi, ukierunkowanych na przekazanie określonych treści jest istotnym celem kształcenia na każdym etapie. Jeżeli do gimnazjum uczęszczają uczniowie mający trudności w tym zakresie, trzy lata edukacji gimnazjalnej powinny służyć ich zniwelowaniu. Uczeń powinien mieć świadomość, na czym polega popełniony przez niego błąd, dlaczego sformułowana przez niego wypowiedź jest błędna lub niejednoznaczna, a zatem niekomunikatywna. Ważnym elementem kształcenia umiejętności konstruowania poprawnych i komunikatywnych wypowiedzi jest zatem precyzyjna informacja zwrotna kierowana do ucznia, zawierająca szczegółowe dane, a nie ogólnikowe stwierdzenia. Warto przy tym uwzględnić potrzeby wynikające z rozwoju psychicznego gimnazjalisty i zadbać o zindywidualizowany charakter takiej informacji. Informacja zwrotna powinna być przykładem poprawnej wypowiedzi, czyli spełniać wymogi komunikatywności oraz funkcjonalności. Można przypuszczać, że uczeń pozytywnie zareaguje na krytykę, jeżeli jej elementem staną się informacje dotyczące negatywnych skutków braku uwzględnienia wskazówek w jego życiu (np. osobistym), czyli uświadomi sobie ich przydatność w konkretnych sytuacjach.

Jak już wcześniej wspomniano, do zrealizowania wymagań z zakresu II obszaru standardów niezbędna jest sprawność łączenia wiadomości i umiejętności. Uczeń kończący gimnazjum powinien znać **wyróżniki różnych form wypowiedzi**. Wiedza z zakresu kompozycji danej formy wypowiedzi może jednak być nacechowana encyklopedyzmem, czyli stanowić dla ucznia czystą teorię, której nie będzie w stanie zastosować w działaniu (wykonaniu danego zadania). Ważnym elementem kształcenia polonistycznego może okazać się przekazanie uczniom świadomości na temat celu wypowiedzi przejawiającego się w możliwości zastosowania określonej formy w danej sytuacji życia codziennego. Warto przy tym zwrócić uwagę na przyczyny, dla których dana forma nie spełni swej roli, czyli okaże się niefunkcjonalna (np. z jakich powodów tekst zaproszenia nie zachęci odbiorcy do skorzystania z niego, dlaczego dowodzenie przedstawione w rozprawce jest nieprzekonujące).

Znajomość wyróżników danej formy wypowiedzi nie może zatem ograniczyć się do technicznej wiedzy na temat jej struktury. Uczeń powinien mieć świadomość, że **forma zostanie zrealizowana pod warunkiem wypełnienia jej adekwatną do realizacji tematu treścią**. Aby jednak wiedział i rozumiał, jakie wymagania dotyczą treści, musi mieć opanowaną umiejętność czytania tekstu na poziomie co najmniej dosłownym. Aby móc zrealizować rozpoznane na podstawie polecenia wymagania dotyczące realizacji tematu, musi także posiadać odpowiedni zasób wiadomości, z którego będzie umiejętnie korzystał.

Mocne strony kształcenia

Umiejętne korzystanie z posiadanego bagażu wiadomości jest cechą z zakresu rozumowania, charakteryzującą uczniów, których wyniki plasują się na poziomie co najmniej zadowalającym. Gimnazjaliści z tej grupy, wiedząc **co powinni napisać**, rozumowo traktują formę swej wypowiedzi, czyli mają szansę przemyśleć, **jak sformułować swą wypowiedź** tak, aby uzyskać wskazany w poleceniu cel wypowiedzi. Dokonują próby wpisania treści we wskazane formy poprzez nadanie im odpowiedniego porządku. Mogą zrealizować ten wymóg, ponieważ zarówno w ich biernym, jak i czynnym języku, funkcjonują pojęcia takie jak: argument, rozprawka, uzasadnienie i inne. Posiadanie odpowiedniego aparatu pojęciowego umożliwia im analizę polecenia pod względem zawartych w nim wymagań. W dalszej kolejności umożliwia ukierunkowaną na wskazane zagadnienie analizę tekstu, na podstawie którego zostało skonstruowane zadanie. Posiadanie odpowiedniego aparatu pojęciowego jest także ważnym elementem **przygotowania do uczestnictwa w szeroko rozumianej kulturze**. Dzięki niemu uczniowie potrafią **czytać i odbierać teksty kultury na różnych poziomach: dosłownym, przenośnym i symbolicznym**. Mają więc możliwość analizować i interpretować wskazany tekst w obszarach poznawczych, symbolicznych i aksjologicznych. Dzięki temu czują się przygotowani do swobodnego realizowania wymagań dotyczących wskazanego lub wybranego przez nich typu rozumowania, które staje się środkiem do osiągnięcia celu, a nie celem samym w sobie.

Ważnym elementem realizacji każdego – nie tylko egzaminacyjnych – wymagań jest sprawność w zakresie **rozpoznawania i rozumienia sytuacji komunikacyjnej**. Umiejętności, jakie dotyczą tej sprawności, w sytuacji egzaminacyjnej są diagnozowane na różnych poziomach: na poziomie polecenia (konstruktor zadania jako nadawca, uczeń realizujący polecenie jako odbiorca) czy też na poziomie analizy i interpretacji tekstu (m.in.: określenie kto, do kogo i po co mówi, określenie funkcji wskazanego środka wyrazu). Stopień ich opanowania pośrednio wpływa na poziom rozwiązywania zadań z II obszaru standardów, ponieważ tworzone przez przystępujących do egzaminu **wypowiedzi** mogą być **zgodne z intencją i okolicznościami** podanymi w treści zadania. Tworzone przez uczniów

wypowiedzi cechuje taki stopień komunikatywności, który umożliwia dokonanie ich jednoznacznej oceny przez egzaminatora.

Analiza uczniowskich prac upoważnia do postawienia hipotezy, iż zajęcia w szkołach z wysoką średnią wyników poświęcone ćwiczeniom kompozycyjno-stylistycznym związane z redagowaniem różnych form wypowiedzi nie ograniczają się jedynie do wymiaru świadomości gatunku, a odnoszą się również do kształtowania społecznego i kulturowego rozumienia celu różnych form wypowiedzi. Do wyróżników formy dostosowują odpowiednio dobrane treści. Gimnazjaliści mają świadomość tego, że formułowane przez nich wypowiedzi podlegają regułom obowiązującym w danym języku.

Dzięki odpowiedniemu poziomowi opanowania wiadomości i umiejętności mają możliwość **weryfikowania poprawności** odpowiedzi pod względem obowiązujących norm oraz wymagań określonych w poleceniu. Zostali zatem przygotowani do przyjmowania **krytycznej postawy** wobec pozyskiwanych informacji oraz wobec efektów swojego rozumowania.

Przeprowadzenie analiz, do czego ma zachęcić niniejsze opracowanie, jest elementem tworzenia dydaktyki postępu uczniów⁹. Efekt takiej dydaktyki będzie zależał od poziomu zindywidualizowania w diagnozowaniu potrzeb i określaniu wymagań stawianych uczniom. Warto pamiętać, że słabe i mocne strony kształcenia można zaobserwować w danej placówce, ale można też dokonać ich diagnozy w odniesieniu do pojedynczego ucznia, czyniąc punktem wyjścia dla refleksji grupę składającą się na dany oddział, w którym można zaobserwować istnienie określonych zależności. Tak, jak różnią się odpowiedzi uczniów do tych samych zadań, spełniające – lub nie – te same wymagania, tak różne są potrzeby uczniów i poziom wymagań, jaki do nich można kierować, aby nie zdemotywować ich do podjęcia pracy nad własnym rozwojem.

Warto pokusić się o sformułowanie kolejnej hipotezy: im większa będzie świadomość nauczyciela w zakresie efektów własnej pracy dydaktycznej (tych uzyskanych oraz tych spodziewanych), tym większa będzie świadomość ucznia w zakresie wiadomości i umiejętności, jakim powinien sprostać. Świadome nauczanie i świadome uczenie się stanowią bowiem podstawę sukcesu dydaktycznego.

⁹ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.