

Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2014



Sprawozdanie
z egzaminu gimnazjalnego 2014

**Osiągnięcia uczniów
kończących gimnazjum
w roku 2014**

WOJEWÓDZTWO MAŁOPOLSKIE

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna

os. Szkolne 37, 31-978 Kraków
tel. 12 68 32 101, fax 12 68 32 100
e-mail: oke@oke.krakow.pl
www.oke.krakow.pl

SPIS TREŚCI

I. CZĘŚĆ HUMANISTYCZNA	4
Język polski	4
Opis arkusza standardowego	4
Dane dotyczące populacji uczniów	4
Przebieg egzaminu	5
Podstawowe dane statystyczne	6
Komentarz	12
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	23
Historia i wos	26
Opis arkusza standardowego	26
Dane dotyczące populacji uczniów	26
Przebieg egzaminu	27
Podstawowe dane statystyczne	28
Komentarz	35
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	37
II. CZĘŚĆ MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZA	40
Matematyka	40
Opis arkusza standardowego	40
Dane dotyczące populacji uczniów	40
Przebieg egzaminu	41
Podstawowe dane statystyczne	42
Komentarz	48
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	56
Przedmioty przyrodnicze	60
Opis arkusza standardowego	60
Dane dotyczące populacji uczniów	61
Przebieg egzaminu	62
Podstawowe dane statystyczne	63
Komentarz	69
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	74
III. JĘZYKI OBCE	78
Język angielski – poziom podstawowy	79
Opis arkusza standardowego	79
Dane dotyczące populacji uczniów	79
Przebieg egzaminu	80
Podstawowe dane statystyczne	81
Język angielski – poziom rozszerzony	86
Opis arkusza standardowego	86
Dane dotyczące populacji uczniów	86
Przebieg egzaminu	87
Podstawowe dane statystyczne	88
Komentarz	93
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	104

Język niemiecki – poziom podstawowy	111
Opis arkusza standardowego	111
Dane dotyczące populacji uczniów	111
Przebieg egzaminu	112
Podstawowe dane statystyczne	113
Język niemiecki – poziom rozszerzony	118
Opis arkusza standardowego	118
Dane dotyczące populacji uczniów	118
Przebieg egzaminu	119
Podstawowe dane statystyczne	120
Komentarz	125
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	135
Język rosyjski – poziom podstawowy	138
Opis arkusza standardowego	138
Dane dotyczące populacji uczniów	138
Przebieg egzaminu	139
Podstawowe dane statystyczne	140
Język rosyjski – poziom rozszerzony	145
Opis arkusza standardowego	145
Dane dotyczące populacji uczniów	145
Przebieg egzaminu	146
Komentarz	147
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	151
Język francuski – poziom podstawowy	153
Opis arkusza standardowego	153
Dane dotyczące populacji uczniów	153
Przebieg egzaminu	154
Podstawowe dane statystyczne	155
Język francuski – poziom rozszerzony	160
Opis arkusza standardowego	160
Dane dotyczące populacji uczniów	160
Przebieg egzaminu	161
Komentarz	162
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	166
Język hiszpański – poziom podstawowy	168
Opis arkusza standardowego	168
Dane dotyczące populacji uczniów	168
Przebieg egzaminu	169
Język hiszpański – poziom rozszerzony	170
Opis arkusza standardowego	170
Dane dotyczące populacji uczniów	170
Przebieg egzaminu	171
Komentarz	172
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	181

Język włoski – poziom podstawowy	183
Opis arkusza standardowego	183
Dane dotyczące populacji uczniów	183
Przebieg egzaminu	184
Język włoski – poziom rozszerzony	185
Opis arkusza standardowego	185
Dane dotyczące populacji uczniów	185
Przebieg egzaminu	186
Komentarz	187
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	198
Aneks	200

I. CZĘŚĆ HUMANISTYCZNA

Język polski

Opis arkusza standardowego

Uczniowie bez dysfunkcji oraz uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wykonywali zadania zawarte w arkuszu standardowym. Podstawę zadań stanowiły teksty kultury: literacki oraz publicystyczne.

Arkusz egzaminacyjny składał się z 22 zadań, wśród których było 20 zadań zamkniętych różnego typu i 2 zadania otwarte wymagające od ucznia samodzielnego, zgodnego z poleceniem sformułowania krótkiej wypowiedzi oraz dłuższej – rozprawki. Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań można było uzyskać 32 punkty.

Za rozwiązanie zadań z zakresu języka polskiego gimnazjaliści uzyskali średnio 71% punktów. Uczniowie najlepiej poradzili sobie z zadaniami zamkniętymi, które sprawdzały odbiór tekstów kultury i wykorzystywanie zawartych w nich informacji. Bez problemu wyszukiwali w tekście publicystycznym lub literackim informacje podane wprost lub pośrednio. Jeśli jednak odpowiedź wymagała dokładniejszej analizy tekstu i samodzielnego sformułowania odpowiedzi zawierającej krytyczną ocenę faktów, zadanie okazywało się zdecydowanie trudniejsze.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 1. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		34 230
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	29 758
	z dysleksją rozwojową	4 472
	dziewczeta	16 828
	chłopcy	17 402
	ze szkół na wsi	17 498
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	4 926
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	4 908
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	6 898
	ze szkół publicznych	32 939
	ze szkół niepublicznych	1 291
	w języku ukraińskim	0

Z egzaminu zwolniono 78 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 2. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	16
	słabowidzący i niewidomi	51
	słabosłyszący i niesłyszący	59
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	432
	Ogółem	558

Przebieg egzaminu

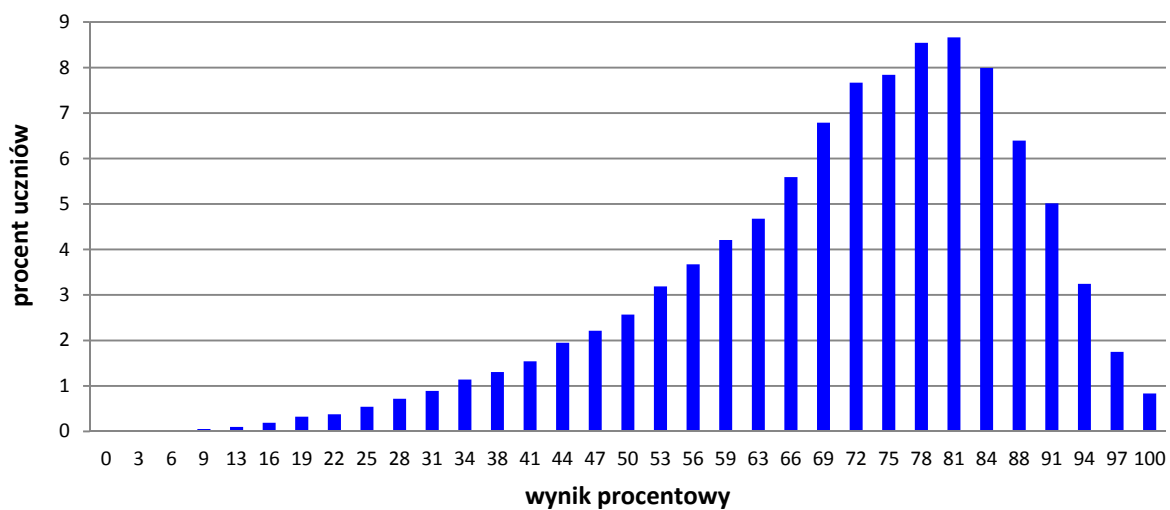
Tabela 3. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu¹

Termin egzaminu		23 kwietnia 2014 r.	
Czas trwania egzaminu		90 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym	
		do 135 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym	
Liczba szkół		737	
Liczba zespołów egzaminatorów		24	
Liczba egzaminatorów		449	
Liczba obserwatorów (§ 143)		39	
Liczba unieważnień	w przypadku:		
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom)	0
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0
	§ 146 ust. 3	w razie stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0
Liczba wglądów (§ 50)		21	

¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 1. Rozkład wyników uczniów

Tabela 4. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
34 230	0	100	72	81	70,28	16,95

Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Tabela 5. Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Część humanistyczna – język polski		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
6	1	
9	1	
13	1	
16	1	
19	2	
22	2	
25	3	
28	4	
31	6	
34	7	2
38	9	
41	12	
44	14	3
47	17	
50	20	
53	24	
56	28	4
59	33	
63	38	
66	44	
69	51	5
72	58	
75	65	6
78	73	
81	80	
84	87	7
88	92	
91	96	8
94	98	
97	100	9
100	100	

Wyniki na skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z języka polskiego uzyskał 78% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 73% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 27% zdających i znajduje się on w 6 staninie.

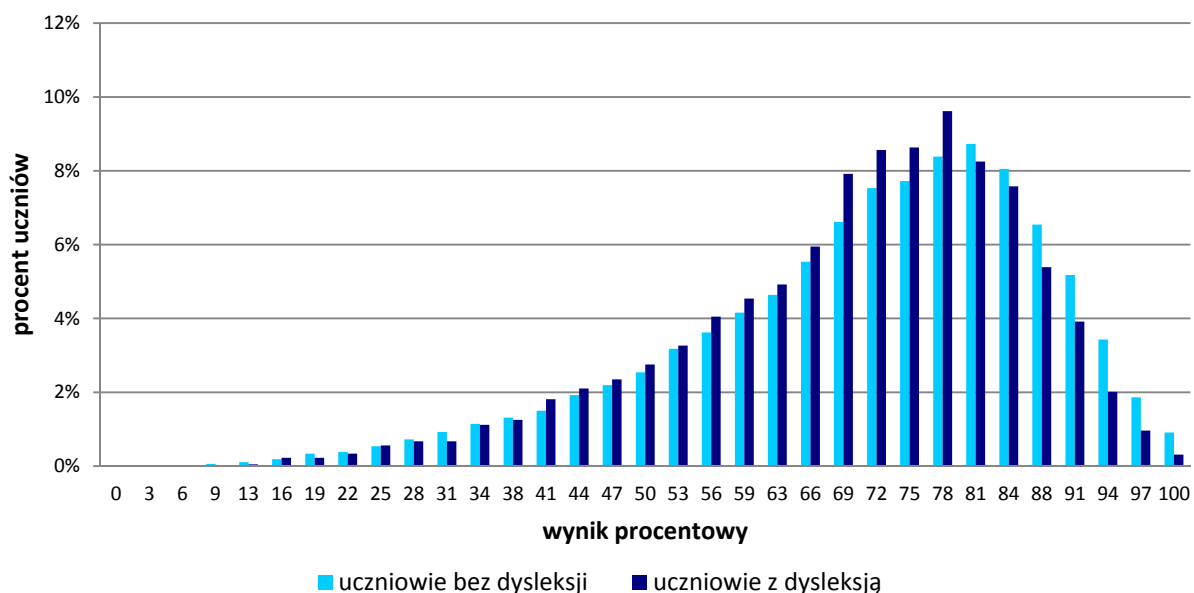
Średnie wyniki szkół² na skali staninowej

Tabela 6. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	16,8–40,5
2	40,6–56,4
3	56,5–61,5
4	61,6–65,1
5	65,2–68,7
6	68,8–72,0
7	72,1–76,0
8	76,1–82,1
9	82,2–93,2

Skala staninowa umożliwia porównywanie średnich wyników szkół w poszczególnych latach. Uzyskanie w kolejnych latach takiego samego średniego wyniku w procentach nie oznacza tego samego poziomu osiągnięć.

Wyniki uczniów bez dysfunkcji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



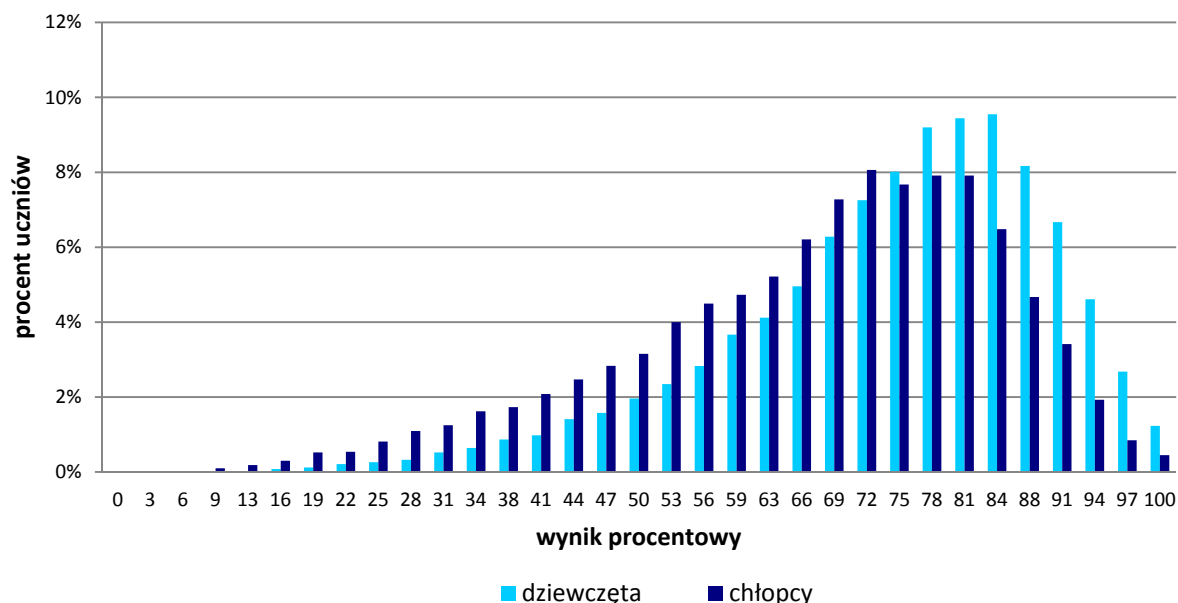
Wykres 2. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 7. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	29 758	0	100	75	81	70,72	16,93
Uczniowie z dysleksją rozwojową	4 472	3	100	72	78	69,44	15,87

² Ilekcio w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2014 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z zestawu GH-P1-142.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 3. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 8. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	16 828	0	100	78	84	74,33	15,25
Chłopcy	17 402	0	100	69	72	66,91	17,42

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 9. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	17 498	0	100	72	78	68,82	16,80
Miasto do 20 tys. mieszkańców	4 926	0	100	72	81	70,48	16,47
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	4 908	3	100	75	78	71,40	16,76
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	6 898	3	100	78	81	74,43	16,39

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

Tabela 10. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	32 939	0	100	72	81,25	70,45	16,71
Szkoła niepubliczna	1 291	3	100	78	84,38	73,19	18,79

Poziom wykonania zadań

Tabela 11. Poziom wykonania zadań

Numer zadania	Wymaganie ogólne zapisane w podstawie programowej	Wymaganie szczegółowe zapisane w podstawie programowej	Poziom wykonania zadania (%)
1.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 2) wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje.	95
2.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 9) wyciąga wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście.	78
3.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 3. Świadomość językowa. Uczeń: 4) rozpoznaje w tekście formy [...] czasów – rozumie ich funkcje w wypowiedzi.	69
4.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 10) rozróżnia gatunki publicystyczne prasowe, radiowe i telewizyjne (reportaż).	84
5.	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	2. Analiza. Uczeń: 4) wskazuje funkcje użytych w utworze środków stylistycznych z zakresu składni (pytań retorycznych).	52
6.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 7) rozpoznaje intencje wypowiedzi (aprobatę).	82
7.	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 2. Analiza. Uczeń: 10) charakteryzuje i ocenia bohaterów.	87
8.	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 2. Analiza. Uczeń: 10) charakteryzuje i ocenia bohaterów.	90
9.	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	3. Interpretacja. Uczeń: 1) przedstawia propozycję odczytania konkretnego tekstu kultury.	81
10.	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 2. Analiza. Uczeń: 11) identyfikuje bajkę.	70
11.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	3. Świadomość językowa. Uczeń: 5) rozpoznaje w zdaniach i w równoważnikach zdań różne rodzaje okoliczników i rozumie ich funkcje.	76
12.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 2) wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje.	93
13.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 7) wyszukuje w tekście informacje wyrażone wprost lub pośrednio.	94
14.	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	3. Interpretacja. Uczeń: 1) przedstawia propozycję odczytania konkretnego tekstu kultury.	73
15.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 2) wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje.	82
16.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 3. Świadomość językowa. Uczeń: 3) rozpoznaje w wypowiedziach podstawowe części mowy (zaimek).	64
17.	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	3. Interpretacja. Uczeń: 1) przedstawia propozycję odczytania konkretnego tekstu kultury i uzasadnia ją.	66
18.	III. Tworzenie wypowiedzi.	2. Świadomość językowa. Uczeń: 4) stosuje związki frazeologiczne, rozumiejąc ich znaczenie.	86
19.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	2. Samokształcenie i docieranie do informacji. Uczeń: 3) korzysta ze słownika: [...] frazeologicznego, synonimów i antonimów oraz szkolnego słownika terminów literackich.	80
20.	III. Tworzenie wypowiedzi.	2. Świadomość językowa. Uczeń: 3) świadomie dobiera synonimy i antonimy dla wyrażenia zamierzonych treści.	77
21.	III. Tworzenie wypowiedzi.	2. Świadomość językowa. Uczeń: 3) świadomie dobiera synonimy i antonimy dla wyrażenia zamierzonych treści.	78

Numer zadania	Wymaganie ogólne zapisane w podstawie programowej	Wymaganie szczegółowe zapisane w podstawie programowej	Poziom wykonania zadania (%)	
22.	III. Tworzenie wypowiedzi.	1. Mówienie i pisanie. Uczeń: 1) tworzy wypowiedź pisemną w formie rozprawki.	58	54
		1. Mówienie i pisanie. Uczeń: 2) stosuje zasady organizacji tekstu zgodne z wymogami gatunku, tworząc spójną pod względem logicznym i składniowym wypowiedź na zadany temat.	88	
		2. Świadomość językowa. Uczeń: 3) tworząc wypowiedzi, dąży do precyzyjnego wyrażania się; świadomie dobiera synonimy i antonimy dla wyrażenia zamierzonych treści.	85	
		2. Świadomość językowa. Uczeń: 5) stosuje różne rodzaje zdań we własnych tekstach; dostosowuje szyk wyrazów i zdań składowych do wagi, jaką nadaje przekazywanym informacjom. <i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i>	29	
		2. Świadomość językowa. Uczeń: 3) stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych. <i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i>	52	
		2. Świadomość językowa. Uczeń: 5) pisze poprawnie pod względem ortograficznym. <i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 2. Świadomość językowa. Uczeń: 6) poprawnie używa znaków interpunkcyjnych.	23	

Komentarz

Celem analizy jest zwrócenie uwagi na te umiejętności, które trzecioklasiści opanowali na poziomie zadowalającym, i te, które wymagają jeszcze kształcenia oraz doskonalenia. Punktem odniesienia dla formułowanych wniosków są wyniki uzyskane przez uczniów za rozwiązanie zadań.

Zadania z zakresu języka polskiego sprawdzały treści zapisane w podstawie programowej dla III etapu edukacyjnego, ale niektóre zadania odnosiły się również do wymagań przypisanych do wcześniejszych etapów edukacyjnych.

Analiza wyników osiągniętych przez uczniów przystępujących do egzaminu z zakresu języka polskiego potwierdza prawidłowość obserwowaną w kolejnych latach – umiejętność odbioru wypowiedzi i wykorzystania zawartych w nich informacji jest opanowana przez gimnazjalistów na poziomie wysokim.

Wśród zadań zamkniętych bardzo łatwe dla tegorocznych gimnazjalistów okazały się trzy zadania (1., 12. i 13.), sprawdzające umiejętność wyszukiwania w wypowiedzi potrzebnych informacji. Niezależnie od rodzaju zadania (wybór wielokrotny, prawda-falsz) wyniki uzyskane przez piszących były podobne; w każdym z zadań ponad 90% trzecioklasistów wskazało poprawną odpowiedź. Zatem, podstawowa, nie tylko polonistyczna umiejętność, jaką jest wyszukiwanie i analizowanie informacji podanych w sposób przystępny, została opanowana przez gimnazjalistów na poziomie wysokim.

Umiejętność interpretacji tekstu sprawdzano na przykład zadaniem 14., w którym należało najpierw odczytać sens podanego fragmentu artykułu, a następnie wskazać wypowiedź synonimiczną do podanej. Oczekiwano zatem od uczniów samodzielnej interpretacji tekstu, poprzedzonej jego uważną analizą. Mimo że 73% zdających poradziło sobie z tym zadaniem, to jednak można sądzić, że zdający wykorzystywali wiedzę wynikającą nie bezpośrednio z tekstu, ale z potocznych skojarzeń lub własnych doświadczeń. Wśród nieprawidłowych odpowiedzi uczniowie najczęściej wskazywali tę, w której znalazła się myśl o książce – przyjacielu człowieka, powszechna, ale pominięta przez autora tekstu.

Tegoroczni gimnazjaliści bez trudu poradziło sobie z dwoma zadaniami (7. i 8.), odwołującymi się do wiadomości i umiejętności kształconych już od szkoły podstawowej, które wymagały scharakteryzowania i oceny bohaterów bajki Ignacego Krasickiego. W zadaniu 8. uczeń dokonywał charakterystyki i oceniał bohaterów, wnioskuje o relacjach między nimi na podstawie opisanej w tekście sytuacji, a w zadaniu 7. dodatkowo miał nazwać cechę bohaterki, jaką ujawniło przedstawione w utworze wydarzenie. Wynik uzyskany za zadanie 8. był nieco wyższy niż ten, który osiągnęli gimnazjaliści za rozwiązanie zadania 7., co prowadzi do wniosku – im bardziej złożone umiejętności sprawdzało zadanie, tym trudniejsze okazywało się ono dla uczniów. Mimo wspomnianych zastrzeżeń, poziom wykonania zadań sytuuje je wśród tych, które były dla piszących łatwe.

Umiejętności kształcone na przestrzeni wszystkich etapów edukacyjnych sprawdzano też zadaniem, w którym na podstawie bajki należało wskazać jej cechy gatunkowe. Aby je rozwiązać, uczeń musiał najpierw rozstrzygnąć, które stwierdzenia dotyczące cech gatunkowych bajki są prawdziwe. Zadanie to okazało się dla trzecioklasistów umiarkowanie trudne – 70% z nich właściwie wskazało poprawną odpowiedź.

Umiarkowanie trudne okazały się również zadania odwołujące się do wiadomości poznawanych na II etapie edukacyjnym, dotyczące świadomości językowej. Zadania wymagały wskazania najpierw części mowy (zaimek) lub jej formy (czasowniki w czasie przeszłym), a następnie określenia jej roli w podanym fragmencie tekstu. 69% gimnazjalistów poprawnie wskazało dynamizującą opis funkcję czasowników w czasie teraźniejszym, a 64% – zaimka zastępującego rzeczownik.

Zadania sprawdzające funkcjonalne, świadome posługiwanie się językiem sprawiły tegorocznym trzecioklasistom najwięcej problemów. Umiejętność określania funkcji środków stylistycznych, użytych w tekście opanowała mniej więcej połowa gimnazjalistów. W zadaniu 5. piszący mieli zweryfikować prawdziwość informacji odnoszących się do roli pytań retorycznych, kończących wskazany akapit

tekstu. Mimo iż pytano o podstawowe funkcje tego środka językowego (podkreślenie przekonania osoby mówiącej i zaakcentowanie jej zaangażowania emocjonalnego), zadanie okazało się najtrudniejsze w całym arkuszu.

Zadanie krótkiej odpowiedzi, w którym należało sformułować opinię i przedstawić jej uzasadnienie, okazało się dla gimnazjalistów umiarkowanie trudne.

Polecenie jednoznacznie wskazywało kolejne etapy pracy (wybór ilustracji, odnalezienie w tekście właściwego uzasadnienia wyboru i sformułowanie argumentu), prowadzące do poprawnego rozwiązania. Okazuje się jednak, że tak oczywista wstępna czynność, jaką jest uważne odczytanie i przeanalizowanie polecenia do zadania, prawdopodobnie jest przez niektórych uczniów zaniedbywana, o czym świadczą poniższe przykłady różnych rozwiązań uczniowskich.

Przykład 1.

Do jakiego zdjęcie do tekstu „Zywie wśród książek” wybrać? Głównie zdjęcie nr 2, ponieważ ma pięknym zdjęciem widoczny jest elektroniczny czytelnik, a na drugim miejscu ma czytający książkę.

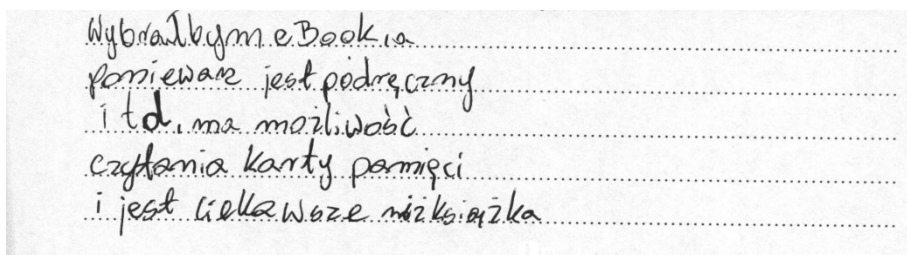
Przykład 2.

Wybrałam ~~z~~ zdjęcie nr 1 do tekstu „Zywie wśród książek”, ponieważ książka wyjaśnia świat jednej osobie, a potem następnej i tak dalej przez pokolenia. Wiele różnych dloni trzymało ~~ty~~ tę samą książkę, by czasem z niej czasem tę samą, a czasem inną mądrość. ~~Stara~~

Przykład 3.

Wybrałem © drugą ilustrację, ponieważ książki były pierwsze, ludzie jako pierwsi czepiali z nich wiedzę i przekazywali ją dalej. To dzięki książkom ludzie stali się mądrzejsi, i zaczęli wymyślać nowe rzeczy w tym uczestniczący doświadczenie.

Przykład 4.

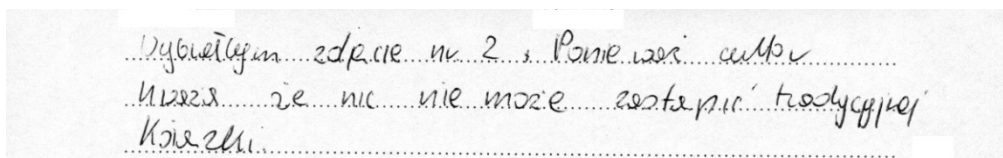


Wybrałbym eBooka
ponieważ jest podręczny
i t.d. ma możliwość
czytania karty pamięci
i jest kilka razy niż książka

Z powyższych prac wynika, że zdający dokonali wyboru zdjęcia, ale sam wybór nie skutkował jeszcze uzyskaniem punktu, gdyż o punktacji decydował poziom argumentacji. Autor pierwszego przykładu ograniczył się do opisu obu ilustracji, a drugiego zastąpił argumentację cytatem, niespójnym z treścią wybranego zdjęcia. Rozwiązania dwóch pozostałych uczniów mają wprawdzie charakter wypowiedzi argumentacyjnej, ale nie jest to argumentacja odwołująca się do tekstu, a do własnych doświadczeń i powszechnie obowiązujących opinii. Autorzy przykładów 1.–4. uzyskali za rozwiązanie zadania 0 punktów.

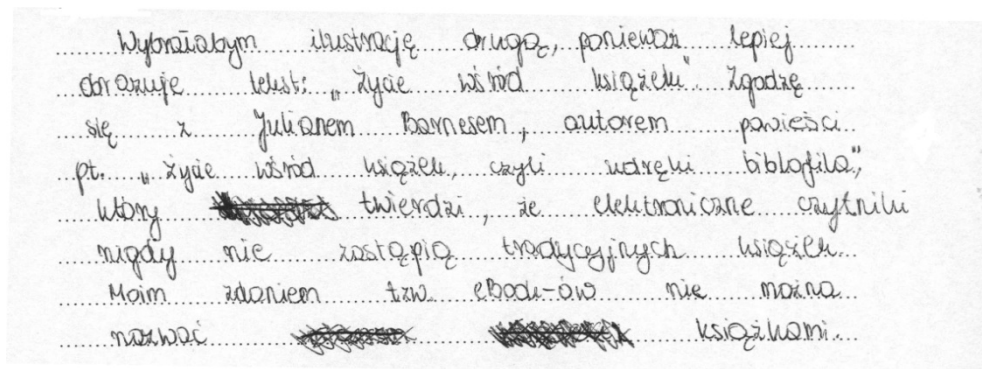
Różne sposoby realizacji zadania, za które przyznano jeden punkt, pokazują dwa kolejne przykłady.

Przykład 5.



Wybrałem zdjęcie nr 2. Ponieważ autor
myśli że nic nie może zastąpić tradycyjnej
książki.

Przykład 6.

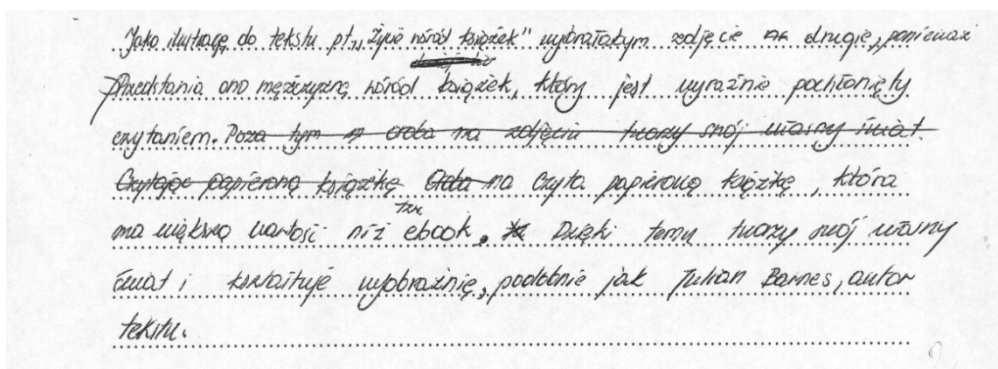


Wybrałbym ilustrację drugą, ponieważ lepiej
obrazuje tekst: „Żyje wśród książek” zgodnie
się z Julianem Barnesem, autorem powieści
pt. „Żyje wśród książek, czyli waleki bibliofila”,
który ~~twierdzi~~ twierdzi, że elektroniczne czytniki
nigdy nie zastąpią tradycyjnych książek.
Moim zdaniem tzw. e-booki nie można
nazwać ~~książkami~~ ~~książkami~~ książkami.

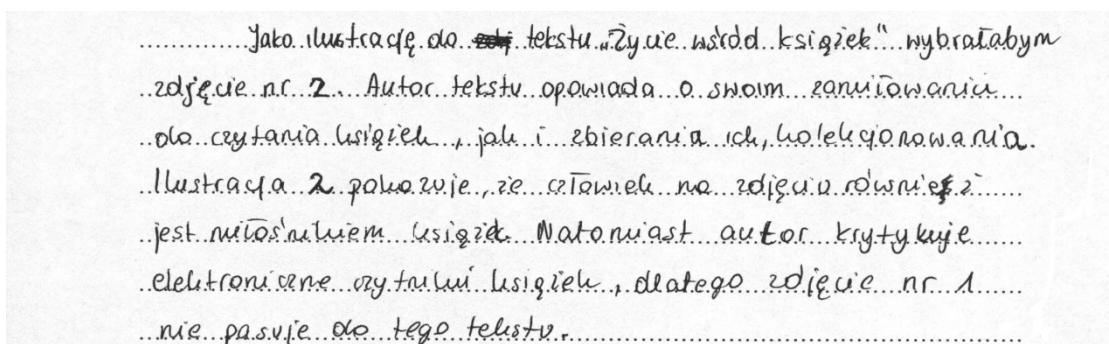
Wypowiedź przedstawiona w przykładzie 5. jest lakoniczna; w funkcji argumentacyjnej pojawia się stwierdzenie dotyczące ogólnikowo ujętej problematyki tekstu. Autor przykładu 6. buduje wypowiedź obszerniejszą i, uzasadniając swój wybór, objaśnia, dlaczego zdjęcie przez niego odrzucone, nie mogłoby ilustrować tekstu. Przytoczona argumentacja, podobnie jak uzasadnienie podane w przykładzie 5., odwołuje się do tematyki artykułu zaledwie ogólnikowo. Ostatnie zdanie to opinia autora odpowiedzi, która, jako niemająca uzasadnienia w tekście, nie podlega ocenie.

Dwa kolejne przykłady prezentują najwyższy poziom wykonania zadania.

Przykład 7.



Przykład 8



W przykładzie 7. zdający opiera swoją argumentację na wskazaniu podobieństwa między autorem tekstu, a postacią przedstawioną na ilustracji. Dostrzega zatem zamiłowanie do książek (*mężczyzna wyraźnie pochłonięty czytaniem*) i jego skutki (*tworzy swój własny świat i kształtuje wyobraźnię*), wartościuje (*[książka] ma większą wartość niż tzw. e-book*), wykorzystując informacje dotyczące autora, zawarte w tekście, a próbując opisać czytelnika z ilustracji (*mężczyzna wśród książek*), posługuje się parafrazą tytułu. Podobna metoda widoczna jest w przykładzie 8., dodatkowo zdający uzupełnia swoje uzasadnienie odwołaniem do zdjęcia, które odrzuca, uzasadniając tę decyzję. W obu odpowiedziach odnajdujemy argumentację rzeczową, przekonującą i właściwie, a więc logicznie i w sposób nawiązujący do tekstu, uzasadniającą wybór.

W zadaniu 22. gimnazjaliści musieli zredagować rozprawkę na temat *Ciekawość – ułatwia czy utrudnia życie?*, to właśnie to zadanie przysporzyło im najwięcej trudności. Zdający musieli wykazać się w niej umiejętnościami:

- tworzenia tekstu na zadany temat,
- przeprowadzania logicznie uporządkowanego wywodu argumentacyjnego, z wykorzystaniem odpowiednio dobranych do tematu przykładów z literatury,
- analizowania, porównywania i syntetyzowania informacji,
- formułowania i wartościowania argumentów uzasadniających zajęte stanowisko.

Ponadto musieli zredagować rozprawkę charakteryzującą się słownictwem odpowiednim dla stylu tej formy wypowiedzi oraz poprawnością językową, ortograficzną i interpunkcyjną.

Treść i segmentacja tekstu

Uczniowie redagujący rozprawkę, by uzasadnić odpowiedź na pytanie *Ciekawość – ułatwia czy utrudnia życie?*, mieli do wyboru dwie drogi dowodzenia. Mogli zaprezentować gotową odpowiedź – tezę – następnie potwierdzić ją argumentami, a w zakończeniu dokonać podsumowania, lub przedstawić hipotezę dotyczącą problemu sformułowanego w temacie rozprawki, a następnie zaprezentować

argumenty i kontrargumenty pozwalające na rozstrzygnięcie problemu zawartego w temacie. Niezależnie od wybranej drogi autorzy rozprawki, uzasadniając swoje stanowisko, mieli obowiązek przywołać w argumentacji odpowiednie przykłady z literatury. Polecenie zadania dawało pełną swobodę w ich doborze. Uczniowie w argumentacji przywoływali różnorodne teksty literackie. Nieliczni trzecioklasiści odwoływali się do lektur ze szkoły podstawowej (*Jaś i Małgosia, Kopciuszek, Pinokio, W pustyni i w puszczy*), jednak zdecydowana większość powoływała się na przykłady – tytuły lub autorów – które znajdują się w podstawie programowej języka polskiego dla III etapu edukacyjnego. Przywoływali mity (*Dedał i Ikar, Demeter i Kora*); fragmenty Biblii (*Przypowieść o synu marnotrawnym, historię o Adamie i Ewie z Księgi Rodzaju*). W pracach zauważyć można duże zainteresowanie literaturą fantasy, zarówno związaną z podstawą programową (*Saga o Wiedźminie, Hobbit, Władca pierścieni*), jak też literaturą modną wśród młodzieży, która jest częścią kultury masowej (*Czarnoksiężnik z Archipelagu, Metro 2033, Złodziejka księżek, Malowany człowiek, Niezgodna, Zwiadowcy*). Niektórzy gimnazjaliści powoływali się na przykłady z powieści psychologicznej i obyczajowej (*Dotknąć prawdy, Ostatnia piosenka, O krok za daleko, Pamiętnik narkomanki*). Byli też tacy, których wybory czytelnicze w znacznym stopniu zbliżyły się do preferencji dorosłych czytelników. Ta grupa zdających odwoływała się do takich pozycji, jak: *Zabić drozda, Folwark zwierzęcy, Poczwarzka*.

Znajomość pewnego zasobu tekstów literackich przez uczniów jest niezbędna, ponieważ poszerza wiedzę, umożliwia wykorzystywanie i przetwarzanie informacji w nich zawartych w różnych sytuacjach życiowych oraz pozwala na formułowanie i przekonujące wyrażanie argumentów.

Zgodnie z poleceniem rozprawka uczniowska powinna zająć co najmniej połowę miejsca wyznaczonego w arkuszu. Jeżeli ten warunek nie został spełniony, to ocenie podlegała tylko treść wypowiedzi. Z umiejętnością dotyczącą pełnej realizacji tematu poradziła sobie niewiele ponad połowa gimnazjalistów.

Uczniowie na ogół zachowywali proporcje pomiędzy poszczególnymi częściami rozprawki i wyróżniali je graficznie, dbali o porządek logiczny i spójność wyводу. Przeważały wypowiedzi o przejrzystej konstrukcji. Zaczynały się one wstępem od tezy lub hipotezy, w rozwinięciu zawierały argumenty odwołujące się do różnych przykładów z literatury i potwierdzające słuszność przyjętego stanowiska, a kończyły się przemyśleniami i uogólnieniami wynikającymi z prowadzonych wcześniej rozważań. Umiejętnością segmentowania własnej wypowiedzi wykazała się zdecydowana większość uczniów.

z nim... odkrywał ^{przerznięte} i... świadka... naszą planetę... Świadczą
to o ciekawości chłopca wobec niemych mu rzeczy,
~~dzieli~~ ~~która~~ ~~pomaga~~ ~~mu~~ ~~porząd~~
~~o~~ ~~które~~ ~~uścisnę~~ ~~mu~~ ~~admira~~ ~~nie~~ ~~afrow~~ ~~nie~~ ~~wiele~~
obór i ~~planet~~ ciotki meliesticzki.

Ciekawość motywuje człowieka do szukania odpowiedzi na nurtujące nas kwestie ^{dotyczące} ~~dotyczące~~ rzeczy niematerialnych, duchowych. ^{Wskazuje} ~~Pomaga~~ ^{do} zrozumienie sensu życia. Tego przykładem jest postać śmiertelnie chorego chłopca, bohatera opowiadania pt. „Oskar i pani Róża”. Dziecko chciało przed śmiercią poradzić ~~odpowiedzi~~ i definiuje rzeczy, które spotykają każdego człowieka, takie jak „miłość”, „choroba”, „cierpienie”. Usilnie próbował dowiedzieć się od innych, jak wygląda życie i jaki jest jego sens. Pomaga mu w tym wolontariuszka „pani Róża”. Uratowało to chłopca pogodzenie się z nadchodzącym kresem jego dni i ^{dobrym} ~~przeżyciem~~ czasu, jaki mu pozostał. Na podstawie powyższych argumentów stwierdzam, że ciekawość człowieka życie. Towarzystwo człowieka od dziecka, staje się częścią wnętrza jego działań. Wskazuje porównanie i rozumienie świata i życia.

Sposób realizacji tematu rozprawki przez niektórych uczniów świadczy o nieporadności w zakresie redagowania tej formy wypowiedzi. Z przeanalizowanych prac wynika, że zdający nie potrafili sformułować tezy lub hipotezy. Mieli problem z dokonaniem wyboru przykładów, które poprawnie nawiązywałyby do problemu sformułowanego w temacie rozprawki. Zdarzało się, że uczniowie streszczali przywołany utwór, zamiast w formie argumentacyjnej, do postawionej tezy, wykorzystywać treści tekstów literackich. Nieliczni nie zrozumieli tematu rozprawki, mylili ciekawość np. z ciekawostką lub byciem ciekawskim.

Zgodnie z zasadami punktowania stosowanymi podczas sprawdzania, jeżeli praca nie odnosiła się do problemu sformułowanego w temacie, gimnazjalista nie otrzymywał punktów za treść i pozostałe kryteria rozprawki.

Zdarzało się, że uczniowie wprowadzali fałszywe treści do wyводу: wskazywali tytuły książek, które nie istnieją, mylili gatunki, tytuły utworów, imiona i nazwiska autorów dzieł, postaci i wydarzenia, co ilustrują poniższe fragmenty prac. Nieodpowiedni dobór przykładów oraz różnego rodzaju błędy merytoryczne wpływały na obniżenie oceny w zakresie kryterium treści.

Przykład 1.

Argumentem, który potwierdził
natomiast fakt iż ciekawość utrudnia
życie jest przykładem tytułowej bohaterki
lektury Sofoklesa pt. "Balladyna", która była
ciekawa ^{lepszego życia} i zarażem tak i odnośnikami,

Przykład 2.

W książce S.E. Perriego "Mały książę" główny bohater

Przykład 3.

Postać się przykładem z literatury jakim jest
Balladyna z książki pod tytułem "Balladyna"
Dziewczyna była bardzo ciekawa jako ciekawa
je przyszłość, gdy wyjdzie za mąż za króla
Główna ciekawość jej doprowadziła do
śmierci jej siostry Aliny. Dokładnie myślenie
że je zabije w turnieju moli mozym aby go
wygrać i być panie no dwoje w świecie

Styl

Zdecydowana większość gimnazjalistów dostosowała styl wypowiedzi do jej argumentacyjnego charakteru. Stosowali oni:

- słownictwo służące osiągnięciu spójności wypowiedzi, np.: *poza tym, przede wszystkim, tak więc, otóż, o czym świadczy, zatem*, itp.
- słownictwo podkreślające porządek wyjaśniania i argumentowania, np.: *zaczę od sprawy, po pierwsze, a o to kolejny argument, następna sprawa, na zakończenie*, itp.
- słownictwo wyrażające opinię piszącego, np.: *sądzę, uważam, według mnie, z całą pewnością, śmiało można wyciągnąć wniosek, być może*, itp.

Wśród analizowanych prac można było jednak zauważyć elementy charakterystyczne dla stylów innych wypowiedzi, np.:

- ✓ opowiadania:

.....Następnym argumentem odwołałam też się.....
do literatury. „Książka w mowiu”, druga część powieści.....

Stephanie Meyers, Bella została porzucona przez Edwarda,
i zwraca się z prośbą do swojego przyjaciela Jacoba.....
(poznała go w pierwszej części „Zmierzch”, ich ojcowie się.....
przyjaźnią). Jacobem jednak coś się działo, zachowy-
wał się dziwnie. Aż pewnego dnia przestał się do niej.....
odzywać. Bellę to zaiekwiliło, nie wiedziała co się.....
stało. Ciekawość nie dawała jej spokoju, i się.....
dowiedziała. Jacob zmienić się w wilka, chociaż mógł.....
zmieniać przemieniać się w ludzką postać.....

- ✓ listów otwartych, przemówień, np.: *Mam nadzieję, że przekonałem Was...; Postaram się Wam to udowodnić.*

Język

Z analizy rozprawek wynika, że najtrudniejszą umiejętnością do opanowania było napisanie wypowiedzi poprawnej pod względem językowym. Choć gimnazjalista mógł popełnić 5 błędów językowych (bez względu na kategorię) i nie ponosił konsekwencji w obniżeniu oceny, to jednak tylko 22% zdobyło maksymalną liczbę punktów za to kryterium.

Najczęściej występujące błędy w pracach uczniowskich to: niepoprawne językowo sformułowania typu: *Moim pierwszym argumentem jest książka...*, *Kolejnym argumentem jest...*, fleksyjne, np. *potwierdzić tą tezę*, składniowe, wśród których występowało naruszenie reguł wyznaczania granicy zdania oraz brak przecinków oddzielających zdania składowe w zdaniach złożonych, np. *Wielu ludzi jest ciekawskich np. świata wyjeżdżają do innego kraju poznać innych ludzi i inną kulturę i inne otoczenie* oraz stosowanie niepoprawnego szyku wyrazów w zdaniu.

Ortografia i interpunkcja

Zdającym duży problem sprawiła ortografia. Oprócz niepoprawnego zapisu wyrazów z ó-u, rz-ż, ch-h (np.: *lektóry, poniosł, sprubujesz, przyspożył*), uczniowie mieli problem z pisownią łączną i rozłączną wyrazów (np.: *być może, doświadczyliby, nie był, można by*) oraz z pisownią wyrażen przyimkowych (np. *o wiele*). Bardzo często pomijali samogłoski nosowe na końcu wyrazu, np.: *Mały Książę, nadzieje, książkę, myślę, przedstawie*).

Umiejętność poprawnego stosowania zasad interpunkcyjnych, obok poprawności językowej, sprawiła gimnazjalistom najwięcej kłopotów. Najczęściej piszący nie rozdzielali przecinkiem zdań składowych w obrębie zdania złożonego, nie wydzielali imiesłowowego równoważnika zdania, imiesłowów przysłówkowych współczesnych. Zdarzało się, że umieszczali przecinek na początku linii zamiast po wyrazie na końcu wersu.

Wnioski i rekomendacje

Z analizy rozprawek wynika, że gimnazjaliści poradzili sobie z umiejętnościami:

- ✓ redagowania wypowiedzi pisemnej w formie rozprawki zgodnej z zaproponowanym tematem;
- ✓ prezentowania stanowiska wobec postawionego problemu;
- ✓ argumentowania tezy lub hipotezy z wykorzystaniem odpowiednio dobranych przykładów literackich;
- ✓ redagowania wypowiedzi charakteryzującej się trójdzielną budową z zachowaniem logicznego toku rozważań;
- ✓ dostosowywania stylu do redagowanej formy wypowiedzi.

Najwięcej trudności sprawiły gimnazjalistom umiejętności z zakresu świadomości językowej, przede wszystkim:

- ✓ dobieranie odpowiedniego słownictwa do wyrażenia zamierzonych treści;
- ✓ poprawna budowa zdań wielokrotnie złożonych;
- ✓ zachowanie właściwego szyku wyrazów w zdaniach;
- ✓ użycie poprawnych form gramatycznych wyrazów odmiennych;
- ✓ poprawna pisownia pod względem ortograficznym;
- ✓ poprawne stosowanie znaków interpunkcyjnych.

Wyniki uzyskane przez uczniów za rozwiązanie zadań dotyczących świadomości językowej i określania funkcji środków stylistycznych prowadzą do wniosku, że umiejętność świadomego i funkcjonalnego posługiwania się językiem nadal powinna być ćwiczona, ponieważ zadania te badają ważną dla komunikowania się z innymi umiejętność świadomego posługiwania się różnymi środkami językowymi.

Uczeń powinien mieć świadomość, że użycie określonych środków językowych pomaga osiągnąć cel, jaki zakładamy dla naszej wypowiedzi. W praktyce szkolnej ważne jest więc wzmacnianie świadomości językowej uczniów i poszerzanie zasobu ich słownictwa. Wyniki egzaminu wskazują na to, że uczniowie mają problemy z określeniem funkcji użytych w tekście środków stylistycznych i językowych. Najczęściej znajomość środków stylistycznych sprowadza się do definicji oraz wybranej określonej funkcji. Tymczasem funkcje środka stylistycznego należy określać na konkretnym tekście. Zadanie 5. sprawdzało, czy uczeń potrafi właściwie określić funkcje pytań retorycznych, którymi autor reportażu zakończył swoją myśl w pierwszym akapicie. Pytania te wyrażają nie tylko przekonanie autora o słuszności podjętej decyzji co do wyboru miejsca zamieszkania, ale podkreślają także jego emocje zasygnalizowane w zdaniu poprzedzającym *A ja chcę żyć w mieście afrykańskim, przy ulicy afrykańskiej, w afrykańskim domu*. Zatem oba stwierdzenia dotyczące funkcji pytań w pierwszym akapicie tekstu są prawdziwe. Warto, żeby w czasie analizy i interpretacji tekstów częściej padało pytanie *w jakim celu* niż *jaki środek* zastosował autor.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

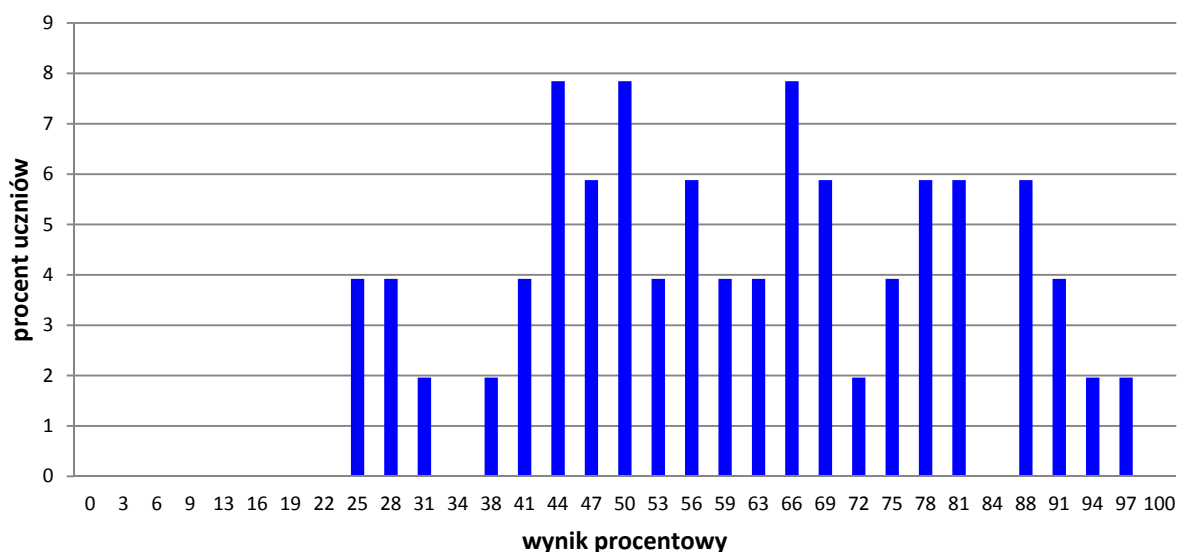
Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka polskiego (GH-P2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GH-P1-142, zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka polskiego (GH-P4-142, GH-P5-142, GH-P6-142) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GH-P4-142 – Arial 16 pkt, GH-P5-142 – Arial 24 pkt oraz skrócono teksty źródłowe. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze zadań w brajlu.

Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych



Wykres 4. Rozkład wyników uczniów

Tabela 12. Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych – parametry statystyczne

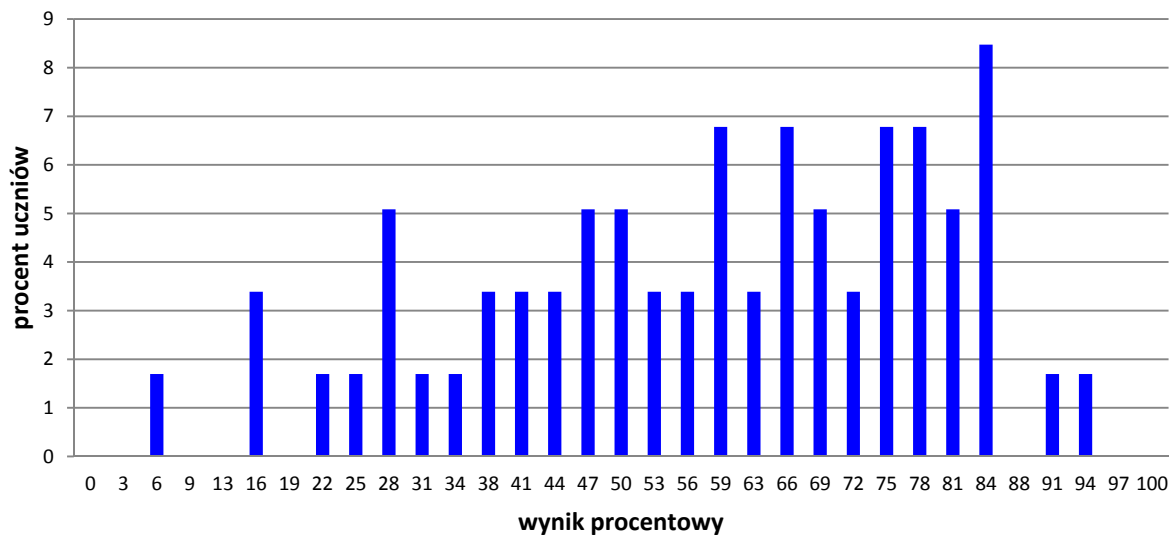
Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
51	25	97	59	44	60,66	19,29

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GH-P7-142. Podstawę zadań stanowiły teksty literackie i publicystyczne, w których uproszczono słownictwo lub je wyjaśniono.

Arkusz składał się z 22 zadań – 20 zamkniętych różnego typu i 2 otwartych. Zadanie otwarte krótkiej odpowiedzi polegało na uzasadnieniu wyboru zdjęcia ilustrującego tekst, a zadanie rozszerzonej odpowiedzi – na napisaniu rozprawki na temat *Czy warto podróżować?*

Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących



Wykres 5. Rozkład wyników uczniów

Tabela 13. Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących – parametry statystyczne

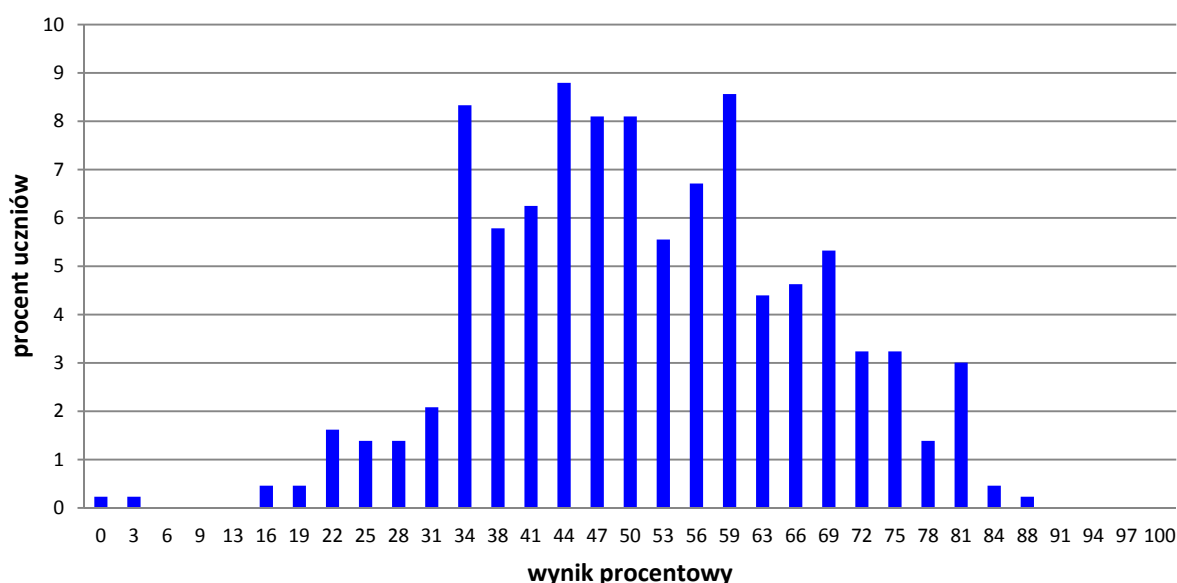
Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
59	6	97	59	84	58,10	21,39

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GH-P8-142. Podstawę zadań stanowiły krótkie fragmenty tekstów literackich i tekstu popularnonaukowego, w których uproszczono słownictwo lub je wyjaśniono.

Arkusz zawierał 22 zadania: 20 zamkniętych różnego typu i 2 otwarte. Jedno z zadań otwartych polegało na uzasadnieniu odpowiedzi na pytanie, czy *chcesz być sławnym człowiekiem*, zaś drugie – rozszerzonej odpowiedzi – na napisaniu charakterystyki bohatera ulubionej książki. Zostało ono dodatkowo opatrzone szczegółową instrukcją, która ułatwiała uczniowi napisanie charakterystyki. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były proste i zrozumiałe.

Wyniki uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim



Wykres 6. Rozkład wyników uczniów

Tabela 14. Wyniki uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
432	0	88	50	44	51,32	15,06

Historia i wos

Opis arkusza standardowego

Uczniowie bez dysfunkcji oraz uczniowie z dysleksją rozwojową rozwiązywali zadania zawarte w zestawie GH-H1-142.

Arkusz egzaminacyjny składał się z 24 zadań zamkniętych różnego typu: 20 zadań z historii i 4 z wiedzy o społeczeństwie. Dominowały zadania wyboru wielokrotnego, w których uczeń wybierał jedną z podanych odpowiedzi. Podstawę zadań stanowiły teksty kultury m.in.: teksty historyczne, ilustracje, mapy, tablica genealogiczna.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 15. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		34 232
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	29 760
	z dysleksją rozwojową	4 472
	dziewczeta	16 828
	chłopcy	17 404
	ze szkół na wsi	17 500
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	4 926
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	4 908
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	6 898
	ze szkół publicznych	32 941
	ze szkół niepublicznych	1 291
	w języku ukraińskim	0

Z egzaminu zwolniono 78 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 16. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	16
	słabowidzący i niewidomi	51
	słabosłyszacy i niesłyszacy	58
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	432
Ogółem		557

Przebieg egzaminu

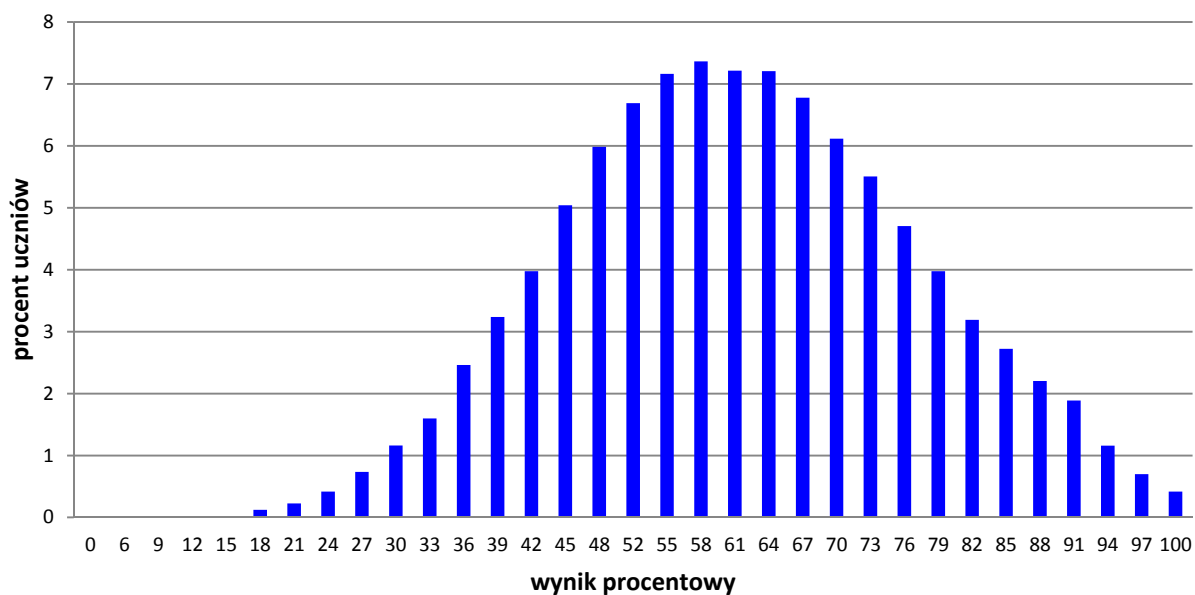
Tabela 17. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu³

Termin egzaminu		23 kwietnia 2014 r.		
Czas trwania egzaminu		90 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym		
		do 135 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym		
Liczba szkół		737		
Liczba obserwatorów (§ 143)		49		
Liczba unieważnień	w przypadku:			
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0	
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom)	0	
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
	§ 146 ust. 3	w razie stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	1	
	względy zdrowotne - przerwanie, np. z powodu omdlenia (...)			1
Liczba wglądów (§ 50)		7		

³ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 7. Rozkład wyników uczniów

Tabela 18. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
34 232	6	100	61	58	61,10	15,71

Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Tabela 19. Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Część humanistyczna – historia i wiedza o społeczeństwie		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
6	1	
9	1	
12	1	
15	1	
18	1	
21	1	
24	2	
27	3	
30	4	
33	6	
36	10	
39	13	3
42	18	
45	24	
48	30	4
52	37	
55	44	5
58	52	
61	59	
64	66	6
67	72	
70	78	
73	83	
76	87	7
79	90	
82	93	
85	96	8
88	97	
91	99	9
94	100	
97	100	
100	100	

Wyniki w skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z historii i wiedzy o społeczeństwie uzyskał 70% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 78% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 22% zdających i znajduje się on w 6 staninie.

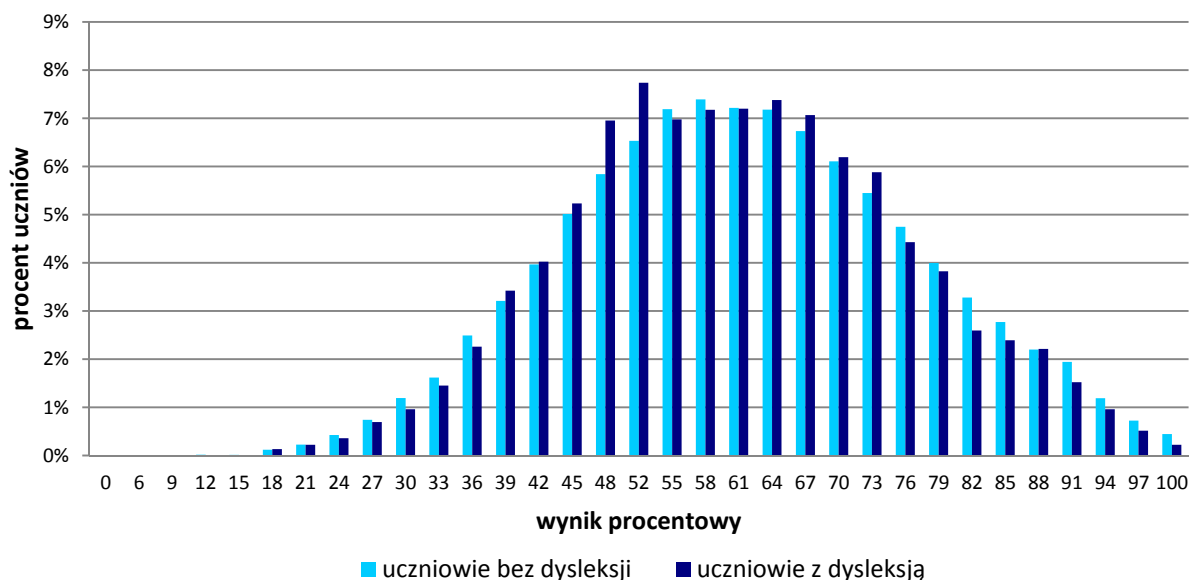
Średnie wyniki szkół⁴ na skali staninowej

Tabela 20. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	29,2–41,8
2	41,9–50,2
3	50,3–53,9
4	54,0–56,5
5	56,6–59,2
6	59,3–62,3
7	62,4–66,0
8	66,1–73,4
9	73,5–90,2

Skala staninowa umożliwia porównywanie średnich wyników szkół w poszczególnych latach. Uzyskanie w kolejnych latach takiego samego średniego wyniku w procentach nie oznacza tego samego poziomu osiągnięć.

Wyniki uczniów bez dysfunkcji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



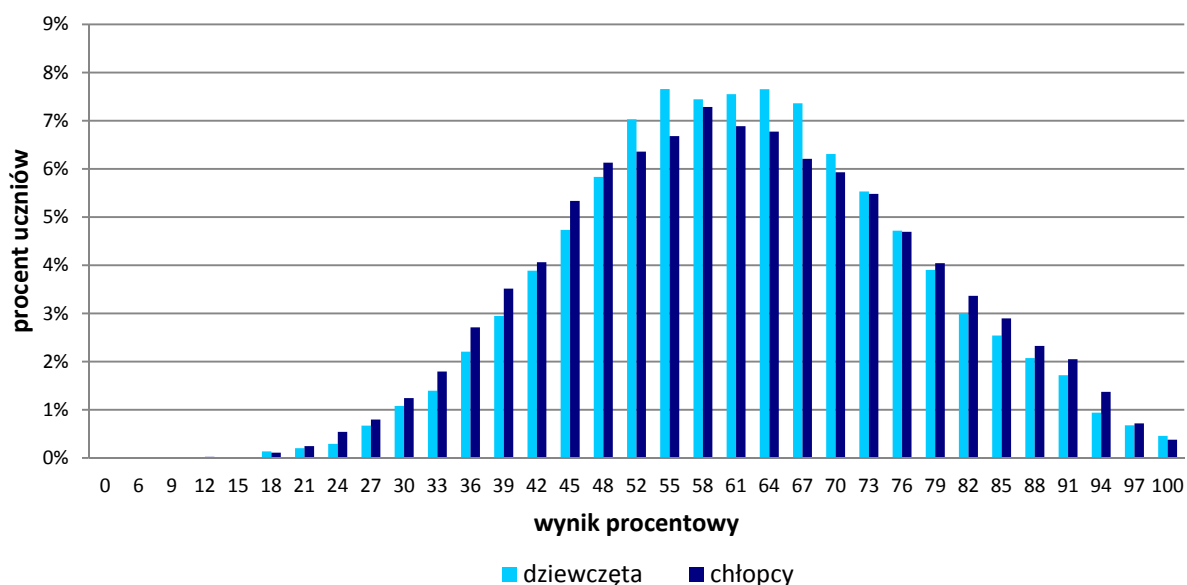
Wykres 8. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 21. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	29 760	6	100	61	58	61,19	15,80
Uczniowie z dysleksją rozwojową	4 472	18	100	61	52	60,51	15,13

⁴ Ilekczo w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2014 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z zestawu GH-H1-142.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 9. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 22. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	16 828	9	100	61	55	61,23	15,23
Chłopcy	17 404	6	100	61	58	60,99	16,17

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 23. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	17 500	6	100	58	58	59,36	15,31
Miasto do 20 tys. mieszkańców	4 926	12	100	61	58	61,38	15,33
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	4 908	12	100	61	61	61,69	15,48
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	6 898	12	100	64	67	64,91	16,41

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

Tabela 24. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	32 941	6	100	61	57,58	60,98	15,64
Szkoła niepubliczna	1 291	12	100	64	63,64	64,23	17,11

Poziom wykonania zadań

Tabela 25. Poziom wykonania zadań

Numer zadania	Wymaganie ogólne zapisane w podstawie programowej	Wymaganie szczegółowe zapisane w podstawie programowej	Poziom wykonania zadania (%)
1.	II. Analiza i interpretacja historyczna. III. Tworzenie narracji historycznej.	1. Najdawniejsze dzieje człowieka. Uczeń: 1) porównuje koczowniczy tryb życia z osiadłym i opisuje skutki przyjęcia przez człowieka trybu osiadłego.	78
2.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	4. Cywilizacja grecka. Uczeń: 1) wyjaśnia wpływ środowiska geograficznego na gospodarkę i rozwój polityczny starożytnej Grecji.	80
3.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	5. Cywilizacja rzymska. Uczeń: 1) umiejscawia w czasie i charakteryzuje system sprawowania władzy oraz organizację społeczeństwa w Rzymie republikańskim i cesarstwie; 2) [...] wskazuje skutki ekspansji Rzymu, opisując postawy Rzymian wobec niewolników i ludów podbitych;	90
4.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	7. Chrześcijaństwo. Uczeń: 1) umiejscawia w czasie i przestrzeni narodziny i rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa; 8. Arabowie i świat islamski. Uczeń: 2) opisuje podstawowe zasady i symbole islamu.	86
5.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	12. Kultura materialna i duchowa łacińskiej Europy. Uczeń: 3) rozpoznaje zabytki kultury średniowiecza, wskazując różnice pomiędzy stylem romańskim a stylem gotyckim,[...].	81
6.	I. Chronologia historyczna.	13. Polska pierwszych Piastów. Uczeń: 1) sytuuje w czasie i przestrzeni państwo pierwszych Piastów. 14. Polska dzielnicowa i zjednoczona. Uczeń: 3) [...] sytuuje w czasie najważniejsze wydarzenia związane z relacjami polsko-krzyżackimi w epoce Piastów; 5) ocenia dokonania Kazimierza Wielkiego [...];	61
7.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	15. Polska w dobie unii z Litwą. Uczeń: 1) wyjaśnia przyczyny i ocenia następstwa unii Polski z Litwą. 2) porządkuje i sytuuje w czasie najważniejsze wydarzenia związane z relacjami polsko-krzyżackimi w epoce Jagiellonów.	81
8.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	16. Wielkie odkrycia geograficzne. Uczeń: 1) sytuuje w czasie i przestrzeni wyprawy Krzysztofa Kolumba, Vasco da Gamy, Ferdynanda Magellana oraz sytuuje w przestrzeni posiadłości kolonialne Portugalii i Hiszpanii; 2) ocenia wpływ odkryć geograficznych na życie społeczno-gospodarcze i kulturowe Europy oraz dla Nowego Świata.	64
9.	I. Chronologia historyczna. II. Analiza i interpretacja historyczna.	15. Polska w dobie unii z Litwą. Uczeń: 1) wyjaśnia przyczyny i ocenia następstwa unii Polski z Litwą; 2) porządkuje i sytuuje w czasie najważniejsze wydarzenia związane z relacjami polsko-krzyżackimi w epoce Jagiellonów.	76
10.	I. Chronologia historyczna. II. Analiza i interpretacja historyczna.	20. Społeczeństwo i ustroj Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Uczeń: 1) wymienia instytucje ustrojowe demokracji szlacheckiej i charakteryzuje ich kompetencje.	60
11.	I. Chronologia historyczna. II. Analiza i interpretacja historyczna.	20. Społeczeństwo i ustroj Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Uczeń: 2) wyjaśnia okoliczności uchwalenia oraz główne założenia konfederacji warszawskiej i artykułów henrykowskich. 3) przedstawia zasady wolnej elekcji; 26. Rzeczpospolita w dobie stanisławowskiej. Uczeń: 2) [...] wymienia reformy Sejmu Wielkiego oraz postanowienia Konstytucji 3 maja;	40
12.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	21. Rzeczpospolita Obojga Narodów i jej sąsiedzi w XVII w. Uczeń: 1)) wyjaśnia główne przyczyny wojen Rzeczypospolitej z[...] Turcją i Rosją; 2) wyjaśnia przyczyny, cele i następstwa powstania Bohdana Chmielnickiego na Ukrainie.	38

Numer zadania	Wymaganie ogólne zapisane w podstawie programowej	Wymaganie szczegółowe zapisane w podstawie programowej	Poziom wykonania zadania (%)
13.	I. Chronologia historyczna.	26. Rzeczpospolita w dobie stanisławowskiej. Uczeń: 2) sytuuje w czasie obrady Sejmu Wielkiego oraz uchwalenie Konstytucji 3 maja; wymienia reformy Sejmu Wielkiego oraz postanowienia Konstytucji 3 maja; 3) wyjaśnia okoliczności zawiązania konfederacji targowickiej i ocenia jej następstwa. 27. Walka o utrzymanie niepodległości w ostatnich latach XVIII w. Uczeń: 1) sytuuje w czasie [...] II [...] rozbiór Rzeczypospolitej [...];	28
14.	I. Chronologia historyczna. II. Analiza i interpretacja historyczna.	29. Epoka napoleońska. Uczeń: 1) opisuje zmiany w Europie w okresie napoleońskim w zakresie stosunków społeczno-gospodarczych i politycznych; 30. Europa po kongresie wiedeńskim. Uczeń: 1) przedstawia [...] postanowienia kongresu wiedeńskiego [...]; 37. I wojna światowa i jej skutki. Uczeń: 1) wymienia główne przyczyny narastania konfliktów pomiędzy mocarstwami europejskimi na przełomie XIX i XX w. oraz umiejscawia je na politycznej mapie [...] Europy;	30
15.	II. Analiza i interpretacja historyczna. III. Tworzenie narracji historycznej.	27. Walka o utrzymanie niepodległości w ostatnich latach XVIII w. Uczeń: 2) przedstawia cele i następstwa powstania kościuszkowskiego; 4) rozróżnia wewnętrzne i zewnętrzne przyczyny upadku Rzeczypospolitej.	45
16.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	36. Europa i świat na przełomie XIX i XX w. Uczeń: 2) charakteryzuje przyczyny i następstwa procesu demokratyzacji życia politycznego; 3) przedstawia nowe zjawiska kulturowe, w tym narodziny kultury masowej i przemiany obyczajowe.	33
17.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	32. Europa i świat w XIX w. Uczeń: 3) wyjaśnia przyczyny i sytuuje w przestrzeni kierunki oraz zasięg ekspansji kolonialnej państw europejskich w XIX w.; 4) ocenia pozytywne i negatywne skutki polityki kolonialnej z perspektywy europejskiej oraz kolonizowanych społeczności i państw.	81
18.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	35. Życie pod zaborami. Uczeń: 1) wyjaśnia cele i opisuje metody działań zaborców wobec mieszkańców ziem dawnej Rzeczypospolitej; 2) charakteryzuje i ocenia zróżnicowane postawy społeczeństwa wobec zaborców; 3) porównuje warunki życia społeczeństwa w trzech zaborach w II połowie XIX w., uwzględniając możliwości prowadzenia działalności społecznej i rozwoju narodowego.	65
19.	I. Chronologia historyczna. II. Analiza i interpretacja historyczna.	38. Rewolucje rosyjskie. Uczeń: 1) wyjaśnia polityczne i społeczno-gospodarcze przyczyny wybuchu rewolucji Rosji w 1917 r.; 2) wyjaśnia okoliczności przejścia przez bolszewików władzy w Rosji; 3) opisuje bezpośrednie następstwa rewolucji lutowej i październikowej dla Rosji oraz Europy;	53
20.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	37. I wojna światowa i jej skutki. Uczeń: 2) charakteryzuje specyfikę działań wojennych, ze szczególnym uwzględnieniem nowych środków technicznych.	48
21.	IV. Znajomość zasad i procedur demokracji.	11. Rzeczpospolita Polska jako demokracja konstytucyjna. Uczeń: 3) korzystając z Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej omawia podstawowe prawa i wolności w niej zawarte;	73
22.	V. Znajomość podstaw ustroju Rzeczypospolitej Polskiej.	13. Władza ustawodawcza w Polsce. Uczeń: 1) przedstawia zadania i zasady funkcjonowania polskiego parlamentu, w tym sposób tworzenia ustaw. 14. Władza wykonawcza. Uczeń: 1) wskazuje najważniejsze zadania prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej [...]. 2) wyjaśnia, jak powoływany jest i czym zajmuje się rząd polski; [...]; 3) wymienia zadania administracji rządowej i podaje przykłady ich	54

Numer zadania	Wymaganie ogólne zapisane w podstawie programowej	Wymaganie szczegółowe zapisane w podstawie programowej	Poziom wykonania zadania (%)
		działań. 17. Gmina jako wspólnota mieszkańców. Uczeń: 2) wymienia najważniejsze zadania samorządu gminnego i wykazuje, jak odnosi się to do jego codziennego życia; 3) przedstawia sposób wybierania i działania władz gminy, w tym podejmowania decyzji w sprawie budżetu.	
23.	VI. Rozumienie zasad gospodarki rynkowej.	28. Gospodarka w skali państwa. Uczeń: 1) wyjaśnia terminy: produkt krajowy brutto, wzrost gospodarczy, inflacja, recesja; interpretuje dane statystyczne na ten temat.	71
24.	IV. Znajomość zasad i procedur demokracji.	7. Wyborcy i wybory. Uczeń: 1) przedstawia argumenty przemawiające za udziałem w wyborach lokalnych, krajowych i europejskich; 4) krytycznie analizuje ulotki, hasła i spoty wyborcze.	96

Komentarz

Egzamin gimnazjalny z historii i wiedzy o społeczeństwie badał poziom opanowania przez gimnazjalistów umiejętności w zakresie chronologii, analizy i interpretacji, tworzenia narracji historycznej oraz wykorzystywania i tworzenia informacji, znajomości podstaw ustroju i procedur demokracji.

Gimnazjaliści bardzo dobrze poradzi sobie z zadaniami sprawdzającymi umiejętność analizy i interpretacji historycznej. 90% zdających udzieliło poprawnej odpowiedzi w zadaniu 3., w którym po przeprowadzeniu analizy współczesnego tekstu, dotyczącego tradycji walk gladiatorów, należało umiejscowić opisane zjawisko we właściwym kręgu kulturowym. Dobry wynik za to zadanie może świadczyć o efektywnym nauczaniu historii starożytnej, ale także o znajomości lektur (np. *Quo vadis*) i szerokim odbiorze przekazów kultury masowej. Ponad 80% gimnazjalistów udzieliło poprawnej odpowiedzi w zadaniach 4. i 5. sprawdzających umiejętność rozpoznawania cech charakterystycznych dla kręgów kulturowych i stylów architektonicznych. Zestawiając graficzne symbole z opisami trzech religii: judaizmu, islamu i chrześcijaństwa (tu prawosławie), zdający wskazywali symbol oraz tekst dotyczący islamu. W zadaniu 5. wybierali spośród czterech ilustracji dwie, przedstawiające budowle powstałe w epoce średniowiecza w stylu romańskim i gotyckim.

Umiejscowienie w czasie faktów historycznych stanowi podstawową kompetencję zdobywaną na lekcjach historii. Trudność sprawiło gimnazjalistom zadanie 13. dotyczące porządkowania wydarzeń z historii Polski z II połowy XVIII wieku. Tylko 28% gimnazjalistów wskazało poprawny szereg chronologiczny; 40% zdających uznało, że uchwalenie Konstytucji 3 maja zostało poprzedzone II rozbiorem Polski. Co piąty uczeń zaznaczył, że konfederacja targowicka miała miejsce po II rozbiore Polski. Również co piąty – uważał, że po konfederacji targowickiej nastąpiło uchwalenie Konstytucji 3 maja. Warto zauważyć, że uczniowie nie musieli posługiwać się datami. Do rozwiązania zadania wystarczyła znajomość związków poprzedzenia i następstwa wydarzeń, które doprowadziły do upadku państwa polskiego.

Umiarkowanie trudne było dla uczniów zadanie 6. dwupunktowe. Połowa zdających miała trudności z chronologicznym uporządkowaniem czterech wydarzeń z okresu rozbicia dzielnicowego i zjednoczenia Królestwa Polskiego. Co czwarty gimnazjalista uważał, że sprowadzenie Krzyżaków do Polski poprzedziła śmierć Bolesława Krzywoustego. Natomiast ponad 61% uczniów potrafiło poprawnie wybrać wydarzenie chronologicznie ostatnie, jakim było założenie uniwersytetu krakowskiego.

Porządkowanie wydarzeń, ustalanie związków przyczynowo-skutkowych, wykształcenie umiejętności rozróżniania wydarzeń toczących się jednocześnie i następujących po sobie, umożliwia dostrzeganie ciągłości zdarzeń w rozwoju cywilizacyjnym oraz krytyczną analizę procesów historycznych i tworzenie narracji. Porównując poziom wykonania opisanych powyżej zadań można przypuszczać, że uczniowie lepiej radzą sobie z wydarzeniami mającymi miejsce w średniowieczu niż z wydarzeniami bliższymi, np. w oświeceniu.

Trudnym okazało się również zadanie 14., w którym gimnazjaliści, po analizie zamieszczonej w arkuszu mapy, mieli wskazać właściwy dla niej tytuł. Jedynie 30% uczniów wybrało poprawną odpowiedź – *Europa w roku wyprawy Napoleona na Moskwę*. Umiejętność czytania mapy sprawdzało także zadanie 12. dotyczące powstania Bohdana Chmielnickiego. Poprawnie rozwiązało je zaledwie 36% zdających.

W zakresie analizy i interpretacji zdarzeń zdający mieli problem z porównaniem treści źródła pisanego i ikonograficznego. Ocena trafności opinii wymagała bardziej wnikliwej analizy obu źródeł i nie sugerowania się wiedzą o efektach ruchów emancyjacyjnych kobiet w późniejszym czasie. Co trzeci gimnazjalista właściwie wskazał w zadaniu 16. opinię o *polepszeniu się warunków życia w wyniku ruchów emancyjacyjnych*.

Spśród zadań z wiedzy o społeczeństwie na uwagę zasługuje zadanie 22. sprawdzające znajomość zasad i procedur demokracji. Polegało ono na przyporządkowaniu aktów prawnych do tworzących je organów władzy. Ponad połowa zdających dobrze rozróżniła kompetencje władzy państwowej i samorządowej. Może to oznaczać, że gimnazjaliści nie mają problemów z identyfikowaniem zadań i obowiązków władzy lokalnej i centralnej.

Wnioski i rekomendacje

W oparciu o powyższą analizę zachęcamy nauczycieli, aby:

- 1) podczas pracy z tekstem źródłowym, źródłem ikonograficznym, z drzewem genealogicznym i materiałem statystycznym uważnie odczytywać zawarte w nich informacje. Następnie rozpoznawać zmiany polityczne, czy wydarzenia historyczne, których one dotyczą, w kontekście wydarzeń w Polsce i na świecie.
- 2) podczas pracy z mapą historyczną, uważnie odczytywać informacje umieszczone na mapie i w legendzie, a następnie sytuować zmiany polityczne czy wydarzenia, których dotyczy mapa w kontekście wydarzeń w Polsce i na świecie.
- 3) prezentując wydarzenia historyczne zwracać baczną uwagę na ich przyczyny i skutki. Znajomość dat jest zdecydowanie mniej potrzebna do rozwiązywania zadań egzaminacyjnych niż umiejętność wskazania powiązań pomiędzy poszczególnymi wydarzeniami.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

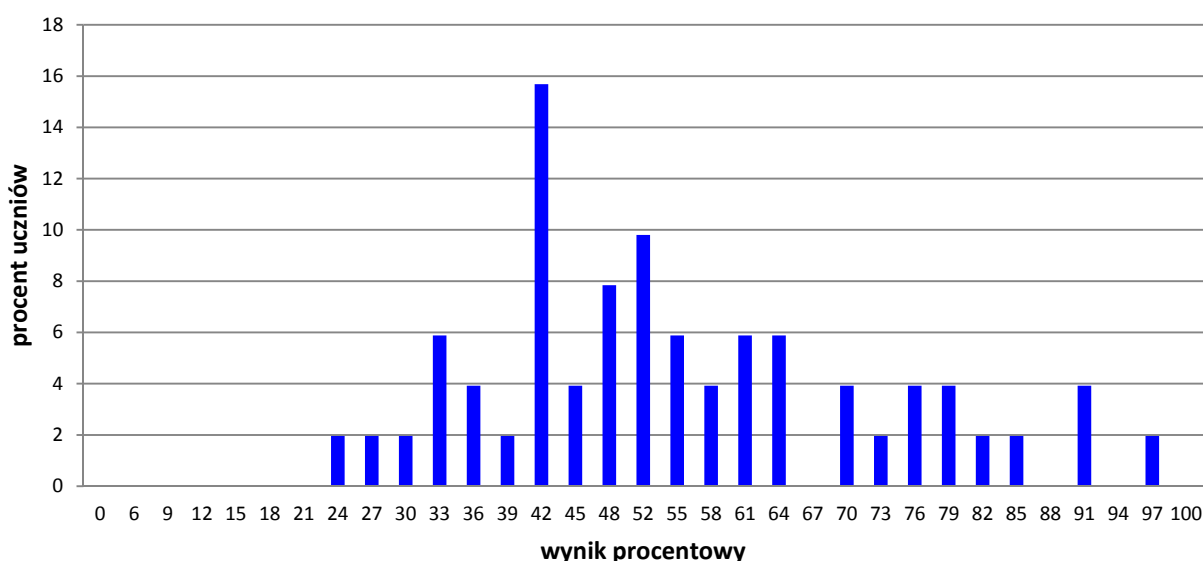
Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka polskiego (GH-H2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GH-H1-142, zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka polskiego (GH-H4-142, GH-H5-142, GH-H6-142) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GH-H4-142 – Arial 16 pkt, GH-H5-142 – Arial 24 pkt oraz skrócono teksty źródłowe. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze zadań w brajlu.

Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych



Wykres 10. Rozkład wyników uczniów

Tabela 26. Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych – parametry statystyczne

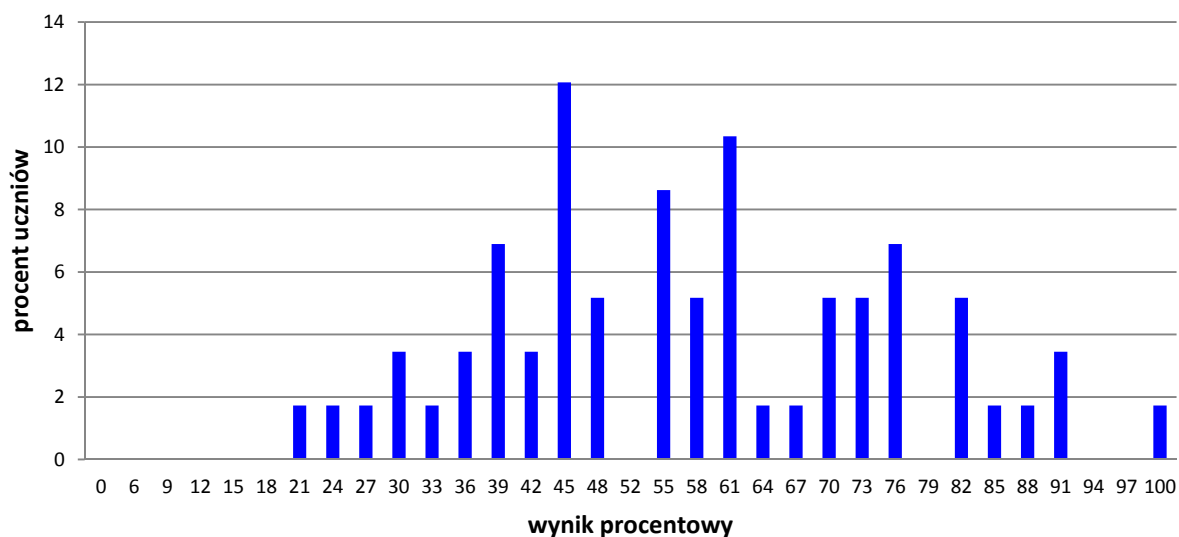
Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
51	24	97	52	42	54,78	17,53

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GH-H7-142. Podstawę zadań stanowiły teksty literackie i publicystyczne, w których uproszczono słownictwo lub je wyjaśniono.

Arkusz składał się z 22 zadań – 20 zamkniętych różnego typu i 2 otwartych. Zadanie otwarte krótkiej odpowiedzi polegało na uzasadnieniu wyboru zdjęcia ilustrującego tekst, a zadanie rozszerzonej odpowiedzi – na napisaniu rozprawki.

Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących



Wykres 11. Rozkład wyników uczniów

Tabela 27. Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących – parametry statystyczne

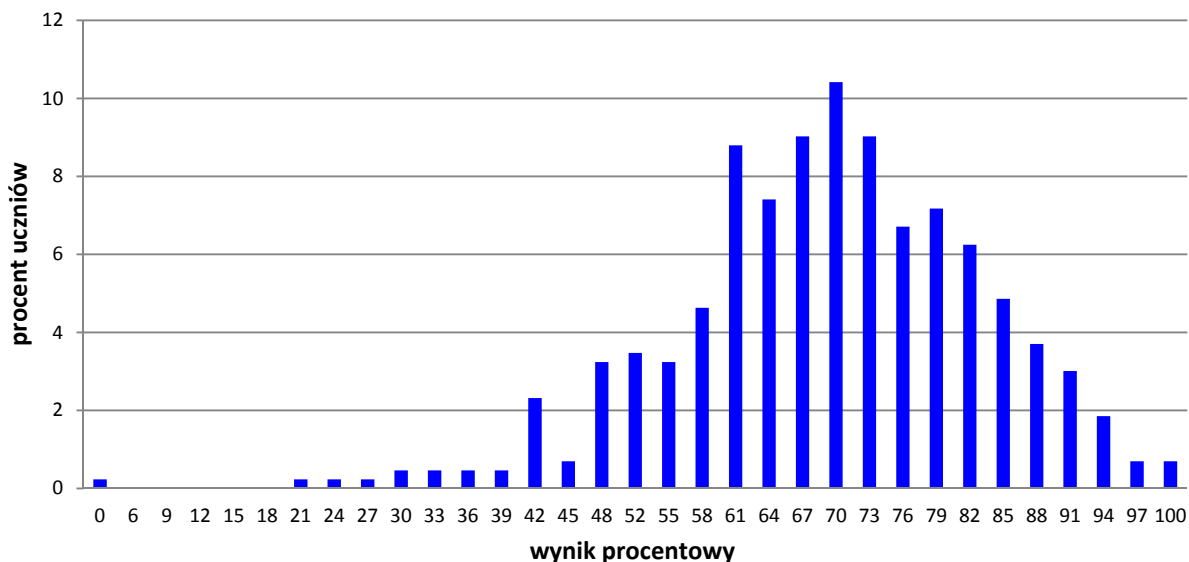
Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
58	21	100	56	45	57,16	18,49

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GH-H8-142. Podstawę zadań stanowiły krótkie fragmenty tekstów literackich i tekstu popularnonaukowego, w których uproszczono słownictwo lub je wyjaśniono.

Arkusz zawierał 22 zadania: 20 zamkniętych różnego typu. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były proste i zrozumiałe.

Wyniki uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim



Wykres 12. Rozkład wyników uczniów

Tabela 28. Wyniki uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
432	0	100	70	70	68,87	14,08

II. CZĘŚĆ MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZA

Matematyka

Opis arkusza standardowego

Uczniowie bez dysfunkcji oraz uczniowie z dysleksją rozwojową rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GM-M1-142.

Arkusz zawierał 23 zadania: 20 zamkniętych i 3 otwarte. Dominowały zadania wyboru wielokrotnego, w których uczeń wybierał jedną z podanych odpowiedzi. Cztery zadania miały inną formę: w trzech z nich należało ocenić prawdziwość podanych stwierdzeń, a w jednym – wybrać poprawną odpowiedź i odpowiedni argument ją uzasadniający. Zadania otwarte wymagały od gimnazjalistów samodzielnego sformułowania rozwiązania. W zadaniach wykorzystano rysunki i wykresy.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 29. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		34 229
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	29 760
	z dysleksją rozwojową	4469
	dziewczeta	16 828
	chłopcy	17 401
	ze szkół na wsi	17 501
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	4 925
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	4 908
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	6 895
	ze szkół publicznych	32 938
	ze szkół niepublicznych	1 291
	w języku ukraińskim	0

Z egzaminu zwolniono 125 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 30. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	16
	słabowidzący i niewidomi	51
	słabosłyszący i niesłyszący	59
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	432
	Ogółem	558

Przebieg egzaminu

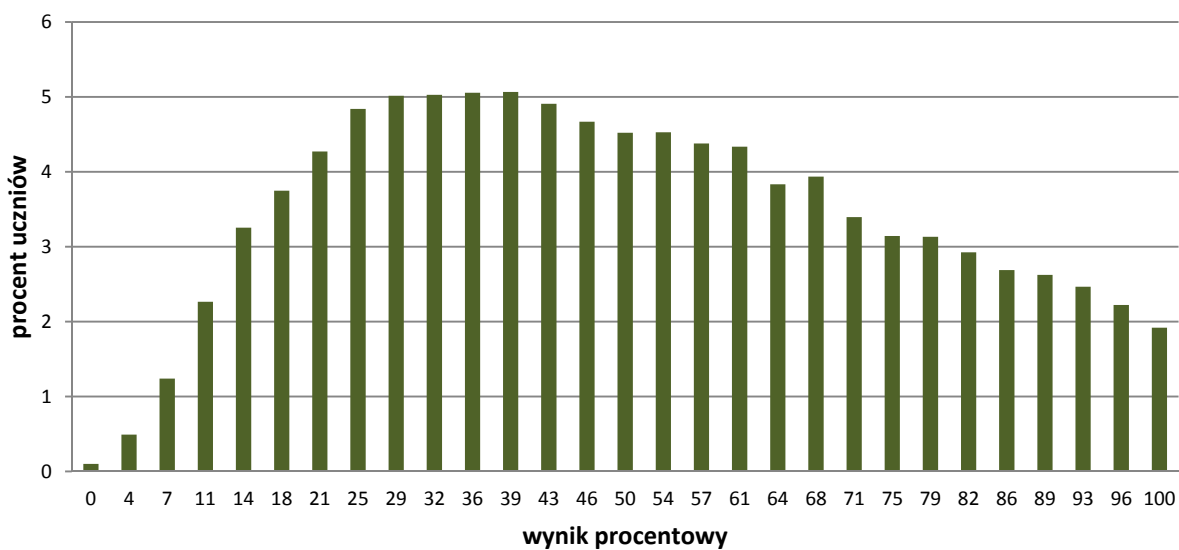
Tabela 31. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu⁵

Termin egzaminu		23 kwietnia 2014 r.	
Czas trwania egzaminu		90 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym	
		do 135 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym	
Liczba szkół		737	
Liczba zespołów egzaminatorów		19	
Liczba egzaminatorów		350	
Liczba obserwatorów (§ 143)		43	
Liczba unieważnień	w przypadku:		
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	1
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom)	0
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0
	§ 146 ust. 3	w razie stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0
	względy zdrowotne - przerwanie, np. z powodu omdlenia (...)		
Liczba wglądów (§ 50)		27	

⁵ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 13. Rozkład wyników uczniów

Tabela 32. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
34 229	0	100	50	39	50,33	24,69

Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Tabela 33. Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Część matematyczno-przyrodnicza – matematyka		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
4	1	
7	3	
11	6	2
14	9	
18	14	3
21	19	
25	24	
29	30	4
32	35	
36	41	
39	46	5
43	51	
46	56	
50	61	
54	65	6
57	69	
61	73	
64	76	
68	80	7
71	83	
75	86	
79	88	
82	91	
86	93	8
89	95	
93	97	
96	99	9
100	100	

Wyniki w skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z historii i wiedzy o społeczeństwie uzyskał 70% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 78% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 22% zdających i znajduje się on w 6 staninie.

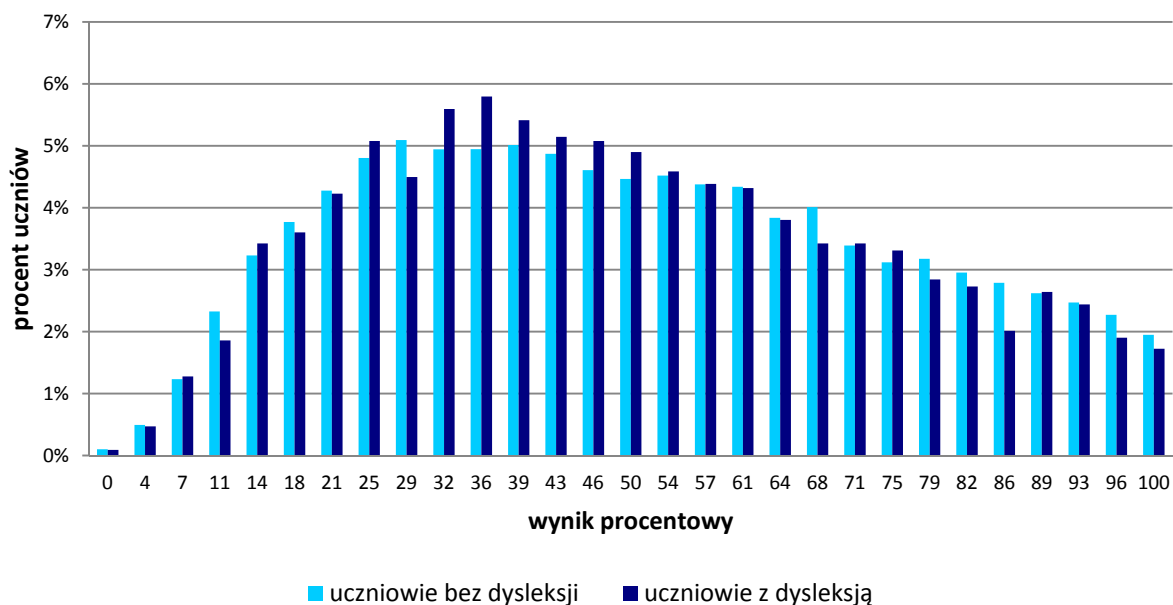
Średnie wyniki szkół⁶ na skali staninowej

Tabela 34. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	10,8–20,7
2	20,8–32,9
3	33,0–38,7
4	38,8–43,1
5	43,2–47,5
6	47,6–52,4
7	52,5–59,1
8	59,2–72,1
9	72,2–97,2

Skala staninowa umożliwia porównywanie średnich wyników szkół w poszczególnych latach. Uzyskanie w kolejnych latach takiego samego średniego wyniku w procentach nie oznacza tego samego poziomu osiągnięć.

Wyniki uczniów bez dysfunkcji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



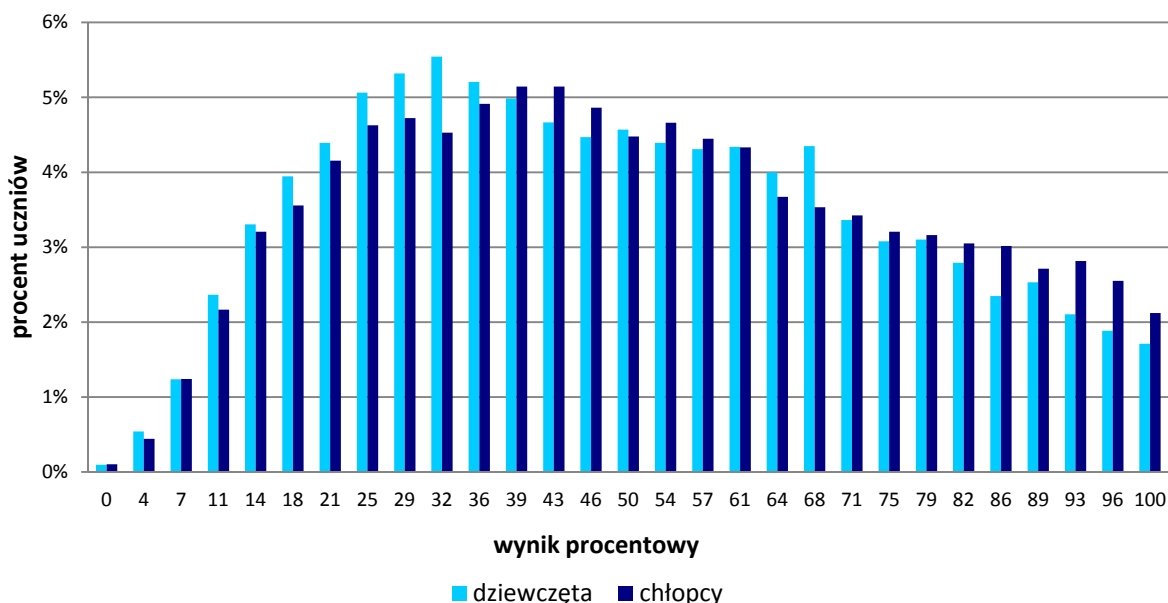
Wykres 14. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 35. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	29 760	0	100	50	29	50,44	24,77
Uczniowie z dysleksją rozwojową	4 469	0	100	46	36	49,57	24,10

⁶ Ilekcio w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2014 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z zestawu GM-M1-142.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 15. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 36. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	16 828	0	100	46	32	49,39	24,38
Chłopcy	17 401	0	100	50	39	51,23	24,95

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 37. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	17 501	0	100	46	32	47,75	23,74
Miasto do 20 tys. mieszkańców	4 925	0	100	46	39	49,45	24,34
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	4 908	0	100	46	39	50,23	24,46
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	6 895	0	100	57	54	57,56	26,02

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

Tabela 38. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	32 938	0	100	46	35,71	50,03	24,55
Szkoła niepubliczna	1 291	4	100	57	89,29	57,79	26,96

Poziom wykonania zadań

Tabela 39. Poziom wykonania zadań

Numer zadania	Wymaganie ogólne zapisane w podstawie programowej	Wymaganie szczegółowe zapisane w podstawie programowej	Poziom wykonania zadania (%)
1.	II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji.	5. Procenty. Uczeń: 2) oblicza procent danej liczby.	72
2.	II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji.	5. Procenty. Uczeń: 4) stosuje obliczenia procentowe do rozwiązywania problemów w kontekście praktycznym, [...].	35
3.	III. Modelowanie matematyczne.	7. Równania. Uczeń: 1) zapisuje związki między wielkościami za pomocą równania pierwszego stopnia z jedną niewiadomą, w tym związki między wielkościami wprost proporcjonalnymi i odwrotnie proporcjonalnymi.	71
4.	V. Rozumowanie i argumentacja.	1. Liczby wymierne dodatnie. Uczeń: 6) szacuje wartości wyrażeń arytmetycznych.	53
5.	II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji.	3. Potęgi. Uczeń: 2) zapisuje w postaci jednej potęgi: iloczyny i ilorazy potęg o takich samych podstawach, [...].	63
6.	I. Wykorzystanie i tworzenie informacji. IV. Użycie i tworzenie strategii.	1. Liczby wymierne dodatnie. Uczeń: 7) stosuje obliczenia na liczbach wymiernych do rozwiązywania problemów w kontekście praktycznym, [...].	69
7.	IV. Użycie i tworzenie strategii.	4. Pierwiastki. Uczeń: 1) oblicza wartości pierwiastków drugiego i trzeciego stopnia z liczb, które są odpowiednio kwadratami lub sześciانami liczb wymiernych. 2. Liczby wymierne (dodatnie i niedodatnie). Uczeń: 1) interpretuje liczby wymierne na osi liczbowej. Oblicza odległość między dwiema liczbami na osi liczbowej.	51
8.	V. Rozumowanie i argumentacja.	1. Liczby wymierne dodatnie. Uczeń: 3) zamienia ułamki zwykłe na ułamki dziesiętne (także okresowe), zamienia ułamki dziesiętne skończone na ułamki zwykłe.	56
9.	IV. Użycie i tworzenie strategii.	1. Liczby wymierne dodatnie. Uczeń: 7) stosuje obliczenia na liczbach wymiernych do rozwiązywania problemów w kontekście praktycznym, [...].	43
10.	III. Modelowanie matematyczne. V. Rozumowanie i argumentacja.	6. Wyrażenia algebraiczne. Uczeń: 1) opisuje za pomocą wyrażeń algebraicznych związki między różnymi wielkościami.	47
11.	II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji.	1. Liczby wymierne dodatnie. Uczeń: 7) stosuje obliczenia na liczbach wymiernych do rozwiązywania problemów w kontekście praktycznym, w tym do zamiany jednostek (jednostek prędkości, gęstości itp.).	71
12.	I. Wykorzystanie i tworzenie informacji. V. Rozumowanie i argumentacja.	8. Wykresy funkcji. Uczeń: 4) odczytuje i interpretuje informacje przedstawione za pomocą wykresów funkcji (w tym wykresów opisujących zjawiska występujące w przyrodzie, gospodarce, życiu codziennym).	33
13.	II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji.	8. Wykresy funkcji. Uczeń: 3) odczytuje z wykresu funkcji: wartość funkcji dla danego argumentu, argumenty dla danej wartości funkcji, dla jakich argumentów funkcja przyjmuje wartości dodatnie, dla jakich ujemne, a dla jakich zero.	60
14.	II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji.	9. Statystyka opisowa i wprowadzenie do rachunku prawdopodobieństwa. Uczeń: 5) analizuje proste doświadczenia losowe (np. rzut kostką, rzut monetą, wyciągnięcie losu) i określa prawdopodobieństwa najprostszych zdarzeń w tych doświadczeniach (prawdopodobieństwo wypadnięcia orła w rzucie monetą, dwójki lub szóstki w rzucie kostką, itp.).	58
15.	I. Wykorzystanie i tworzenie informacji. II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji.	9. Statystyka opisowa i wprowadzenie do rachunku prawdopodobieństwa. Uczeń: 4) wyznacza średnią arytmetyczną i medianę zestawu danych.	40
16.	II. Wykorzystywanie i interpretowanie	7. Równania. Uczeń:	48

	<p>reprezentacji. III. Modelowanie matematyczne.</p>	<p>1) rozwiązuje równania pierwszego stopnia z jedną niewiadomą. 10. Figury płaskie. Uczeń: 9) oblicza pola i obwody trójkątów i czworokątów.</p>	
17.	IV. Użycie i tworzenie strategii.	<p>1. Liczby wymierne dodatnie. Uczeń: 7) stosuje obliczenia na liczbach wymiernych do rozwiązywania problemów w kontekście praktycznym, [...].</p>	45
18.	<p>II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji. III. Modelowanie matematyczne.</p>	<p>11. Bryły. Uczeń: 2) oblicza pole powierzchni i objętość graniastosłupa prostego, ostrosłupa, walca, stożka, kuli (także w zadaniach osadzonych w kontekście praktycznym).</p>	39
19.	V. Rozumowanie i argumentacja.	<p>11. Bryły. Uczeń: 1) rozpoznaje graniastosłupy i ostrosłupy prawidłowe. 10. Figury płaskie. Uczeń: 7) stosuje twierdzenie Pitagorasa. <i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> Uczeń rozpoznaje siatki graniastosłupów prostych i ostrosłupów.</p>	41
20.	II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji.	<p>11. Bryły. Uczeń: 2) oblicza pole powierzchni i objętość graniastosłupa prostego, ostrosłupa, walca, stożka, kuli (także w zadaniach osadzonych w kontekście praktycznym).</p>	57
21.	<p>I. Wykorzystanie i tworzenie informacji. IV. Użycie i tworzenie strategii.</p>	<p>1. Liczby wymierne dodatnie. Uczeń: 7) stosuje obliczenia na liczbach wymiernych do rozwiązywania problemów w kontekście praktycznym, [...].</p>	70
22.	V. Rozumowanie i argumentacja.	<p>10. Figury płaskie. Uczeń: 13) rozpoznaje wielokąty przystające i podobne; 15) korzysta z własności trójkątów prostokątnych podobnych.</p>	40
23.	<p>IV. Użycie i tworzenie strategii. V. Rozumowanie i argumentacja.</p>	<p>11. Bryły. Uczeń: 2) oblicza pole powierzchni i objętość graniastosłupa prostego, ostrosłupa, walca, stożka, kuli (także w zadaniach osadzonych w kontekście praktycznym).</p>	23

Komentarz

Gimnazjaliści najlepiej poradzi sobie z rozwiązaniem zadań sprawdzających umiejętność *Wykorzystania i tworzenia informacji* oraz umiejętność *Wykorzystywania i interpretowania reprezentacji*, ale w grupie zadań najłatwiejszych są również zadania reprezentujące pozostałe trzy umiejętności ogólne: *Modelowanie matematyczne*, *Użycie i tworzenie strategii* oraz *Rozumowanie i argumentacja*.

Najłatwiejsze dla zdających okazały się zadania umieszczone w kontekście praktycznym: uczniowie obliczali procent danej liczby oraz czas potrzebny na przebycie trasy przy danej prędkości, przetwarzali informacje podane na schemacie rysunkowym, posługiwali się proporcjonalnością prostą, a także porównywali wysokość dwóch różnych opłat za korzystanie z basenu (poziom wykonania powyżej 65%). Stosunkowo mało trudności sprawiały zdającym zadania tematycznie związane z arytmetyką: działania na potęgach (poziom wykonania 63%), szacowanie wartości ułamków, rozumienie pojęcia ułamka okresowego, odczytywanie informacji z wykresu funkcji liniowej (poziomy wykonania około 60%) oraz zadanie z rachunku prawdopodobieństwa (poziom wykonania 58%).

Zadania dotyczące zagadnień z geometrii okazały się dla uczniów trudniejsze niż zadania z arytmetyki (poziom wykonania od 20% do 40%), a tylko jedno z nich zostało rozwiązane przez ponad połowę uczniów. Istotną barierą, którą napotkali zdający było dostrzeżenie związków między wielkościami występującymi w zadaniu, w szczególności gdy sytuacje były nietypowe lub dane przedstawiono w niestandardowy sposób. Poruszony problem dobrze ilustruje porównanie poziomu wykonania dwóch zadań zamkniętych, którymi badano obliczanie objętości brył. W zadaniu 20. należało porównać objętości walca i kuli o podanych wymiarach, operując w tym celu objętością brył w typowym kontekście (poziom wykonania 57%). W przypadku zadania 18. należało zastosować dobrze znany wzór na objętość graniastosłupa prostego, którego model został pokazany w mniej typowym położeniu (poziom wykonania 39%). Blisko połowa gimnazjalistów wybrała niepoprawne odpowiedzi bazujące na nieprawidłowym zidentyfikowaniu podstawy oraz wysokości graniastosłupa do ustalenia jego objętości.

W poprzednich latach gimnazjaliści gorzej radzili sobie z wykonaniem zadań, w których rozwiązanie trzeba zapisać samodzielnie, niż z rozwiązaniem zadań zamkniętych. Warto więc zwrócić uwagę na poziom wykonania zadań 7. i 21., który wyniósł odpowiednio 51% i 70%. Obydwa zadania sprawdzały umiejętność ustalania zależności pomiędzy podanymi informacjami i zaplanowania kolejności wykonywania czynności wprost wynikających z treści zadania, lecz nie mieszczących się w ramach rutynowego algorytmu. Łatwo zauważyć, że w tym roku zadanie 21. należało do najłatwiejszych, a zadanie 7. do najtrudniejszych w arkuszu egzaminacyjnym. Zadanie 7. wymagało od ucznia oszacowania wartości pierwiastka drugiego stopnia z liczby 120 i dokonania interpretacji liczb wymiernych na osi liczbowej. Rozwiązując zadanie 21., należało zastosować obliczenia na liczbach wymiernych do rozwiązania problemu praktycznego – uzasadnienia opłacalności zakupu karty rabatowej w kontekście opłat za korzystanie z basenu. Główną trudnością zadania było właściwe zrozumienie zasad obliczania należności za korzystanie z basenu. Do wykonania obliczeń wystarczyły elementarne umiejętności rachunkowe z zakresu szkoły podstawowej. Przez większość uczniów informacje podane w treści zadania zostały zinterpretowane poprawnie. Część z nich popełniła błędy rachunkowe, ale maksymalną liczbę punktów uzyskała prawie połowa uczniów. Najczęściej pojawiały się typowe rozwiązania.

Przykład ciekawego, niestandardowego rozwiązania zaprezentowano poniżej.

~~10~~
 5/17
 cena roboty ma miesiąc - 50 zł
 godzina ma godzinie za 10 h 8 zł - 10h
 godz. ma godzinie za 8 zł - 6h

$8 \cdot 10 = 80 \text{ zł}$
 $8 \cdot 6 = 48 \text{ zł}$
 koszt roboty - 50 zł

18 zł za 16 godzin wykonania
 $18 \text{ zł} : 16 = 11$

$$\begin{array}{r} 11 \\ 16 \overline{) 180} \\ \underline{16} \\ 20 \\ \underline{16} \\ 40 \\ \underline{40} \\ 0 \end{array}$$
 11 zł > 12 zł

koszt biletu
 sposób koszt biletu z rabatem $\approx 11 \text{ zł}$
 koszt biletu bez rabatu = 12 zł

Odp: Sól zakupi kartę wejściową dla Wojtka
 opłacalną.

Okazało się, że zdający lepiej poradzi sobie z doбором właściwej strategii rozwiązania problemu w kontekście praktycznym i z wykorzystaniem obliczeń na liczbach wymiernych niż z szacowaniem wartości liczby niewymiernej.

Jednym z najłatwiejszych zadań okazało się zadanie 1., a najtrudniejszym zadanie 2., które sprawdzały stosowanie obliczeń procentowych w kontekście praktycznym. Rozwiązanie zadania 1. wymagało operowania prostymi, dobrze znanymi obiektami matematycznymi. Wybór poprawnej odpowiedzi opierał się na obliczeniu 35% liczby 240 jako kwoty zniżki udzielonej przy zakupie okularów w promocji, a następnie na ustaleniu różnicy ceny początkowej okularów i wysokości obniżki. Czytając ze zrozumieniem zadanie, łatwo było zauważyć, że wysokość obniżki stanowi około jednej trzeciej początkowej ceny okularów. Przydatną więc w rozwiązaniu tego zadania mogła okazać się strategia eliminacji i preferencji – odrzucanie tych odpowiedzi, które nie spełniają warunków zadania, począwszy od odpowiedzi najbardziej odbiegających od warunków zadania, kończąc na tych najbardziej zbliżonych (poziom wykonania 72%). Zadanie 2. sprawdzało umiejętność podawania przykładu obiektu matematycznego spełniającego zadane warunki. Poprawne rozwiązanie zadania 2. wymagało zastosowania obliczeń procentowych do ustalenia, jakim procentem początkowej ceny okularów jest kwota zaoszczędzona przy ich zakupie w promocji, oraz zinterpretowanie wyniku obliczeń w oparciu o informacje wstępne do zadania. Wiek klienta można było ustalić na co najmniej dwa sposoby, przy czym wydaje się, że skuteczną strategią rozwiązania tego zadania jest strategia otwierania – rozwiązania zadania jako otwartego, a następnie odszukanie otrzymanego wyniku wśród zaproponowanych odpowiedzi. Najczęściej popełnianym błędem było przyjmowanie za podstawę wniosku ceny zakupu zamiast kwoty zaoszczędzonej przez klienta przy zakupie okularów w promocji. Wnioskując na podstawie liczby wyboru błędnej odpowiedzi oraz liczby wyboru poprawnej odpowiedzi (poziom wykonania 35%), można przypuszczać, że większość gimnazjalistów poradziła sobie z obliczeniami procentowymi. Prawdopodobnie przyczyną niepowodzenia było przede wszystkim nieuważne czyta-

nie: branie pod uwagę tylko niektórych danych do zadania lub/i nieskorzystanie z warunku promocji podanego w informacji do zadania, a także zaniechanie krytycznej oceny rozwiązania zadania.

Przykładami zadań o bardzo różnym poziomie wykonania a sprawdzającymi taką samą umiejętność, jaką jest odczytywanie informacji z wykorzystaniem danych zaprezentowanych w więcej niż jednej postaci oraz ustalanie zależności pomiędzy podanymi informacjami, mogą być zadania 6. i 12. osadzone w kontekście praktycznym.

Zadanie 6. sprawdzało umiejętność odczytywania i interpretowania informacji przedstawionych w formie opisu i rysunku, w tym w oparciu o obliczenia na liczbach wymiernych. Zasadnicza trudność zadania polegała na ustaleniu, jaką część długości całej trasy stanowiła odległość, którą zawodnik przepłynął. Ponad połowa zdających poradziła sobie z wykorzystywaniem podanych informacji.

Trudne dla gimnazjalistów okazało się drugie z tych zadań. Sprawdzało ono umiejętność prowadzenia prostego rozumowania, w trakcie którego należało ustalić zależności między podanymi informacjami zamieszczonymi w tekście, na rysunku obrazującym trasę wędrowki piechura oraz na wykresach funkcji. Ze szkicowych wykresów przedstawionych na rysunkach można odczytać, w których fragmentach wędrowki piechura jego odległość od punktu B rośnie, maleje albo pozostaje stała. Z analizy rysunku trasy wynika, że początkowo piechur zbliżał się do punktu B , potem pozostawał w takiej samej odległości, a jeszcze później znowu się oddalał. Te informacje należało skonfrontować z wykresami i wybrać odpowiedni. Najwięcej uczniów (co trzeci z nich) wybrało błędną odpowiedź C . Ci uczniowie nie próbowali zapewne analizować sytuacji z zadania, a skusiło ich podobieństwo kształtu wykresu i linii obrazującej trasę. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 33% zdających.

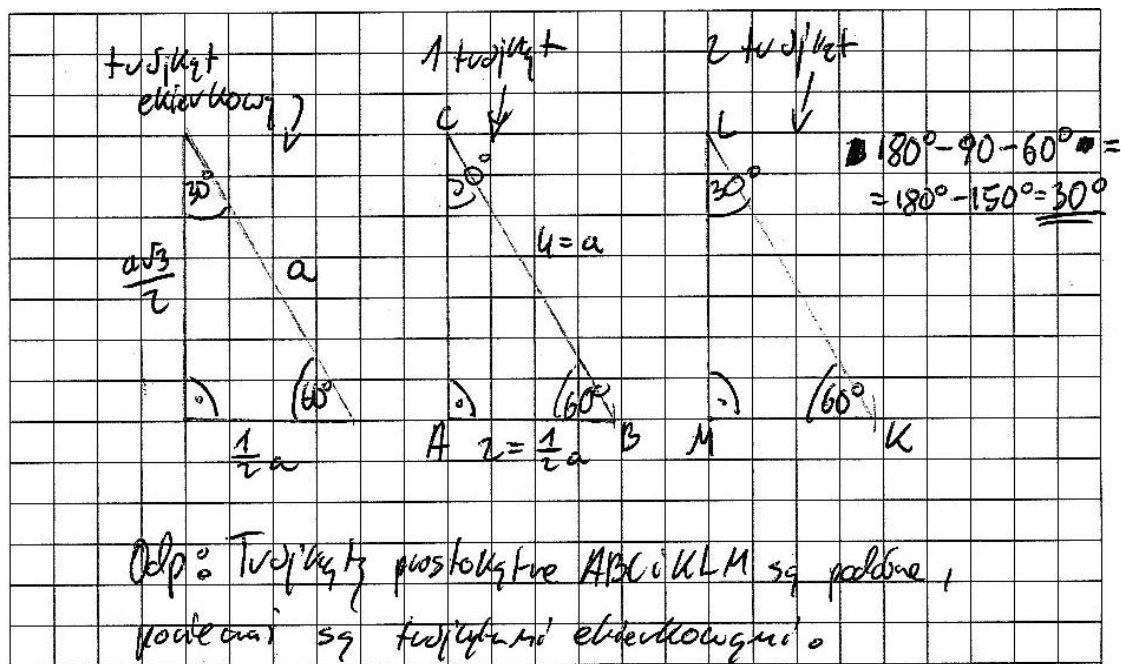
Wydaje się, że główną przyczynę niepowodzenia w rozwiązaniu tego zadania stanowiła trudność w interpretacji informacji przedstawionych za pomocą wykresu funkcji. Prawdopodobnie znaczna część zdających nie przełożyła sobie poprawnie informacji o stałej odległości piechura od punktu B podczas jego poruszania się po okręgu na odpowiedni fragment wykresu (odpowiedzi C i D), a blisko co piąty uczeń nie odnalazł na wykresie funkcji prawidłowego obrazu informacji o początkowo malejącej, a na ostatnim etapie wędrowki rosnącej odległości piechura od punktu B .

Analizując rozwiązania zadań 19. i 22. można zaryzykować stwierdzenie, że rozumowanie sprawiało gimnazjalistom mniej trudności niż argumentacja.

Rozwiązanie zadania 19. wymagało zastosowania twierdzenia, które nie występuje w treści zadania, a także wyprowadzenia wniosku z układu przesłanek i jego uzasadnienia. Zadanie sprawdzało umiejętność przeprowadzenia prostego rozumowania i wskazania argumentu uzasadniającego poprawność rozumowania. Tylko 41% zdających wybrało poprawną odpowiedź: *Nie, ponieważ wysokość trójkąta jest za mała*. Przyczyn niepowodzenia można upatrywać w pobieżnym czytaniu i nieumiejętności analizy argumentów. Prawie tyle samo zdających (nieco ponad 30%) wybrało niepoprawną odpowiedź: *Tak, ponieważ trójkąt ABW jest równoramienny*, skupiając się prawdopodobnie jedynie na informacji, że ostrosłup jest prawidłowy.

Trudnym okazało się również zadanie 22., którym badano umiejętność rozumowania i argumentacji. Trójkąty opisane w treści zadania to charakterystyczne trójkąty, które pojawiają się bardzo często w zadaniach i ćwiczeniach z matematyki. Uczniowie znają ich własności, pamiętają też różne związki miarowe w takich trójkątach. Rozwiązując zadanie, odwoływali się najczęściej do swojej wiedzy o takich trójkątach „ekierkowych”. Dostyc nieporadnie radzili sobie z zapisem swojego rozumowania. Często rozwiązanie ograniczało się do opisu odpowiednich rysunków.

Przykład poprawnego rozwiązania zadania



Rzadziej pojawiały się próby uzasadniania proporcjonalności boków. Wielu uczniów nie czuło potrzeby uzasadniania, dlaczego miary kątów ostrych mają wartości 30° i 60° , wielu również wypisywało wszystko, co wie na temat trójkątów prostokątnych lub równobocznych. Niektórzy rozumieli, jakie muszą być miary kątów w ABC , by trójkąty były podobne, i uważali, że to właśnie jest dowód. Zadanie rozwiązało poprawnie ok. 27% uczniów, kolejne 25% przedstawiło uzasadnienie niepełne.

Analiza uzyskanych podczas tegorocznego egzaminu rozwiązań zadań ze stereometrii, zarówno zadań zamkniętych: 17., 18. i 19. jak również zadania otwartego 23., ujawniła problem niewystarczająco ukształtowanej wyobraźni przestrzennej u dużej części uczniów. Rozwiązując wspomniane zadania uczeń musiał, np. w zadaniu 17. wyobrazić sobie cały szkielet prostopadłościanu i na tej podstawie wnioskować o liczbie użytych klocków, a w zadaniu 19. uświadomić sobie, że wysokość bryły nie może być mniejsza od podanej odległości, gdyż w przeciwnym razie nie można zbudować ostrosłupa. Poziom wykonania tych zadań (odpowiednio: 45%, 39%, 41%) pozwala przypuszczać, że znaczną część zdających zawiodła wyobraźnia przestrzenna i nie potrafili wyobrazić sobie różnych obiektów w innym położeniu niż typowym lub spojrzeć na nie z innej perspektywy.

Potwierdzenia tej obserwacji dostarczają niewątpliwie rozwiązania zadania otwartego, które okazało się najtrudniejszym zadaniem w tegorocznym arkuszu (poziom wykonania 23%). Zdający, rozwiązując je, musieli wykazać się umiejętnościami przeprowadzenia prostego rozumowania matematycznego i użycia właściwej strategii – stanowiącymi istotne wymagania ogólne podstawy programowej z matematyki. Zadanie można było rozwiązać różnymi sposobami, ale każdy z nich wymagał od uczniów znajomości własności sześcianu oraz wyobraźni przestrzennej. Jeden ze sposobów polegał na obliczeniu oraz porównaniu ze sobą pól powierzchni sześcianu i powstałej bryły.

Przykład poprawnego rozwiązania

$V = 64 \text{ cm}^3$
 $V = a^3$
 $a = 4 \text{ cm}$
 $P_p = 4 \cdot 4 \cdot 6 = 96 \text{ [cm}^2\text{]}$

$P = 12 \text{ cm}^2$

$P = 3 \cdot 3 \text{ cm}^2 = 9 \text{ cm}^2$

$P_c = 6 \cdot 12 \text{ cm}^2 + 8 \cdot 3 \text{ cm}^2 = 72 \text{ cm}^2 + 24 \text{ cm}^2 = 96 \text{ cm}^2$

$96 \text{ cm}^2 = 96 \text{ cm}^2$
 $P_{\text{ost}} = P_p$

Pole powstałej bryły jest równe polu dużego sześcianu.
 Pole powstałej bryły jest równe 96 cm^2

Rozwiązując zadanie innym sposobem, wystarczyło obliczyć pole powierzchni sześcianu i po zauważeniu, że usunięcie z jego narożników małych sześcianów nie powoduje zmiany pola powierzchni, uzasadnić równość pól obu brył.

Przykład poprawnego rozwiązania

Pole dużego sześcianu

$1 \cdot 4 = 4 \text{ cm}$

$P_{\text{dużego sześcianu}} = 4 \cdot 4 = 16 \text{ cm}^2$

$P_{\text{małego sześcianu}} = 3 \cdot 3 = 9 \text{ cm}^2$

$P_{\text{dużego sześcianu}} = 6 \cdot 9 = 54 \text{ cm}^2$

$P_{\text{małego sześcianu}} = 3 \cdot 3 = 9 \text{ cm}^2$

$P_{\text{ost}} = 54 \text{ cm}^2 + 9 \text{ cm}^2 = 63 \text{ cm}^2$

$P_{\text{dużego sześcianu}} = 63 \text{ cm}^2 = P_{\text{nowej bryły}}$

Sześcian mały
 tworzy 3 ściany zewnętrzne,
 czyli 3 cm² powierzchni.
 Do wnętrza sześcianu
 małego 3 ściany zewnętrzne
 są widoczne, ale 3 ściany wewnętrzne
 tworzą nowe 3 ściany zewnętrzne. Niezmiennie
 ścian zewnętrznych się nie zmienia, więc pole
 pozostaje takie same.

Poniżej zamieszczono kilka przykładów rozwiązań ilustrujących trudności gimnazjalistów w zakresie przestrzennego widzenia brył.

Przykład rozwiązania, w którym uczeń zinterpretował pola powierzchni 24 ścian usuniętych sześciątów jednostkowych jako pole powierzchni nowo powstałej bryły

Odp: Sześcian jest o 72 ~~to~~ większy

~~$V = 16$~~ ~~$V = 8$~~ $96 - 24 = 72$

SZESZCIAN $\left\{ \begin{array}{l} P_p = 2P_{pp} + P_b \\ P_p \text{ sześcianu} = 2 \cdot 4^2 + 4 \cdot 4^2 = \\ = 2 \cdot 16 + 4 \cdot 16 = 32 + 64 = 96 \end{array} \right.$

$P_p = 96$

BRYŁA $\left\{ \begin{array}{l} P_p = 2P_{pp} + P_b \\ P_p \text{ bryły} = 2 \cdot 2^2 + 4 \cdot 2^2 = 2 \cdot 4 + 4 \cdot 4 = \\ = 8 + 16 = 24 \end{array} \right.$

Kolejny przykład pokazuje, że gimnazjalista odejmował pola powierzchni ośmiu usuniętych jednostkowych sześcianów od pola powierzchni sześcianu.

$x =$ ilość ~~krędeł~~ małych sześcianów w krawędzi dużego sześcianu
krawędź $x = 4\text{cm}$ sześcianu

$x^3 = 64 =$
 $x^3 = 64$ czyli krawędź dużego sześcianu $= 4\text{cm}$
 $x = 4$

$P_{\text{sześcianu}} = 6 \cdot a^2$, gdzie a to krawędź sześcianu

$P_{\text{sześcianu małego dużego}} = 6 \cdot 4^2 = 6 \cdot 16 = 96\text{cm}^2$

$P_{\text{małego sześcianu}} = 1^2 \cdot 6 = 6\text{cm}^2$

x dużego sześcianu usunęto 8 małych sześcianów

$P_{\text{nowo powstałej bryły}} = 96\text{cm}^2 - (8 \cdot 6\text{cm}^2) = 96\text{cm}^2 - 48\text{cm}^2 = 48\text{cm}^2$

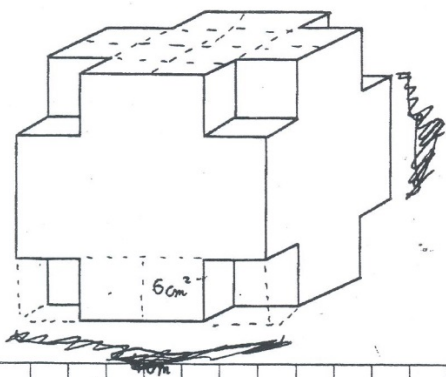
Pole nowo powstałej bryły $\rightarrow 48\text{cm}^2$
Pole dużego sześcianu $\rightarrow 96\text{cm}^2$

czyli Pole nowo powstałej bryły jest dwa razy mniejsze od dużego sześcianu.

Przykład rozwiązania, w którym uczeń błędnie wyobraził sobie powstałą bryłę i obliczając jej pole odejmował od pola powierzchni sześcianu sumę pól ośmiu ścian usuniętych małych sześcianów.

$V_m = 1 \cdot 1 \cdot 1 = 1 \text{ cm}^3$	m - sześcian o krawędzi 1 cm
$V_d = 64 \cdot 1 \text{ cm}^3 = 64 \text{ cm}^3$	d - sześcian o krawędzi 4 cm
$P_{cd} = 4 \text{ cm}^2 \cdot 8 = 32 \text{ cm}^2$	$\sqrt{64 \text{ cm}^3} = 4$
$P_d = 16 \text{ cm}^2 \cdot 6 = 96 \text{ cm}^2$	$\text{cm} - \text{z usuniętych sześcianów}$
$P_{cm} = 1 \text{ cm}^2 \cdot 8 \text{ cm} = 8 \text{ cm}^2$	sześcianami
$P_{cd} - P_{cm} = 96 \text{ cm}^2 - 8 \text{ cm}^2 = 88 \text{ cm}^2$	$\text{to jest pole figury}$
	z usuniętych
	na rysunku
P_{cd} Pole figury z rysunku wynosi 88 cm^2	
a pole dużego sześcianu wynosi 96 cm^2 .	

Inny przykład niepoprawnego rozwiązania zadania, polegający na obliczeniu pola powierzchni bryły jako sumy pól powierzchni wszystkich ścian jednostkowych sześcianów, z których zbudowana była bryła.



	$P_{\text{sześcianu}} = 6a^2$	
.....	$\frac{16}{6} = 2 \frac{2}{3}$
.....	$\frac{64}{6} = 10 \frac{2}{3}$
	Pole jednego sześcianu (małego) = $6 \cdot 1^2 = 6 \text{ cm}^2$	
	Pole dużego sześcianu = 64 pole małych sześcianów	
	Pole dużego sześcianu = $64 \cdot 6 \text{ cm}^2 = 384 \text{ cm}^2$	$5 \frac{1}{3}$
Następnie z sześcianu usunęto 8 „małych” sześcianów, więc powstał sześcian, który składa się z 56 małych sześcianów.		
	Pole powstałego sześcianu = $56 \cdot 6 \text{ cm}^2 = 336 \text{ cm}^2$	
	Różnica pól = $384 \text{ cm}^2 - 336 \text{ cm}^2 = 48 \text{ cm}^2$	$\frac{336}{384} = \frac{112}{128} = \frac{7}{8}$
Odp.: Pole powierzchni dużego sześcianu wynosi 384 cm^2 , pole pow. powstałej bryły wynosi 336 cm^2 , różnica pól wynosi 48 cm^2 , stosunek pól wynosi $\frac{7}{8}$.		

Zadanie rozwiązało poprawnie ok. 12% uczniów, kolejne 22% przedstawiło niepełne rozwiązanie.

Jako podłoże kłopotów zdających z rozwiązaniem tego można wskazać niedostateczne ukształtowanie wyobraźni przestrzennej, a w efekcie rozpatrywanie własności figury przestrzennej, w tym dostrzeganie jej kształtu, z perspektywy własności figury płaskiej.

Wnioski i rekomendacje

Na podstawie analizy wyników uzyskanych przez gimnazjalistów rozwiązujących zadania z matematyki na tegorocznym egzaminie gimnazjalnym można stwierdzić, że poziom opanowania wiadomości i umiejętności matematycznych opisanych w podstawie programowej utrzymuje się od trzech lat na tym samym poziomie – łatwość arkusza egzaminacyjnego w całej Polsce wyniosła 47% (w latach poprzednich: 2012 r. – 47% , 2013 r. – 48%). Poziom wykonania poszczególnych zadań w województwie małopolskim jest zróżnicowany – od 20% do 70%, przy czym trudniejsze okazały się zadania tematycznie związane z geometrią niż z arytmetyką, a w szczególności te, których rozwiązanie wymagało widzenia przestrzennego. Na lekcjach matematyki warto poświęcić więcej czasu i uwagi na ćwiczenia kształtujące wyobraźnię przestrzenną uczniów, np. poprzez wykonywanie różnorodnych modeli brył, układanie z klocków figur przestrzennych zgodnie z podanym schematem, rysowanie brył w oparciu o przedstawiony model, identyfikowanie kształtu brył na podstawie ich siatek lub rysunków wykonanych w różnej perspektywie. Podobnie jak w latach ubiegłych łatwe okazały się zadania opisujące sytuacje typowe, znane uczniom ze szkoły lub umieszczone w kontekście praktycznym; trudniejsze były zadania przedstawiające dane w sposób nietypowy albo wymagające niealgorytmicznego rozwiązania problemu. W poprzednich latach gimnazjaliści lepiej radzili sobie z wykonaniem zadań zamkniętych niż otwartych, dlatego warto podkreślić, że na tegorocznym egzaminie zadanie wymagające samodzielnego sformułowania rozwiązania okazało się jednym z najłatwiejszych w arkuszu. Pokazuje ono, jak ważne są ćwiczenia kształtujące umiejętność wykorzystywania posiadanej wiedzy czy rozumowania przez analogię. Warto też uświadomić uczniom potrzebę uważnego czytania, tworzenia planu rozwiązania zadania i jego wykonania, a także krytycznej oceny rozwiązania.

Przedstawione wnioski i rekomendacje mogą stać się jednym z punktów odniesienia w planowaniu pracy dydaktycznej z kolejnymi rocznikami gimnazjalistów.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu matematyki (GM-M2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GM-M1-142, zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

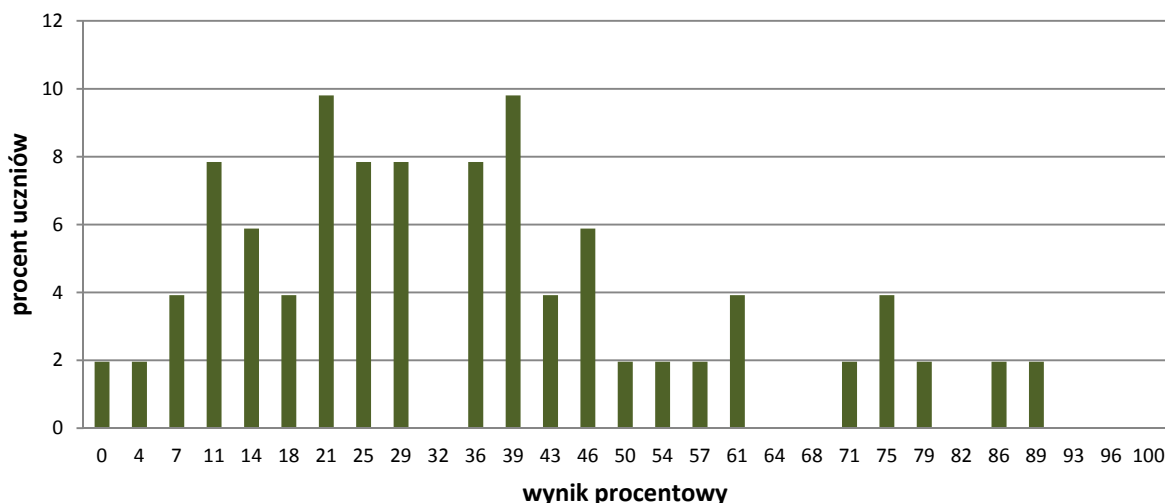
Uczniowie piszący ten arkusz nie przenosili swoich wyborów w zadaniach zamkniętych na kartę odpowiedzi, tylko zaznaczali je w zestawie zadań, otaczając literę kółkiem.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze egzaminacyjne dla uczniów słabowidzących GM-M4 i GM-M5 zostały przygotowane na bazie zestawu standardowego. Sposób dostosowania polegał na użyciu czcionki Arial powiększonej odpowiednio do rozmiaru 16 albo 24. Podobnie zwiększone zostały wykresy i rysunki oraz miejsca na zapisanie rozwiązań zadań otwartych. W zadaniu na dobieranie zmieniono sposób zaznaczenia wybranej odpowiedzi. Ponadto w arkuszu GM-M5 umieszczono dodatkowy rysunek sześcianu z zaznaczonymi krawędziami małych sześcianów, z których został zbudowany.

Zestaw zadań dla uczniów niewidomych GM-M6 został przygotowany zarówno w piśmie Braille'a dla uczniów posługujących się tym pismem jak i w czarnodruku dla uczniów korzystających z pomocy nauczyciela wspomagającego. Zestaw egzaminacyjny był taki sam jak standardowy, natomiast sposób zapisania danych w zadaniach oraz rysunki ilustrujące treść zostały dostosowane do dysfunkcji. Schemat oceniania zadań otwartych był wspólny dla arkuszy od GM-M1 do GM-M6. Liczba punktów do uzyskania za każdy z nich była taka sama i równa 28.

Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych



Wykres 16. Rozkład wyników uczniów

Tabela 40. Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych – parametry statystyczne

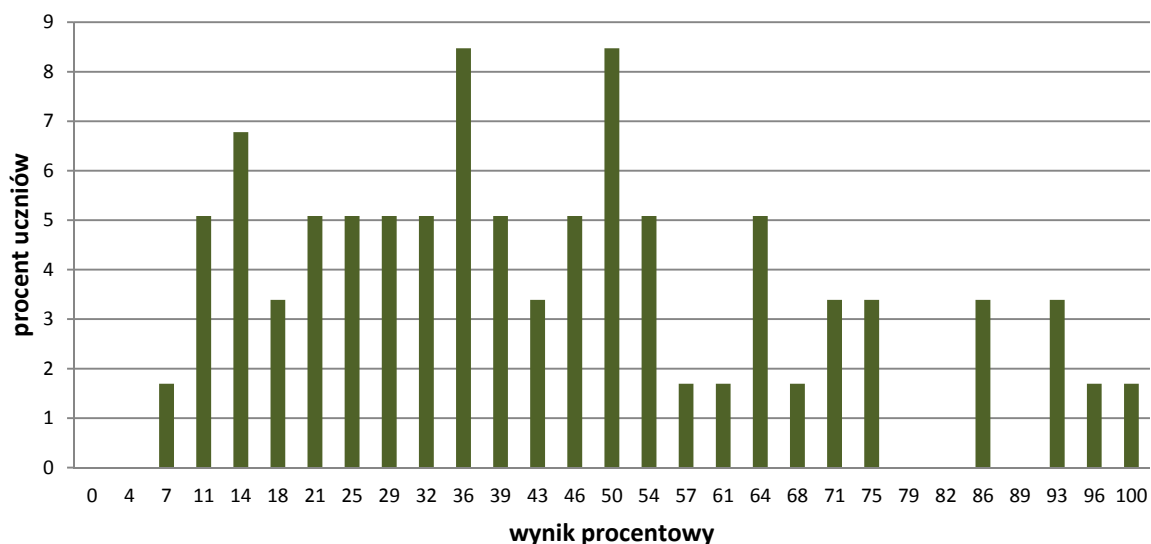
Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
51	0	89	29	21	34,94	22,10

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Zestaw dla uczniów słabosłyszących i niesłyszących został przygotowany na podstawie arkusza GM-M1-142. Umiejętności badane zadaniami zamieszczonymi w tym arkuszu są identyczne jak w przypadku arkusza standardowego. Dostosowanie w przypadku zadań zamkniętych polegało na zmianie danych w celu uproszczenia obliczeń, wyróżnieniu istotnych danych, zastosowaniu dodatkowych ilustracji oraz uzupełnieniu rysunków danymi liczbowymi. W związku z tymi modyfikacjami, zmianie uległy wartości niektórych dystraktorów. W zadaniach otwartych zostały wyróżnione dane poprzez podkreślenie oraz zastosowanie dodatkowej tabeli i rysunku. Poza tym uproszczone zostały polecenia. Zrezygnowano z zadania na uzasadnianie, zastępując go zadaniem obliczeniowym odnoszącym się do tych samych treści.

Liczba punktów możliwych do uzyskania była taka sama jak w przypadku arkuszy GM-M1 do GM-M6 i równa 28. Została również zachowana liczba punktów za zadania zamknięte i otwarte.

Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących



Wykres 17. Rozkład wyników uczniów

Tabela 41. Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących – parametry statystyczne

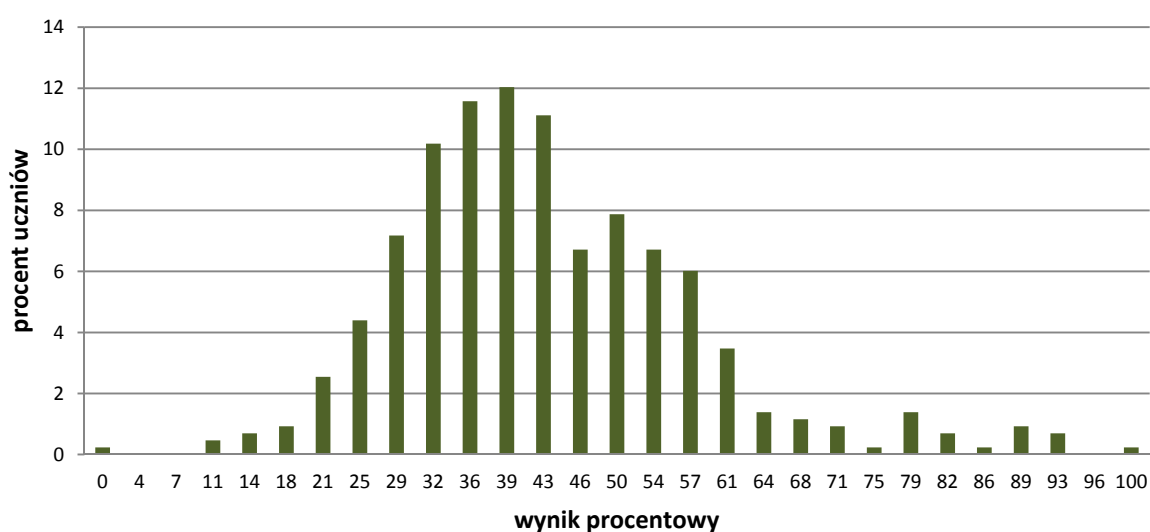
Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
59	7	100	39	36	44,25	24,22

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Arkusz egzaminacyjny z matematyki dla uczniów upośledzonych w stopniu lekkim zawierał 20 zadań, wśród których było 12 zadań wielokrotnego wyboru, 5 zadań, w których należało ocenić prawdziwość zdań, oraz 3 zadania otwarte. Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań z arkusza można było uzyskać 28 punktów, z czego 20 za zadania zamknięte i 8 za otwarte. Zestaw zadań sprawdzał wiadomości i umiejętności zawarte w podstawie programowej przedmiotu matematyka dla II i III etapu edukacyjnego. Najwięcej zadań (9) odnosiło się do wymagania ogólnego II, czyli

Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji, kolejne 4 zadania sprawdzały spełnianie wymagania I, tj. *Wykorzystanie i tworzenie informacji*. Odniesienie do wymagania IV - *Użycie i tworzenie strategii* występuje w trzech zadaniach, taka sama liczba zadań reprezentuje wymaganie V - *Rozumowanie i argumentacja*. Dwa zadania odnoszą się do *Modelowania matematycznego*, czyli wymagania ogólnego III.

Wyniki uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim



Wykres 18. Rozkład wyników uczniów

Tabela 42. Wyniki uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
432	0	100	39	39	43,18	14,75

Przedmioty przyrodnicze

Opis arkusza standardowego

Standardowy arkusz egzaminacyjny z zakresu przedmiotów przyrodniczych obejmuje biologię, chemię, fizykę oraz geografę. Składa się z 24 zdań, po 6 zadań z każdego z tych przedmiotów. W każdym z przedmiotów zastosowano po jednym zadaniu dwupunktowym. Zadania takie służą sprawdzaniu umiejętności złożonych. Arkusz z przedmiotów przyrodniczych składa się wyłącznie z zadań zamkniętych. W tegorocznym arkuszu z przedmiotów przyrodniczych przeważają zadania wielokrotnego wyboru (WW), drugą dominującą grupą są zadania na dobieranie (D). Zastosowano także kilka zadań wyboru alternatywnego – prawda-fałsz (PF). Rozwiązując zadania egzaminacyjne uczniowie prezentowali umiejętności zawarte w aktualnie obowiązującej podstawie programowej.

W przypadku biologii dotyczyły one:

- I. Znajomości różnorodności biologicznej i podstawowych procesów biologicznych.*
- II. Znajomości metodyki badań biologicznych.*
- III. Poszukiwania, wykorzystania i tworzenia informacji.*
- IV. Rozumowania i argumentacji.*

Z chemii sprawdzano umiejętności:

- I. Pozyskiwania, przetwarzania i tworzenia informacji.*
- II. Rozumowania i zastosowania nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.*
- III. Opanowania czynności praktycznych.*

Zadania z fizyki obejmowały takie grupy umiejętności, jak:

- I. Wykorzystanie wielkości fizycznych do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązania prostych zadań obliczeniowych.*
- II. Przeprowadzanie doświadczeń i wyciąganie wniosków z otrzymanych wyników.*
- III. Posługiwanie się informacjami pochodzącymi z analizy przeczytanych tekstów (w tym popularnonaukowych).*

Ostatnia grupa zadań, reprezentująca geografę – odnosiła się do następujących wymagań ogólnych podstawy programowej:

- I. Korzystanie z różnych źródeł informacji geograficznej.*
- II. Identyfikowanie związków i zależności oraz wyjaśnianie zjawisk i procesów.*
- III. Stosowanie wiedzy i umiejętności geograficznych w praktyce.*

Kanwą do konstrukcji zadań egzaminacyjnych były zróżnicowane materiały źródłowe: rysunki, schematy, tabele, fragmenty układu okresowego, wykresy, mapy.

Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań zdający mógł uzyskać maksymalnie 28 punktów. Czas egzaminu z przedmiotów przyrodniczych wynosił 60 minut. W przypadku uczniów uprawnionych do przedłużenia czasu na wykonanie standardowego zestawu zadań czas pracy z zestawem z przedmiotów przyrodniczych mógł być przedłużony do 80 minut.

Za rozwiązanie zadań z zakresu przedmiotów przyrodniczych uczniowie uzyskali średnio 54% punktów.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 43. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		34 230
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	29 760
	z dysleksją rozwojową	4 470
	dziewczęta	16 827
	chłopcy	17 403
	ze szkół na wsi	17 501
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	4 925
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	4 909
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	6 895
	ze szkół publicznych	32 940
	ze szkół niepublicznych	1 290
	w języku ukraińskim	0

Z egzaminu zwolniono 125 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 44. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	16
	słabowidzący i niewidomi	51
	słabosłyszacy i niesłyszacy	59
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	432
	Ogółem	558

Przebieg egzaminu

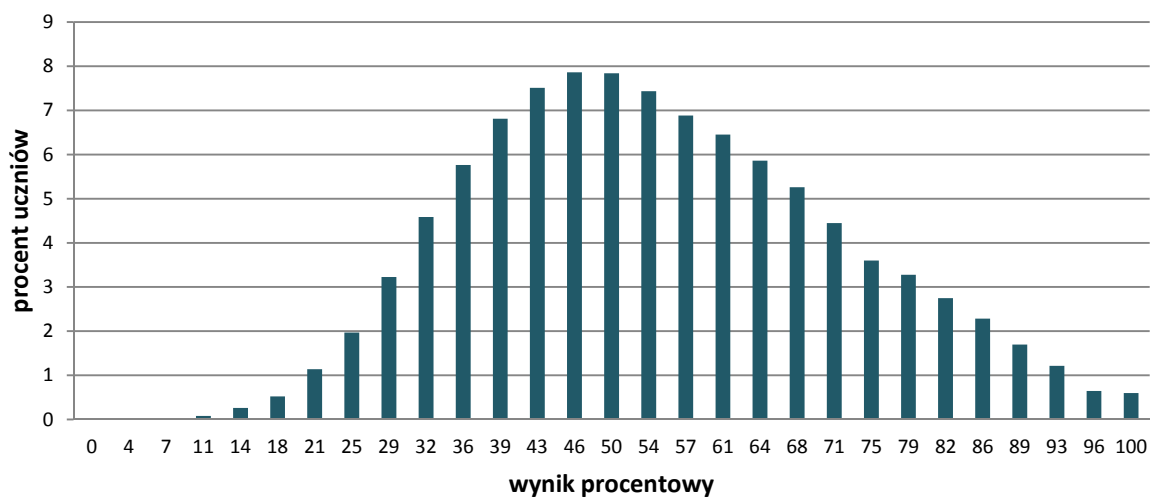
Tabela 45. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu⁷

Termin egzaminu		23 kwietnia 2014 r.		
Czas trwania egzaminu		90 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym		
		do 135 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym		
Liczba szkół		737		
Liczba obserwatorów (§ 143)		36		
Liczba unieważnień	w przypadku:			
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0	
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom)	0	
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
§ 146 ust. 3	w razie stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0		
Liczba wglądów (§ 50)		6		

⁷ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 19. Rozkład wyników uczniów

Tabela 46. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
34 230	4	100	54	46	54,50	17,63

Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Tabela 47. Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Część matematyczno-przyrodnicza – przedmioty przyrodnicze		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
4	1	
7	1	
11	1	
14	1	
18	2	
21	3	
25	6	2
29	10	3
32	15	
36	22	4
39	30	
43	38	5
46	46	
50	54	
54	62	6
57	68	
61	74	
64	80	7
68	84	
71	88	
75	91	8
79	94	
82	96	9
86	97	
89	99	
93	99	
96	100	
100	100	

Wyniki w skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z przedmiotów przyrodniczych uzyskał 64% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 80% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 20% zdających i znajduje się on w 6 staninie.

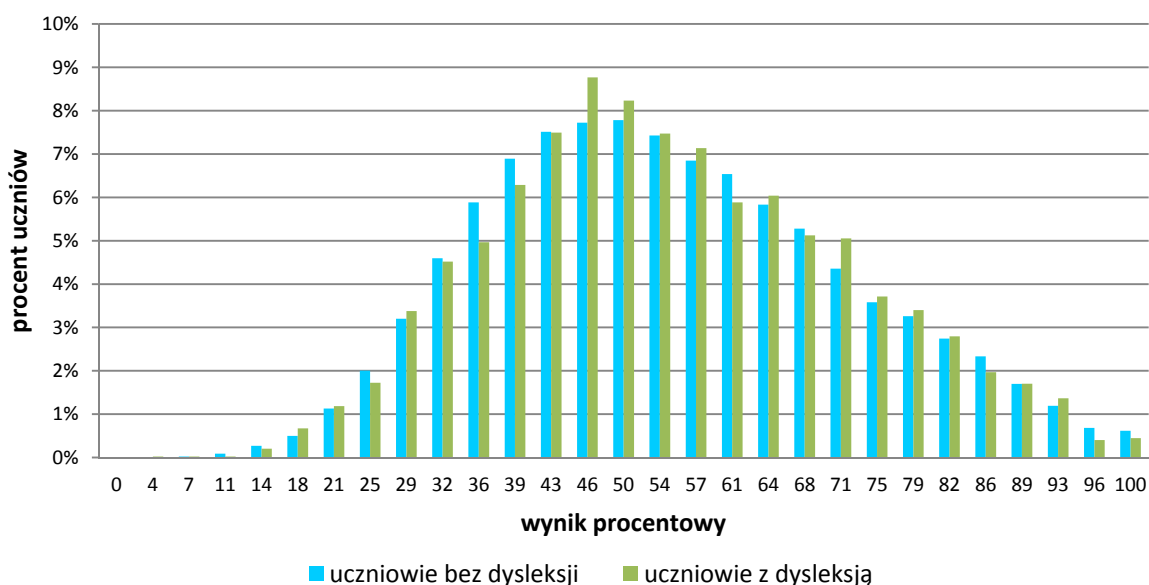
Średnie wyniki szkół⁸ na skali staninowej

Tabela 48. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	24,6–34,5
2	34,6–42,3
3	42,4–46,1
4	46,2–49,0
5	49,1–52,1
6	52,2–55,3
7	55,4–59,7
8	59,8–68,9
9	69,0–95,3

Skala staninowa umożliwia porównywanie średnich wyników szkół w poszczególnych latach. Uzyskanie w kolejnych latach takiego samego średniego wyniku w procentach nie oznacza tego samego poziomu osiągnięć.

Wyniki uczniów bez dysfunkcji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



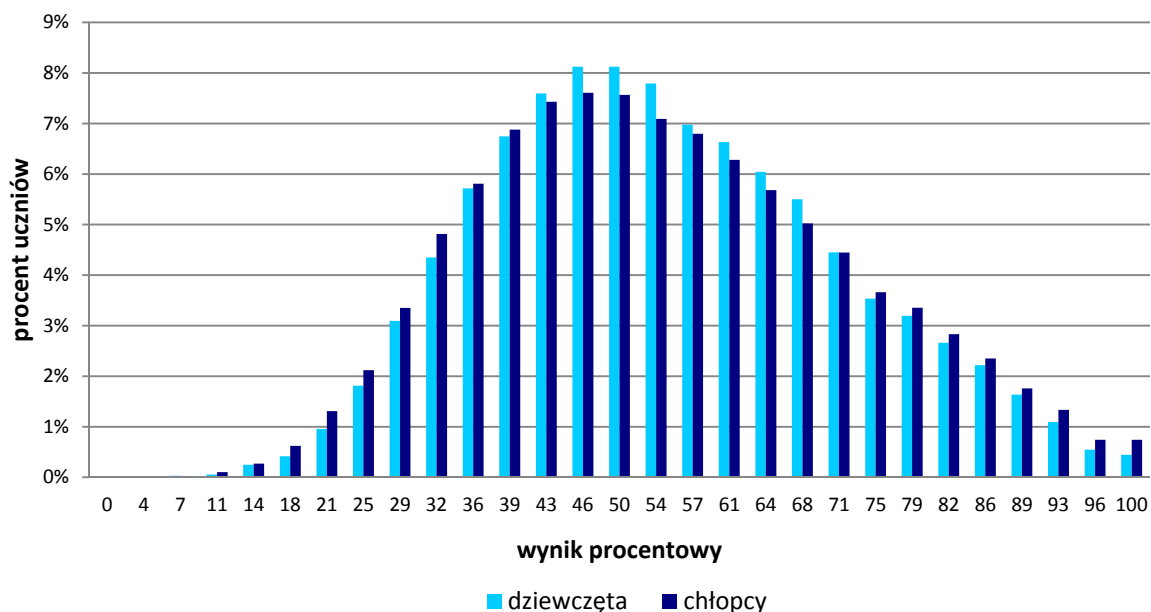
Wykres 20. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 49. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	29 760	7	100	54	50	54,49	17,67
Uczniowie z dysleksją rozwojową	4 470	4	100	54	46	54,59	17,37

⁸ Ilekroć w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2014 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z zestawu GM-P1-142.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 21. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 50. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	16 827	7	100	54	46	54,52	17,17
Chłopcy	17 403	4	100	54	46	54,48	18,06

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 51. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	17 501	7	100	50	46	52,52	16,64
Miasto do 20 tys. mieszkańców	4 925	11	100	54	50	54,27	17,37
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	4 909	4	100	54	46	54,83	17,59
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	6 895	7	100	57	54	59,47	19,21

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

Tabela 52. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	32 940	4	100	54	50,00	54,30	17,51
Szkoła niepubliczna	1 290	14	100	61	39,29	59,48	19,82

Poziom wykonania zadań

Tabela 53. Poziom wykonania zadań

Numer zadania	Wymaganie ogólne zapisane w podstawie programowej	Wymaganie szczegółowe zapisane w podstawie programowej	Poziom wykonania zadania (%)
1.	II. Znajomość metodyki badań biologicznych.	rozdziela próbę kontrolną i badawczą.	51
2.	III. Poszukiwanie, wykorzystanie i tworzenie informacji.	III.9. wymienia cechy umożliwiające zaklasyfikowanie organizmu do [...] stawonogów, [...] owadów [...].	49
3.	IV. Rozumowanie i argumentacja.	IV.2. wskazuje, na przykładzie dowolnie wybranego gatunku, zasoby, o które konkurują jego przedstawiciele między sobą i z innymi gatunkami. IV.6. wyjaśnia, jak zjadający i zjadani regulują wzajemnie swoją liczebność. IV.7. wykazuje [...], że symbioza (mutualizm) jest wzajemnie korzystna dla obu partnerów.	62
4.	I. Znajomość różnorodności biologicznej i podstawowych procesów biologicznych.	VI.10.3. przedstawia antagonistyczne działanie insuliny i glukagonu.	43
5.	I. Znajomość różnorodności biologicznej i podstawowych procesów biologicznych.	IX.2. wyjaśnia na odpowiednich przykładach, na czym polega dobór naturalny i sztuczny, oraz podaje różnice między nimi.	41
6.	III. Poszukiwanie, wykorzystanie i tworzenie informacji.	VIII.5. przedstawia dziedziczenie cech jednogenowych, posługując się podstawowymi pojęciami genetyki ([...] allel, homozygota, heterozygota, dominacja, recesywność). VIII.6. wyjaśnia dziedziczenie grup krwi człowieka (układ ABO), [...].	68
7.	I. Pozyskiwanie, przetwarzanie i tworzenie informacji. III. Opanowanie czynności praktycznych.	4.2. opisuje właściwości fizyczne [...] wodoru, [...] planuje i wykonuje doświadczenia dotyczące badania właściwości [...] gazów.	67
8.	I. Pozyskiwanie, przetwarzanie i tworzenie informacji. II. Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	2.1. odczytuje z układu okresowego podstawowe informacje o pierwiastkach (symbol, nazwę, liczbę atomową, masę atomową, [...]). 2.2. [...] definiuje elektrony walencyjne. 2.3. ustala liczbę protonów [...] w atomie danego pierwiastka, gdy dana jest liczba atomowa [...]. 2.5. definiuje pojęcie izotopu, [...], wyjaśnia różnice w budowie atomów izotopów wodoru.	70
9.	I. Pozyskiwanie, przetwarzanie i tworzenie informacji. II. Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	7.5. [...] na podstawie tabeli rozpuszczalności soli i wodorotlenków wnioskuje o wyniku reakcji strąceniowej.	39
10.	II. Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	9.6. [...]; zapisuje równanie reakcji pomiędzy prostymi kwasami karboksylowymi i alkoholami jednowodorotlenowym, [...].	50
11.	II. Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów. III. Opanowanie czynności praktycznych.	6.6. wskazuje na zastosowanie wskaźników (fenoloftaleiny, wskaźnika uniwersalnego) [...]. 6.7. wymienia rodzaje odczynu roztworu i przyczyny odczynu kwasowego, zasadowego i obojętnego. 6.8. interpretuje wartość pH w ujęciu jakościowym (odczyn kwasowy, zasadowy, obojętny), [...].	47
12.	I. Pozyskiwanie, przetwarzanie i tworzenie informacji. II. Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	5.5. odczytuje rozpuszczalność substancji z wykresu jej rozpuszczalności, oblicza ilość substancji, którą można rozpuścić w określonej ilości wody w podanej temperaturze. 5.4. opisuje różnice pomiędzy roztworem [...] nasyconym i nienasyconym m.	56
13.	I. Wykorzystanie wielkości fizycznych do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązania prostych zadań obliczeniowych.	1.1. posługuje się pojęciem prędkości do opisu ruchu [...]. 1.2. odczytuje prędkość i przebytą odległość z wykresów zależności drogi i prędkości od czasu oraz rysuje te wykresy na podstawie opisu słownego. 8.6. odczytuje dane z tabeli [...]. 8.9. rozpoznaje zależność rosnącą i malejącą na podstawie danych z tabeli [...].	62

14.	IV. Posługiwanie się informacjami pochodzącymi z analizy przeczytanych tekstów (w tym popularno-naukowych).	7.9. opisuje zjawisko rozszczepienia światła za pomocą pryzmatu. 7.10. opisuje światło białe jako mieszaninę barw [...].	52
15.	I. Wykorzystanie wielkości fizycznych do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązania prostych zadań obliczeniowych.	2.10. posługuje się pojęciem ciepła właściwego [...]. 3.3. posługuje się pojęciem gęstości. 3.9. wyjaśnia pływanie ciał na podstawie prawa Archimedesesa.	40
16.	II. Przeprowadzanie doświadczeń i wyciąganie wniosków z otrzymanych wyników.	4.1. opisuje sposoby elektryzowania ciał przez tarcie [...], wyjaśnia, że zjawisko to polega na przepływie elektronów; analizuje kierunek przepływu elektronów.	51
17.	I. Wykorzystanie wielkości fizycznych do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązania prostych zadań obliczeniowych. III. Wskazywanie w otaczającej rzeczywistości przykładów zjawisk opisywanych za pomocą poznanych praw i zależności fizycznych.	3.6. posługuje się pojęciem ciśnienia.	56
18.	II. Przeprowadzanie doświadczeń i wyciąganie wniosków z otrzymanych wyników.	5.4. opisuje działanie przewodnika z prądem na igłę magnetyczną. 9.10. demonstruje działanie prądu w przewodzie na igłę magnetyczną (zmiany kierunku wychylenia przy zmianie kierunku przepływu prądu, zależność wychylenia igły od pierwotnego jej ułożenia względem przewodu).	53
19.	III. Stosowanie wiedzy i umiejętności geograficznych w praktyce.	1.1. wykazuje znaczenie skali mapy w przedstawianiu różnych informacji geograficznych [...], posługuje się skalą mapy, [...].	59
20.	I. Korzystanie z różnych źródeł informacji geograficznej.	2.3. [...] przedstawia [...] zmiany w oświetleniu Ziemi oraz w długości trwania dnia i nocy w różnych szerokościach geograficznych i porach roku.	54
21.	I. Korzystanie z różnych źródeł informacji geograficznej.	1.7. lokalizuje na mapach (również konturowych) [...] najważniejsze obiekty geograficzne na świecie [...] góry.	62
22.	II. Identyfikowanie związków i zależności oraz wyjaśnianie zjawisk i procesów.	9.8. wykazuje wpływ gór na cechy środowiska przyrodniczego oraz gospodarkę krajów alpejskich.	54
23.	III. Stosowanie wiedzy i umiejętności geograficznych w praktyce.	7.4. przedstawia [...] walory turystyczne wybranego regionu geograficznego Polski [...].	48
24.	I. Korzystanie z różnych źródeł informacji geograficznej.	7.6. [...] wykazuje [...] przyczyny degradacji wód Morza Bałtyckiego. 9.1. wykazuje się znajomością podziału politycznego Europy.	72

Komentarz

Zadania z zakresu przedmiotów przyrodniczych sprawdzały treści zapisane w podstawie programowej z czterech przedmiotów: biologii, chemii, fizyki i geografii. Szczegółowy wykaz sprawdzanych umiejętności podano w Tabeli 56. Analizując wyniki uczniów można zauważyć, że zadania zawarte w arkuszu były dla gimnazjalistów umiarkowanie trudne i trudne.

Z biologii badano głównie umiejętności *poszukiwania, wykorzystania i tworzenia informacji oraz znajomość różnorodności biologicznej i podstawowych procesów biologicznych*. Zwrócono też uwagę na umiejętności dotyczące *znajomości metodyki badań biologicznych oraz umiejętności rozumowania i argumentacji*. Kanwą do konstrukcji zadań były treści z zakresu systematyki, ekologii, budowy i funkcjonowania organizmu człowieka, ewolucji życia oraz zasad przeprowadzania badań biologicznych.

Najwyższy poziom wykonania miało zadanie 6. dwupunktowe, które sprawdzało, czy uczeń potrafi zastosować wiedzę dotyczącą zasad dziedziczenia grup krwi u człowieka. Informacje niezbędne do rozwiązania zadania podane były w tabeli. Analiza wyników pokazała, że na 100 uczniów 77 rozumie podstawowe pojęcia genetyczne i potrafi określić genotyp matki i ojca. Trudniejsze dla uczniów było ustalenie prawdopodobieństwa urodzenia się dziecka z daną grupą krwi. Nieco 60% zdających wykazało się tą umiejętnością.

Warto też zwrócić uwagę na te zadania z biologii, w których od ucznia oczekiwano zarówno znajomości faktów jak i zrozumienia zależności między nimi oraz umiejętności ich analizy i interpretacji. Dodatkowym atutem tych zadań było sprawdzanie umiejętności z wykorzystaniem przykładów nieznanymi uczniowi, które zostały opisane w tekstach do zadań. Umiarkowanie trudne okazało się dla uczniów zadanie, które sprawdzało, czy na przykładzie dowolnie wybranych gatunków uczeń potrafi prawidłowo nazwać sposób, w jaki zjadający i zjadani regulują wzajemnie swoją liczebność (zadanie 3.). Posłużono się przykładami wciornastka i dobroczyńka – gatunków, których zdający prawdopodobnie nigdy nie widzieli ani też nie należą one do typowych przykładów omawianych podczas lekcji. Z sukcesem zadanie rozwiązało 60% zdających, określając zależność między tymi organizmami jako drapieżnictwo. Byli to uczniowie znający ogólne cechy owadów i pajęczaków oraz posiadający umiejętności analizy i interpretacji podanych informacji. Równocześnie ponad 1/5 populacji uznała, że sytuacja dotyczy konkurencji międzygatunkowej. Biorąc pod uwagę treść tekstu wprowadzającego można przypuszczać, że na wyborze tej nieprawidłowej odpowiedzi w dużym stopniu zaważył brak należytego skupienia uwagi na jego treści.

Trudne dla uczniów było zadanie 5., w którym oczekiwano od nich wykazania na podstawie opisanego gatunku – także prawdopodobnie nieznanego uczniowi – na czym polega dobór naturalny i sztuczny. Należało wykorzystać ogólną wiedzę na temat doboru sztucznego i naturalnego oraz w oparciu o nią i podany tekst odpowiedzieć na pytanie – *która z cech jedwabnika morwowego jest efektem doboru naturalnego*. Zadanie poprawnie wykonało tylko 41% zdających. Duża atrakcyjność niepoprawnych odpowiedzi może świadczyć o braku umiejętności analizy i interpretacji informacji podanych w sposób zwięzły i czytelny, jednak wymagających elementarnej, nawet jak na ten etap edukacyjny, znajomości doboru naturalnego i sztucznego oraz umiejętności porównania tych mechanizmów ewolucji.

Równie trudnym okazało się zadanie 1. sprawdzające umiejętność rozróżniania próby badawczej i kontrolnej w opisanym i przedstawionym na rysunkach doświadczeniu. Tylko 51% zdających wykonało je poprawnie. Uczniowie wybierali też błędne odpowiedzi, dlatego można przypuszczać, że nadal nie mają ugruntowanej wiedzy na temat metodyki badań biologicznych. Biologia jest nauką opartą na doświadczeniach oraz obserwacjach, a analiza i interpretacja wyników daje uczniom możliwość lepszego zrozumienia zjawisk biologicznych. Można przypuszczać, że ponad połowa uczniów nie została wdrożona do samodzielnego wykonywania doświadczeń biologicznych zalecanych przez podstawę programową.

Umiejętności z chemii sprawdzane na egzaminie obejmowały głównie dwa cele kształcenia: *pozyskiwanie, przetwarzanie i tworzenie informacji oraz rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.*

Wyniki egzaminu świadczą o tym, że łatwe dla uczniów było pozyskiwanie informacji sprowadzające się do jej odczytywania. Trudności zaczynały się, gdy odczytane informacje wymagały interpretacji z wykorzystaniem ugruntowanej wiedzy.

Z zadaniem 8., które dotyczyło umiejętności odczytywania z układu okresowego podstawowych informacji o pierwiastkach, poradziło sobie 70% uczniów. Zdecydowana większość wiedziała, o czym informuje liczba atomowa i masa atomowa, ale co czwarty uczeń nie wiedział, że na podstawie układu okresowego pierwiastków można określić maksymalną wartościowość pierwiastków grup głównych względem tlenu.

Podobnie w zadaniu 12. sprawdzającym umiejętność odczytywania rozpuszczalności substancji z wykresu uczniowie nie mieli problemów z ustaleniem, o ile zwiększy się rozpuszczalność soli, jeżeli roztwór nasycony zostanie ogrzany. Natomiast ustalenie, czy otrzymany w ten sposób roztwór będzie nasycony czy nienasycony, nie było już takie oczywiste. Tylko 56% zdających wykazało się tą umiejętnością.

Umiejętność analizy podanych informacji potrzebna była także przy rozwiązywaniu zadania 9. polegającego na wskazaniu substancji, której dodanie skutkuje wytrąceniem osadu. W zadaniu zamieszczono tablicę rozpuszczalności wybranych wodorotlenków i soli w wodzie. W celu ułatwienia rozwiązania problemu zapisano jedynie jony występujące w opisanych roztworach. Uczniowie mieli sprawdzić, czy produkty powstałe w wyniku reakcji są rozpuszczalne, czy nierozpuszczalne w wodzie. Było to możliwe, jeśli zdający poprawnie przewidzieli, jakie produkty mogą powstać w wyniku reakcji chemicznych. Umiejętność tę opanowało tylko 39% gimnazjalistów.

Umiejętności związane z odczytywaniem i analizą informacji z różnych źródeł trzeba możliwie często ćwiczyć, ponieważ są one w każdym przedmiocie podstawą do kształtowania umiejętności złożonych.

Rozwiązanie kolejnego z zadań chemicznych (zadanie 10.) polegało na uzupełnieniu schematu reakcji estryfikacji poprzez dobór odpowiednich substratów (kwasu karboksylowego i alkoholu), z których można otrzymać ester o podanym wzorze półstrukturalnym. Ponad połowa uczniów potrafiła wskazać wzór właściwego kwasu albo alkoholu, lecz tylko 50% uczniów poprawnie dokonało wyboru obydwu związków.

Nasuwa się wniosek, że uczniowie nie potrafią poprawnie zapisywać równań reakcji chemicznych, a jest to jedna z podstawowych umiejętności przydatnych zarówno na lekcjach chemii jak i biologii. Być może dla wielu uczniów jedna godzina chemii w tygodniu to zbyt mało czasu na wyćwiczenie tej umiejętności.

Zadania 7. i 11 pokazują, że uczniowie nie potrafią przenieść zdobytej wiedzy teoretycznej do sytuacji przedstawionych w zadaniach. Pierwsze z zadań sprawdzało, czy uczeń na podstawie informacji podanych w tabeli (gęstość wodoru, gęstość powietrza) potrafi wybrać rysunek ilustrujący właściwy sposób zbierania wodoru i uzasadnić swój wybór. Uczniowie lepiej poradzili sobie z wyborem poprawnego uzasadnienia – potrafili stwierdzić, że wodór jest gazem lżejszym od powietrza – ale nie potrafili połączyć tej informacji ze sposobem zbierania wodoru. Gdyby odwoływali się do wykonywanych doświadczeń, zapewne nie mieliby problemu z dokonaniem wyboru poprawnej ilustracji doświadczenia. Drugie z zadań sprawdzało umiejętność rozróżniania doświadczalnie kwasów i zasad za pomocą wskaźników oraz określania przyczyny odczynu kwasowego i zasadowego w odniesieniu do konkretnego roztworu. Okazało się, że tylko co drugi uczeń potrafi na podstawie barw wskaźników identyfikować roztwory badanych substancji. Zdecydowana większość uczniów nie kojarzy, że odczyn kwasowy jest skutkiem obecności jonów H^+ w roztworze, a odczyn zasadowy jest związany z obecnością jonów OH , czyli nie potrafią powiązać odczynu roztworu z występowaniem w tym roztworze odpowiednich jonów.

Umiejętności uczniów z fizyki sprawdzane były zadaniami reprezentującymi wszystkie wymagania ogólne podstawy programowej, przy czym skupiono się przede wszystkim na sprawdzeniu umiejęt-

ności dotyczących *wykorzystania wielkości fizycznych do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązania prostych zadań obliczeniowych oraz przeprowadzania doświadczeń i wyciągania wniosków z otrzymanych wyników.*

Nie sprawiło uczniom większych trudności zadanie 13. sprawdzające umiejętność posługiwania się pojęciem prędkości do opisu ruchu, przetworzenie danych z tabeli oraz rozpoznanie wykresów zależności drogi i prędkości od czasu. 62% gimnazjalistów poprawnie ustaliło, jakim ruchem poruszają się obydwie ciała oraz na podstawie danych z tabeli wskazali wykres ilustrujący ruch ciała drugiego. Uczniowie, którzy mało wnikliwie czytali i analizowali informacje, nie zwrócili uwagi na to, że zmienne zależne w tabelach są różne i skupili się tylko na tym, że wielkości są wprost proporcjonalne, stąd bardzo często za poprawne uznawali stwierdzenie, że obydwie ciała poruszały się ruchem jednostajnie przyspieszonym lub utożsamiali ruch obu ciał z ruchem jednostajnym.

Najtrudniejszym zadaniem z fizyki okazało się dla gimnazjalistów zadanie 15., którym sprawdzano, czy uczeń potrafi wykorzystać informacje dotyczące gęstości i ciepła właściwego substancji do opisu zjawisk fizycznych. Tylko 40% gimnazjalistów dokonało poprawnej oceny stwierdzeń podanych w zadaniu.

Ponad połowa uczniów poradziła sobie z zadaniem 17. polegającym na określeniu skutku i charakteru zmiany ciśnienia, gdy zmienia się pole powierzchni, a siła nacisku (ciężar ciała) wywierana na tę powierzchnię pozostaje bez zmian. Trudności uczniów w rozwiązaniu tego zadania mogły wynikać z braku rozumienia lub mylenia pojęć fizycznych. Co czwarty uczeń pomylił pojęcie ciśnienia z ciężarem.

Często, jeśli nawet uczniowie wiedzieli, dlaczego zmienia się ciśnienie, to nie potrafili poprawnie wskazać jak się zmieni (wzrośnie czy zmaleje). Nie potrafili odwołać się do sytuacji praktycznej albo nie posiadali umiejętności przekształcania wzoru fizycznego (podobnie jak w zadaniu poprzednim).

Problemy sprawiało uczniom wyciąganie wniosków z przeprowadzanych doświadczeń. Ilustrują to zadania 16. i 18. sprawdzające wymaganie dotyczące *przeprowadzania doświadczeń i wyciąganie wniosków z otrzymanych wyników.* Poprawnie te zadania rozwiązało, odpowiednio, 51 i 53% uczniów.

Drugie zadanie dotyczyło powstawania pola magnetycznego wokół przewodnika, przez który płynie prąd. Uczeń powinien wiedzieć, że jeżeli przez przewodnik płynie prąd elektryczny, to igła magnetyczna wychyla się, co oznacza, że na igłę działa pole magnetyczne. Pole to pochodzi od przewodnika przez który płynie prąd. Jeżeli zmienia się kierunek przepływu prądu, to zmienia się również kierunek wychylenia igły magnetycznej. Oba stwierdzenia zamieszczone w zadaniu były prawdziwe i takiego wyboru dokonało 52% uczniów.

Analiza zadań pokazała, że problemy sprawia uczniom wyciąganie wniosków z doświadczeń do czego zobowiązuje podstawa programowa. Nie mniej niż połowa z czternastu zapisanych w niej doświadczeń powinna zostać wykonana samodzielnie przez uczniów. Gdy uczniowie mogą sięgnąć do swoich obserwacji rozumienie zjawisk fizycznych staje się łatwiejsze i powiązane z rzeczywistością. Pokaz lub film nigdy nie zastąpią tego, co uczeń może samodzielnie wykonać lub zaobserwować podczas wykonywania doświadczenia.

Zadania z geografii dotyczyły głównie wiadomości i umiejętności z zakresu *korzystania z różnych źródeł informacji geograficznej oraz stosowania wiedzy i umiejętności geograficznych w praktyce; w mniejszym stopniu identyfikowania związków i zależności oraz wyjaśniania zjawisk i procesów.* Sprawdzano umiejętności posługiwania się skalą mapy, lokalizacji na mapie wybranych obiektów geograficznych, ustalania następstw ruchu obiegowego Ziemi, rozpoznawania walorów turystycznych wybranych regionów geograficznych Polski, znajomości podziału politycznego Europy w kontekście degradacji wód Morza Bałtyckiego, identyfikowania wpływu gór na cechy środowiska przyrodniczego i gospodarkę.

Zdający, rozwiązując zadanie 24. bez trudu poradziło sobie z przeniesieniem informacji zawartych na diagramie na znajomość podziału politycznego Europy oraz ustaleniem, które kraje leżą na południe i wschód od Bałtyku, i w jakim stopniu odpowiadają za degradację wód Morza Bałtyckiego. Poprawne

oszacowanie powierzchni państw nadbałtyckich pozwoliło uczniom ustalić, że *udział związków azotowych wprowadzanych do Bałtyku przez każde z państw (których nazwy podano na diagramie) nie jest proporcjonalny do powierzchni tego państwa*. Zadanie poprawnie rozwiązało 72% uczniów.

Dwa z zadań geograficznych 19. i 21. sprawdzały umiejętności kształtowane już od szkoły podstawowej. Pierwsze z nich sprawdzało umiejętność posługiwania się skalą mapy. Aby poprawnie rozwiązać to zadanie uczeń powinien rozumieć, że jeżeli dokładność mapy wzrasta (skala liczbowa mapy zmniejsza się), to tej samej odległości w rzeczywistości odpowiada dłuższy odcinek na mapie. Taką świadomością wykazało się 6 na 10 uczniów, ale tylko trochę ponad połowa zdających poprawnie ustaliła odległość pomiędzy tymi samymi miastami w zmienionej skali. Dodatkowo co trzeci uczeń miał problem z poprawnym wykonaniem elementarnego działania matematycznego. Kolejne zadanie odwoływało się do mapy i polegało na ustaleniu (wskazaniu) pasm górskich o przebiegu południkowym. 6 na 10 zdających wykonało zadanie poprawnie, ale jednocześnie co piąty uczeń zamiast wskazać pasma górskie o przebiegu południkowym wskazywał pasma górskie o przebiegu równoleżnikowym.

Posługiwanie się skalą mapy, odróżnianie południków od równoleżników to podstawowe umiejętności zapisane w *podstawie programowej z przyrody dla szkoły podstawowej*, które stanowią bazę dla kształtowania umiejętności bardziej złożonych. Dlatego niepokoi fakt, że aż tak wielu uczniów nie ma należyte ukształtowanych tych umiejętności na zakończenie nauki w gimnazjum.

Ponad połowa zdających poradziła sobie z zadaniem 22. sprawdzającym umiejętność identyfikowania związków i zależności między cechami środowiska przyrodniczego, gospodarką i położeniem wybranych krajów alpejskich. Uczniowie odnosząc się do dwóch z państw alpejskich powinni wiedzieć, że większość ich powierzchni leży na obszarze Alp. Na tej podstawie musieli wybrać spośród podanych te cechy, które dowodziły górskiego charakteru środowiska przyrodniczego tych krajów oraz łączyć je z wpływem gór na ich gospodarkę. Podane kraje były jedynie przykładami, do których odnosili się zdający a istota rzeczy polegała na znajomości pewnych ogólnych cech krajów alpejskich i umiejętności powiązania ich z cechami środowiska i gospodarki. Co piąty uczeń, który uznał, że cechą wymienionych w zadaniu krajów alpejskich, tj. Austrii i Szwajcarii, jest m.in. *duży udział gruntów ornych w strukturze użytkowania ziemi*, dowiódł, że nie widzi ograniczeń wynikających z warunków naturalnych tych krajów dla uprawy roli bądź utożsamia obiegową opinię o Austrii i Szwajcarii, jako krajach znanych powszechnie z „alpejskiego mleka”.

Najtrudniejszym dla zdających w grupie zadań z geografii było zadanie 23. wymagające ustalenia walorów turystycznych wybranego regionu geograficznego Polski. Zadaniem ucznia było połączenie charakterystycznych cech danego regionu, uznanych powszechnie za atrakcje turystyczne Polski z nazwą krainy geograficznej. Około trzech uczniów na dziesięciu potrafiło poprawnie przyporządkować *gołoborza na Łysej Górze, będące następstwem wietrzenia mrozowego*, do Gór Świętokrzyskich. Nieco częściej, bo ponad 4 na 10 zdających wiedziało, że *fantastyczne kształty ostańców wapiennych, np. maczuga Herkulesa czy Igła Deotymy* to walory Wyżyny Krakowsko-Częstochowskiej. Równocześnie nieomal jedna czwarta populacji uznała, że *Śnieżka (1602 m n.p.m.), z której można podziwiać wspaniałą panoramę* jest w Górach Świętokrzyskich a prawie jedna piąta zdających uważała, że *rozległe łąki górskie, zwane połoninami, np. Połonina Caryńska* są charakterystyczne dla Wyżyny Krakowsko-Częstochowskiej.

Wnioski i rekomendacje

Przedstawiona powyżej analiza osiągnięć uczniów pozwala stwierdzić, że:

1. uczniom nie sprawiło trudności odczytywanie, przetwarzanie czy interpretowanie informacji przedstawionych w formie tekstu, tabeli czy wykresu, jeżeli dane zapisane były w prostej formie i dotyczyły znanych zagadnień.
2. uczniowie, którzy mało wnikliwie czytali i analizowali informacje, nie zwracali należytej uwagi na istotne szczegóły zawarte w tekście, w tabelach czy na wykresach, co prowadziło do wyciągania niepoprawnych wniosków.

3. uczniom sprawiały problemy zadania wymagające głębszej analizy popartej ugruntowaną wiedzą. Uczniowie posiadali wiedzę, o czym świadczy poprawne stosowanie terminów i pojęć przyrodniczych, ale nie potrafili odnieść zdobytej wiedzy teoretycznej do sytuacji przedstawionych w zadaniach zwłaszcza wtedy, gdy mieli do czynienia z sytuacją nietypową.
4. uczniowie nie potrafili wykorzystać podanych jednostek wielkości fizycznych, by je poprawnie zinterpretować lub brakowało im umiejętności przekształcania wzorów.

Z analizy wyników egzaminu gimnazjalnego z zakresu przedmiotów przyrodniczych wyraźnie widać, że nie najlepiej wypadły zadania dotyczące doświadczeń. Być może uczniowie ich nie przeprowadzili. Zachęcamy do realizacji doświadczeń zapisanych w podstawie programowej. Gdyby uczniowie zaplanowali i przeprowadzili doświadczenie *sprawdzające wpływ wybranego czynnika na proces kiełkowania nasion* z pewnością łatwiej byłoby im wskazać poprawną odpowiedź w zadaniu 1. dotyczącym próby badawczej i kontrolnej w opisanym doświadczeniu. Można również przypuszczać, że przeprowadzenie doświadczenia obrazującego *działanie prądu na igłę magnetyczną* umożliwiłoby większej grupie uczniów rozwiązanie zadania 18. Oba ww. doświadczenia są wymienione w podstawie programowej kształcenia ogólnego, odpowiednio dla biologii i fizyki. Przeprowadzanie doświadczeń to niezwykle cenny element procesu nauczania. Wprowadzanie na lekcjach elementów metody badawczej sprzyja zainteresowaniu uczniów przedmiotem, ułatwia przyswajanie materiału i ułatwia rozwój umiejętności rozumowania. Najkorzystniejsza dla uczniów jest sytuacja, w której mają jak największy udział w planowaniu i przeprowadzaniu doświadczeń.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Zestaw ten przeznaczony jest dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera. Struktura zestawu – to znaczy układ przedmiotowy, treść zadań, sprawdzane umiejętności, rodzaj czcionki czy typy zadań są analogiczne, jak w zestawie standardowym. Dostosowania polegają na zastosowaniu szarej apli w zapisie numeru zadania i jego punktacji, poleceniu otaczania kółkiem poprawnej odpowiedzi (zamiast wyboru i – zgodnie z instrukcją na pierwszej stronie arkusza standardowego - przeniesienia jej na kartę odpowiedzi), użyciu wielokrotnej interlinii w tekstach zadań, powiększeniu rysunków a w związku z tym odmiennym układzie tych rysunków.

Schemat punktowania zadań w arkuszu GM-P2 jest identyczny, jak w arkuszu standardowym. Za poprawne wykonanie wszystkich zadań zdający mógł uzyskać maksymalnie 28 punktów. Czas pracy 80 minut, jest obowiązujący i nie wymaga przedłużenia.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze o numeracji GM-P4 i GM-P5, przeznaczone są dla uczniów słabowidzących. Zapisane są czcionką Arial, odpowiednio 16 i 24 punkty. Przygotowano je na bazie arkuszy standardowych – to znaczy układ przedmiotowy, treść zadań, sprawdzane umiejętności czy typy zadań są analogiczne, jak w zestawie standardowym.

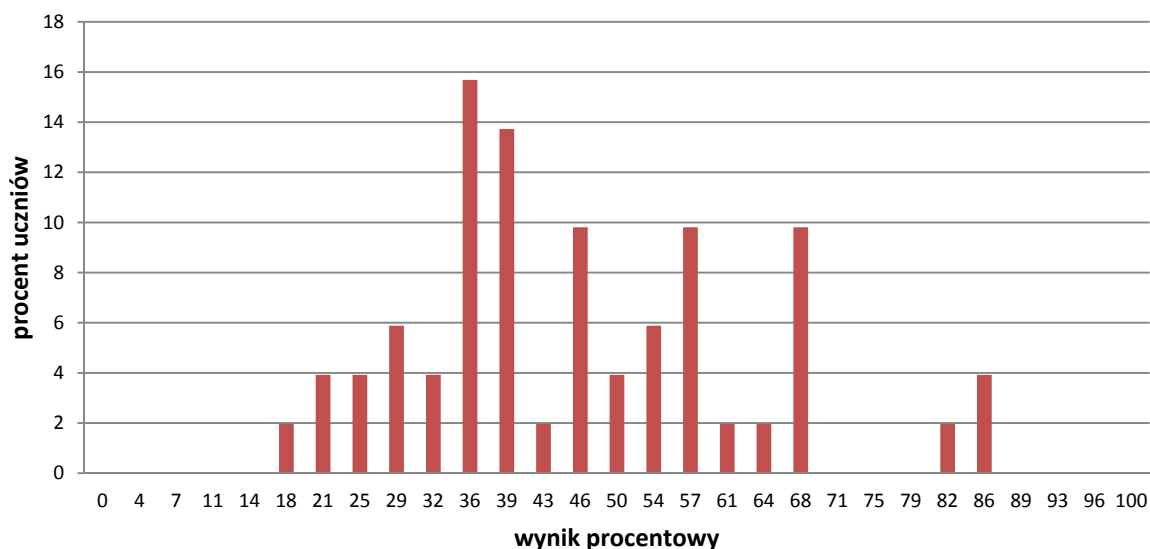
W niektórych zadaniach zrezygnowano z układu tabelarycznego dystraktorów, zamiast podkreśleń – szczególnie wyróżnionych fragmentów tekstu – zastosowano wytłuszczenia, powiększono rysunki, tym samym zmieniono układ rysunków czy sposób opisu wykresu – tak, by był on czytelniejszy dla tej grupy zdających, uproszczono opisy układu okresowego pierwiastków.

W arkuszu GM-P5 wstawiono mniejszy fragment układu okresowego, zmieniono układ danych w tabeli, w zadaniach zajmujących dwie strony zapisano je tak, by były na stronie rozkładowej, osie wykresów zapisano w postaci legendy, uproszczono rysunki, zrezygnowano z mapy na rzecz dystraktorów, w których podano część informacji zawartych na mapie. W treści zadań zrezygnowano z wytłuszczenia treści poleceń. W instrukcji dla ucznia – zamieszczonej na pierwszej stronie arkusza – jest polecenie wyboru i zaznaczenia odpowiedzi w arkuszu, podczas gdy w arkuszu standardowym poinstruowano ucznia, by zaznaczał rozwiązania na karcie odpowiedzi.

Zestaw GM-P6 – dla uczniów niewidomych przygotowano pismem Braille’a – dla uczniów, którzy posługują się tym pismem oraz w postaci czarnodruku – z przeznaczeniem dla nauczyciela wspomagającego pracę uczniów niewidomych, którzy nie znają pisma Braille’a. Zestaw ten – podobnie, jak poprzednie – został opracowany na kanwie arkusza standardowego, jednak złożoność zadań – poleceń i dystraktorów, sposób zapisu danych, szata graficzna zostały dostosowane do tego rodzaju dysfunkcji, np. zrezygnowano linii w tabelach, wykresy czy mapy zastąpiono danymi dotyczącymi treści odpowiednich zadań, zamiast wzorów strukturalnych zastosowano wzory sumaryczne.

Schemat punktowania zadań w tych arkuszach, tj. GM-P4 do GM-M6 jest identyczny, jak dla arkusza standardowego. Maksymalna liczba punktów do uzyskania za każdy z nich była taka sama i równa 28. Czas pracy z każdym z tych arkuszy wynosi odpowiednio po 80 minut, jest obowiązujący i nie wymaga przedłużenia.

Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych



Wykres 22. Rozkład wyników uczniów

Tabela 54. Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych – parametry statystyczne

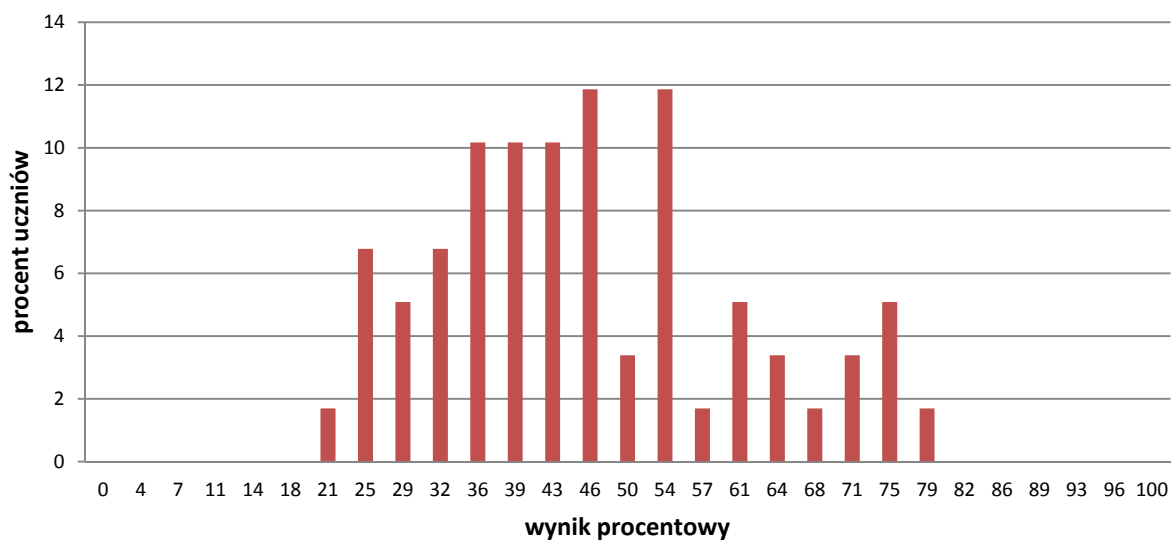
Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
51	18	86	43	36	46,29	16,47

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Arkusz GM-P7 przeznaczony jest dla uczniów słabosłyszących i niesłyszących. Został przygotowany na bazie arkusza standardowego - układ przedmiotowy, treść zadań, sprawdzane umiejętności, czy typy zadań są analogiczne, jak w zestawie standardowym. Dostosowania polegają na odmiennym układzie ich treści, uproszczeniu dystraktorów. Na przykład w zadaniu dotyczącym eksperymentu w arkuszu standardowym zdający spośród podanych wybiera właściwą odpowiedź, która zawiera i informację o próbie badawczej oraz próbie kontrolnej, podczas, gdy w arkuszu dostosowanym GM-P7 zdający wybiera odpowiedź, która dotyczy jedynie próby badawczej. Generalnie treść zadań, poleceń czy dystraktorów jest krótsza i uproszczona w stosunku do arkusza standardowego. Czasami zamiast opisu stosowane są rysunki i/lub tabele a teksty ograniczone są do niezbędnego minimum, co ułatwia analizę treści zadania. Bywa, że w zadaniu posłużono się innym dystraktorem niż w arkuszu GM-P1, zmieniono treść poleceń, wprowadzono inne i/lub dodatkowe rysunki, zastosowano podwójną interlinię, podkreślono informacje, na które należy zwrócić szczególną uwagę.

Schemat punktowania zadań w arkuszu, tj. GM-P7 jest identyczny, jak w arkuszu standardowym. Za poprawne wykonanie wszystkich zadań zdający mógł uzyskać maksymalnie 28 punktów. Czas pracy wynosi 80 minut, jest obowiązujący i nie wymaga przedłużenia.

Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących



Wykres 23. Rozkład wyników uczniów

Tabela 55. Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
59	21	79	43	46	46,19	14,53

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

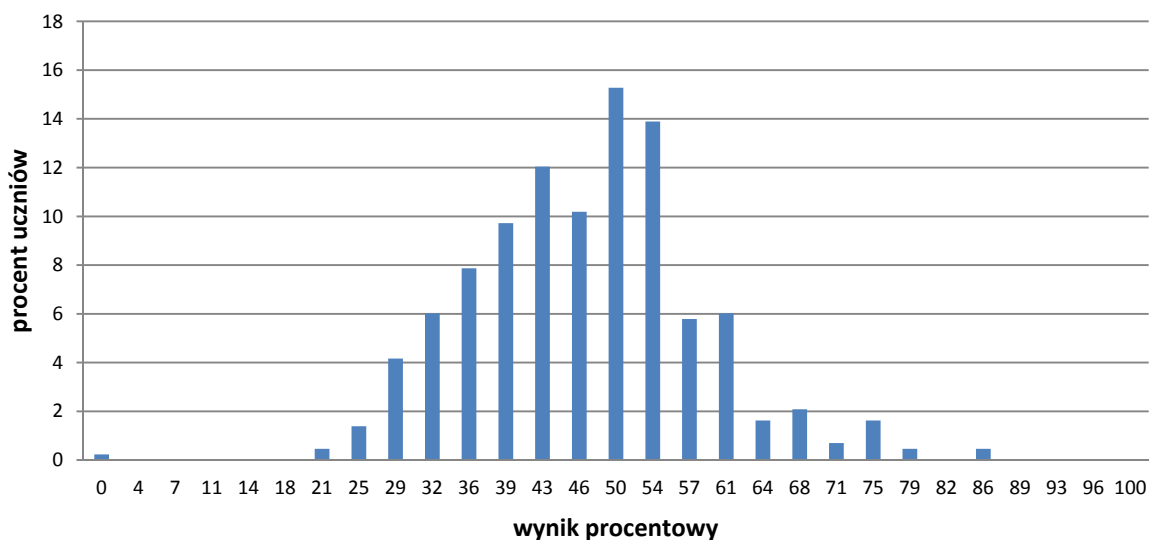
Konstrukcja arkusza egzaminacyjnego dla uczniów z upośledzeniem w stopniu lekkim jest spójna w pozostałych wersjach arkuszy przyrodniczych. Treści z biologii, chemii, fizyki i geografii reprezentowane są w porównywalnym stopniu – po 5 zadań z każdego z tych przedmiotów. Wszystkie zadania w tym arkuszu są zadaniami zamkniętymi, głównie wielokrotnego wyboru. Wśród 20 zadań 8 to zadania dwupunktowe.

Rozwiązując zadania egzaminacyjne zdający prezentował umiejętności określone w wymaganiach ogólnych podstawy programowej. W przypadku biologii niemal równomiernie rozłożone akcenty na takie wymagania ogólne jak: *Znajomość różnorodności biologicznej i podstawowych procesów biologicznych, Poszukiwanie, wykorzystanie i tworzenie informacji oraz Rozumowanie i argumentację.* W chemii sprawdzano głównie *Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów oraz Opanowanie czynności praktycznych.* Zadania z fizyki, częściej niż inne umiejętności, badały opanowanie takich umiejętności, jak: *Wskazywanie w otaczającej rzeczywistości przykładów zjawisk opisywanych za pomocą poznanych praw i zależności fizycznych oraz Posługiwanie się informacjami pochodzącymi z analizy przeczytanych tekstów (w tym popularno-naukowych).* Zadania geograficzne w równym stopniu sprawdzały umiejętności *Korzystania z różnych źródeł informacji geograficznej, Identyfikowania związków i zależności oraz wyjaśnianie zjawisk i procesów oraz stosowanie wiedzy i umiejętności geograficznych w praktyce.*

Szata graficzna arkusza dotyczyła szczególnie zadań z biologii. W pojedynczych zadaniach z pozostałych przedmiotów egzaminacyjnych zastosowano rysunki, wykresy i mapy.

Za poprawne wykonanie wszystkich zadań zdający mógł uzyskać 28 punktów. Czas pracy wynosi 80 minut, jest obowiązujący i nie wymaga przedłużenia.

Wyniki uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim



Wykres 24. Rozkład wyników uczniów

Tabela 56. Wyniki uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
432	0	86	46	50	47,06	11,29

III. JĘZYKI OBCE

Egzamin z języka obcego nowożytnego zdawany był na dwóch poziomach: podstawowym i rozszerzonym. Wszyscy gimnazjaliści przystępowali do egzaminu na poziomie podstawowym, natomiast uczniowie, którzy kontynuowali w gimnazjum naukę danego języka ze szkoły podstawowej, rozwiązywali obowiązkowo także zadania na poziomie rozszerzonym. Do egzaminu na poziomie rozszerzonym mogli również przystąpić uczniowie, którzy rozpoczęli naukę wybranego języka w gimnazjum.

Uczniowie mogli przystąpić do egzaminu z jednego z języków, których uczyli się w gimnazjum jako przedmiotu obowiązkowego: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego albo włoskiego. Wszystkie zestawy egzaminacyjne miały identyczną formę, składały się z tych samych części, tej samej liczby zadań tego samego typu, za które można było otrzymać taką samą liczbę punktów.

Zestaw standardowy na poziomie podstawowym zawierał 40 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego, prawda-falsz oraz zadań na dobieranie) ujętych w jedenaście wiązek. Zadania sprawdzały rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość funkcji językowych oraz znajomość środków językowych.

W arkuszach ze wszystkich języków obcych zadanie 1. składało się z pięciu jednostek sprawdzających różnorodne umiejętności z podstawy programowej w zakresie rozumienia ze słuchu. Dość łatwa była dla uczniów większość zadań sprawdzających umiejętność wyszukiwania w tekście określonych informacji. Trudniejsze okazały się zadania sprawdzające umiejętność rozumienia tekstu jako całości, np. określenie jego głównej myśli, określenie intencji nadawcy tekstu lub określenie kontekstu sytuacyjnego.

Za rozwiązanie zadań z języka obcego nowożytnego na poziomie podstawowym gimnazjaliści uzyskali średnio:

- z języka angielskiego – 68% punktów
- z języka niemieckiego – 56% punktów
- z języka rosyjskiego – 60% punktów
- z języka francuskiego – 80% punktów
- z języka hiszpańskiego – 77% punktów
- z języka włoskiego – 58% punktów

Na poziomie rozszerzonym zestaw standardowy zawierał 20 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego, prawda-falsz oraz zadań na dobieranie) ujętych w pięć wiązek. Zadania zamknięte sprawdzały rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstów pisanych. Zestaw zawierał również 10 zadań otwartych z luką, sprawdzających umiejętność stosowania środków językowych oraz jedno zadanie otwarte krótkiej odpowiedzi, w którym uczeń musiał stworzyć krótki e-mail.

Za rozwiązanie zadań z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym gimnazjaliści uzyskali średnio:

- z języka angielskiego – 45% punktów
- z języka niemieckiego – 42% punktów
- z języka rosyjskiego – 73% punktów
- z języka francuskiego – 78% punktów
- z języka hiszpańskiego – 68% punktów
- z języka włoskiego – 91% punktów

Język angielski – poziom podstawowy

Opis arkusza standardowego

Arkusz składał się z 40 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego, prawda/fałsz oraz zadań na dobieranie) ujętych w 11 wiązek. Zadania sprawdzały wiadomości oraz umiejętności określone w podstawie programowej III.0 w czterech obszarach: rozumienie ze słuchu (12 zadań), rozumienie tekstów pisanych (12 zadań), znajomość funkcji językowych (10 zadań) oraz znajomość środków językowych (6 zadań). Za rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 57. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		30 583
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	26 570
	z dysleksją rozwojową	4 013
	dziewczęta	14 931
	chłopcy	15 652
	ze szkół na wsi	15 245
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	4 507
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	4 465
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	6 366
	ze szkół publicznych	29 402
	ze szkół niepublicznych	1 181

Z egzaminu zwolniono 18 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 58. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	14
	słabowidzący i niewidomi	37
	słabosłyszacy i niesłyszacy	54
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	386
	Ogółem	491

Przebieg egzaminu

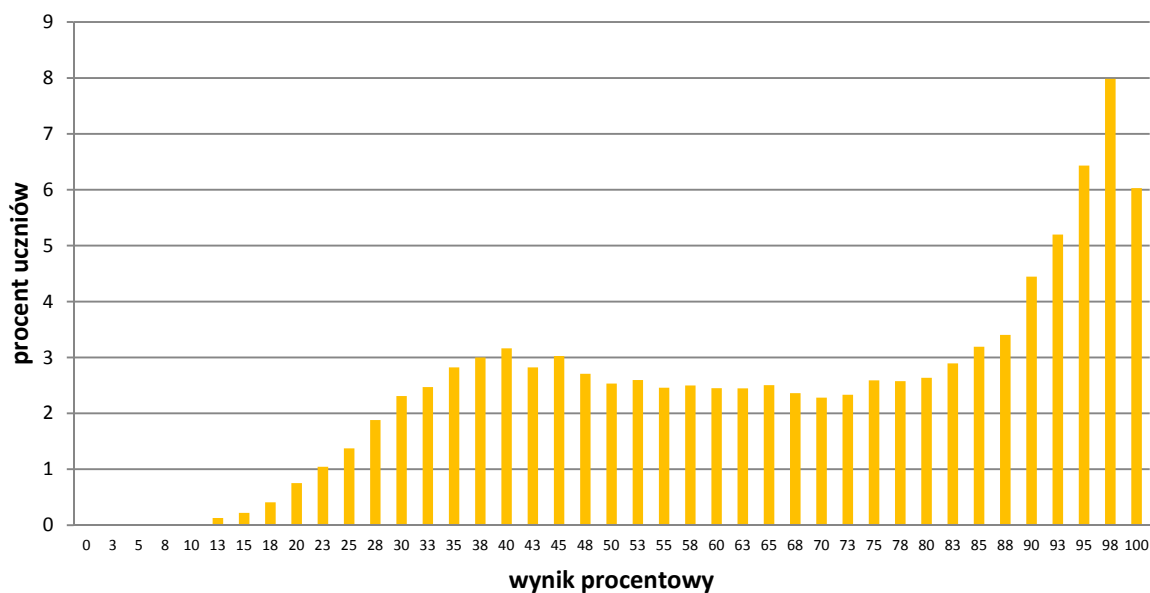
Tabela 59. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu⁹

Termin egzaminu		25 kwietnia 2014 r.		
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym		
		do 80 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym		
Liczba szkół		735		
Liczba zespołów egzaminatorów		18		
Liczba egzaminatorów		239		
Liczba obserwatorów (§ 143)		34		
Liczba unieważnień	w przypadku			
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0	
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom	0	
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
§ 146 ust. 3	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0		
Liczba wglądów (§ 50)		3		

⁹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 25. Rozkład wyników uczniów

Tabela 60. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
30 583	5	100	70	98	67,88	24,53

Tabela 61. Wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Rozumienie ze słuchu	0	100	75	100	68,70	26,30
Znajomość funkcji językowych	0	100	70	100	67,60	28,13
Rozumienie tekstów pisanych	0	100	67	100	67,09	27,65
Znajomość środków językowych	0	100	83	83	68,27	27,77

Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Tabela 62. Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Język angielski – poziom podstawowy		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
5	1	
8	1	
10	1	
13	1	
15	1	
18	2	
20	2	
23	4	
25	6	2
28	8	
30	10	
33	13	3
35	16	
38	19	
40	22	
43	25	4
45	28	
48	31	
50	34	
53	36	
55	39	
58	41	5
60	44	
63	46	
65	48	
68	51	
70	53	
73	55	
75	58	
78	60	6
80	63	
83	66	
85	69	
88	72	
90	76	
93	81	
95	87	7
98	95	8
100	100	9

Wyniki na skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z języka angielskiego na poziomie podstawowym uzyskał 80% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 63% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 37% zdających i znajduje się on w 6 staninie.

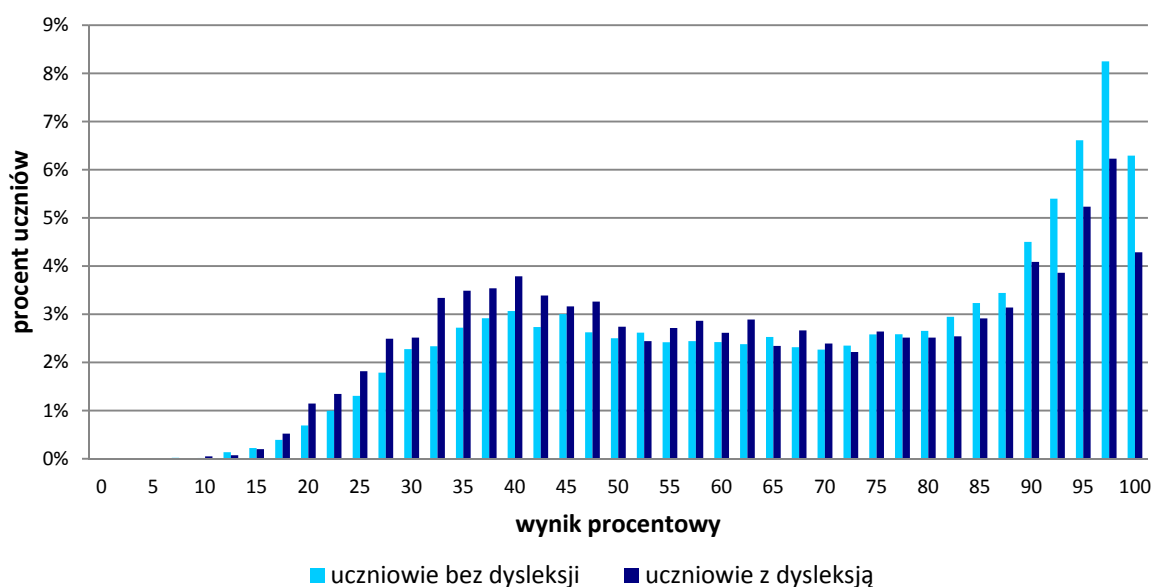
Średnie wyniki szkół¹⁰ na skali staninowej

Tabela 63. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	22,2–37,8
2	37,9–48,7
3	48,8–55,2
4	55,3–60,8
5	60,9–66,9
6	67,0–73,5
7	73,6–81,6
8	81,7–92,8
9	92,9–99,3

Skala staninowa umożliwia porównywanie średnich wyników szkół w poszczególnych latach. Uzyskanie w kolejnych latach takiego samego średniego wyniku w procentach nie oznacza tego samego poziomu osiągnięć.

Wyniki uczniów bez dysfunkcji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



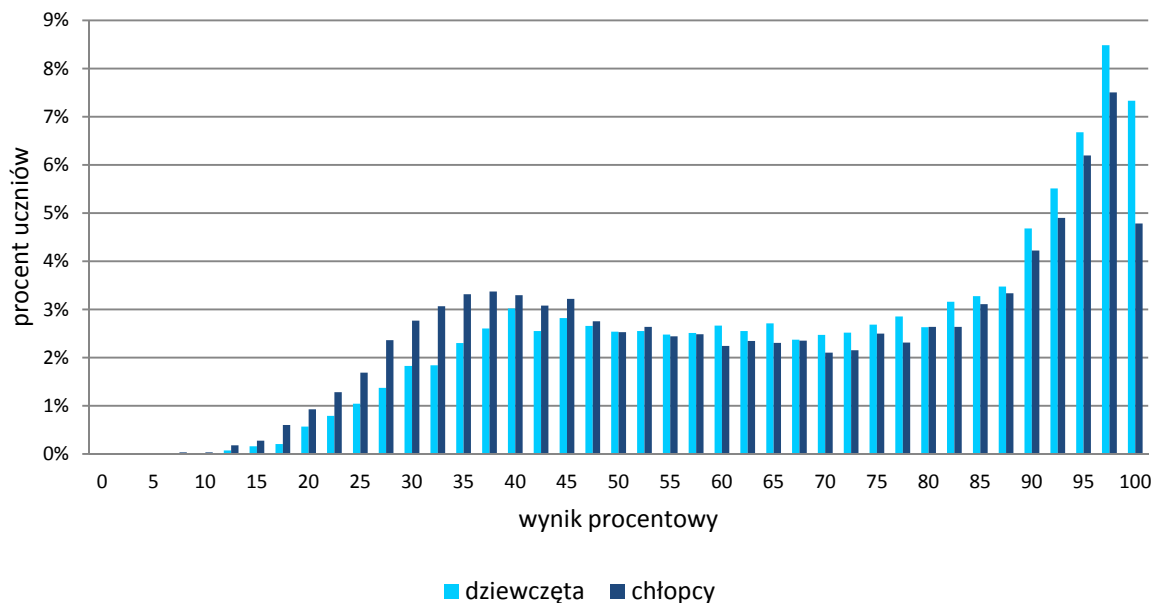
Wykres 26. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 64. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	26 570	5	100	73	98	68,50	24,46
Uczniowie z dysleksją rozwojową	4 013	10	100	63	98	63,75	24,56

¹⁰ Ilekroć w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2014 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z zestawu GA-P1-142.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 27. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 65. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	14 931	10	100	75	98	70,31	23,64
Chłopcy	15 652	5	100	68	98	65,55	25,13

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 66. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	15 245	8	100	63	98	62,95	23,81
Miasto do 20 tys. mieszkańców	4 507	5	100	73	98	68,03	24,25
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	4 465	13	100	78	98	70,59	24,53
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	6 366	13	100	88	98	77,65	23,15

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

Tabela 67. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	29 402	5	100	70	97,50	67,48	24,46
Szkoła niepubliczna	1 181	8	100	90	100,00	77,61	24,19

Poziom wykonania zadań

Tabela 68. Poziom wykonania zadań

Wymagania ogólne	Nr zad.	Wymagania szczegółowe	Poziom wykonania zadania (%)
II. Rozumienie wypowiedzi (ustnych)	1.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	88
	1.2.		59
	1.3.		74
	1.4.	2.5) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	71
	1.5.	2.4) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu.	67
	2.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	62
	2.2.		58
	2.3.		69
	2.4.		69
	3.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	74
	3.2.		65
	3.3.	2.2) Uczeń określa główną myśl tekstu.	70
	IV. Reagowanie na wypowiedzi	4.1.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.
4.2.		6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	48
4.3.		6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	67
4.4.		6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	32
5.1.		6.7) Uczeń wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby.	76
5.2.		6.7) Uczeń wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby.	65
5.3.		6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	82
6.1.		6.7) Uczeń wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby.	82
6.2.		6.2) Uczeń stosuje formy grzecznościowe.	78
6.3.		6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	78
II. Rozumienie wypowiedzi (pisemnych)	7.1.	3.4) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	83
	7.2.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	42
	7.3.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	61
	7.4.	3.4) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	56
	8.1.	3.1) Uczeń określa główną myśl tekstu.	80
	8.2.	3.3) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu.	65
	8.3.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	72
	8.4.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	73
	9.1.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	66
	9.2.		64
	9.3.		61
	9.4.		82
	I. Znajomość środków językowych	10.1.	1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].
10.2.		81	
10.3.		72	
11.1.		1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	56
11.2.			58
11.3.			70

Język angielski – poziom rozszerzony

Opis arkusza standardowego

Na poziomie rozszerzonym zestaw standardowy zawierał 20 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego, prawda-falsz oraz zadań na dobieranie) ujętych w pięć wiązek. Zadania zamknięte sprawdzały rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstów pisanych. Zestaw zawierał również 10 zadań otwartych z luką, sprawdzających umiejętność stosowania środków językowych oraz jedno zadanie otwarte krótkiej odpowiedzi, w którym uczeń musiał stworzyć krótki e-mail.

Na poziomie rozszerzonym – w porównaniu z poziomem podstawowym – podstawa programowa w zakresie rozumienia ze słuchu nie określa żadnych dodatkowych umiejętności. Zadania różnią się od tych na poziomie podstawowym długością tekstów, tempem odtwarzanych nagrań oraz wymaganym do ich rozwiązania zakresem środków językowych. Zadanie 1. oparte jest na dwóch różnorodnych tekstach i, podobnie jak na poziomie podstawowym, sprawdzane są w nim różnorodne umiejętności z podstawy programowej.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 69. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		29 312
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	25 428
	z dysleksją rozwojową	3 884
	dziewczeta	14 361
	chłopcy	14 951
	ze szkół na wsi	14 323
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	4 324
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	4 385
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	6 280
	ze szkół publicznych	28 158
	ze szkół niepublicznych	1 154

Z egzaminu zwolniono 18 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 70. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	14
	słabowidzący i niewidomi	32
	słabosłyszący i niesłyszący	49
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	50
	Ogółem	145

Przebieg egzaminu

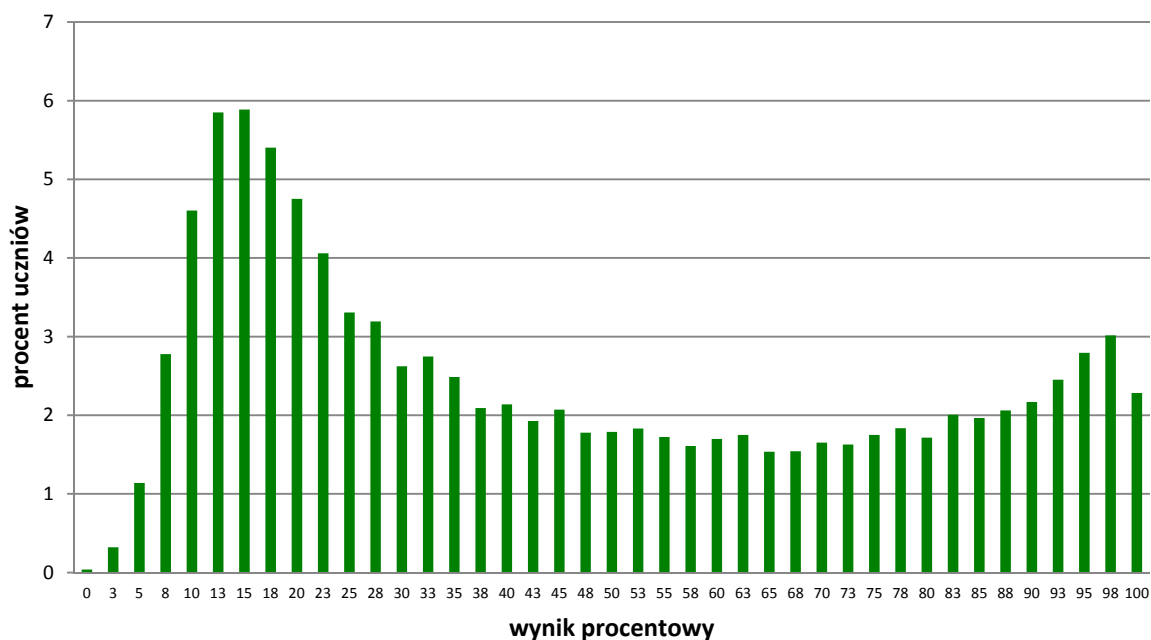
Tabela 71. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu¹¹

Termin egzaminu		25 kwietnia 2014 r.		
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym		
		do 90 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym		
Liczba szkół		708		
Liczba zespołów egzaminatorów		18		
Liczba egzaminatorów		239		
Liczba obserwatorów (§ 143)		21		
Liczba unieważnień	w przypadku			
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	4	
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom	0	
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
§ 146 ust. 3	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0		
Liczba wglądów (§ 50)		5		

¹¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 28. Rozkład wyników uczniów

Tabela 72. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
29 312	0	100	35	15	44,21	29,58

Tabela 73. Wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Rozumienie ze słuchu	0	100	50	30	52,88	29,82
Rozumienie tekstów pisanych	0	100	40	100	50,80	31,08
Znajomość środków językowych	0	100	20	0	33,26	32,69
Wypowiedź pisemna	0	100	40	0	43,86	38,18

Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Tabela 74. Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Język angielski – poziom rozszerzony		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
5	2	
8	5	
10	9	2
13	15	3
15	21	
18	27	
20	31	4
23	35	
25	39	
28	42	
30	44	5
33	47	
35	49	
38	51	
40	53	
43	55	
45	57	
48	59	
50	61	6
53	63	
55	64	
58	66	
60	68	
63	69	
65	71	
68	73	
70	74	7
73	76	
75	78	
78	79	
80	81	
83	83	
85	85	8
88	87	
90	90	9
93	92	
95	95	
98	98	
100	100	

Wyniki na skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym uzyskał 80% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 81% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 19% zdających i znajduje się on w 7 staninie.

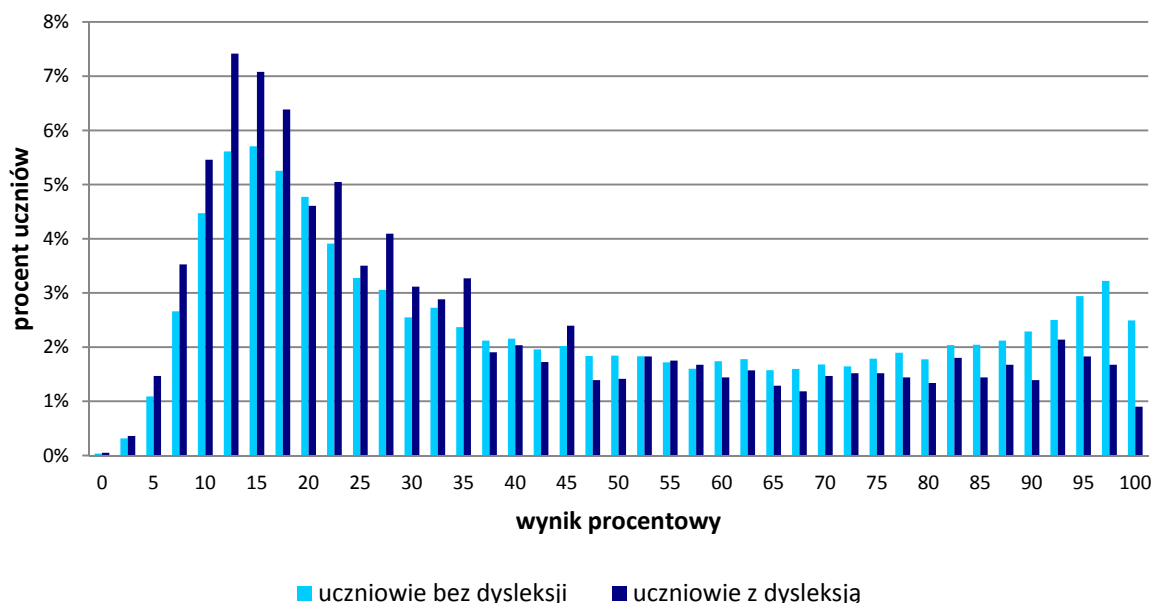
Średnie wyniki szkół¹² na skali staninowej

Tabela 75. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	10,6–17,8
2	17,9–26,4
3	26,5–32,1
4	32,2–37,9
5	38,0–44,8
6	44,9–52,9
7	53,0–65,4
8	65,5–82,8
9	82,9–98,8

Skala staninowa umożliwia porównywanie średnich wyników szkół w poszczególnych latach. Uzyskanie w kolejnych latach takiego samego średniego wyniku w procentach nie oznacza tego samego poziomu osiągnięć.

Wyniki uczniów bez dysfunkcji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



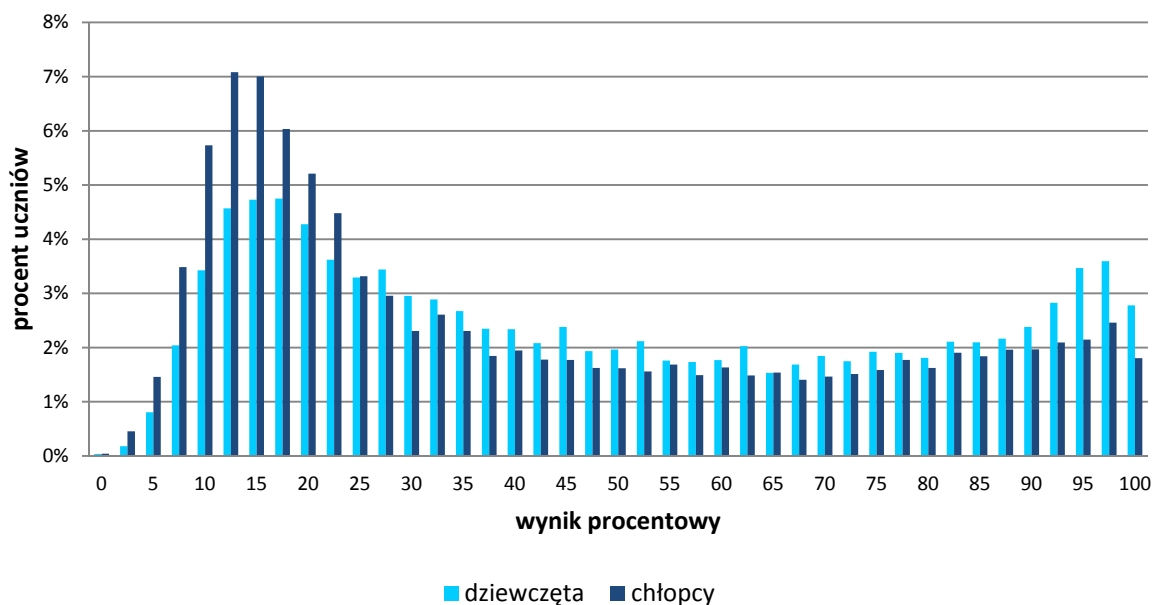
Wykres 29. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 76. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	25 428	0	100	40	15	46,10	30,03
Uczniowie z dysleksją rozwojową	3 884	0	100	30	13	39,28	27,71

¹² Ilekroć w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2014 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z zestawu GA-R1-142.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 30. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 77. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	14 361	0	100	43	18	48,74	29,74
Chłopcy	14 951	0	100	33	13	41,80	29,51

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 78. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	14 323	0	100	30	15	38,94	26,87
Miasto do 20 tys. mieszkańców	4 324	0	100	38	13	44,67	29,12
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	4 385	0	100	43	13	48,22	30,68
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	6 280	0	100	63	98	57,73	31,80

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

Tabela 79. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	28 158	0	100	38	15,00	44,60	29,55
Szkoła niepubliczna	1 154	0	100	65	100,00	59,81	32,63

Poziom wykonania zadań

Tabela 80. Poziom wykonania zadań

Wymagania ogólne	Nr zad.	Wymagania szczegółowe/Kryteria	Poziom wykonania zadania (%)	
II. Rozumienie wypowiedzi (ustnych)	1.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	82	
	1.2.		39	
	1.3.	2.5) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	67	
	1.4.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	53	
	1.5.		43	
	1.6.	2.4) Uczeń określa intencję nadawcy/autora tekstu.	44	
	2.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	55	
	2.2.		53	
	2.3.		41	
2.4.	53			
II. Rozumienie wypowiedzi (pisemnych)	3.1.	3.2) Uczeń określa główną myśl poszczególnych części tekstu.	57	
	3.2.		54	
	3.3.		53	
	4.1.	3.6) Uczeń rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu.	48	
	4.2.		49	
	4.3.		46	
	4.4.		50	
	5.1.	3.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	39	
	5.2.		44	
5.3.	68			
I. Znajomość środków językowych	6.1.	1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	50	
	6.2.		21	
	6.3.		37	
	6.4.		30	
	6.5.		45	
	7.1.	1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	20	
	7.2.		25	
	7.3.		39	
	7.4.		21	
	7.5.		46	
I. Znajomość środków językowych III. Tworzenie wypowiedzi IV. Reagowanie na wypowiedzi	8	5. Uczeń tworzy krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne, np. e-mail: 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości 5) wyraża i uzasadnia swoje poglądy, uczucia 7) opisuje intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość 9) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji. 7. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego, np. e-mail, w typowych sytuacjach: 2) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia.	treść	43
			spójność i logika wypowiedzi	50
		1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych), umożliwiających realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: 1) człowiek – zainteresowania 5) życie rodzinne i towarzyskie – formy spędzania czasu wolnego 9) kultura – uczestnictwo w kulturze.	zakres środków językowych	43
			poprawność środków językowych	40

Komentarz

Gimnazjaliści przystępujący do egzaminu z języka angielskiego na poziomie podstawowym uzyskali średnio 70% punktów, a na poziomie rozszerzonym 44% punktów. Analizując wyniki uzyskane za zadania w poszczególnych obszarach sprawdzanych umiejętności można zauważyć, że w przypadku poziomu podstawowego różnice są nieznaczne (patrz tabela 5.). Mogłoby to świadczyć o zbliżonym poziomie ich opanowania przez uczniów. Jednak wykres rozkładu wyników (wykres 22.) jest wyraźnie dwumodalny, co oznacza, że w populacji występują dwie grupy uczniów o dość zróżnicowanych ogólnych kompetencjach językowych. W pierwszej grupie najwięcej uczniów osiągnęło wynik mieszczący się pomiędzy 33% a 45%, natomiast druga grupa, liczniejsza, to zdający, którzy uzyskali wynik pomiędzy 96% a 100%. Warto zwrócić uwagę, że wykres rozkładu wyników dla poziomu rozszerzonego (wykres 25.) wygląda podobnie, ale grupa uczniów o niskich wynikach jest znacznie liczniejsza od grupy, która uzyskała wyniki wysokie.

Fakt bardzo dużego zróżnicowania poziomu gimnazjalistów uczących się języka angielskiego potwierdzają dane uzyskane w *Europejskim Badaniu Kompetencji Językowych (European Survey on Language Competences, ESLC)*. Badanie to, przeprowadzone w roku 2011, objęło uczniów klas trzecich gimnazjum¹³ i pokazało, że średnio co czwarty absolwent gimnazjum osiągnął biegłość językową na poziomie B1 lub B2¹⁴, a więc wyższym niż zakładany dla egzaminu gimnazjalnego poziom A2/ A2+. Badanie ESLC wykazało jednocześnie, że prawie 60% uczniów to osoby, których umiejętności językowe są poniżej poziomu A2.

Analizując wyniki egzaminu z języka angielskiego należy pamiętać, że ok. 90% uczniów przystępujących do egzaminu na poziomie podstawowym, przystępuje również do egzaminu na poziomie rozszerzonym. Ogromna większość zdających kontynuuje w gimnazjum naukę języka angielskiego rozpoczętą w szkole podstawowej, co oznacza, że realizują oni podstawę programową III.1. i muszą przystąpić do egzaminu na poziomie rozszerzonym. Dlatego też w przypadku języka angielskiego warto popatrzeć na wyniki egzaminu przekrojowo, analizując wyniki poziomu podstawowego i rozszerzonego łącznie, a nie w podziale na dwie odrębne części. Wprawdzie średni wynik osiągnięty przez uczniów na poziomie podstawowym jest wysoki, jednak należy pamiętać, że zadania zawarte w tym arkuszu są oparte na wymaganiach podstawy programowej III.0, opracowanej dla uczniów rozpoczynających naukę danego języka obcego w gimnazjum. Wyniki na poziomie rozszerzonym są znacznie niższe. Ponad 40% uczniów przystępujący do egzaminu na poziomie rozszerzonym osiągnął wynik poniżej 30% punktów. Istnienie tak dużej grupy uczniów, którzy uzyskują niskie i bardzo niskie wyniki oznacza, że duża część gimnazjalistów nie opanowała wymagań podstawy programowej III.1 w zadowalającym stopniu i nie osiągnęła poziomu, który powinni prezentować po 9 latach nauki języka obcego. Częściowo może to wynikać z faktu, że wynik tego egzaminu do roku szkolnego 2017/2018 nie jest brany pod uwagę w rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych, tym niemniej jest to zjawisko niepokojące.

Głównym celem niniejszej analizy wyników jest wskazanie mocnych i słabych stron gimnazjalistów oraz potencjalnych przyczyn trudności w rozwiązywaniu niektórych zadań z tegorocznych arkuszy egzaminacyjnych. Analiza taka może pomóc w lepszym przygotowaniu kolejnych roczników gimnazjalistów do egzaminu z języka angielskiego.

W obszarze rozumienia ze słuchu obserwujemy dużą różnicę pomiędzy wynikiem osiągniętym przez gimnazjalistów na poziomie podstawowym (67%) a wynikiem na poziomie rozszerzonym (51%). Analiza wyników na poziomie podstawowym pokazuje, że zdający dość dobrze poradzili sobie z zadaniami sprawdzającymi ogólne rozumienie tekstu, np. określanie kontekstu sytuacyjnego (1.4.) oraz intencji autora (1.5.). W zadaniach sprawdzających umiejętność wyszukiwania informacji wyniki zdających były bardziej zróżnicowane. Przyjrzyjmy się dwóm zadaniom, które sprawdzały tę umiejętność.

¹³ Badanie przeprowadzone zostało na uczniach, którzy realizowali starą podstawę programową.

¹⁴ *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych*, raport krajowy, IBE, Warszawa 2011, s. 31.

1.1. Which is Tina's dog?

A.



B.



C.



Transkrypcja:

Woman: Hi Mike! It's Tina. You won't believe it but I've got a dog. I called him Spotty because he's all white with a big black spot on his head. I can't wait to show him to you. I'm sure you'll like him.

Zadanie 1.1. okazało się najłatwiejsze w arkuszu na poziomie podstawowym. Poprawnie rozwiązało je 88% zdających. Tekst będący podstawą rozwiązania zadania był krótki i nie zawierał wielu szczegółów. Aby udzielić poprawnej odpowiedzi należało zrozumieć następujący fragment tekstu: *he's all white with a big black spot on his head.*, a znaczenie jednego trudniejszego słowa (*spot*) było stosunkowo łatwe do odgadnięcia w powiązaniu z zamieszczonym w arkuszu materiałem ikonograficznym.

1.2. What is Julie going to do during her winter holidays?

A.



B.



C.



Transkrypcja:

John: What are you going to do during the winter break, Julie?

Julie: I'm going to the mountains with my cousin. She's an excellent skier. I'd love to ski, but I can't.

John: So how are you going to spend your time?

Julie: There's a skating rink and I'll spend my time there. I love skating. In summer I always go hiking in the mountains, but I never do it in winter. I'm scared of snow storms.

Zadanie 1.2. sprawiło uczniom znacznie więcej trudności, o czym świadczy fakt, że wykonało je poprawnie tylko 59% gimnazjalistów. Nie wystarczyło wychwycenie zwrotów nawiązujących do zamieszczonych w arkuszu obrazków; udzielenie poprawnej odpowiedzi na pytanie wymagało połączenia kilku informacji w tekście. Należało odróżnić czynności wykonywane przez Julie od tych wykonywanych przez jej kuzynkę, a także zwrócić uwagę na to, który z przedstawionych na obrazkach sportów Julie uprawia w trakcie ferii zimowych. Osoby, które wybrały błędne odpowiedzi, często kierowały się pojedynczymi słowami usłyszczonymi w tekście, np. *ski*, *go hiking*, nie rozumiały jednak, że Julie nie umie jeździć na nartach i boi się chodzić po górach w zimie.

Niski poziom opanowania umiejętności wyszukiwania szczegółowych informacji w tekstach słuchanych potwierdzają także wyniki egzaminu na poziomie rozszerzonym. Większość zadań sprawdzających tę umiejętność rozwiązało poprawnie około 40-50% zdających. W zadaniu 2. może to wynikać z

faktu, że zadanie to jest oparte na czterech wypowiedziach na ten sam temat i wymaga dużej koncentracji, ale równie trudne okazały się zadania 1.2., 1.4. oraz 1.5.

1.5. The first prize in this year's contest is

- A. money.
- B. books.
- C. a tablet.

Transkrypcja (fragment):

Now about the prizes. They are usually very attractive. I remember that last year the winner got a tablet. This time the winner will get some albums about the most beautiful places in the world. To buy them, you would have to pay at least £200.

Analiza transkrypcji do zadania 1.5. pokazuje, że nie było w nagraniu żadnych zaawansowanych struktur, które mogłyby być wyzwaniem dla uczniów na poziomie rozszerzonym, tymczasem tylko 42% gimnazjalistów rozwiązało to zadanie poprawnie. Prawdopodobnie duża część zdających nie zrozumiała odniesienia do przeszłości (w przypadku tabletu) oraz informacji, że £200 to wartość nagrody, a nie suma, którą otrzyma zwycięzca.

Znajomość funkcji językowych sprawdzana jest w formie odrębnej grupy zadań tylko na poziomie podstawowym. Warto przyrzeć się zadaniu 4., które okazało się trudniejsze od pozostałych dwóch zadań w tej części arkusza. Jedną z przyczyn trudności może być fakt, że zdający dopasowuje odpowiedzi do pytań odtwarzanych z płyty CD i nie ma możliwości powrotu do nich po zakończeniu nagrania. Analizując poziom wykonania poszczególnych jednostek zadania 4. możemy zauważyć, że dwie z nich (4.2. i 4.4.) sprawiły zdającym szczególnie duży problem. W zadaniu 4.2. *When did you last see Mary?* poprawnej odpowiedzi E. *Just half an hour ago.* udzieliło 46% gimnazjalistów. Duża część zdających wybrała odpowiedzi, w których występowało imię Mary: B. *I didn't tell Mary* lub D. *I think it was Mary.*, chociaż w żadnej z nich nie było odniesienia do terminu spotkania. Jeszcze trudniejsze okazało się pytanie o podmiot 4.4. *Who told you about the meeting?* Tylko 30% zdających wskazało właściwą odpowiedź D. *I think it was Mary.* Co czwarty uczeń wybrał odpowiedź B. *I didn't tell Mary.*, prawdopodobnie kojarząc czasownik *tell* w odpowiedzi z jego formą przeszłą *told* w pytaniu. Najłatwiejsze dla tegorocznych gimnazjalistów okazało się zadanie 4.1. *How long does it take you to get to school?* Odpowiedź C. *Ten minutes if I'm lucky.* wskazało 67% uczniów. Jednym z powodów może być fakt, że odpowiedź zaczynająca się od liczebnika była typową, często prezentowaną w podręcznikach reakcją na pytanie *How long...?*

Tę samą prawidłowość obserwujemy w zadaniu sprawdzającym znajomość funkcji językowych. Zadanie 5.3., w którym poprawna odpowiedź C. *Go straight on, then turn right* jest typową, najczęściej prezentowaną w materiałach dydaktycznych reakcją na pytanie o drogę, poprawnie rozwiązało ponad 81% zdających.

5.3. X: Excuse me, how do I get to the station, please?

Y: _____

X: Thank you.

- A. You can get one right now.
- B. That's right. Here you are.
- C. Go straight on, then turn right.

Natomiast jeżeli poprawna odpowiedź odbiegała od wyuczonych zwrotów, była znacznie rzadziej wybierana.

5.2. X: Could you put your jacket over there?

Y: _____

- A. I'll do it in a minute.
- B. How about mine?
- C. Of course you can.

W zadaniu 5.2. do wyrażającego prośbę pytania *Could you put your jacket over there?* należało doposażać odpowiedź *I'll do it in a minute*. W większości wypadków na tak zadane pytanie rozmówca reaguje krótkim potwierdzeniem, np. *Sure*. lub *Of course*. Najprawdopodobniej dlatego około 30% zdających wybrało odpowiedź C. Nie zwrócili oni uwagi na to, że w zadaniu sytuacja jest inna i odpowiedź *Of course you can* nie może być reakcją rozmówcy na skierowaną do niego prośbę.

W obszarze rozumienia tekstów pisanych, podobnie jak w przypadku rozumienia ze słuchu, obserwujemy dużą różnicę pomiędzy wynikiem osiągniętym przez gimnazjalistów na poziomie podstawowym (67%) a wynikiem na poziomie rozszerzonym (51%).

Analiza wyników egzaminu na poziomie podstawowym pokazuje, że podobnie jak w przypadku re-agowania językowego zdający lepiej radzili sobie w zadaniach, w których były bardzo standardowe sytuacje i czytelne powiązania leksykalne między tekstem i zadaniem. Dobrym tego przykładem mogą być dwa ogłoszenia z zadania 7.

<p>7.1.</p> <p>TODAY'S CHEF'S SPECIALS:</p> <ul style="list-style-type: none">• onion soup with grated cheese• chicken curry with rice• cucumber salad• fresh strawberries with cream• green tea with lemon juice <p>Only £9.49</p> <p>Service included.</p>	<p>7.4.</p> <p>NEW LOWER PRICE!</p> <p>Juice made from mountain spring water and 100% natural fruit extracts. No sugar added.</p> <p>Best before: see the top of the carton.</p>
--	--

Zadania 7.1. i 7.4. sprawdzały tę samą umiejętność: określanie kontekstu sytuacyjnego. 82% zdających poprawnie wskazało, że pierwszy tekst to ogłoszenie na tablicy przed restauracją (B. *This text is placed on a board outside a restaurant*). Wprawdzie pozostałe teksty w tym zadaniu też dotyczyły jedzenia lub picia, ale lista dań była bardzo czytelną wskazówką leksykalną. Drugie ogłoszenie (7.4.) było już znacznie większym wyzwaniem. Mimo że pojawiało się w nim typowe wyrażenie *Best before*, to z informacją na opakowaniu produktu żywnościowego skojarzyło je 55% uczniów.

Innym przykładem wartym przeanalizowania jest zadanie 9. 81% zdających poprawnie wskazało atrakcję, która będzie najlepsza dla osoby zainteresowanej obrazami (zadanie 9.4.). W tekście B., która była poprawną odpowiedzią, występowały wyrażenia jednoznacznie kojarzące się z malarstwem, np. *art gallery*, *artist*. Znacznie mniejsza grupa uczniów (59%) wybrała ofertę zoo jako miejsca odpowiedniego dla kogoś, kto chce zobaczyć zwierzęta na żywo (zadanie 9.3.). Ponad 25% uczniów wybrała w tym zadaniu odpowiedź C.

C.	Computer-animated wild animals in films? Why not! <u>They can be even more scary than the live ones.</u> There are five films on in the Summer Cinema. If you enjoy watching animal characters in action, come and have fun. The shows are free for people under twenty-six. Others pay £5 for two films.
----	---

Tekst C. przedstawia ofertę kina letniego. W podkreślonym fragmencie pojawia się wprawdzie słowo *live*, ale w kontekście porównania zwierząt na ekranie z tymi prawdziwymi. Wybór opcji C. oznacza, że prawie 1/3 uczniów nie zrozumiała tego fragmentu i kontekstu całego tekstu.

W obszarze rozumienia tekstów pisanych na poziomie rozszerzonym większość zadań została rozwiązana poprawnie przez 40-50% zdających. W zakresie umiejętności, które są sprawdzane wyłącznie na poziomie rozszerzonym, można stwierdzić, że gimnazjaliści poradzili sobie nieco lepiej z zadaniem sprawdzającym określanie głównej myśli poszczególnych części tekstu (zadanie 3.) niż z zadaniem sprawdzającym określanie związków między poszczególnymi częściami tekstu (zadanie 4.).

Zadanie 5., które sprawdzało umiejętność wyszukiwania szczegółów w tekście, potwierdza obserwacje z poziomu podstawowego. Jedyne zadanie, które rozwiązała poprawnie większość zdających (68%), to zadanie 5.3., w którym do osoby zainteresowanej historią, literaturą i muzyką, należało dobrać właściwą ofertę wycieczki. Wysoki odsetek poprawnych odpowiedzi w tym zadaniu związany jest zapewne z odniesieniami do Szekspira i The Beatles w tekście. Natomiast w pozostałych jednostkach tego zadania mniej niż połowa uczniów udzieliła poprawnej odpowiedzi.

Znajomość środków językowych jest sprawdzana na obydwu poziomach egzaminu z języka angielskiego. Wyniki tegorocznego egzaminu gimnazjalnego nie napawają optymizmem. Wprawdzie na poziomie podstawowym wynik osiągnięty z tej części arkusza (68%) nie odbiega od wyniku z pozostałych obszarów, ale należy pamiętać, że w tym arkuszu występują jedynie zadania zamknięte. Na poziomie rozszerzonym, zawierającym zadania otwarte, gimnazjaliści uzyskali niższe wyniki zarówno z części sprawdzającej znajomość środków językowych (33%), jak i w kryterium poprawności językowej w zdaniu 8. (40%).

Analiza wyników zdających pokazuje, że najlepiej radzą sobie oni ze stopniowaniem przymiotników (zadanie 11.3. na poziomie podstawowym oraz 6.1. na poziomie rozszerzonym); natomiast najniższe wyniki uzyskują w zadaniach sprawdzających stosowanie czasów w języku angielskim. Na poziomie podstawowym najmniej osób (55%) rozwiązało poprawnie zadanie 11.1., które wymagało zastosowania czasu *Past Simple* (*The most important news is that my parents 11.1. ____ a new restaurant a few weeks ago.*), natomiast na poziomie rozszerzonym tylko 18% zdających przetłumaczyło poprawnie fragment w zadaniu 7.1. (*Nie widziałam*) ____ *Jane since last Sunday* używając czasu *Present Perfect*. Prawie 80% gimnazjalistów nie potrafiło też zastosować formy dzierżawczej w zadaniu 7.4. *Is that (twojego brata) ____ bike?*

Zagadnienie „pod lupą”

Tworzenie wypowiedzi pisemnej to część arkusza, której wykonanie wymaga od ucznia wykazania się opanowaniem najbardziej złożonych umiejętności. Oprócz znajomości środków językowych, pozwalających na tworzenie tekstu, niezbędne jest też logiczne połączenie poszczególnych jego części oraz zaplanowanie go w taki sposób, aby uwzględnić wszystkie elementy polecenia. Ta złożoność umiejętności potrzebnych do wykonania tego zadania jest dużym wyzwaniem, zwłaszcza dla uczniów o niższych umiejętnościach językowych. Ale nawet uczniom, którzy bardzo dobrze posługują się językiem angielskim, zdarza się pominąć istotne elementy polecenia lub zrealizować je w sposób mało precyzyjny, lub budzący wątpliwości. Warto więc przyjrzeć się temu zagadnieniu na przykładzie zadania z tegorocznego egzaminu.

Zadanie 8. składa się z trzonu oraz trzech elementów polecenia (tzw. „kropki”)

Obejrzałeś(-aś) wystawę fotograficzną. W e-mailu do kolegi z USA:

Trzon

- **wyjaśnij, dlaczego wybrałeś(-aś) się na tę wystawę**
- **opisz zdjęcie, które najbardziej Ci się podobało**
- **napisz o Twoich planach związanych z fotografowaniem.**

Elementy polecenia
tzw. „kropki”

Trzon tworzy kontekst komunikacyjny wypowiedzi: określa rodzaj tekstu; wskazuje adresata i wprowadza tematykę, której ta wypowiedź będzie dotyczyć. Ważne jest, aby informacje zawarte w trzonie zostały ujęte w wypowiedziach uczniów. Realizując powyższy temat uczeń powinien we wstępie poinformować o swojej wizycie na wystawie fotografii. Oto przykłady dwóch takich wstępów:

Guess what! Yesterday I saw an amazing photo exhibition.

Do you like photo galleries? I visited one last week.

Warto zwrócić uwagę uczniów, że wypowiedź powinna dotyczyć wystawy fotograficznej, a nie wizyty w jakimkolwiek muzeum lub galerii, a czasownik *obejrzałeś(-aś)* wyraźnie wskazuje, że należy się odnieść do wizyty, która już się odbyła. Jeśli uczeń pisze o wystawie, na którą się dopiero wybiera (np. *I heard about a great gallery/exhibition. I would really like to go there.*), to nie realizuje polecenia w sposób prawidłowy i ryzykuje utratę punktów w kryterium treści.

Dalsza część polecenia zawiera trzy elementy. Każdy z nich ma ścisły związek z konkretnym wymaganie szczegółowym z podstawy programowej kształcenia ogólnego, które uczeń powinien opanować w trakcie nauki w gimnazjum. Poszczególne „kropki” mogą też nawiązywać do innych wymagań podstawy programowej. W ramach każdego elementu polecenia sprawdzana jest konkretna umiejętność, ale w każdym przypadku istnieje wiele możliwości poprawnej realizacji. Ważne, aby w trakcie pracy z uczniami uświadamiać im jak istotne jest przeanalizowanie polecenia i dobranie do każdego z jego podpunktów odpowiednich struktur leksykalnych i gramatycznych umożliwiających wypełnienie danego wymagania. Przyjrzyjmy się poszczególnym elementom tego zadania.

Element pierwszy:

- **wyjaśnij, dlaczego wybrałeś(-aś) się na tę wystawę**

Realizując ten element polecenia uczeń powinien wykazać się następującymi umiejętnościami z podstawy programowej:

- uczeń [...] przekazuje informacje i wyjaśnienia (7.2.).
- uczeń przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości (5.3.)

Wymagane jest podanie uzasadnienia, więc najbardziej typowym sposobem realizacji tej „kropki” jest użycie:

- spójników *so* lub *because*

I went to see this exhibition because I got two tickets from my friend;

I saw a nice photo so I decided to go inside.

- zdania okolicznikowego celu

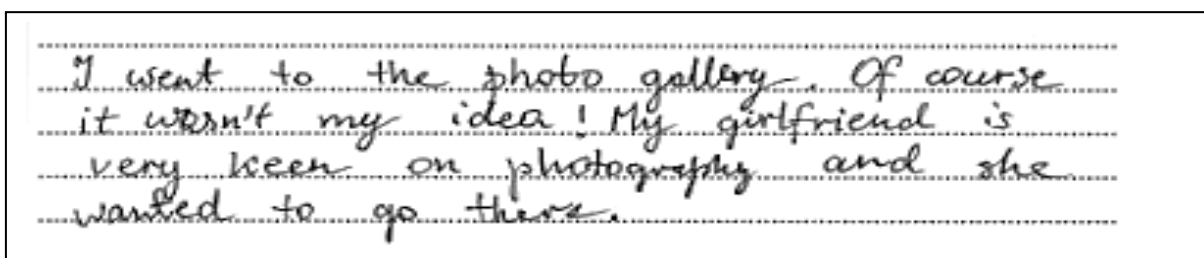
I visited the gallery to see the pictures of my favourite photographer.

Jak widać z powyższych przykładów, kluczową strukturą gramatyczną w tym przypadku jest także czas przeszły. Ale uczeń mógł też wskazać powód pójścia na wystawę używając czasów teraźniejszych, np. poprzez odniesienie się do swoich zainteresowań tematem fotografii

Photography has been my hobby for years.

I often take pictures myself and I want to learn from the best.

Inny przykład dobrej, choć mniej standardowej, realizacji pokazuje poniższy fragment pracy.



Warto zwrócić uwagę uczniów, że komunikat powinien być jak najbardziej czytelny dla odbiorcy. Jeżeli uczeń pisze: *I went to the photo exhibition. It is fantastic.*, nie jest jasne, czy podaje powód swojej wizyty, czy raczej opinię o obejrzanej wystawie. Takich wątpliwości nie mamy jednak, jeśli wypowiedź zostanie zmieniona na *I went to the photo exhibition because I heard it was fantastic.*

Element drugi:

- **opisz zdjęcie, które najbardziej Ci się podobało**

Uczeń powinien wykazać się znajomością środków leksykalnych oraz struktur gramatycznych, pozwalających na zrealizowanie wymagania: uczeń opisuje ludzi, miejsca, przedmioty, czynności, zjawiska (5.1.)

Opisując zdjęcie uczeń mógł odnieść się zarówno do samej fotografii (np. opisać jej wielkość, kolorystykę lub sposób wykonania) jak i do sytuacji przedstawionej na tym zdjęciu (np. miejsce, osoby, wykonywane przez nie czynności).

W zależności od wybranej opcji przydatne do realizacji tego wymagania mogły okazać się:

- środki językowe umożliwiające wprowadzenie informacji o zawartości treściowej zdjęcia

In the picture there were a lot of flowers in a big garden.

The picture showed a beautiful black horse.

In the picture I could see a big ship.

- czas *Present Continuous* używany do opisu czynności wykonywanych przez osoby/zwierzęta przedstawione na zdjęciu

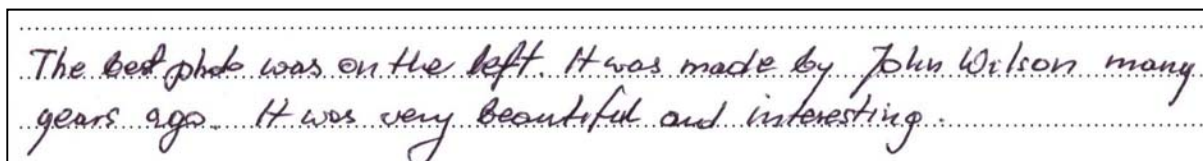
In this picture the people are dancing in the middle of the street

- słownictwo wskazujące na cechy samego zdjęcia

The picture I liked was big and very colourful.

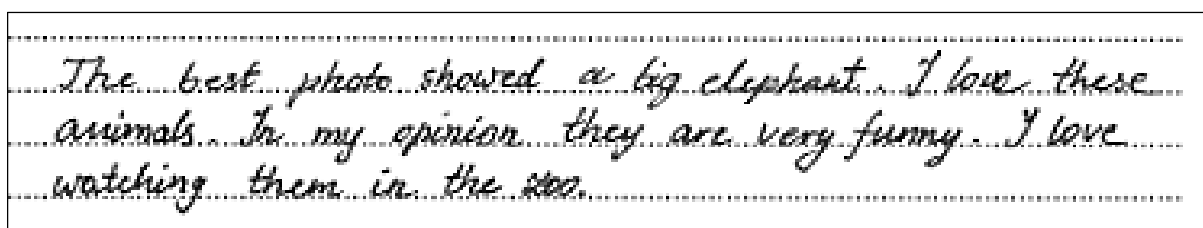
The quality of the picture was amazing./ The picture had a strange shape.

Warto podkreślić, że ten podpunkt polecenia wyraźnie wymagał opisanie zdjęcia, co nie jest równoznaczne z podaniem jakichkolwiek informacji o nim. Poniższy fragment pracy zawiera kilka informacji o zdjęciu oraz opinię autora tekstu, ale nie jest to opis fotografii.



The best photo was on the left. It was made by John Wilson many years ago. It was very beautiful and interesting.

W kolejnym przykładzie opis zdjęcia jest ograniczony do wskazania obiektu, który na nim występuje (duży słoń). Pozostała część pracy, mimo że jest związana tematycznie z wybranym zdjęciem, nie wnosi nic do jego opisu.



The best photo showed a big elephant. I love these animals. In my opinion they are very funny. I love watching them in the zoo.

Element trzeci:

- napisz o swoich planach związanych z fotografowaniem

Odnosząc się do tego podpunktu uczeń powinien wykazać się znajomością środków leksykalnych oraz struktur gramatycznych, pozwalających na zrealizowanie wymagania: uczeń opisuje [...] plany na przyszłość (5.7.)

Aby zrealizować ten element polecenia należało przede wszystkim znać i wykorzystywać struktury gramatyczne umożliwiające odnoszenie się do przyszłości. Uczeń mógł użyć na przykład:

- czasu *Present Continuous* (niezbędny stosowny okolicznik czasu wskazujący na przyszłość)

I'm starting a photography course in Warsaw in July.

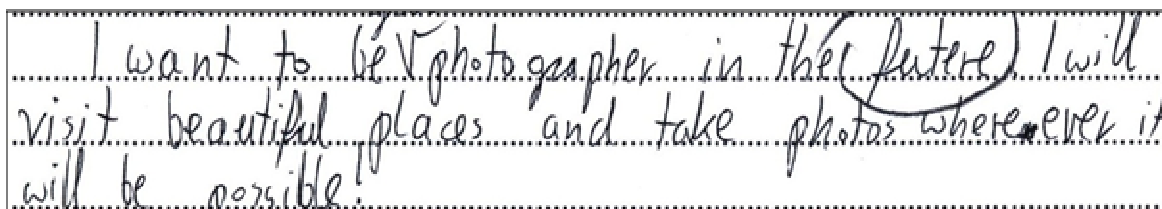
- czasu *Future Simple*

I think I will buy a new camera to take much better pictures.

- wyrażenia *going to*

I'm going to take part in a photography camp this summer.

Najbardziej typowy sposób realizacji tego polecenia ilustruje poniższy fragment pracy ucznia.



I want to be a photographer in the future. I will visit beautiful places and take photos wherever it will be possible!

Nie oznacza to jednak, że wykorzystanie konstrukcji gramatycznych wskazanych powyżej to jedyne właściwe rozwiązanie. Ostatni element polecenia w ciekawy sposób zrealizował autor kolejnej pracy. Użycie czasu przeszłego jest jak najbardziej uzasadnione, gdyż poprzednie zdanie *In future I'm going to be a photographer* jednoznacznie wskazuje na plan lub zamiar, a nabycie aparatu jest krokiem na drodze do tego celu.

In future I'm going to be a photographer
I even bought a new camera yesterday
See you

Fragment kolejnej pracy to już znacznie mniej udany sposób realizacji tego elementu polecenia. Zdający wyraża co prawda chęć zostania fotografem, ale jest to jedyny fragment, który jest zgodny z poleceniem. Mimo że dalej uczeń pisze o planach, to nie mają one nic wspólnego z fotografowaniem, a to oznacza, że ten fragment pracy nie może być uznany za rozwinięcie trzeciej „kropki”.

Later I want to be a photographer in I hope see you
in the next week My plans are good
see you

Przedstawiona analiza pokazuje, że warunkiem pełnej realizacji każdego zadania egzaminacyjnego jest szczegółowa analiza polecenia pod kątem umiejętności, których opanowaniem należy się wykazać, oraz dobranie środków językowych (zarówno gramatycznych jak i leksykalnych), które pozwolą zdającemu na jak najpełniejsze i najbardziej precyzyjne zrealizowanie poszczególnych elementów polecenia. Co bardzo istotne, środki językowe umożliwiające spełnienie poszczególnych wymagań podstawy programowej mogą być odpowiednio dobrane w zależności od poziomu biegłości językowej danej grupy uczniów. Dla uczniów o niższych umiejętnościach ważne jest opanowanie najbardziej podstawowych struktur umożliwiających spełnienie poszczególnych wymagań. Celem uczniów o wyższym poziomie umiejętności jest natomiast opanowanie jak najszerszej gamy struktur, aby mogli uzyskać maksymalną liczbę punktów nie tylko w kryterium treści, ale też w kryterium zakresu środków językowych.

W tabeli poniżej podanych jest kilka wybranych wymagań z podstawy programowej wraz z przykładami środków językowych przydatnych do ich realizacji.

Wymaganie z podstawy programowej:	Przykładowe środki językowe
5.2) uczeń opisuje wydarzenia życia codziennego	<ul style="list-style-type: none"> ❖ użycie czasu <i>Present Simple</i> <i>I get up at 7a.m.</i> ❖ użycie przysłówków częstotliwości <i>After breakfast we always went sightseeing.</i> <i>At the camp we usually play volleyball in the afternoon.</i> ❖ użycie określeń <i>Present Simple</i> <i>There is a sports event every day in the afternoon.</i>
5.4) relacjonuje wydarzenia z przeszłości	<ul style="list-style-type: none"> ❖ użycie określeń pozwalających na opis wydarzeń przeszłych <i><u>First</u> we went swimming, <u>then</u> we decided to play volleyball.</i> <i><u>Suddenly</u> my car broke down.</i> ❖ użycie czasów przeszłych <i>I <u>saw</u> him in the street last week. He <u>was walking</u> with a new girlfriend.</i>
7.2) uczeń uzyskuje [...] informacje i wyjaśnienia	<ul style="list-style-type: none"> ❖ tworzenie pytań w różnych czasach i / lub przy użyciu czasowników modalnych

	<p><i>How did you spend time on holiday in Greece?</i></p> <p><i>Can you tell me ...?</i></p> <p>❖ tworzenie pytań pośrednich</p> <p><i>I would like to know...</i></p>
7.8) uczeń prosi o radę i udziela rady	<p>❖ wyrażanie prośby o radę:</p> <p><i>Can you give me some advice?</i></p> <p><i>What should I do?</i></p> <p>❖ udzielanie rady</p> <p><i>I think you should ...</i></p> <p><i>If I were you, I would ...</i></p> <p><i>You'd better...</i></p>
7.7) uczeń wyraża swoje emocje	<p>❖ użycie przymiotników opisujących emocje:</p> <p><i>It was amazing!</i></p> <p><i>I felt so happy/sad/excited.</i></p> <p>❖ użycie czasowników wyrażających emocje:</p> <p><i>I love ...</i></p> <p><i>I hate</i></p> <p>❖ zwroty używane do wyrażania emocji</p> <p><i>What a pity!</i></p> <p><i>How wonderful!</i></p>

Opanowanie przez uczniów określonego spektrum środków językowych w zakresie wszystkich wymienionych w podstawie programowej umiejętności szczegółowych pozwoli im precyzyjnie wyrażać myśli i realizować kolejne elementy polecenia w sposób przejrzysty i bardziej świadomy.

Wnioski

Analiza wyników egzaminu z języka angielskiego pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków dotyczących pracy z gimnazjalistami w kolejnych latach.

- ❖ Analiza wyborów uczniów w zadaniach zamkniętych pokazuje, że zdający bardzo często udzielają odpowiedzi sugerując się pojedynczymi słowami występującymi w tekstach. Bardzo ważne jest zwracanie uwagi uczniów na kontekst, w jakim poszczególne słowa są użyte, i ich powiązanie z opcjami w zadaniu. Wykonanie zadania z podręcznika nie powinno polegać jedynie na sprawdzeniu rozwiązań poprzez odczytanie poprawnych odpowiedzi. Dobrą praktyką jest wymaganie od uczniów, aby potrafili uzasadnić zarówno wybór opcji właściwej, jak i powody odrzucenia opcji, które są dystraktorami w zadaniu. Dzięki temu bardziej świadomie będą wybierać odpowiedzi na egzaminie.
- ❖ Część zadań w arkuszu na poziomie podstawowym sprawdza umiejętność reagowania językowego w typowych sytuacjach życia codziennego. Nie oznacza to jednak, że praca z uczniami powinna się ograniczyć wyłącznie do najbardziej typowych reakcji w tych sytuacjach. Pytając o drogę równie często usłyszymy konkretne wskazówki, jak gdzieś dotrzeć, jak i informację o tym, że ktoś nie wie lub nie jest pewien, jak nas pokierować. Reakcję typową (np. *idź prosto; skręć w lewo*) znajdziemy w każdym podręczniku, ale warto takie listy poszerzać, podając uczniom przykłady mniej typowych odpowiedzi

i zachęcając ich do tworzenia/wymyślenia własnych. Zadania, w których uczniowie wykażą się większą samodzielnością i twórczym podejściem do ich rozwiązania, pozostaną w pamięci uczących się dużo dłużej. Praktyka taka sprawi też, że nie będą się czuli ograniczeni do stereotypowych rozwiązań, także w sytuacji egzaminacyjnej.

- ❖ Znajomość środków językowych to od lat część arkusza, w której zadania są największym wyzwaniem dla zdających. Duży odsetek uczniów nie podejmuje próby ich rozwiązania albo uzyskuje bardzo niskie wyniki. Wskazywać to może na zbyt duże skupienie się na umiejętnościach receptywnych i mniej intensywną pracę nad jakością języka uczniów. Tymczasem brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych lub bardzo ograniczony zasób słownictwa wpływa nie tylko na wynik zadań sprawdzających znajomość środków językowych, ale bardzo często powoduje zaburzenie komunikacji, a tym samym uzyskanie mniejszej liczby punktów za przekazanie informacji w wypowiedzi pisemnej (np. na skutek użycia niewłaściwego czasu lub słowa). Co więcej, bardzo często pośrednio powoduje to też błędne rozwiązanie zadań w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych, ponieważ brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych znacznie utrudnia lub uniemożliwia zrozumienie fragmentów tekstu kluczowych do rozwiązania zadania, zwłaszcza jeżeli w procesie nauczania mniej uwagi poświęca się na rozwijanie wiedzy w zakresie formy mówionej i pisanej słów.
- ❖ Zgodnie z podstawą programową uczeń powinien posiadać świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami). Istotne jest, by nauczyciele, wprowadzając podczas lekcji struktury charakterystyczne dla danego języka, zwracali uwagę uczniów na odmienną sposobu ich funkcjonowania w języku polskim oraz języku obcym. Ograniczy to stosowanie przez nich dosłownych tłumaczeń (tzw. kalek językowych), a w konsekwencji wpłynie pozytywnie na naturalność oraz poprawność ich wypowiedzi.
- ❖ Polecenie w wypowiedzi pisemnej na poziomie rozszerzonym przygotowywane jest w taki sposób, aby sprawdzić opanowanie kilku wybranych umiejętności z podstawy programowej w zakresie tworzenia tekstów i reagowania językowego. Dlatego ważne jest, aby przyzwyczajać uczniów do wnikliwej analizy polecenia i planowania swojej wypowiedzi. W tym celu warto ćwiczyć na lekcjach dobieranie odpowiednich środków językowych do wykonania poszczególnych elementów polecenia i wskazywać uczniom różnorodne sposoby realizacji wymagania w taki sposób, aby uniknąć niejednoznaczności w pracy. W zależności od grupy językowej ten wachlarz wprowadzanych struktur może być mniej lub bardziej szeroki, ważne jest, aby każdy uczeń, niezależnie od swojego poziomu biegłości językowej, był w stanie zrealizować wymagania podstawy programowej w sposób przejrzysty i komunikatywny dla odbiorcy.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych – poziom podstawowy

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

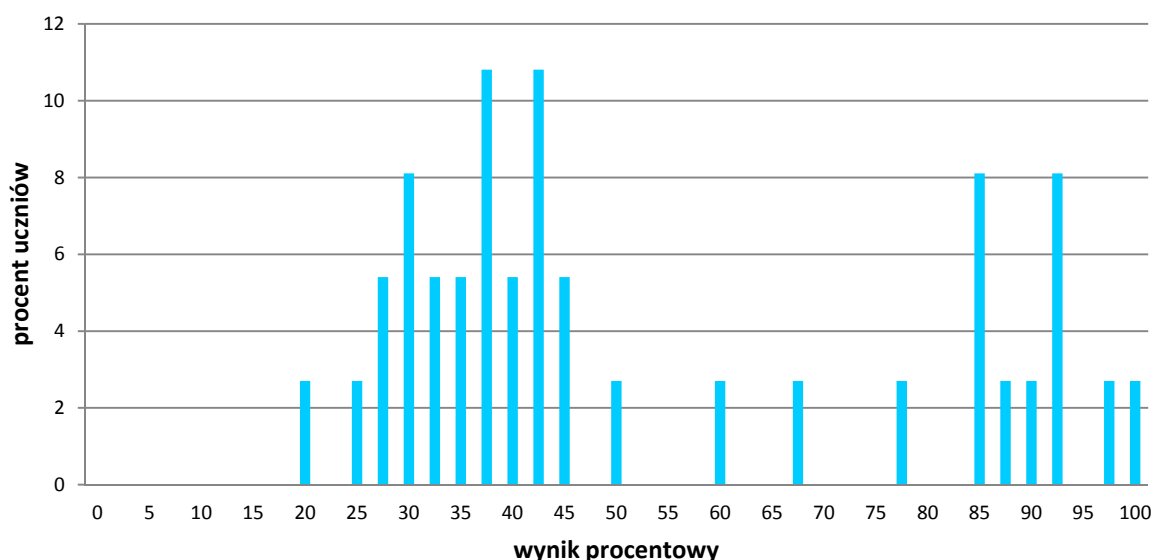
Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka angielskiego (GA-P2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GA-P1-142 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. W związku z wydłużonym czasem trwania egzaminu na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka angielskiego (GA-P4-142, GA-P5-142, GA-P6-142) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GA-P4-142 – Arial 16 pkt, GA-P5-142 – Arial 24 pkt. W arkuszu GA-P5-142 materiał ikonograficzny zawarty w arkuszu został dodatkowo opisany. W przypadku arkuszy GA-P5-142 oraz GA-P6-142 na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze zadań w brajlu.

Wyniki uczniów słabowidzących i niewidomych



Wykres 31. Rozkład wyników uczniów

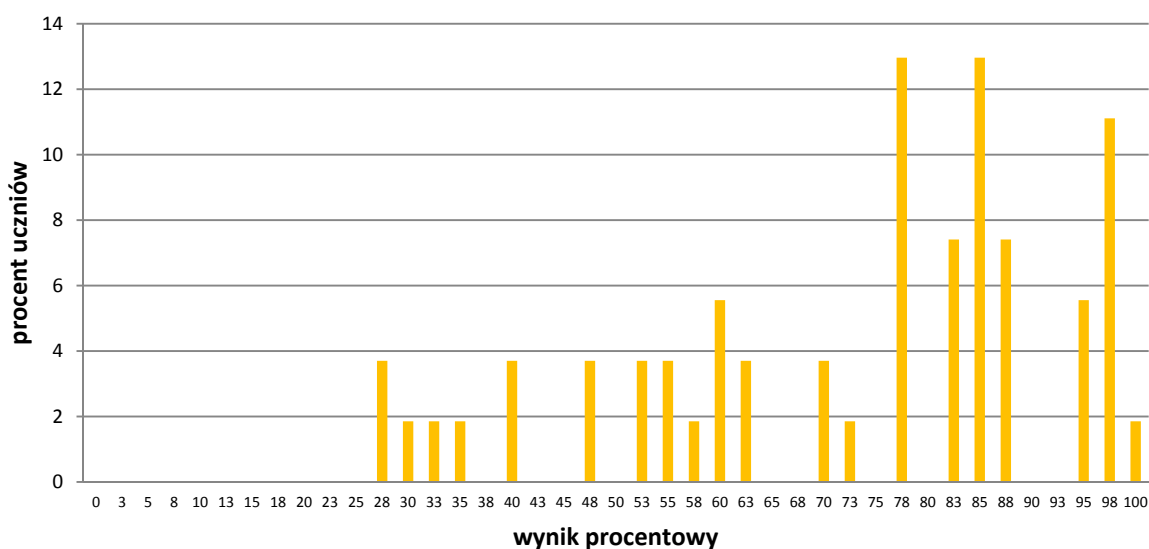
Tabela 81. Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
37	20	100	43	38	53,45	25,54

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GA-P7-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 9 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz znajomość funkcji językowych.

Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących



Wykres 32. Rozkład wyników uczniów

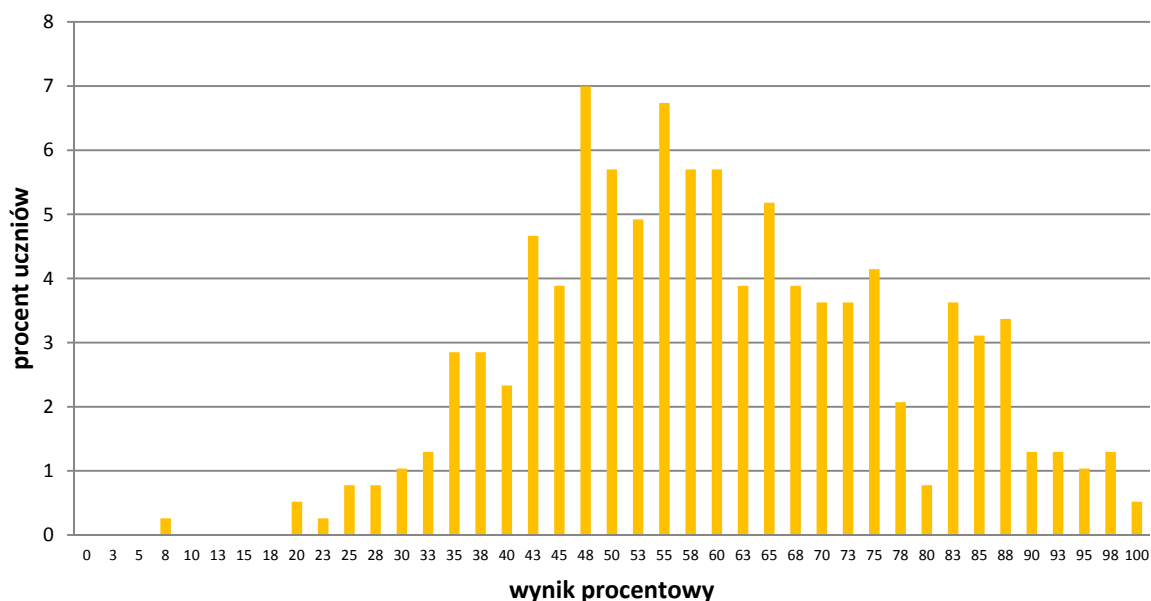
Tabela 82. Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
54	28	100	78	78	72,31	20,89

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GA-P8-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów słuchanych, rozumienie tekstów pisanych, znajomość funkcji językowych oraz znajomość środków językowych. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Wyniki uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim



Wykres 33. Rozkład wyników uczniów

Tabela 83. Wyniki uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
386	8	100	58	48	59,84	17,39

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych – poziom rozszerzony

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

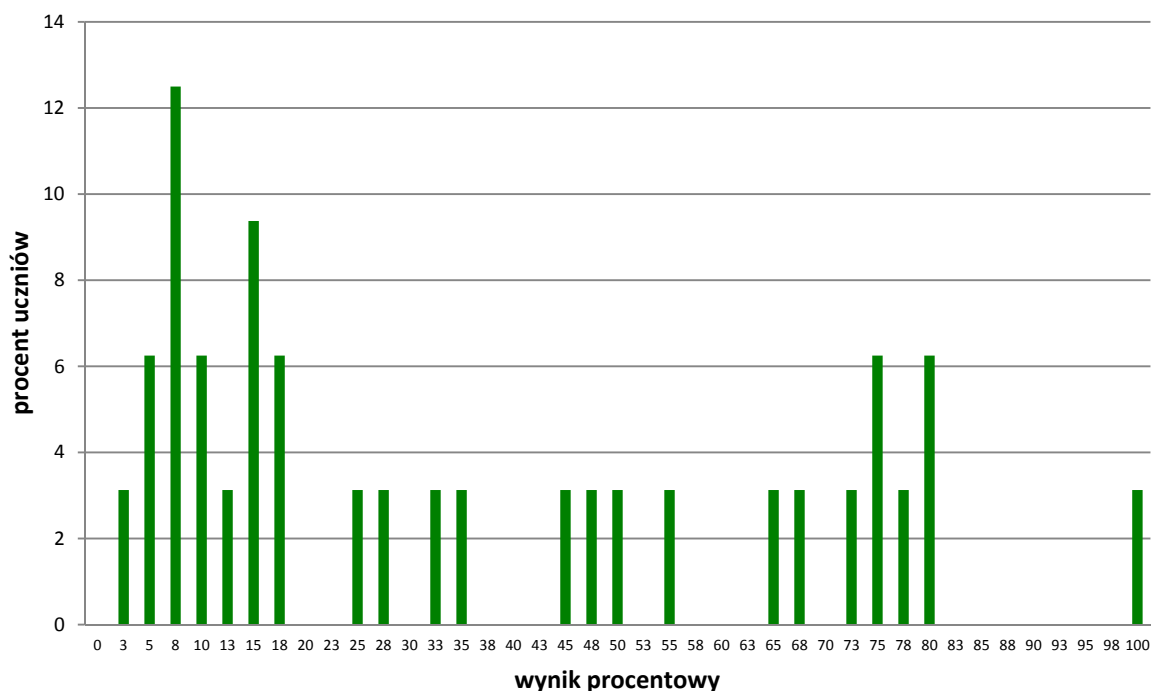
Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka angielskiego (GA-R2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GA-R1-142 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. Zmodyfikowany został także temat wypowiedzi pisemnej. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka angielskiego (GA-R4-142, GA-R5-142, GA-R6-142) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GA-R4-142 – Arial 16 pkt, GA-R5-142 – Arial 24 pkt. W przypadku arkuszy GA-R5-142 oraz GA-R6-142 na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze zadań w brajlu.

Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych



Wykres 34. Rozkład wyników uczniów

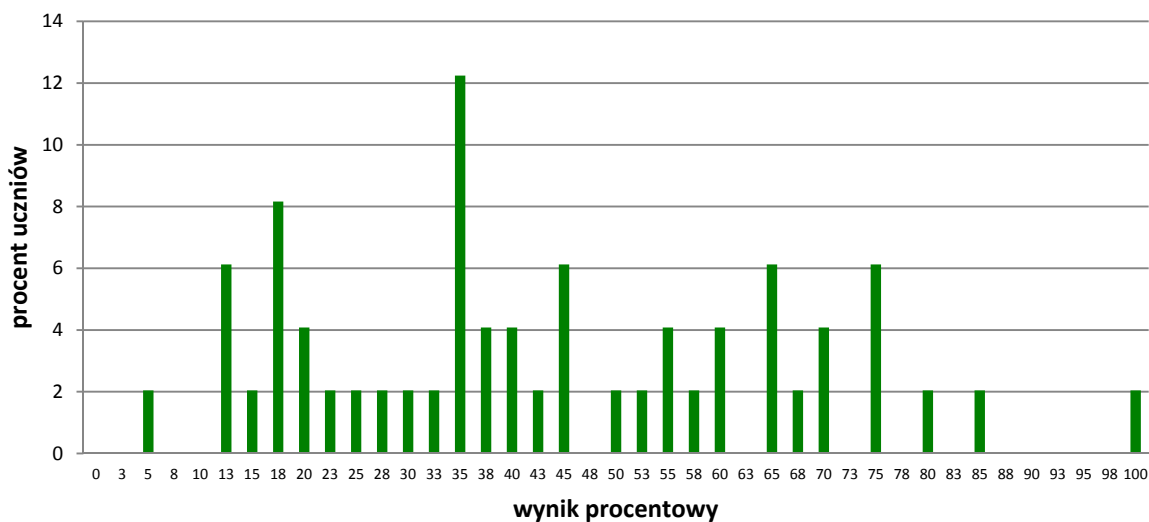
Tabela 84. Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
32	3	100	26	8	36,41	29,55

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GA-R7-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 7 zadań (4 zadania zamknięte i 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna.

Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących



Wykres 35. Rozkład wyników uczniów

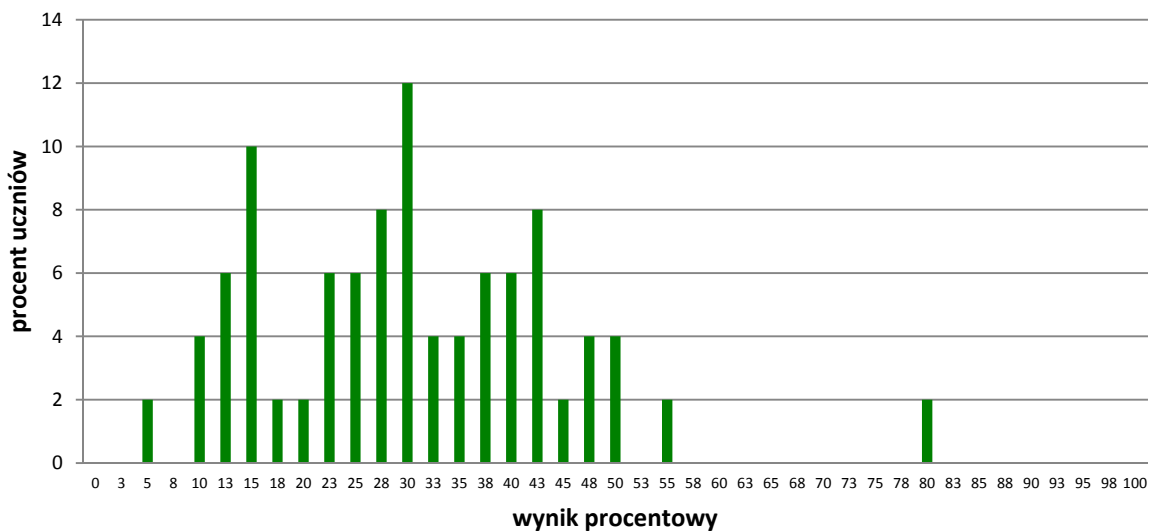
Tabela 85. Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
49	5	100	40	35	43,47	22,63

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GA-R8-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań (10 zadań zamkniętych oraz 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Wyniki uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim



Wykres 36. Rozkład wyników uczniów

Tabela 86. Wyniki uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
50	5	80	30	30	30,40	14,22

Język niemiecki – poziom podstawowy

Opis arkusza standardowego

Arkusz składał się z 40 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego, prawda/fałsz oraz zadań na dobieranie) ujętych w 11 wiązek. Zadania sprawdzały wiadomości oraz umiejętności określone w podstawie programowej III.0 w czterech obszarach: rozumienie ze słuchu (12 zadań), rozumienie tekstów pisanych (12 zadań), znajomość funkcji językowych (10 zadań) oraz znajomość środków językowych (6 zadań). Za rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 87. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		3 470
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	3 044
	z dysleksją rozwojową	426
	dziewczęta	1 790
	chłopcy	1 680
	ze szkół na wsi	2 242
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	415
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	409
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	404
	ze szkół publicznych	3 367
	ze szkół niepublicznych	103

Z egzaminu zwolniono 17 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 88. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	2
	słabowidzący i niewidomi	14
	słabosłyszący i niesłyszący	3
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	41
	Ogółem	60

Przebieg egzaminu

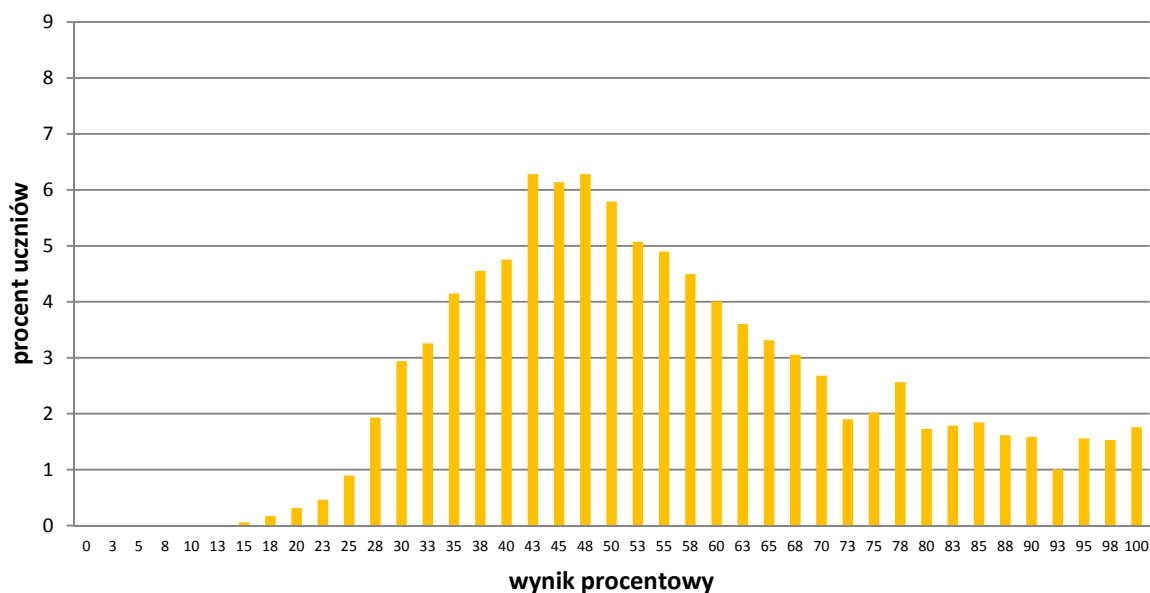
Tabela 89. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu¹⁵

Termin egzaminu		25 kwietnia 2014 r.	
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym	
		do 80 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym	
Liczba szkół		419	
Liczba zespołów egzaminatorów		2	
Liczba egzaminatorów		18	
Liczba obserwatorów (§ 143)		7	
Liczba unieważnień	w przypadku		
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom	0
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0
	§ 146 ust. 3	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0
Liczba wglądów (§ 50)		0	

¹⁵ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 37. Rozkład wyników uczniów

Tabela 90. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
3 470	15	100	53	43	55,77	18,86

Tabela 91. Wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Rozumienie ze słuchu	0	100	58	58	60,16	19,99
Znajomość funkcji językowych	0	100	50	50	55,65	22,47
Rozumienie tekstów pisanych	0	100	58	42	57,27	23,73
Znajomość środków językowych	0	100	33	33	44,16	28,04

Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Tabela 92. Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Język niemiecki – poziom podstawowy		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
5	1	
8	1	
10	1	
13	1	
15	1	
18	1	
20	1	
23	2	
25	4	
28	6	2
30	9	
33	12	3
35	17	
38	22	4
40	28	
43	34	
45	41	5
48	47	
50	53	
53	58	6
55	63	
58	67	
60	71	
63	74	
65	77	7
68	79	
70	82	
73	84	
75	85	
78	87	
80	89	
83	90	8
85	92	
88	93	
90	94	
93	96	
95	97	9
98	98	
100	100	

Wyniki w skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z języka niemieckiego na poziomie podstawowym uzyskał 80% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 89% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 11% zdających i znajduje się on w 7 staninie..

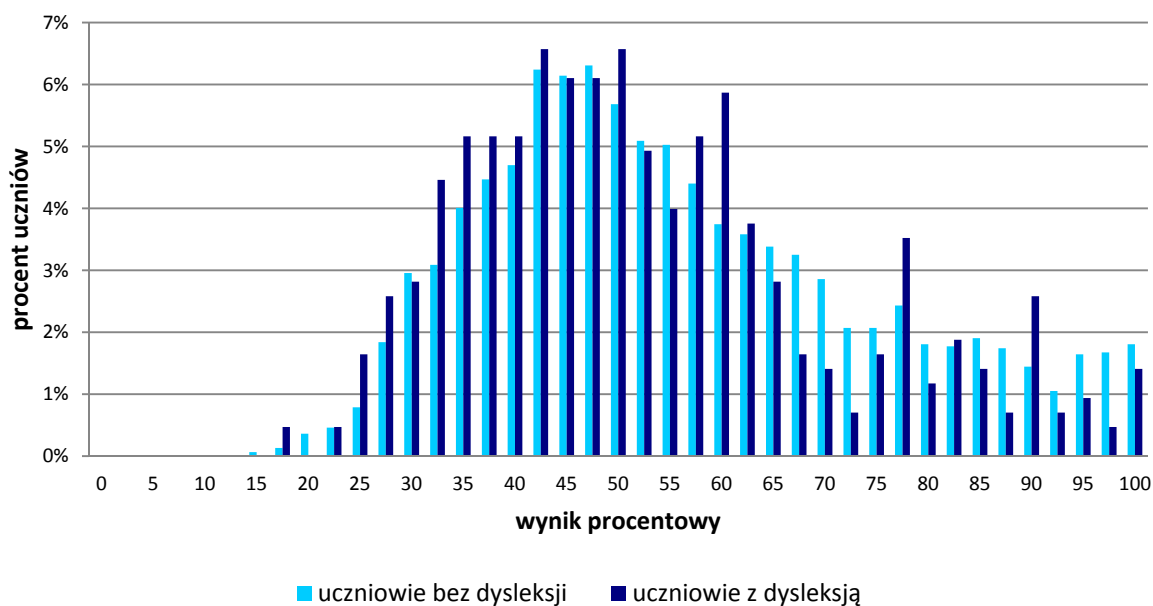
Średnie wyniki szkół¹⁶ na skali staninowej

Tabela 93. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	26,5–36,5
2	36,6–40,8
3	40,9–45,0
4	45,1–49,6
5	49,7–54,6
6	54,7–60,1
7	60,2–67,5
8	67,6–76,8
9	76,9–100

Skala staninowa umożliwia porównywanie średnich wyników szkół w poszczególnych latach. Uzyskanie w kolejnych latach takiego samego średniego wyniku w procentach nie oznacza tego samego poziomu osiągnięć.

Wyniki uczniów bez dysfunkcji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



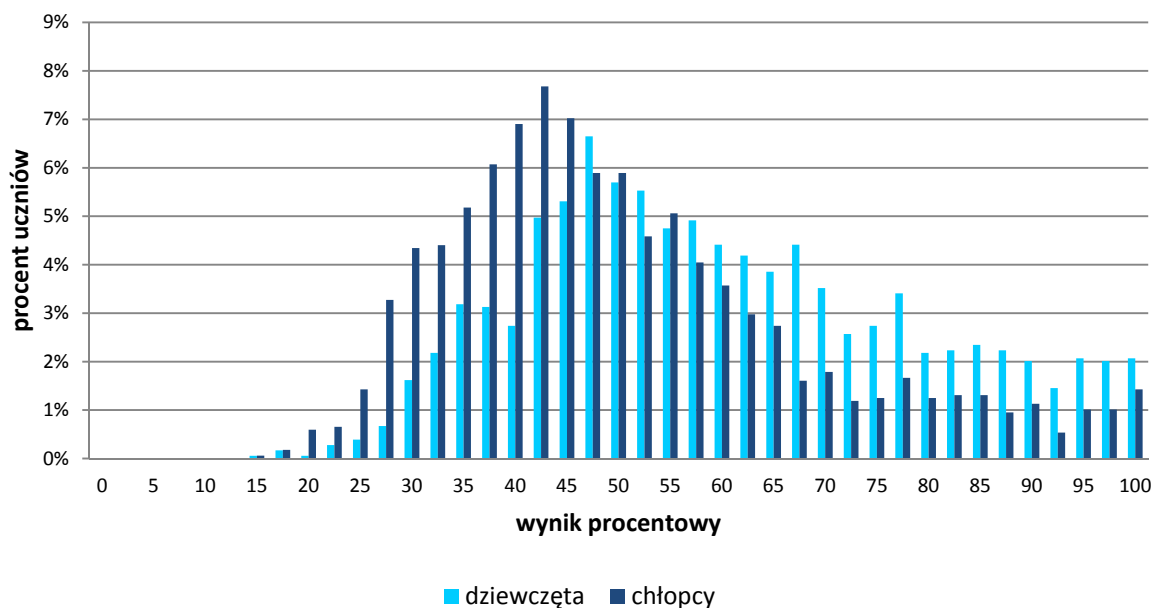
Wykres 38. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 94. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	3 044	15	100	53	48	56,13	18,94
Uczniowie z dysleksją rozwojową	426	18	100	50	43	53,19	18,10

¹⁶ Ilekcio w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2014 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z zestawu GN-P1-142.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 39. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 95. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	1 790	15	100	58	48	60,28	18,60
Chłopcy	1 680	15	100	48	43	50,96	17,92

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 96. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	2 242	15	100	50	45	52,87	16,94
Miasto do 20 tys. mieszkańców	415	20	100	53	43	56,06	18,37
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	409	15	100	55	45	58,23	19,81
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	404	20	100	70	95	69,04	22,19

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

Tabela 97. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	3 367	15	100	53	47,50	55,81	18,78
Szkoła niepubliczna	103	20	100	50	42,50	54,20	21,19

Poziom wykonania zadań

Tabela 98. Poziom wykonania zadań

Wymagania ogólne	Nr zad.	Wymagania szczegółowe	Poziom wykonania zadania (%)	
II. Rozumienie wypowiedzi (ustnych)	1.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	49	
	1.2.		48	
	1.3.		65	
	1.4.	2.5) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	56	
	1.5.	2.4) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu.	50	
	2.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	77	
	2.2.		63	
	2.3.		18	
	2.4.		85	
	3.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	76	
	3.2.		64	
	3.3.	2.2) Uczeń określa główną myśl tekstu.	72	
IV. Reagowanie na wypowiedzi	4.1.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	60	
	4.2.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	32	
	4.3.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	37	
	4.4.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	30	
	5.1.	6.7) Uczeń wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby.	39	
	5.2.	6.7) Uczeń wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby.	95	
	5.3.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	73	
	6.1.	6.7) Uczeń wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby.	72	
	6.2.	6.2) Uczeń stosuje formy grzecznościowe.	79	
	6.3.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	41	
II. Rozumienie wypowiedzi (pisemnych)	7.1.	3.4) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	51	
	7.2.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	52	
	7.3.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	75	
	7.4.	3.4) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	74	
	8.1.	3.1) Uczeń określa główną myśl tekstu.	34	
	8.2.	3.3) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu.	39	
	8.3.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	52	
	8.4.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	38	
	9.1.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	61	
	9.2.		73	
	9.3.		64	
	9.4.		74	
	I. Znajomość środków językowych	10.1.	1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	50
		10.2.		35
10.3.		45		
11.1.		1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	55	
11.2.			44	
11.3.			36	

Język niemiecki – poziom rozszerzony

Opis arkusza standardowego

Na poziomie rozszerzonym zestaw standardowy zawierał 20 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego, prawda-falsz oraz zadań na dobieranie) ujętych w pięć wiązek. Zadania zamknięte sprawdzały rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstów pisanych. Zestaw zawierał również 10 zadań otwartych z luką, sprawdzających umiejętność stosowania środków językowych oraz jedno zadanie otwarte krótkiej odpowiedzi, w którym uczeń musiał stworzyć krótki e-mail.

Na poziomie rozszerzonym – w porównaniu z poziomem podstawowym – podstawa programowa w zakresie rozumienia ze słuchu nie określa żadnych dodatkowych umiejętności. Zadania różnią się od tych na poziomie podstawowym długością tekstów, tempem odtwarzanych nagrań oraz wymaganym do ich rozwiązania zakresem środków językowych. Zadanie 1. oparte jest na dwóch różnorodnych tekstach i, podobnie jak na poziomie podstawowym, sprawdzane są w nim różnorodne umiejętności z podstawy programowej.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 99. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		1 732
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	1 522
	z dysleksją rozwojową	210
	dziewczeta	929
	chłopcy	803
	ze szkół na wsi	1 133
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	167
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	192
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	240
	ze szkół publicznych	1 691
	ze szkół niepublicznych	41

Z egzaminu zwolniono 14 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 100. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	0
	słabowidzący i niewidomi	3
	słabosłyszący i niesłyszący	3
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	3
	Ogółem	9

Przebieg egzaminu

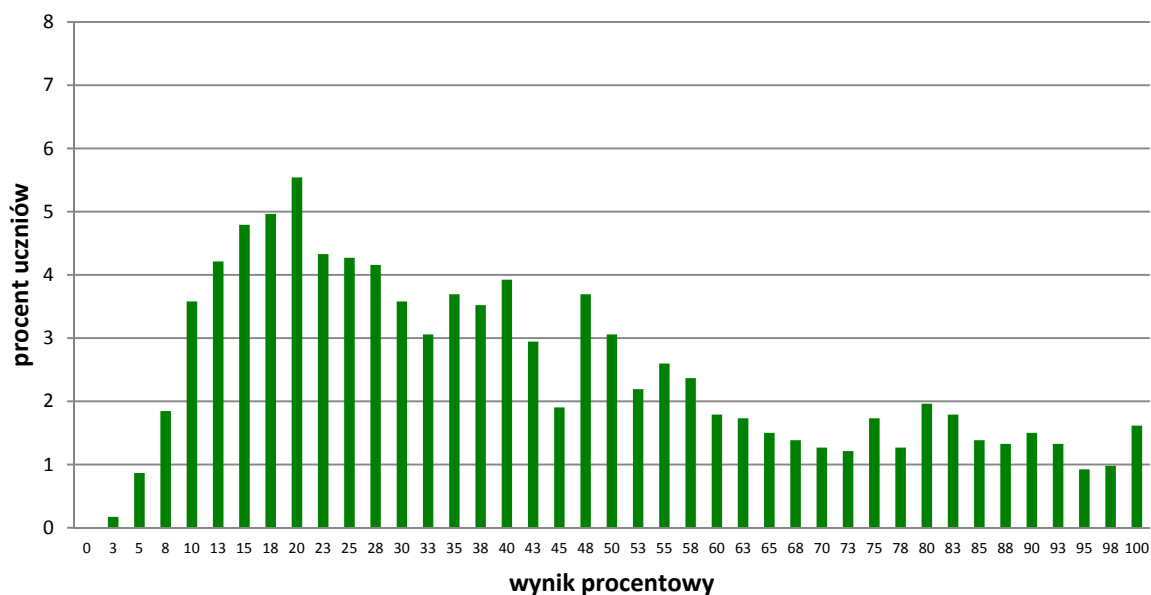
Tabela 101. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu¹⁷

Termin egzaminu		25 kwietnia 2014 r.		
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym		
		do 90 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym		
Liczba szkół		206		
Liczba zespołów egzaminatorów		2		
Liczba egzaminatorów		18		
Liczba obserwatorów (§ 143)		3		
Liczba unieważnień	w przypadku			
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0	
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom	0	
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
§ 146 ust. 3	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0		
Liczba wglądów (§ 50)		0		

¹⁷ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 40. Rozkład wyników uczniów

Tabela 102. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
1 732	3	100	38	20	42,08	25,33

Tabela 103. Wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Rozumienie ze słuchu	0	100	50	50	54,94	24,02
Rozumienie tekstów pisanych	0	100	40	40	46,55	28,09
Znajomość środków językowych	0	100	10	0	21,86	25,55
Wypowiedź pisemna	0	100	40	0	44,96	38,19

Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Tabela 104. Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Język niemiecki – poziom rozszerzony		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
5	2	
8	4	
10	9	2
13	14	
15	21	3
18	27	4
20	33	
23	38	
25	43	
28	47	5
30	50	
33	53	
35	57	
38	60	6
40	63	
43	65	
45	68	
48	70	
50	73	
53	75	7
55	77	
58	79	
60	80	
63	82	
65	83	
68	84	
70	86	
73	87	8
75	88	
78	90	
80	91	
83	92	9
85	93	
88	94	
90	96	
93	97	9
95	98	
98	99	
100	100	

Wyniki w skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z języka niemieckiego na poziomie rozszerzonym uzyskał 80% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 91% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 9% zdających i znajduje się on w 8 staninie..

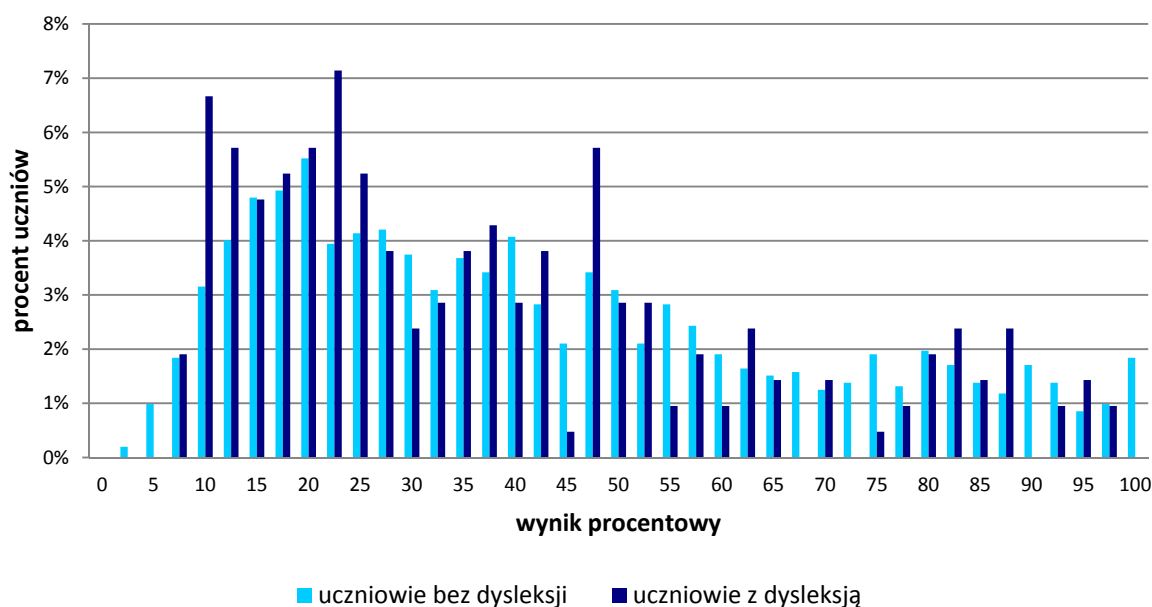
Średnie wyniki szkół¹⁸ na skali staninowej

Tabela 105. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	9,2–15,8
2	15,9–21,5
3	21,6–26,8
4	26,9–32,2
5	32,3–38,9
6	39,0–48,0
7	48,1–61,7
8	61,8–82,1
9	82,2–100

Skala staninowa umożliwia porównywanie średnich wyników szkół w poszczególnych latach. Uzyskanie w kolejnych latach takiego samego średniego wyniku w procentach nie oznacza tego samego poziomu osiągnięć.

Wyniki uczniów bez dysfunkcji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



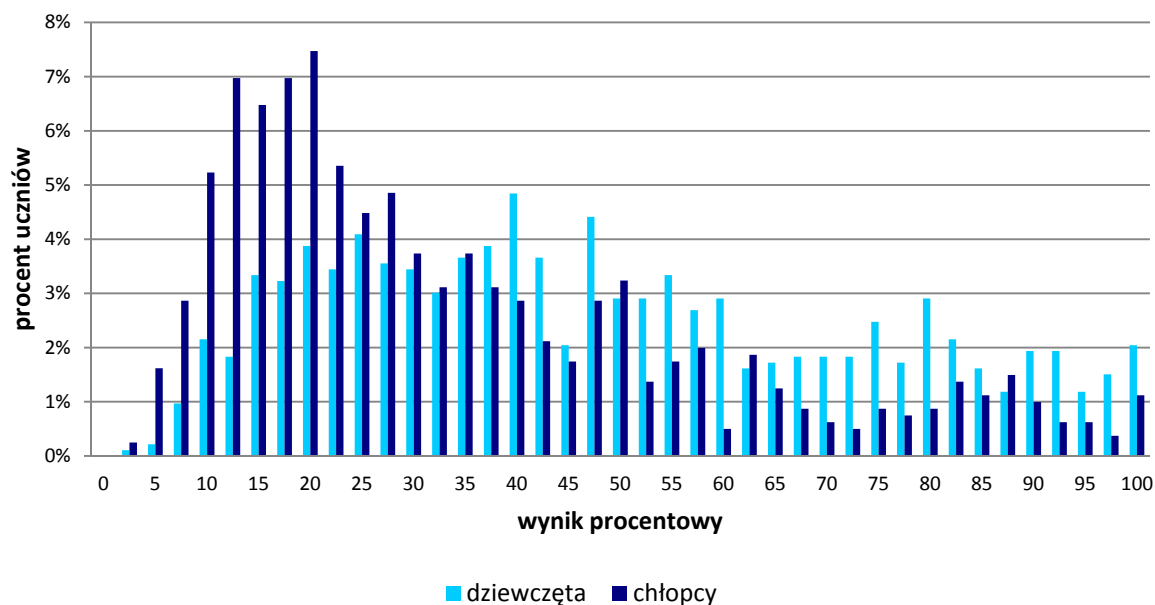
Wykres 41. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 106. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	1 522	3	100	38	20	42,62	25,46
Uczniowie z dysleksją rozwojową	210	8	98	33	23	38,12	24,07

¹⁸ Ilekroć w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2014 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z zestawu GN-R1-142.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 42. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 107. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	929	3	100	45	40	48,36	25,10
Chłopcy	803	3	100	28	20	34,82	23,62

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 108. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	1 133	3	100	33	20	36,63	21,47
Miasto do 20 tys. mieszkańców	167	5	100	45	13	45,85	26,74
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	192	3	100	40	15	44,97	26,73
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	240	5	100	68	100	62,84	28,41

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

Tabela 109. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	1 691	3	100	38	20,00	41,92	25,19
Szkoła niepubliczna	41	5	100	43	15,00	48,41	30,13

Poziom wykonania zadań

Tabela 110. Poziom wykonania zadań

Wymagania ogólne	Nr zad.	Wymagania szczegółowe/Kryteria	Poziom wykonania zadania (%)	
II. Rozumienie wypowiedzi (ustnych)	1.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	76	
	1.2.		70	
	1.3.	2.5) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	70	
	1.4.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	66	
	1.5.		62	
	1.6.	2.4) Uczeń określa intencję nadawcy/autora tekstu.	51	
	2.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	33	
	2.2.		43	
	2.3.		28	
	2.4.		51	
II. Rozumienie wypowiedzi (pisemnych)	3.1.	3.2) Uczeń określa główną myśl poszczególnych części tekstu.	35	
	3.2.		60	
	3.3.		52	
	4.1.	3.6) Uczeń rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu.	33	
	4.2.		47	
	4.3.		43	
	4.4.		35	
	5.1.	3.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	68	
	5.2.		50	
5.3.	44			
I. Znajomość środków językowych	6.1.	1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	6	
	6.2.		36	
	6.3.		9	
	6.4.		22	
	6.5.		7	
	7.1.	1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	14	
	7.2.		17	
	7.3.		21	
	7.4.		56	
	7.5.		31	
I. Znajomość środków językowych III. Tworzenie wypowiedzi IV. Reagowanie na wypowiedzi	8	5. Uczeń tworzy krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne, np. e-mail: 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności 3) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości 5) wyraża i uzasadnia swoje poglądy, uczucia 7) opisuje intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość 9) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji.	treść	43
		7. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego, np. e-mail, w typowych sytuacjach: 2) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia.	spójność i logika wypowiedzi	51
		1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych), umożliwiających realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: 1) człowiek – zainteresowania 5) życie rodzinne i towarzyskie – formy spędzania czasu wolnego 9) kultura – uczestnictwo w kulturze.	zakres środków językowych	47
			poprawność środków językowych	41

Komentarz

Poziom podstawowy

Za rozwiązanie zadań z języka niemieckiego na poziomie podstawowym gimnazjaliści uzyskali średnio 56% punktów.

Gimnazjaliści dość dobrze poradzi sobie z zadaniami sprawdzającymi rozumienie ze słuchu, uzyskali w tej części arkusza najwyższy wynik 60% punktów możliwych do uzyskania. Największym wyzwaniem dla zdających były natomiast zadania sprawdzające znajomość środków językowych. Uczniowie w tej części arkusza uzyskali 44% punktów możliwych do uzyskania. Poniżej przyjrzymy się kilku wybranym problemom, jakie pojawiły się przy rozwiązywaniu tegorocznego arkusza.

W części arkusza sprawdzającej umiejętność rozumienia ze słuchu uczniowie dość dobrze poradzi sobie z zadaniami, w których musieli określić główną myśl tekstu, tzn. z zadaniem 1.5., (poprawnie rozwiązało je 49% zdających), i z zadaniem 3.3., (70% prawidłowych odpowiedzi).

W przypadku zadań sprawdzających umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji sukces zdających często uzależniony był od zasobu struktur leksykalnych, jaki opanowali. Wybór nieprawidłowej odpowiedzi często spowodowany był brakiem zrozumienia poszczególnych wyrazów. Jako przykład ilustrujący tę sytuację może posłużyć zdanie 1.1., które poprawnie rozwiązało 45% gimnazjalistów.

1.1. Was ist Vera's Tante von Beruf?



Transkrypcja:

- Felix:* Das Foto ist sehr schön, Vera. Hast du es gemacht?
- Vera:* Nein, meine Tante.
- Felix:* Ist sie Fotografin?
- Vera:* Nein, aber Fotografieren ist ihr Hobby. In den Sommerferien fliegt sie ins Ausland und fotografiert Menschen und die Natur. Im Geounterricht zeigt sie dann ihren Schülern die schönsten Fotos.

Tekst będący podstawą do zadania wydaje się być łatwy, nie zawiera skomplikowanych struktur leksykalno-gramatycznych, a mimo to uczniowie wybierali błędne rozwiązania. Można przypuszczać, że dość często występujące w tekście słownictwo z częstką „Foto-” (*Foto, Fotografin, Fotografieren, fotografiert, Fotos*) tak bardzo skupiło uwagę uczniów na zawodzie fotografa, że nie analizowali innych informacji, jakie zawierał tekst.

Innym zadaniem w grupie zadań sprawdzających umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji było zadanie 2. Polegało ono na przyporządkowaniu do każdej z czterech osób prezentu, który zamierza ona podarować.

Personen		Geschenke	
2.1. Anna	<input type="checkbox"/>	A.	eine Computermaus
2.2. Robert	<input type="checkbox"/>	B.	ein Kriminalfilm
2.3. Markus	<input type="checkbox"/>	C.	ein Plüschtier
2.4. Jasmin	<input type="checkbox"/>	D.	eine Torte
		E.	ein Buch

Transkrypcja:

Robert: Hallo, Anna! Hast du schon ein Geschenk für Martha gekauft?

Anna: Noch nicht. Ich will etwas übers Internet kaufen. Martha hat gesagt, ihre Maus ist kaputt. Ich kaufe ihr also eine neue. Und du, Robert? Hast du schon etwas für sie gewählt?

Robert: Ja, aber mein Geschenk ist nicht so praktisch wie deins. Ich habe keine Geschenkideen. Aber ich will Martha einen Teddy kaufen.

Anna: Wie süß! Sie freut sich bestimmt über ein Maskottchen. Und was kaufen die anderen, Markus und Jasmin? Hast du sie gefragt?

Robert: Markus hat gesagt, dass Martha gerne Krimis liest. Er kauft ihr also einen Krimi. Sie liest in jeder freien Minute.

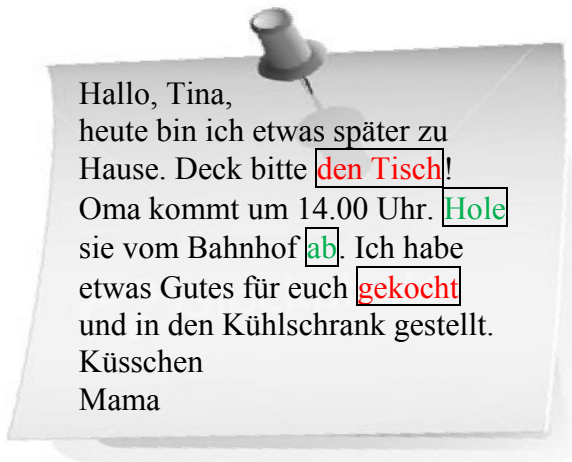
Anna: Das stimmt. Also... Alles ist schon vorbereitet. Getränke, Obst und Gemüsesalat. Wir brauchen nur noch etwas Süßes.

Robert: Jasmin hat eine gute Idee. Als Geschenk wird sie heute eine große Schokoladentorte für Martha backen. Ihre Mutter hilft ihr dabei.

Zadanie 2.3. okazało się najtrudniejszym zadaniem w całym arkuszu (poprawnie rozwiązało je tylko 19% zdających). Większość przystępujących do egzaminu wybierała błędną odpowiedź B. („ein Kriminalfilm”). Uczniowie nie zwrócili uwagi na występujący dwukrotnie w zdaniu czasownik „lesen” („Markus hat gesagt, dass Martha gerne Krimis liest. Er kauft ihr also einen Krimi. Sie liest in jeder freien Minute.”), odnoszący się do książki (kryminału), (odpowiedź E.). Występujące w nagraniu słowo „Krimis” uczniowie kojarzyli przede wszystkim z filmem, a nie z książką. Zdający bardzo często wybierają rozwiązania najbardziej oczywiste, brzmiące identycznie lub bardzo podobnie do fragmentów tekstów słyszanych, zamiast skupić uwagę na wszystkich jego szczegółach. Może to jednak skutkować, tak jak to miało miejsce właśnie w zadaniu 2.3., wyborem złej odpowiedzi.

W tym samym zadaniu warto zwrócić uwagę np. na jednostkę 2.4., która okazała się łatwa. Uczniowie nie mieli trudności ze wskazaniem prezentu, który podaruje Jasmin. W tym przypadku wykorzystano to samo słowo w tekście oraz zadaniu. Na podstawie zdania „Jasmin hat eine gute Idee. Als Geschenk wird sie heute eine große Schokoladentorte für Martha backen.” 81% gimnazjalistów zaznaczyło prawidłową odpowiedź D. („eine Torte”).

Podobne zjawisko obserwujemy w zadaniach sprawdzających umiejętność rozumienia tekstów pisanych. Poniższe zadanie (8.2.) ilustruje taką sytuację:



Hallo, Tina,
heute bin ich etwas später zu
Hause. Deck bitte den Tisch!
Oma kommt um 14.00 Uhr. Hole
sie vom Bahnhof ab. Ich habe
etwas Gutes für euch gekocht
und in den Kühlschrank gestellt.
Küsschen
Mama

8.2. Was soll Tina machen?

A. Das Mittagessen kochen.

B. Den Tisch sauber machen.

C. Die Oma nach Hause brin-
gen.

Z przytoczonego przykładu widać, że w odpowiedziach błędnych A. i B. znajdują się wyrazy lub fragmenty wyrazów brzmiące identycznie jak w tekście. W odpowiedzi prawidłowej natomiast czasownik *jdn abholen* był zastąpiony czasownikiem *jdn bringen*, stąd taki wariant odpowiedzi wydał się zdającym nieatrakcyjny. Zadanie prawidłowo rozwiązało 38% uczniów.

Najtrudniejszym zadaniem w zakresie rozumienia tekstów pisanych było zadanie 8.1. w którym zdający mieli określić główną myśl tekstu. Jedynie 31% zdających wybrało prawidłową odpowiedź C. Uczniowie koncentrowali swoją uwagę na słowach, które dobrze znali, i które jednoznacznie kojarzyły się albo z chorobą (odpowiedź A.) albo ze szkołą (odpowiedź B.). W tekście nie pada czasownik „*sich treffen*” (spotykać się). Dopiero opis całej sytuacji przedstawiony w mailu pozwala wyciągnąć wniosek, że tematem tej wiadomości jest spotkanie z psychologiem.

Nachricht ✕

von:

an:

Betreff:

Liebe Melanie,

wie geht's dir? Hast du keine Grippe mehr?

Heute war ein Berufspsychologe in unserer Schule.
Er erzählte über verschiedene Berufe. Er fragte auch
nach unseren Interessen und Noten. Der Psychologe
gab uns Tipps zu den besten Berufen.

Liebe Grüße
Gabi

8.1. Worüber schreibt Gabi?

A. Über ihre Krankheit.

B. Über ihre Lehrer.

C. Über ein Treffen.

W zakresie zadań sprawdzających znajomość funkcji językowych mniej trudności sprawiły uczniom wiązki zadań 5. i 6., najwięcej – wiązka 4., w której uczniowie przyporządkowywali odpowiednie reakcje językowe do dwukrotnie wysłuchanych wypowiedzi.

Najprostszym dla uczniów w całym arkuszu okazało się zadanie 5.2. Wyniki pokazują, że dobrze opanowali oni zwrot „*Danke sehr*” będący reakcją na formę grzecznościową „*Guten Appetit!*”. 93% zdających wskazywało poprawną odpowiedź. Zaskakujący jest natomiast fakt, że zadanie 6.3.

poprawnie rozwiązało tylko 40% uczniów. Zdający nie potrafili wskazać poprawnej formy powitania w języku niemieckim „Grüß dich, Jens!” (zad. 6.3.). Wielu z nich wybierało formę pożegnania „Tschüs, Jens!”, co jest typowym błędem interferencyjnym.

W obszarze znajomości funkcji językowych najtrudniejsze okazało się zadanie 4. Najtrudniejsza dla zdających w tym zadaniu była jednostka 4.4. (wyrażanie prośby o powtórzenie bądź wyjaśnienie). 25% uczniów poprawnie przyporządkowało właściwą reakcję B. „Kannst du den Titel wiederholen?” do wypowiedzi „Ich habe das Magazin „Reise & Preise“ gekauft”. Większość z nich wybierała błędną odpowiedź C. „Ich wünsche dir eine gute Reise.”. Prawdopodobnie sugerowali się oni występującym w zdaniu rzeczownikiem „Reise”. Dodatkowa trudność polegała na tym, że właściwą reakcją na zdanie oznajmujące było pytanie, co dla ucznia jest sytuacją mniej standardową.

Porównując poziom wykonania zadań sprawdzających znajomość funkcji językowych, można zauważyć, że uczniowie lepiej radzą sobie z zadaniami, w których sytuacja i reakcja są zapisane w arkuszu, gorzej, kiedy muszą wybrać odpowiednią reakcję na komunikat słuchany.

Wśród zadań trudnych znalazły się także wiązki zadań 10. i 11., sprawdzające znajomość środków językowych. Treść zadania 10. dotyczyła opisu pokoju i jego planowanego remontu. Prawie połowa tegorocznych trzecioklasistów nie potrafiła uzupełnić zdania 10.1. odpowiednim wyrazem spośród wyrazów podanych w tabeli, co może świadczyć o brakach w zasobie słownictwa z zakresu tematycznego DOM (nierozróżnianie znaczeń rzeczowników „Einfamilienhaus” i „Hochhaus”). W zadaniu już na początku została podana informacja, że chodzi o budynek wielopiętrowy i właśnie dzięki tej informacji uczeń powinien wiedzieć, który z podanych typów domów należy wybrać.

Analiza wyników uzyskanych przez zdających w zadaniu 11., sprawdzającym znajomość struktur gramatycznych pokazuje, że uczniowie mają problemy z odmianą czasownika „befinden” w czasie teraźniejszym (39% prawidłowych rozwiązań), oraz z odmianą zaimka zwrotnego w celowniku (42% prawidłowych odpowiedzi).

Poziom rozszerzony

Za rozwiązanie zadań z języka niemieckiego na poziomie rozszerzonym gimnazjaliści uzyskali średnio 42% punktów. Najlepiej zdający poradzili sobie z zadaniami sprawdzającymi umiejętność rozumienia ze słuchu (średni wynik 55%). Natomiast najtrudniejszymi okazały się dla uczniów zadania sprawdzające znajomość środków językowych (średni wynik 22%). Przyczyny popełnianych przez uczniów błędów w zadaniach sprawdzających umiejętność rozumienia ze słuchu oraz rozumienia tekstów pisanych można szukać w pobieżnym słuchaniu/czytaniu tekstów. Ilustracją tego może być zadanie 2.3., które zostało poprawnie rozwiązane jedynie przez 28% uczniów.

A. Alle Bücher stehen alphabetisch geordnet im **Regal**.

B. In meinem Zimmer herrscht große **Unordnung**.

C. An den Wänden meines Zimmers sind Poster.

D. Ich habe meine Möbel selbst gewählt.

E. Ich räume mein Zimmer selbst auf.

Transkrypcja:

Wypowiedź 3.

Ich habe ein kleines, gemütliches Zimmer. Ich brauche nicht viel Platz. Von 8 bis 17 Uhr bin ich in der Schule und dann fahre ich noch zum Volleyballtraining oder Fotokurs. Oft komme ich spät nach Hause und bin schon müde. Ich mache trotzdem **Ordnung**, denn es gefällt mir, wenn meine Kleider im Schrank hängen und die CDs im **Regal** stehen.

W przypadku wypowiedzi 2.3. uczniowie wybierali odpowiedzi A. i B. częściej niż odpowiedź prawidłową E. W prezentowanym przykładzie widać, że uczniowie wybierając odpowiedź, nie koncentrują się na treści całego tekstu lecz wybierają odpowiedź, w której słyszą w tekście takie samo pojedyncze słowo znajdujące się w zadaniu. Zadanie polegało na tym, aby poprawnie zidentyfikować wyrażenia

synonimiczne „*aufräumen*“ i „*Ordnung machen*“. W odpowiedzi B. użyto słowa „*Unordnung*“, które jest antonimem słowa „*Ordnung*“ pojawiającego się w tekście. Mimo przedrostka „*Un-*“ odpowiedź stała się dla uczniów tak atrakcyjna, że właśnie ją wybierali.

W zadaniach sprawdzających umiejętność rozumienia tekstów pisanych zdający uzyskali średnio 47% punktów możliwych do zdobycia. Zdający poradziли sobie lepiej z zadaniem 3., sprawdzającym umiejętność określania głównej myśli tekstu niż z zadaniem 4., w którym musieli określić związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu. Najtrudniejsza do uzupełniania okazała się luka 4.1. 38% zdających podało prawidłową odpowiedź E. Część uczniów nie zidentyfikowała logicznego połączenia między zdaniem. W poprawnej odpowiedzi pojawia się rzeczownik „*Privates*”, którego określeniem jest zaimek wskazujący „*Das*”, znajdujący się w kolejnym zdaniu w tekście.

Telefonieren immer und überall – dem Sprecher macht es Spaß, aber die Anderen sind genervt, wenn man z.B. laut über die letzte Geburtstagsparty erzählt. Das interessiert fremde Menschen auf der Straße nicht. **4.1.** ____ Das kann man doch zu Hause ruhig am Telefon besprechen. Wenn man alleine ist.

E. Deswegen sollte Privates privat bleiben.

Również luka 4.4. sprawiła uczniom trudność. Poprawnie uzupełniło ją 41% zdających. Poprawna odpowiedź to zdanie B. „*Der Gesprächspartner kann uns sehr gut hören.*” W kolejnym zdaniu znajduje się zaimek osobowy „*ihn*”, który bezpośrednio odnosi się do słowa „*Der Gesprächspartner*”.

Was tun, wenn das Handy klingelt und man gerade auf einer Party ist? Man sollte nicht schreien. **4.4.** ____ Nur wir hören ihn nicht.

B. Der Gesprächspartner kann uns sehr gut hören.

W zadaniu 5., sprawdzającym umiejętność wyszukiwania w tekście określonych informacji, wyniki w poszczególnych jednostkach były bardziej zróżnicowane. Zadanie 5.1. wykonało poprawnie 68% zdających.



5.1. ____

Peter möchte etwas für seine Gesundheit tun. Er sucht eine **Wintersportart** und träumt von einer großen Karriere als Profisportler. Sein Ziel will er **im Team** erreichen. **Jedes Wochenende hat er Zeit.**

C.

SPORTKLUB VÖLS – bietet Freizeit- und Leistungssport. Wer **in einer Mannschaft** als Fortgeschrittener spielen möchte, sollte sich sofort zum Training mit bekannten Trainern melden. Besonders beliebt sind Ballsportarten und **Eishockey**. **Das Training findet samstags und sonntags statt.**

Uczniowie poprawnie wyszukali w ofercie klubu sportowego informacje zbieżne z oczekiwaniami Petera (zaznaczenia w tekście powyżej). Większość z nich poprawnie połączyła m.in. słowo *Wochenende* z dniami tygodnia *Samstag* oraz *Sonntag*. Co ciekawe, w zadaniu 5.3., które rozwiązało poprawnie znacznie mniej zdających (50%), uczniowie zasugerowali się prawdopodobnie również informacją dotyczącą terminu.



5.3. ____

Jan achtet auf einen gesunden Lebensstil. Schwimmen interessiert ihn aber nicht mehr. Er sucht

nach einer neuen Sportdisziplin mit einer Lebensphilosophie. Er will seinen Charakter formen und in Harmonie leben. Vormittags hat er Zeit. **An den Wochenenden ist er beschäftigt.**

W profilu Jana również znajduje się informacja o weekendzie, lecz chłopiec właśnie wtedy na zajęcia chodzić nie może. Tymczasem wielu uczniów wybrało propozycję weekendowego kursu (odpowiedź C), co wskazuje, że nie zrozumieli oni zdania podkreślonego w tekście. Oprócz terminu zajęć, ważna też była informacja dotycząca ich rodzaju. Chłopiec poszukiwał dla siebie innej, niestandardowej dyscypliny: „*Er sucht nach einer neuen Sportdisziplin mit einer Lebensphilosophie. Er will seinen Charakter formen und in Harmonie leben.*” W tekście oferty należało zwrócić uwagę na takie wyrażenia jak : „*Im Training schulen sie Konzentration und Respekt. Meditation gehört auch zum Programm.*”

Wiele trudności sprawiły uczniom przystępującym do egzaminu na poziomie rozszerzonym zadania otwarte 6. i 7., sprawdzające znajomość struktur leksykalno-gramatycznych.

Zadanie 6. polegało na uzupełnieniu luk w krótkim tekście podanymi wyrazami. Wyrazy te uczeń powinien przekształcić na właściwą formę, tak aby powstał spójny i logiczny tekst. Bardzo często zdający opuszczali to zadanie, co może świadczyć o tym, że nie opanowali oni sprawdzanych w zadaniu struktur leksykalno-gramatycznych.

Uczniowie, którzy podejmowali próbę rozwiązania zadania, uzupełniali luki źle dobranymi wyrazami, co świadczy o niezrozumieniu przez nich treści tekstu. Wielu z uczniów uzupełniało tekst źle odmienionymi bądź nieodmienionymi formami podanych wyrazów.

Najwięcej trudności sprawiło uczniom uzupełnienie luk w zadaniach 6.1., i 6.5. W obu przypadkach jedynie 14% gimnazjalistów wykonało to zadanie prawidłowo. Zadanie 6.1. sprawdzało umiejętność tworzenia liczby mnogiej rzeczownika „*Kino*”, natomiast zadanie 6.5. umiejętność odmiany przymiotnika „*populär*” po rodzajniku nieokreślonym. W zadaniu 6.3. zdający mieli wykazać się umiejętnością tworzenia liczebnika porządkowego „*dritten*”. 13% gimnazjalistów rozwiązało to zadanie prawidłowo. 30% uczniów uzupełniło właściwie lukę w zadaniu 6.4. rzeczownikiem „*Rolle*” w liczbie mnogiej, a prawie co drugi – lukę w zadaniu 6.2. poprawnie odmienionym czasownikiem „*heißen*”.

Także zadanie 7., polegające na tłumaczeniu fragmentów zdań, okazało się trudne dla tegorocznych gimnazjalistów.

- 7.1.** Ich kann nicht länger bleiben, denn ich muss um 20.00 Uhr (*być w domu*) _____
_____.
- 7.2.** Der Deutschkurs macht ihm (*dużo przyjemności*) _____.
- 7.3.** Die Tomatensuppe (*smakuje*) _____ mir sehr gut.
- 7.4.** (*Jak długo*) _____ spielst du Tennis?
- 7.5.** Das Konzert findet (*w czwartek*) _____ statt.

57% gimnazjalistów prawidłowo przetłumaczyła fragment pytania w zadaniu 7.4., ale już tylko 35% poprawnie uzupełniło zdanie 7.5. wyrażeniem „*am Donnerstag*”. Przyczyną błędu często było pomylenie przyimka lub dni tygodnia („*Dienstag*” / „*Donnerstag*”). Częstą przyczyną niepowodzeń w tych zadaniach było także popełnianie błędów ortograficznych, co uniemożliwiało przyznanie punktu. Należy pamiętać, że w zadaniach 6. i 7. wymagana jest pełna poprawność ortograficzna wpisywanych fragmentów.

Zagadnienie „pod lupą”

Analiza wyników uzyskanych przez uczniów piszących egzamin, pokazuje, że jednym z najtrudniejszych zadań jest dla zdających zadanie 8. na poziomie rozszerzonym, sprawdzające umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej. To tutaj sprawdzane są najbardziej złożone umiejętności w zakresie przekazywania określonych w poleceniu informacji, nadawania wypowiedzi określonej formy, zachowania logicznego toku formułowania myśli, wreszcie posługiwania się w sposób sprawny strukturami leksykalno-gramatycznymi. Trudności związane z realizacją tego zadania wynikają z wielu czynników. Przyjrzyjmy się niektórym z nich.

Zadanie 8. składa się z trzonu zadania, w którym opisana jest sytuacja komunikacyjna oraz trzech elementów polecenia tzw. „kropek”.

Zadanie 8. (0–10)

Twój kolega z Niemiec poinformował, że przyjeżdża do Ciebie w najbliższy weekend. W e-mailu do tego kolegi:

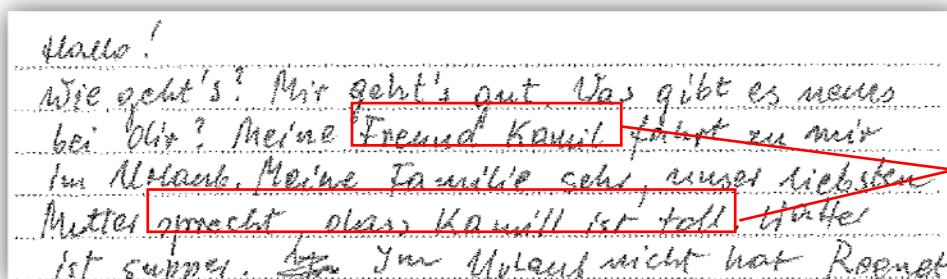
Trzon

- napisz, jak zareagowała Twoja rodzina na wiadomość o jego przyjeździe
- opisz pogodę zapowiadaną na weekend
- przedstaw plany na wspólne spędzenie czasu.

Elementy polecenia tzw. „kropki”

Istotnym jest, jakie informacje zawarte są w trzonie zadania. To w tym miejscu zamieszczony jest opis sytuacji, w jakiej znajduje się piszący oraz informacja, do kogo adresuje wiadomość. Zdarza się, że uczniowie pobieżnie odczytują treść poleceń, nie analizując, jakich informacji oczekuje się w pisany przez nich tekście.

W tegorocznym zadaniu e-mail miał być reakcją na wiadomość, jaką zdający otrzymał od kolegi o jego planowanej wizycie w Polsce. Zdarzało się, że uczniowie zamiast napisać e-mail do kolegi z Niemiec, formułowali wypowiedź do innej osoby i opisywali przyjazd kolegi z Niemiec. Przykładem błędnego zrozumienia polecenia jest zamieszczona poniżej wypowiedź jednego z tegorocznych gimnazjalistów:



Przykład błędnego zrozumienia podanego w poleceniu adresata maila.

Ten przykład pokazuje, jak ważne jest aby uczeń wnikliwie czytał polecenie i umiał odnaleźć w nim wskazówki do wykonania zadania, od których uzależniona jest ocena treści pracy.

W każdej kolejnej edycji egzaminu sprawdzane są różne umiejętności szczegółowe, które zawarte są w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Realizując kolejne elementy polecenia, uczeń powinien wykazać się tymi umiejętnościami. Stąd istotna jest analiza treści zadania właśnie pod tym kątem.

Realizacja zadania 8. wymaga od ucznia opanowania szerokiego spektrum umiejętności. Przeanalizujmy to na przykładzie tegorocznego egzaminu.

Pierwszy element polecenia brzmiał:

- **napisz, jak zareagowała Twoja rodzina na wiadomość o jego przyjeździe**

Przy realizacji tego elementu polecenia uczeń powinien wykazać się następującymi umiejętnościami z podstawy programowej:

- uczeń przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości (5.3.)

– uczeń przedstawia opinie innych osób (5.6.).

Aby spełnić wymienione wymagania, uczeń powinien dysponować odpowiednimi środkami leksykalno-gramatycznymi. Na przykład użyć:

- przymiotników opisujących reakcję rodziny
„*Meine Mutter ist zufrieden.*”
- konstrukcji umożliwiających przedstawienie opinii rodziny
„*Mein Vater findet es toll, dass du kommst.*”
„*Mein Bruder sagt, dass er freut sich.*”

Do poprawnej realizacji tego elementu polecenia uczeń mógł użyć czasu przeszłego np. „*Meine Mutter hat sich gefreut*” lub teraźniejszego, np. „*Meine Mutter bereitet ein Zimmer für dich vor.*”

Drugi element polecenia brzmiał:

- **opisz pogodę zapowiadaną na weekend**

Przy realizacji tego elementu polecenia uczeń powinien wykazać się znajomością środków leksykalnych oraz gramatycznych, pozwalających na zrealizowanie wymagania: uczeń opisuje [...] zjawiska (5.1.)

Do opisu pogody można było użyć:

- odpowiednich przymiotników opisujących zjawiska atmosferyczne, tj.: „*sonnig*”, „*windig*”, „*regnerisch*” itd.
- wyrażen czasownikowych, tj.: „*Es regnet*”. „*Es scheint die Sonne*”.

Zadaniem ucznia było opisanie pogody, jaka przewidywana jest na najbliższy weekend, stąd ważne było także użycie czasu przyszłego „*Am Samstag wird es schön sein.*” lub czasu teraźniejszego w połączeniu z odpowiednimi okolicznikami czasu „*Am Wochenende scheint die Sonne.*” lub zdania okolicznikowego czasu „*Wenn du kommst, regnet es.*”

Trzeci element polecenia brzmiał:

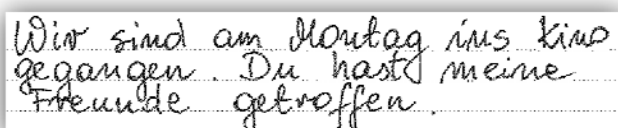
- **przedstaw plany na wspólne spędzenie czasu**

Przy realizacji tego elementu polecenia uczeń powinien wykazać się znajomością środków leksykalnych oraz gramatycznych, pozwalających na zrealizowanie wymagania: uczeń opisuje plany na przyszłość (5.7.).

Aby w pełni zrealizować ten element polecenia, należało użyć na przykład:

- czasu teraźniejszego (niezbędny stosowny okolicznik czasu wskazujący na przyszłość)
„*Am Wochenende gehen wir ins Kino und dann essen wir Eis.*”
- czasu przyszłego
„*Am Wochenende werden wir ins Kino gehen und dann Eis essen.*”

Inny niż wymagany w zadaniu czas prezentowanych treści może powodować, że piszący przekazuje inną informację i nie zrealizuje tym samym wymagania podstawy programowej o planach na przyszłość. Poniższy przykład jest ilustracją takiej sytuacji.



Wir sind am Montag ins Kino
gegangen. Du hast meine
Freunde getroffen.

Oprócz znajomości struktur gramatycznych do realizacji zadania niezbędne było wykorzystanie środków leksykalnych z zakresu tematycznego życie rodzinne i towarzyskie – formy spędzania czasu wolnego. Na przykład „*ins Theater gehen*”, „*ein Museum besuchen*”, „*Bücher lesen*”, „*im Wald wandern*”. Istotne znaczenie dla poprawnego wykonania tego elementu polecenia było zaprezentowanie planów, które byłyby realizowane wspólnie z odwiedzającym ucznia kolegą z Niemiec. Wskazane było

użycie zaimków wskazujących na wspólne działania, np. *wir / du und ich/ für uns* . Zdarzało się, że uczniowie podawali plany na najbliższy weekend, ale nie dotyczyły one wspólnych działań, np. *Am Wochenende gehe ich ins Kino*. Takie przedstawienie planów nie było realizacją wymagania z polecenia.

Warunkiem pełnej realizacji zadania egzaminacyjnego jest zatem jego analiza pod kątem wymagań szczegółowych wymienionych w podstawie programowej oraz niezbędnych do napisania tekstu struktur leksykalnych i gramatycznych. Środki językowe umożliwiające spełnienie poszczególnych wymagań podstawy programowej mogą być odpowiednio dobrane w zależności od poziomu biegłości językowej danej grupy uczniów. Dla uczniów o niższych umiejętnościach ważne jest opanowanie najbardziej podstawowych struktur umożliwiających spełnienie poszczególnych wymagań. Celem uczniów o wyższym poziomie umiejętności jest natomiast opanowanie jak najszerszej gamy struktur, aby mogli uzyskać maksymalną liczbę punktów nie tylko w kryterium treści, ale też w kryterium zakresu środków językowych.

Poniżej przedstawiono przykładowe środki językowe, które mogłyby być pomocne przy realizacji innych wybranych wymagań z podstawy programowej.

Wymaganie z podstawy programowej:	Przykładowe środki językowe
5.5) uczeń wyraża i uzasadnia swoje poglądy, uczucia	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Wyrażenia: <i>Ich denke, ...</i> <i>Ich finde, ...</i> ❖ Użycie zdania podrzędnego ze spójnikiem „dass“ <i>Ich meine, dass ...</i> <i>Ich glaube, dass ...</i>
7.7) uczeń wyraża swoje emocje	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Użycie przymiotników opisujących pozytywne i negatywne emocje: <i>Ich bin glücklich.</i> <i>Ich fühle mich schlecht, deprimiert.</i> ❖ Użycie czasowników wyrażających emocje: <i>Das nervt mich.</i> <i>Das ärgert mich.</i> <i>Das freut mich.</i>
7.8) uczeń prosi o radę i udziela rady	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Użycie czasowników modalnych takich <i>sollen</i> oraz <i>können</i> <i>Du solltest ...</i> <i>Könntest du mir sagen, wie</i> ❖ Użycie czasownika <i>bitten</i> <i>Schreib mir, bitte, was /wie /wem ...</i>
7.2) uczeń uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Umiejętne budowanie pytań tworzonych za pomocą inwersji: <i>Ist der Tisch frei?</i> ❖ Umiejętne budowanie pytań W-Fragen: <i>Wann fährt der Zug ab?</i>

Opanowanie przez uczniów określonego spektrum struktur leksykalno-gramatycznych w zakresie wymienionych w podstawie programowej umiejętności szczegółowych pozwoli uczniom precyzyjnie formułować myśli i konsekwentnie w pełni realizować kolejne elementy polecenia.

Wnioski

Analiza wyników egzaminu z języka niemieckiego pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków dotyczących pracy z gimnazjalistami w kolejnych latach.

- ❖ Analiza wyborów uczniów w zadaniach zamkniętych pokazuje, że zdający bardzo często udzielają odpowiedzi sugerując się pojedynczymi słowami występującymi w tekstach. Bardzo ważne jest zwracanie uwagi uczniów na kontekst, w jakim poszczególne słowa są użyte, i ich powiązanie z opcjami w zadaniu. Wykonanie zadania z podręcznika nie powinno polegać jedynie na sprawdzeniu rozwiązań poprzez odczytanie poprawnych odpowiedzi. Dobrą praktyką jest wymaganie od uczniów, aby potrafili uzasadnić zarówno wybór opcji właściwej, jak i powody odrzucenia opcji, które są dystraktorami w zadaniu. Dzięki temu bardziej świadomie będą wybierać odpowiedzi na egzaminie.
- ❖ Część zadań na egzaminie sprawdza umiejętność reagowania językowego w typowych sytuacjach życia codziennego. Nie oznacza to jednak, że praca z uczniami powinna ograniczyć się wyłącznie do najbardziej typowych reakcji w tych sytuacjach. Ważne jest, aby pokazać uczniom oraz uczyć ich reakcji mniej standardowych. Warto poszerzać listy reakcji w różnych sytuacjach komunikacyjnych i egzekwować od uczniów odpowiedzi bardziej oryginalnych.
- ❖ Uczniowie uzyskali stosunkowo niskie wyniki w zadaniu sprawdzającym umiejętność rozpoznawania związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu. Ważne, aby w ramach pracy z różnorodnymi tekstami (także tymi zawartymi w podręczniku) analizować je także pod tym kątem. Należy zwracać uwagę uczniów na różnorodne rodzaje związków w tekście (np. logiczne, leksykalne, gramatyczne) oraz na typowe wyrażenia, które np. wskazują na kontynuację myśli, wprowadzają przeciwny punkt widzenia lub zapowiadają ilustrację jakiegoś problemu przykładem. Uczniowie powinni też umieć identyfikować, do czego odnoszą się poszczególne zaimki czy chronologicznie porządkować fakty, na przykład poprzez wskazywanie okoliczników czasu. Warto też ćwiczyć z nimi pisanie krótkich, kilkuzdaniowych tekstów, w taki sposób, aby każde kolejne zdanie wynikało z poprzedniego lub było z nim połączone jakimś elementem leksykalnym lub strukturą gramatyczną. W ten sposób zwiększy się świadomość tekstu, który uczniowie czytają, jak i spójność ich własnych wypowiedzi pisemnych.
- ❖ Znajomość środków językowych to od lat część arkusza, w której zadania są największym wyzwaniem dla zdających. Duży odsetek uczniów nie podejmuje próby ich rozwiązania albo uzyskuje bardzo niskie wyniki. Wskazywać to może na zbyt duże skupienie się na umiejętnościach receptywnych i mniej intensywną pracę nad jakością języka uczniów. Tymczasem brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych lub bardzo ograniczony zasób słownictwa wpływa nie tylko na wynik zadań sprawdzających znajomość środków językowych, ale bardzo często powoduje zaburzenie komunikacji, a tym samym uzyskanie mniejszej liczby punktów za przekazanie informacji w wypowiedzi pisemnej (np. na skutek użycia niewłaściwego czasu lub słowa). Co więcej, bardzo często pośrednio powoduje to też błędne rozwiązanie zadań w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych, ponieważ brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych znacznie utrudnia lub uniemożliwia zrozumienie fragmentów tekstu kluczowych do rozwiązania zadania.
- ❖ Polecenie w wypowiedzi pisemnej na poziomie rozszerzonym przygotowywane jest w taki sposób, aby sprawdzić opanowanie kilku wybranych umiejętności z podstawy programowej w zakresie tworzenia tekstów i reagowania językowego. Dlatego ważne jest, aby przyzwyczajać uczniów do wnikliwej analizy polecenia i planowania swojej wypowiedzi. W tym celu warto ćwiczyć na lekcjach dobieranie odpowiednich środków językowych do wykonania poszczególnych elementów polecenia i wskazywać uczniom różnorodne sposoby realizacji wymagania w taki sposób, aby uniknąć niejednoznaczności w pracy. W zależności od grupy językowej ten wachlarz wprowadzanych struktur może być mniej lub bardziej szeroki, ważne jest, aby każdy uczeń, niezależnie od swojego poziomu biegłości językowej, był w stanie zrealizować wymagania podstawy programowej w sposób przejrzysty i komunikatywny dla odbiorcy.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych – poziom podstawowy

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka niemieckiego (GN-P2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GN-P1-142 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. W związku z wydłużonym czasem trwania egzaminu na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka niemieckiego (GN-P4-142, GN-P5-142, GN-P6-142) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GN-P4-142 – Arial 16 pkt, GN-P5-142 – Arial 24 pkt. W arkuszu GN-P5-142 materiał ikonograficzny zawarty w arkuszu został dodatkowo opisany. W przypadku arkuszy GN-P5-142 oraz GN-P6-142 na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze zadań w brajlu.

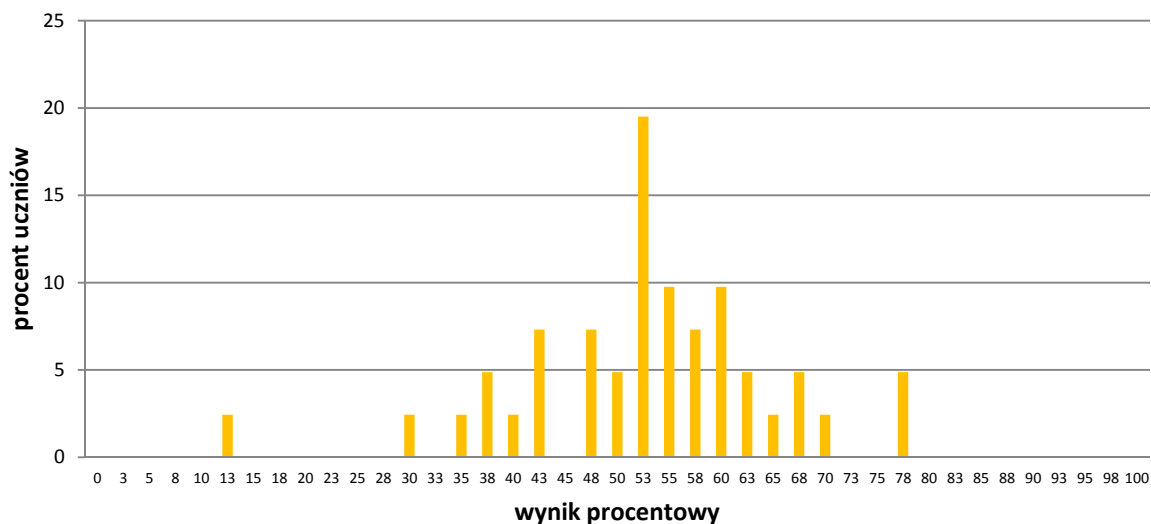
Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GN-P7-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 9 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz znajomość funkcji językowych.

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GN-P8-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów słuchanych, rozumienie tekstów pisanych, znajomość funkcji językowych oraz znajomość środków językowych. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Wyniki uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim



Wykres 43. Rozkład wyników uczniów

Tabela 111. Wyniki uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
41	13	78	53	53	52,80	12,34

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych – poziom rozszerzony

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka niemieckiego (GN-R2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GN-R1-142 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. Zmodyfikowany został także temat wypowiedzi pisemnej. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka niemieckiego (GN-R4-142, GN-R5-142, GN-R6-142) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GN-R4-142 – Arial 16 pkt, GN-R5-142 – Arial 24 pkt. W przypadku arkuszy GN-R5-142 oraz GN-R6-142 na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze zadań w brajlu.

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GN-R7-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 7 zadań (4 zadania zamknięte i 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna.

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GN-R8-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań (10 zadań zamkniętych oraz 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Język rosyjski – poziom podstawowy

Opis arkusza standardowego

Arkusz składał się z 40 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego, prawda/fałsz oraz zadań na dobieranie) ujętych w 11 wiązek. Zadania sprawdzały wiadomości oraz umiejętności określone w podstawie programowej III.0 w czterech obszarach: rozumienie ze słuchu (12 zadań), rozumienie tekstów pisanych (12 zadań), znajomość funkcji językowych (10 zadań) oraz znajomość środków językowych (6 zadań). Za rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 112. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		41
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	36
	z dysleksją rozwojową	5
	dziewczeta	16
	chłopcy	25
	ze szkół na wsi	11
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	0
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	19
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	11
	ze szkół publicznych	41
	ze szkół niepublicznych	0

Z egzaminu nie było laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 113. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	0
	słabowidzący i niewidomi	0
	słabosłyszący i niesłyszący	0
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	0
	Ogółem	0

Przebieg egzaminu

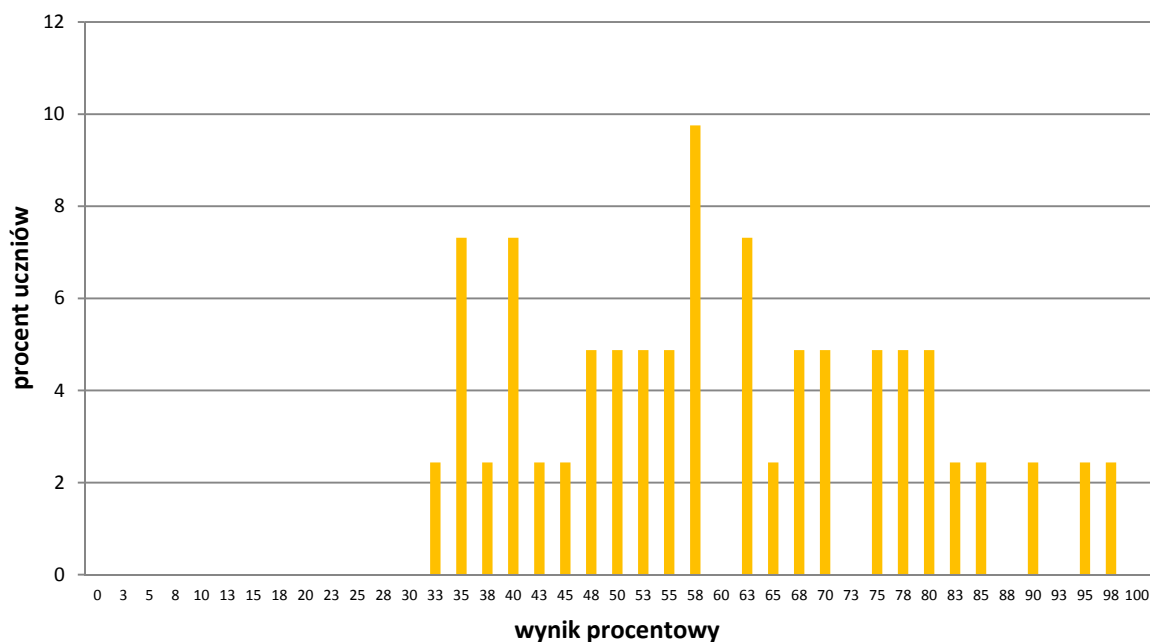
Tabela 114. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu¹⁹

Termin egzaminu		25 kwietnia 2014 r.	
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym	
		do 80 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym	
Liczba szkół		10	
Liczba zespołów egzaminatorów		1	
Liczba egzaminatorów		9	
Liczba obserwatorów (§ 143)		1	
Liczba unieważnień	w przypadku		
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom	0
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0
	§ 146 ust. 3	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0
Liczba wglądów (§ 50)		0	

¹⁹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 44. Rozkład wyników uczniów

Tabela 115. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
41	33	98	58	58	60,12	17,64

Tabela 116. Wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Rozumienie ze słuchu	33	92	67	75	61,79	17,68
Znajomość funkcji językowych	30	100	80	90	73,41	21,05
Rozumienie tekstów pisanych	8	100	58	58	53,46	22,74
Znajomość środków językowych	0	100	50	50	47,97	26,40

Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Tabela 117. Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Język rosyjski – poziom podstawowy		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
5	1	
8	1	
10	1	
13	1	
15	1	
18	1	
20	2	
23	2	
25	4	
28	5	
30	7	
33	10	
35	13	3
38	16	
40	19	
43	23	
45	27	4
48	31	
50	35	
53	39	5
55	43	
58	47	
60	52	
63	56	
65	59	6
68	63	
70	67	
73	71	
75	74	
78	78	7
80	81	
83	84	
85	88	
88	90	
90	93	8
93	95	
95	97	9
98	98	
100	100	

Wyniki w skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z języka rosyjskiego na poziomie podstawowym uzyskał 80% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 81% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 19% zdających i znajduje się on w 7 staninie

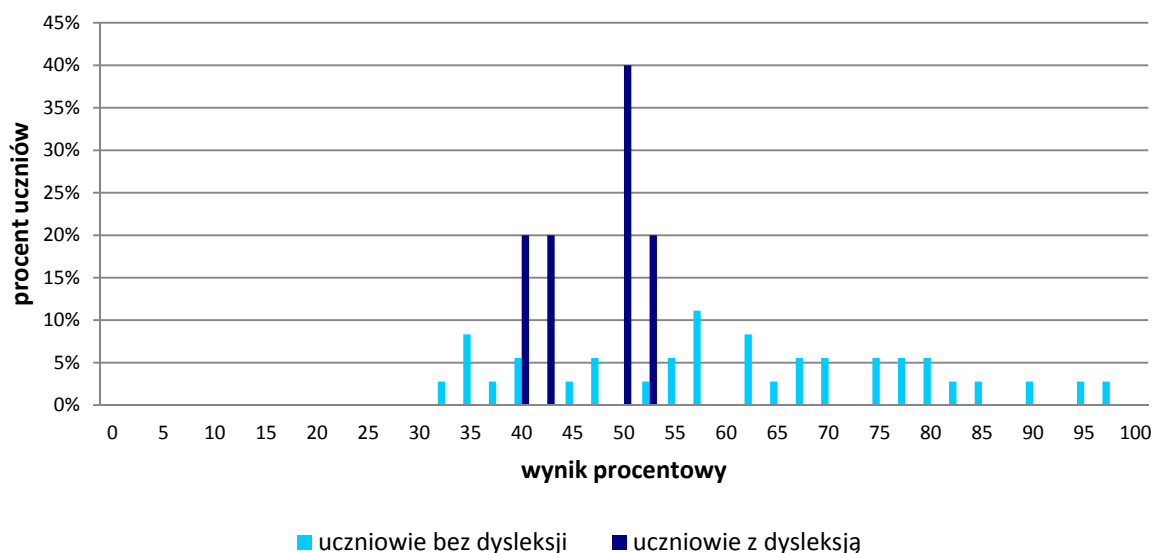
Średnie wyniki szkół²⁰ na skali staninowej

Tabela 118. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	9,2–15,8
2	15,9–21,5
3	21,6–26,8
4	26,9–32,2
5	32,3–38,9
6	39,0–48,0
7	48,1–61,7
8	61,8–82,1
9	82,2–100

Skala staninowa umożliwia porównywanie średnich wyników szkół w poszczególnych latach. Uzyskanie w kolejnych latach takiego samego średniego wyniku w procentach nie oznacza tego samego poziomu osiągnięć.

Wyniki uczniów bez dysfunkcji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



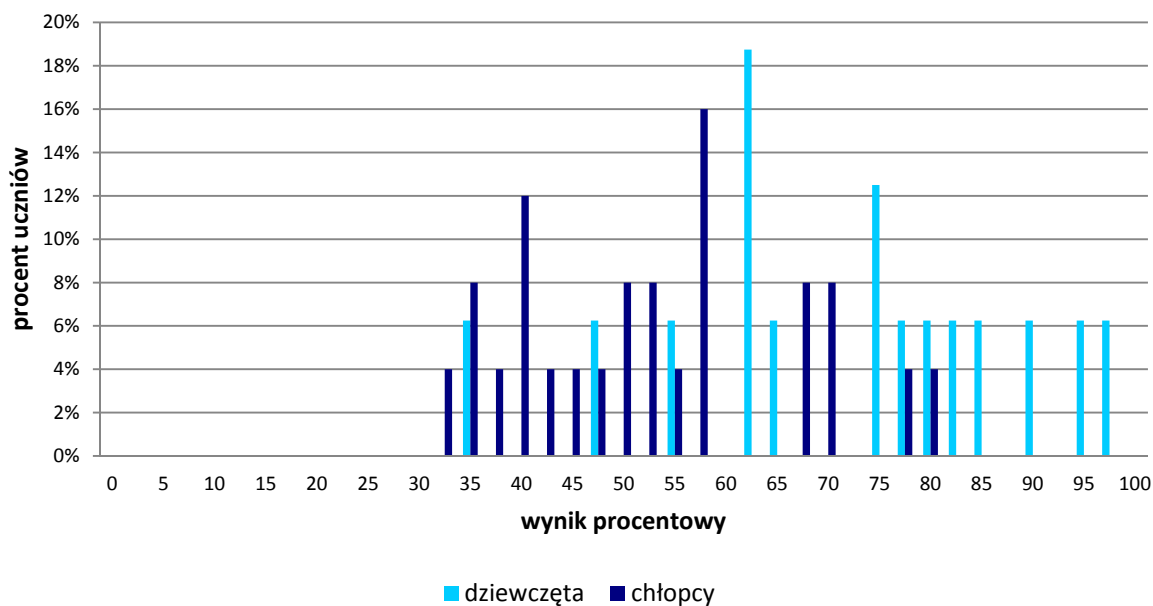
Wykres 45. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 119. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	36	33	98	63	58	61,94	18,01
Uczniowie z dysleksją rozwojową	5	40	53	50	50	47,00	5,42

²⁰ Ilekroć w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2014 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z zestawu GR-P1-142.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 46. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 120. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	16	35	98	75	63	71,72	17,27
Chłopcy	25	33	80	53	58	52,70	13,62

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 121. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	11	38	98	63	63	60,45	17,74
Miasto do 20 tys. mieszkańców	0	-	-	-	-	-	-
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	19	33	83	58	58	56,71	15,79
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	11	35	95	65	35	65,68	20,62

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

Tabela 122. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	41	33	98	58	57,50	60,12	17,64
Szkoła niepubliczna	0	-	-	-	-	-	-

Poziom wykonania zadań

Tabela 123. Poziom wykonania zadań

Wymagania ogólne	Nr zad.	Wymagania szczegółowe	Poziom wykonania zadania (%)
II. Rozumienie wypowiedzi (ustnych)	1.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	81
	1.2.		51
	1.3.		56
	1.4.	2.5) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	49
	1.5.	2.4) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu.	24
	2.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	68
	2.2.		59
	2.3.		68
	2.4.		100
	3.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	68
	3.2.		59
	3.3.	2.2) Uczeń określa główną myśl tekstu.	59
IV. Reagowanie na wypowiedzi	4.1.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	44
	4.2.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	83
	4.3.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	88
	4.4.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	46
	5.1.	6.7) Uczeń wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby.	61
	5.2.	6.7) Uczeń wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby.	85
	5.3.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	68
	6.1.	6.7) Uczeń wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby.	71
	6.2.	6.2) Uczeń stosuje formy grzecznościowe.	93
6.3.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	95	
II. Rozumienie wypowiedzi (pisemnych)	7.1.	3.4) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	56
	7.2.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	44
	7.3.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	81
	7.4.	3.4) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	81
	8.1.	3.1) Uczeń określa główną myśl tekstu.	56
	8.2.	3.3) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu.	56
	8.3.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	73
	8.4.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	37
	9.1.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	44
	9.2.		29
	9.3.		27
	9.4.		59
	I. Znajomość środków językowych	10.1.	1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].
10.2.		42	
10.3.		46	
11.1.		1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	73
11.2.			56
11.3.			29

Język rosyjski – poziom rozszerzony

Opis arkusza standardowego

Uczniowie bez dysfunkcji oraz uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wykonywali zadania zawarte w arkuszu standardowym. Arkusz składał się z 20 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego oraz zadań na dobieranie) ujętych w 5 wiązek oraz 11 zadań otwartych: 2 wiązek zadań sprawdzających znajomość środków językowych oraz jednego zadania sprawdzającego umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej. Zadania sprawdzały wiadomości oraz umiejętności określone w podstawie programowej III.1 w czterech obszarach: rozumienie ze słuchu (10 zadań), rozumienie tekstów pisanych (10 zadań), znajomość środków językowych (10 zadań) oraz tworzenie wypowiedzi pisemnej (1 zadanie). Za rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 124. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		3
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	2
	z dysleksją rozwojową	1
	dziewczęta	2
	chłopcy	1
	ze szkół na wsi	1
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	0
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	0
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	2
	ze szkół publicznych	3
	ze szkół niepublicznych	0

Z egzaminu nie było laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 125. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	0
	słabowidzący i niewidomi	0
	słabosłyszacy i niesłyszacy	0
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	0
	Ogółem	0

Przebieg egzaminu

Tabela 126. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu²¹

Termin egzaminu		25 kwietnia 2014 r.	
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym	
		do 90 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym	
Liczba szkół		3	
Liczba zespołów egzaminatorów		1	
Liczba egzaminatorów		9	
Liczba obserwatorów (§ 143)		0	
Liczba unieważnień	w przypadku		
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom	0
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0
	§ 146 ust. 3	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0
Liczba wglądów (§ 50)		0	

²¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Komentarz

Poziom podstawowy

Gimnazjaliści przystępujący w tym roku do egzaminu z języka rosyjskiego na poziomie podstawowym w województwie małopolskim uzyskali najwyższe wyniki za rozwiązanie zadań sprawdzających znajomość funkcji językowych (średni wynik – 73%). Najtrudniejsze, podobnie jak w latach ubiegłych, były zadania sprawdzające znajomość środków językowych (średni wynik – 62%). Zdający lepiej opanowali umiejętność rozumienia tekstów słuchanych (średni wynik – 54%) niż pisanych (średni wynik – 54%).

Poniżej przyjrzymy się kilku wybranym problemom, jakie pojawiły się podczas rozwiązywania tegorocznego testu. Wszystkie dane liczbowe, które będą się pojawiać, dotyczą uczniów piszących egzamin w całej Polsce.

W części sprawdzającej rozumienie ze słuchu uczniowie najlepiej poradzili sobie z zadaniami sprawdzającymi umiejętność wyszukiwania w tekście określonych informacji. Trudniejsze okazały się zadania sprawdzające umiejętność określenia intencji nadawcy/autora tekstu i kontekstu wypowiedzi. Jako przykład może posłużyć zadanie 1.4.

1.4. Где можно услышать этот диалог?

A.



B.



C.



Transkrypcja:

- Молодой человек, осторожнее! Куда Вы с таким огромным чемоданом?! Вы ведь весь экран зрителям загородили!
- Куда-куда! На своё место! А что мне с чемоданом делать, если до поезда ещё четыре часа осталось? Я на море еду – отдыхать!
- Вы бы ещё лежак с собой взяли!
- Да не кричите Вы! Фильм уже начался! Людям смотреть мешаете!

W zadaniu zdający miał wybrać obrazek, przedstawiający miejsce, w którym odbywa się rozmowa, czyli określić kontekst sytuacyjny. Poprawną odpowiedź B. wybrało 54% zdających. Miejscem, w którym odbywa się ta rozmowa, jest kino, na co wskazują typowe dla kina zwroty: *экран, зрители, фильм начался, смотреть мешаете*, które występują na początku i na końcu dialogu. Wyzwaniem dla uczniów mogła być niecodzienna sytuacja przedstawiona w dialogu. Na początku jest mowa o bagażu – *огромный чемодан* kojarzy się z podróżą, dlatego często uczniowie wybierali odpowiedź C., sugerując się zwrotami dotyczącymi podróży: *чемодан, еду, поезд* lub zaznaczali odpowiedź A., słysząc zwroty o wypoczynku: *море, отдыхать, лежак*.

W części sprawdzającej rozumienie tekstów pisanych uczniowie dobrze poradzili sobie z umiejętnością określania kontekstu wypowiedzi, więcej problemów sprawiło im wyszukiwanie określonej informacji w tekście. Przykładem było zadanie 7., w którym sprawdzane są obie umiejętności. W tym zadaniu cztery teksty powiązane były jednym zakresem tematycznym – podróż pociągiem.

7.1.



Уважаемые пассажиры!

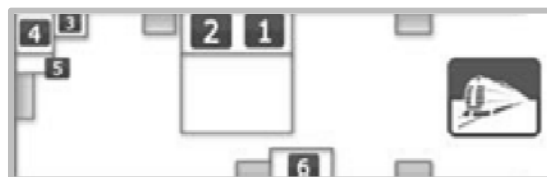
Домашних животных можно перевозить только в клетках.

За больших собак следует заплатить дополнительно в кассе №3.

По всем вопросам обращайтесь к дежурному по вокзалу.

7.2.

СХЕМА I ЭТАЖА ВОКЗАЛА



1. ЗАЛ ОЖИДАНИЯ
2. РЕСТОРАН
3. КИОСК
4. КАМЕРЫ ХРАНЕНИЯ
5. СПРАВОЧНОЕ БЮРО
6. БИЛЕТНЫЕ КАССЫ

ВЫХОД К ПОЕЗДАМ



7.3.



Внимание!

Участников проекта «Поезд дружбы» просим собраться на большой перемене в кабинете биологии.

Директор

7.4.



НЕ ВЫСОВЫВАТЬСЯ ИЗ ОКОН ВАГОНА

- A. Этот текст можно увидеть в поезде.
- B. Это объявление можно прочитать в школе.
- C. В этом тексте есть информация о том, где можно пообедать.
- D. Здесь есть информация о том, где находится дежурный по вокзалу.
- E. В этом тексте есть информация о том, как взять в поездку четвероногого друга.

W zadaniu 7.3. 74% uczniów wybrało prawidłową odpowiedź B., skupiając się na zwrotach odnoszących się do szkoły, mimo iż w ogłoszeniu występuje słowo *поезд* i tę tematykę wzmacnia materiał ilustracyjny. Najtrudniejsze w tej wiązce było zadanie 7.2., które prawidłowo rozwiązało 45% zdających. Zadaniem uczniów było wskazanie tekstu, w którym znajduje się informacja, gdzie można zjeść obiad. Po wnikliwym przeczytaniu schematu dworca zdający powinni byli zorientować się, że jednym z pomieszczeń na dworcu jest restauracja, jednoznacznie kojarząca się ze spożywaniem posiłku.

W obszarze sprawdzającym rozumienie tekstów pisanych warto też zwrócić uwagę na zadanie 8.4., w którym uczeń miał znaleźć określone informacje.

Внимание!

Если кто-то нашёл часы, пожалуйста, принесите их в кабинет математики в 9 «А» класс. Вчера на большой перемене я забыл их в читальном зале. Будет награда – билет на футбольный матч!

Антон Сальников

8.4. Антон оставил часы в/на

A. школьной библиотеке.

B. спортивной площадке.

C. кабинете математики.

Atrakcyjną dla uczniów okazała się błędna odpowiedź C., ponieważ w tekście i w zadaniu pojawia się ten sam zwrot *кабинет математики*. Niektórzy gimnazjaliści zaznaczali odpowiedź B., która mogła być atrakcyjna ze względu na podobieństwo wyrazów *футбольный, спортивный* do ich odpowiedników w języku polskim. Natomiast prawidłową odpowiedź A. zazaczyło tylko 43% uczniów, ponieważ nie była ona podana wprost, należało zrozumieć i skojarzyć zwroty: *в читальном зале – в школьной библиотеке*.

Niewątpliwym sukcesem uczniów okazała się znajomość funkcji językowych. Przyjrzyjmy się wiązce zadań 4. Jej analiza pokazuje, że uczniowie dobrze poradzili sobie z zadaniami 4.2. i 4.3., w których należało przyporządkować odpowiedzi do pytań dotyczących określenia wieku i miejsca zamieszkania. Cieszy fakt, iż uczniowie wykazali się umiejętnością uzyskiwania i przekazywania prostych informacji o sobie. Natomiast mieli oni problemy ze wskazaniem prawidłowej odpowiedzi na pytanie 4.1. *На кого ты похожа?* Kluczowe do rozwiązania tego zadania było zrozumienie konstrukcji z krótką formą przymiotnika w funkcji orzecznika.

Największą trudność w arkuszu sprawiły uczniom zadania sprawdzające znajomość środków językowych. Średni wynik uzyskany przez zdających w tej części arkusza – to 49%. Spośród dwóch zadań z tego obszaru trudniejszym dla uczniów okazało się zadanie 10. niż zadanie 11.

A. ужин	B. летнее	C. хорошо	D. зимнее	E. плохо	F. завтрак
---------	-----------	-----------	-----------	----------	------------

Не знаю, как вы, а я обожаю **10.1.** ____ утро! Пение птиц, шум листьев за окном, весёлый свист чайника – все эти звуки сливаются в один радостный концерт. А ещё – запах цветов! Свежий **10.2.** ____ на столе на веранде, какао с булочкой... И я с оптимизмом верю, что сегодня всё обязательно будет **10.3.** ____, что всё удастся и получится. Здравствуй, новый день!

Należało zwrócić uwagę, że w ramce podane były po dwa alternatywne wyrazy z każdej kategorii gramatycznej. Przy rozwiązywaniu tego typu zadania warto pamiętać, że wybór poprawnej odpowiedzi uwarunkowany jest całościowym zrozumieniem tekstu i analizą jego treści. Większą szansę na udzielenie prawidłowej odpowiedzi miał uczeń, który najpierw zapoznał się z całym tekstem. Uzupełniając lukę 10.1. należało zdecydować, który z przymiotników *летнее – зимнее* logicznie pasuje do kontekstu. Aby udzielić prawidłowej odpowiedzi trzeba było zwrócić uwagę na zwroty charakteryzujące porę roku: *пение птиц, шум листьев, запах цветов* oraz możliwość zjedzenia posiłku na werandzie. Do uzupełnienia luki 10.2. wskazówkami dla ucznia były zwroty, które sugerowały wczesną porę dnia: *утро, здравствуй, новый день*, oraz potrawy tradycyjnie kojarzące się ze śniadaniem *какао с булочкой*. Logicznym uzupełnieniem luki 10.3 był przysłówek. Uczeń nie powinien mieć problemów z wyborem *хорошо* lub *плохо*, gdyż w tekście wyraźnie zaakcentowany jest optymizm autora i jego wiara w dobry początek dnia: *я с оптимизмом верю, всё удастся*.

Wnioski

Analiza wyników egzaminu z języka rosyjskiego pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków dotyczących pracy z gimnazjalistami w kolejnych latach.

- ❖ Zgodnie z podstawą programową uczeń powinien posiadać świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami). Istotne jest, by nauczyciele, wprowadzając podczas lekcji struktury charakterystyczne dla danego języka, zwracali uwagę uczniów na odmiennosc sposobu ich funkcjonowania w języku polskim oraz w języku obcym. Ograniczy to stosowanie przez nich dosłownych tłumaczeń (tzw. kalek językowych), a w konsekwencji wpłynie pozytywnie na naturalność oraz poprawność ich wypowiedzi.
- ❖ Uczniowie uzyskali stosunkowo niskie wyniki w zadaniu sprawdzającym umiejętność rozpoznawania związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu. Ważne, aby w ramach pracy z różnorodnymi tekstami (także tymi zawartymi w podręczniku) analizować je także pod tym kątem. Należy zwracać uwagę uczniów na różnorodne rodzaje związków w tekście (np. logiczne, leksykalne, gramatyczne) oraz na typowe wyrażenia, które np. wskazują na kontynuację myśli, wprowadzają przeciwny punkt widzenia lub zapowiadają ilustrację jakiegoś problemu przykładem. Uczniowie powinni też umieć identyfikować, do czego odnoszą się poszczególne zaimki czy chronologicznie porządkować fakty, na przykład poprzez wskazywanie okoliczników czasu. Warto też ćwiczyć z nimi pisanie krótkich, kilkuzdaniowych tekstów, w taki sposób, aby każde kolejne zdanie wynikało z poprzedniego lub było z nim połączone jakimś elementem leksykalnym lub strukturą gramatyczną. W ten sposób zwiększy się świadomość tekstu, który uczniowie czytają, jak i spójność ich własnych wypowiedzi pisemnych.
- ❖ Znajomość środków językowych to od lat część arkusza, w której zadania są największym wyzwaniem dla zdających. Duży odsetek uczniów nie podejmuje próby ich rozwiązania albo uzyskuje bardzo niskie wyniki. Wskazywać to może na zbyt duże skupienie się na umiejętnościach receptywnych i mniej intensywnej pracy nad jakością języka uczniów. Tymczasem brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych lub bardzo ograniczony zasób słownictwa wpływa nie tylko na wynik zadań sprawdzających znajomość środków językowych, ale bardzo często powoduje zaburzenie komunikacji, a tym samym uzyskanie mniejszej liczby punktów za przekazanie informacji w wypowiedzi pisemnej (np. na skutek użycia niewłaściwego czasu lub słowa). Co więcej, bardzo często pośrednio powoduje to też błędne rozwiązanie zadań w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych, ponieważ brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych znacznie utrudnia lub uniemożliwia zrozumienie fragmentów tekstu kluczowych do rozwiązania zadania.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych – poziom podstawowy

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka rosyjskiego (GR-P2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GR-P1-142 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. W związku z wydłużonym czasem trwania egzaminu na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka rosyjskiego (GR-P4-142, GR-P5-142, GR-P6-142) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GR-P4-142 – Arial 16 pkt, GR-P5-142 – Arial 24 pkt. W arkuszu GR-P5-142 materiał ikonograficzny zawarty w arkuszu został dodatkowo opisany. W przypadku arkuszy GR-P5-142 oraz GR-P6-142 na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze zadań w brajlu.

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GR-P7-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 9 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz znajomość funkcji językowych.

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GR-P8-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów słuchanych, rozumienie tekstów pisanych, znajomość funkcji językowych oraz znajomość środków językowych. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych – poziom rozszerzony

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka rosyjskiego (GR-R2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GR-R1-142 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. Zmodyfikowany został także temat wypowiedzi pisemnej. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka rosyjskiego (GR-R4-142, GR-R5-142, GR-R6-142) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GR-R4-142 – Arial 16 pkt, GR-R5-142 – Arial 24 pkt. W przypadku arkuszy GR-R5-142 oraz GR-R6-142 na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze zadań w brajlu.

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GR-R7-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 7 zadań (4 zadania zamknięte i 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna.

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GR-R8-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań (10 zadań zamkniętych oraz 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Język francuski – poziom podstawowy

Opis arkusza standardowego

Arkusz składał się z 40 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego, prawda/fałsz oraz zadań na dobieranie) ujętych w 11 wiązek. Zadania sprawdzały wiadomości oraz umiejętności określone w podstawie programowej III.0 w czterech obszarach: rozumienie ze słuchu (12 zadań), rozumienie tekstów pisanych (12 zadań), znajomość funkcji językowych (10 zadań) oraz znajomość środków językowych (6 zadań). Za rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 127. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		90
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	74
	z dysleksją rozwojową	16
	dziewczęta	60
	chłopcy	30
	ze szkół na wsi	3
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	2
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	8
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	77
	ze szkół publicznych	86
	ze szkół niepublicznych	4

Z egzaminu zwolniono 17 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 128. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	0
	słabowidzący i niewidomi	0
	słabosłyszacy i niesłyszacy	0
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	0
	Ogółem	0

Przebieg egzaminu

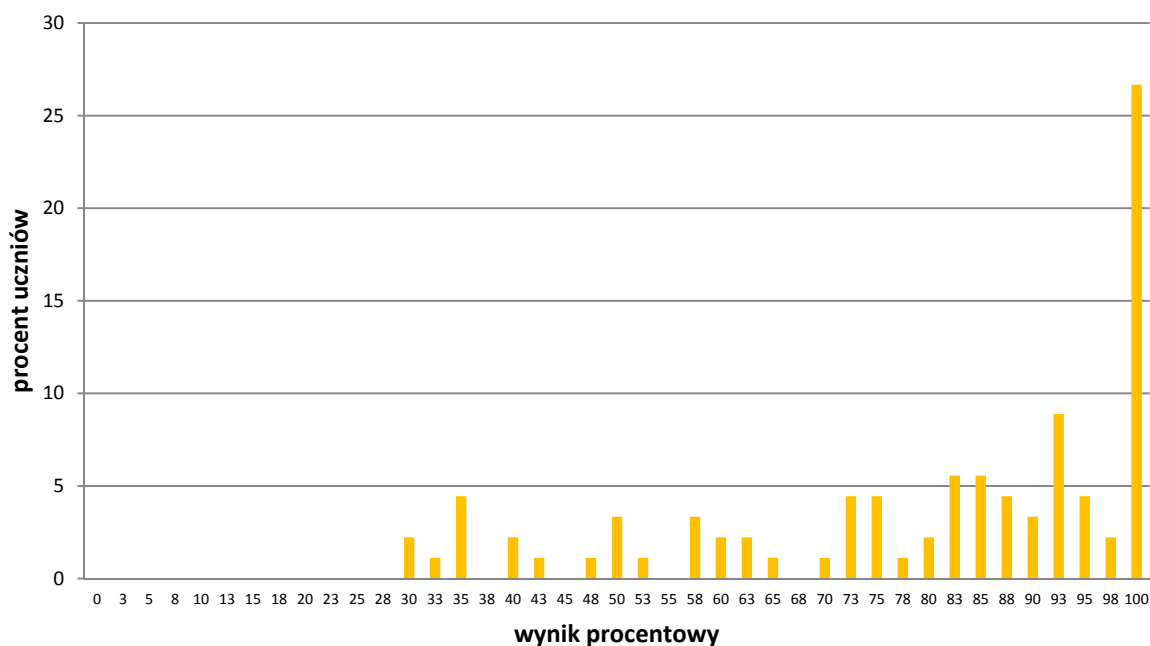
Tabela 129. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu²²

Termin egzaminu		25 kwietnia 2014 r.		
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym		
		do 80 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym		
Liczba szkół		30		
Liczba zespołów egzaminatorów		1		
Liczba egzaminatorów		2		
Liczba obserwatorów (§ 143)		0		
Liczba unieważnień	w przypadku			
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0	
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom	0	
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
§ 146 ust. 3	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0		
Liczba wglądów (§ 50)		0		

²² Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 47. Rozkład wyników uczniów

Tabela 130. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
90	30	100	86	100	79,53	21,49

Tabela 131. Wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Rozumienie ze słuchu	25	100	79	100	76,57	23,43
Znajomość funkcji językowych	30	100	95	100	84,00	20,49
Rozumienie tekstów pisanych	8	100	83	100	77,04	25,49
Znajomość środków językowych	0	100	100	100	82,96	25,96

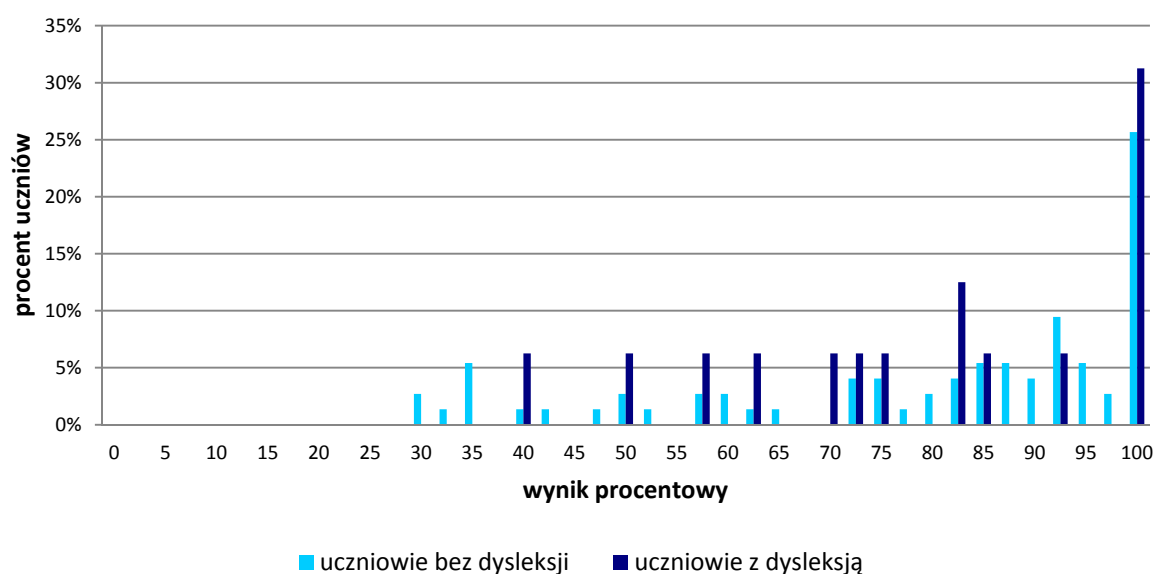
Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Tabela 132. Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Język francuski – poziom podstawowy		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
5	1	
8	1	
10	1	
13	1	
15	1	
18	1	
20	1	
23	2	
25	5	
28	7	2
30	10	
33	13	
35	16	3
38	19	
40	22	
43	26	
45	29	4
48	31	
50	34	
53	36	
55	38	
58	41	
60	42	5
63	44	
65	46	
68	48	
70	49	
73	50	
75	53	
78	55	
80	56	
83	59	
85	62	6
88	65	
90	69	
93	73	7
95	77	
98	83	8
100	100	9

Wyniki w skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z języka francuskiego na poziomie podstawowym uzyskał 80% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 56% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 44% zdających i znajduje się on w 5 staninie.

Wyniki uczniów bez dysfunkcji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

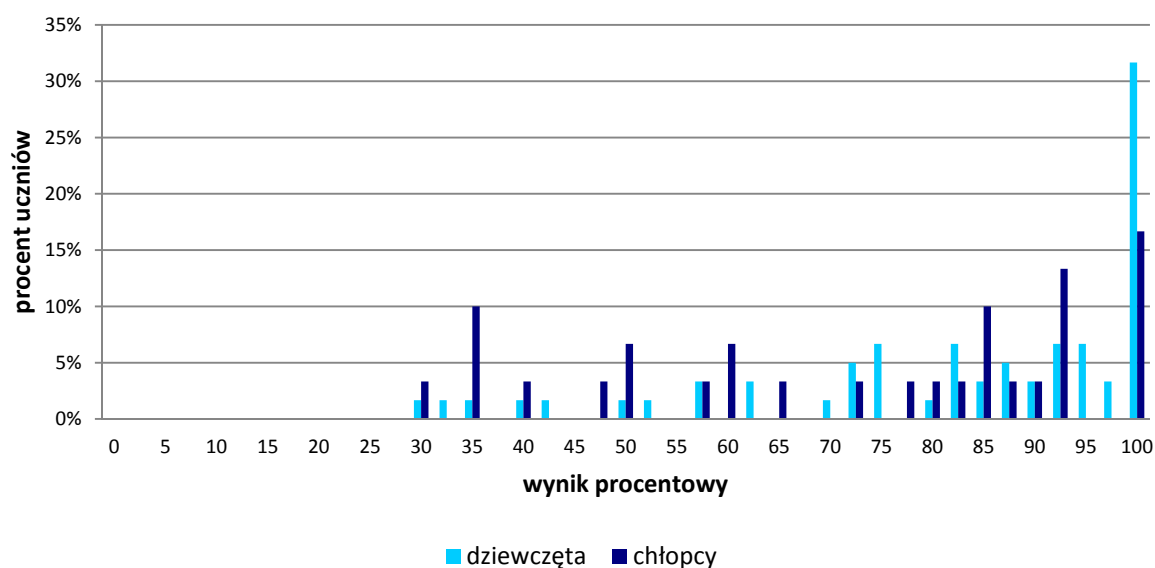


Wykres 48. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 133. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	74	30	100	88	100	79,56	22,02
Uczniowie z dysleksją rozwojową	16	40	100	83	100	79,38	19,46

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 49. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 134. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	60	30	100	90	100	82,96	19,78
Chłopcy	30	30	100	81	100	72,67	23,40

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 135. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	3	30	100	63	30	64,17	35,03
Miasto do 20 tys. mieszkańców	2	100	100	100	100	100,00	0,00
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	8	30	73	49	58	47,81	14,73
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	77	35	100	88	100	82,89	18,73

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

Tabela 136. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	86	30	100	85	100,00	79,30	21,50
Szkoła niepubliczna	4	50	100	94	100,00	84,38	23,66

Poziom wykonania zadań

Tabela 137. Poziom wykonania zadań

Wymagania ogólne	Nr zad.	Wymagania szczegółowe	Poziom wykonania zadania (%)
II. Rozumienie wypowiedzi (ustnych)	1.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	74
	1.2.		88
	1.3.		81
	1.4.	2.5) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	77
	1.5.	2.4) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu.	60
	2.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	81
	2.2.		86
	2.3.		78
	2.4.		82
	3.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	58
	3.2.		92
	3.3.	2.2) Uczeń określa główną myśl tekstu.	62
IV. Reagowanie na wypowiedzi	4.1.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	92
	4.2.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	79
	4.3.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	86
	4.4.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	60
	5.1.	6.7) Uczeń wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby.	77
	5.2.	6.7) Uczeń wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby.	88
	5.3.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	86
	6.1.	6.7) Uczeń wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby.	91
	6.2.	6.2) Uczeń stosuje formy grzecznościowe.	90
6.3.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	92	
II. Rozumienie wypowiedzi (pisemnych)	7.1.	3.4) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	82
	7.2.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	77
	7.3.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	73
	7.4.	3.4) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	82
	8.1.	3.1) Uczeń określa główną myśl tekstu.	82
	8.2.	3.3) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu.	90
	8.3.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	57
	8.4.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	74
	9.1.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	64
	9.2.		74
	9.3.		82
	9.4.		86
I. Znajomość środków językowych	10.1.	1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	90
	10.2.		87
	10.3.		79
	11.1.	1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	71
	11.2.		87
	11.3.		84

Język francuski – poziom rozszerzony

Opis arkusza standardowego

Uczniowie bez dysfunkcji oraz uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wykonywali zadania zawarte w arkuszu standardowym. Arkusz składał się z 20 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego oraz zadań na dobieranie) ujętych w 5 wiązek oraz 11 zadań otwartych: 2 wiązek zadań sprawdzających znajomość środków językowych oraz jednego zadania sprawdzającego umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej. Zadania sprawdzały wiadomości oraz umiejętności określone w podstawie programowej III.1 w czterech obszarach: rozumienie ze słuchu (10 zadań), rozumienie tekstów pisanych (10 zadań), znajomość środków językowych (10 zadań) oraz tworzenie wypowiedzi pisemnej (1 zadanie). Za rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 138. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		30
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	27
	z dysleksją rozwojową	3
	dziewczeta	24
	chłopcy	6
	ze szkół na wsi	1
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	2
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	0
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	27
	ze szkół publicznych	27
	ze szkół niepublicznych	3

Z egzaminu zwolniono 14 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 139. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	0
	słabowidzący i niewidomi	0
	słabosłyszący i niesłyszący	0
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	0
	Ogółem	0

Z powodu niewielkiej liczby zdających egzamin, nie podajemy zestawień statystycznych dla tego przedmiotu.

Przebieg egzaminu

Tabela 140. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu²³

Termin egzaminu		25 kwietnia 2014 r.		
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym		
		do 90 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym		
Liczba szkół		16		
Liczba zespołów egzaminatorów		1		
Liczba egzaminatorów		2		
Liczba obserwatorów (§ 143)		0		
Liczba unieważnień	w przypadku			
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0	
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom	0	
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
§ 146 ust. 3	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0		
Liczba wglądów (§ 50)		0		

²³ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Komentarz

Poziom podstawowy

Za rozwiązanie zadań z języka francuskiego na poziomie podstawowym gimnazjaliści uzyskali w województwie małopolskim średnio 67% punktów. Analiza wyników pokazuje, że gimnazjaliści przystępujący w tym roku do egzaminu z języka francuskiego na poziomie podstawowym najlepiej poradzili sobie z rozwiązaniem zadań sprawdzających znajomość funkcji językowych. Za zadania z tej części arkusza uzyskali średnio 73% punktów. Nieco gorzej uczniowie poradzili sobie z zadaniami sprawdzającymi znajomość środków językowych (67% punktów), umiejętność rozumienia ze słuchu (69% punktów) oraz zadania sprawdzające rozumienia tekstów pisanych (66% punktów). Poniżej przyjrzymy się kilku wybranym problemom, jakie pojawiły się podczas rozwiązywania zadań z tego rocznego arkusza egzaminacyjnego.

Dane przedstawione poniżej dotyczą wyników uzyskanych przez uczniów w całej Polsce z egzaminu z języka francuskiego w gimnazjum.

W części arkusza sprawdzającej umiejętności z obszaru rozumienia ze słuchu trudniejsze okazało się dla uczniów określanie głównej myśli i kontekstu wypowiedzi (zadania 1.4., 1.5. i 3.3.) niż wyszukiwanie w tekście określonych informacji (pozostałe jednostki w zadaniach 1.-3.).

Najtrudniejszym w tej części arkusza okazało się dla zdających zadanie 3.

3.1.	Le petit garçon est sur le parking.	P	F
3.2.	Martin porte une casquette jaune.	P	F
3.3.	Le message passe dans le magasin.	P	F

Transkrypcja:

Chers clients ! Il est presque 21 heures. Nous vous demandons de terminer vos achats et de vous diriger vers les caisses ! Nous fermons nos portes dans quelques minutes. Et voici une information urgente de dernière minute ! Les parents du petit Martin sont priés de se présenter à l'accueil le plus vite possible, où le petit garçon attend sa maman et son papa avec impatience. C'est un petit garçon blond d'environ 6 ans. Il a une casquette jaune de type baseball. Le personnel l'a trouvé sur le parking à côté d'une voiture rouge garée tout près de l'entrée. Le garçon est très inquiet et il sera heureux de retrouver ses parents.

Zadanie 3.3. rozwiązało poprawnie 60% uczniów. W nagraniu wystąpiły wyrażenia typowe dla sytuacji komunikacyjnej w sklepie (*chers clients, vos achats, les caisses*). Część zdających mogła jednak nie zrozumieć czasownika *passer* istotnego do zidentyfikowania kontekstu wypowiedzi.

W zadaniach sprawdzających wyszukiwanie informacji w tekście słuchanym wyniki były zróżnicowane. Uczniowie poradzili sobie najlepiej z zadaniem 3.2. (87% poprawnych odpowiedzi). Dzięki konstrukcji *C'est un...* z łatwością zrozumieli, że mają do czynienia z opisem chłopca, a następnie właściwie przyporządkowali podstawowy czasownik *avoir* do opisu ubrania, wyrażonego w treści zadania za pomocą czasownika *porter*. Większą trudność sprawiło zadanie 3.1., w którym należało wskazać aktualne miejsce przebywania chłopca. Zadanie to poprawnie rozwiązało

55% zdających. Atrakcyjna dla uczniów okazała się odpowiedź *sur le parking*. Nie zwrócili oni uwagi na to, że w momencie nadawania komunikatu chłopiec nie przebywa na parkingu, a jedynie został tam odnaleziony. Do prawidłowego rozwiązania zadania, czyli wskazania punktu informacyjnego w supermarkecie, niezbędne było zrozumienie zdania okolicznikowego miejsca *à l'accueil (...) où le petit garçon attend sa maman et son papa* i czasownika *trouver*.

W części sprawdzającej znajomość funkcji językowych największym wyzwaniem dla zdających było zadanie 4., w którym należało dobrać właściwą reakcję do usłyszanych wypowiedzi.

- A. Oui, la table est dans la cuisine.
- B. Oui, une fille et un garçon.
- C. On arrive tout de suite.
- D. C'est dommage !
- E. Félicitations !

Transkrypcja:

Wypowiedź 1.

Vous avez des enfants ?

Wypowiedź 2.

Elle ne peut pas venir dimanche.

Wypowiedź 3.

Hier, j'ai réussi mon examen.

Wypowiedź 4.

Les enfants, à table !

Najtrudniejsze okazało się zadanie 4.4. Poprawną odpowiedź zaznaczyło 45% uczniów. Właściwą reakcją na zaproszenie dzieci do stołu było *On arrive tout de suite*. Tymczasem dla wielu gimnazjalistów atrakcyjna okazała się odpowiedź B. Słyszac słowo *enfants* dobierali odpowiedź, w której występowały słowa z tej samej grupy semantycznej. Jednak w tej sytuacji nie była to reakcja właściwa. Dobierając poprawną reakcję do wypowiedzi 3. zdecydowana większość zdających (72%) wykazała się znajomością typowej reakcji na wiadomość o tym, że ktoś zdał egzamin: *Félicitations !* Tego typu sytuacja jest często spotykana w życiu młodych ludzi, a zaprezentowana wypowiedź jest jednym z podstawowych *actes de paroles*.

Porównując poziom wykonania zadań w części sprawdzającej reagowanie językowe, można zauważyć, że uczniowie lepiej radzą sobie z zadaniami, w których sytuacja i reakcja są zapisane w arkuszu (zadanie 5. i 6. – średni wynik odpowiednio 77% i 84%), gorzej, kiedy muszą zareagować na komunikat słuchany (zadanie 4. – średni wynik 65%). Jego zrozumienie wymaga opanowania bardziej złożonych umiejętności, ponieważ w swojej formie zbliżone jest do warunków, w jakich odbywa się autentyczna rozmowa, a zdający nie mają możliwości, aby kilkakrotnie powracać do usłyszanych wypowiedzi. Czas reakcji jest tu ograniczony długością trwania przerw w nagraniu, które przeznaczone są na rozwiązanie zadania.

Największym wyzwaniem dla znacznej części zdających były zadania sprawdzające rozumienie tekstów pisanych. Spośród wszystkich zadań w arkuszu najtrudniejsze okazało się zadanie 8.3. sprawdzające umiejętność określania głównej myśli tekstu. Poprawnie rozwiązało je 46% uczniów. Bardzo często zdający wybierali rozwiązania brzmiące identycznie lub bardzo podobnie do fragmentów podanych w tekście, zamiast skupić się na połączeniu informacji z różnych jego części.

Devine qui j'ai vu près de notre collègue ! Tu te souviens de l'affiche dans ma chambre ? C'est lui, YANNICK NOAH, le chanteur ! Il m'a souri et m'a donné son autographe. Ce serait super d'aller à son concert ensemble ! Je te raconterai tout plus tard. Maintenant, je dois aller à mon cours de maths. À plus !

8.3. Ce texte parle

- A. d'une journée en classe.
- B. d'une rencontre extraordinaire.
- C. d'impressions à la sortie d'un concert

Uczniowie sugerowali się pojedynczymi słowami, które występowały zarówno w zaproponowanych odpowiedziach do zadania, jak i w tekście, np. *classe* – *collège*, *cours*, *concert* – *concert*, *chanteur*. Strategia skojarzeń leksykalnych, często przydatna w rozwiązywaniu zadań podczas egzaminu, okazała się tym razem niewystarczająca. W tym zadaniu należało zrozumieć całą sytuację przedstawioną w tej wiadomości i połączyć słowo *une rencontre* (z odpowiedzi B.) z fragmentami tekstu opisującymi spotkanie (*j'ai vu*, *il m'a souri*, *(il) m'a donné son autographe*). Wskazówką dla zdających powinno też być słowo *extraordinaire*, które nawiązuje do wyjątkowości sytuacji, w której młoda osoba niespodziewanie spotyka na ulicy idola znanego z plakatu i dzieli się na gorąco swoimi emocjami, opisując kolejne etapy spotkania oraz stopniując napięcie: *Devine qui j'ai vu !*

Gimnazjaliści lepiej opanowali umiejętność wyszukiwania informacji szczegółowych w tekście pisany niż umiejętność określania głównej myśli. Wyniki zdających były jednak dość zróżnicowane. Najlepiej obrazuje to zadanie 9.

70% uczniów dobrze poradziło sobie z zadaniem 9.3., przyporządkowując *sandales* do *tous types (...)* *de chaussures*. Zadanie 9.1. rozwiązało poprawnie 56% zdających. Aby zdecydować, która oferta jest najbardziej odpowiednia dla osoby, która nie może wydać na zakupy zbyt dużo pieniędzy, należało zrozumieć wyrażenia sugerujące przystępność cen w danym sklepie (*à bon prix*, *des soldes de fin de saison*). Tymczasem sugerując się obecnością słowa *argent* (srebro), które jest homonimem słowa *argent* (pieniądze), część uczniów wybrała odpowiedź B., nie zwracając uwagi na to, że wyrażenie *les prix élevés* wyklucza ten opis jako właściwy w tym zadaniu.

Zadania sprawdzające znajomość środków językowych okazały się dla uczniów zdających egzamin na poziomie podstawowym dość łatwe. Średni wynik za tę część egzaminu to 70% punktów. Uczniowie lepiej poradzi sobie z zadaniem 10. sprawdzającym znajomość leksyki. Najtrudniejsze było zadanie 11.1., wymagające od zdających wykazania się znajomością konstrukcji *avoir mal à* oraz zasady tworzenia rodzajników ściągniętych (*articles contractés*). To zadanie poprawnie rozwiązało 51% uczniów. Pozostali wybrali rodzajnik określony bądź nieokreślony. Powodem może być fakt, że w języku polskim zdanie *Bolą mnie oczy*. nie wymaga użycia żadnego przyimka. Warto pamiętać, że jednym z wymagań podstawy programowej kształcenia ogólnego, pozwalającym unikać podobnych błędów interferencyjnych, jest posiadanie przez uczniów świadomości językowej, co oznacza między innymi świadomość podobieństw i różnic między językami.

Wnioski

Analiza wyników egzaminu z języka francuskiego pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków dotyczących pracy z gimnazjalistami w kolejnych latach.

- ❖ Część zadań w arkuszu na poziomie podstawowym sprawdza umiejętność reagowania językowego w typowych sytuacjach życia codziennego. Nie oznacza to jednak, że praca z uczniami powinna się ograniczyć wyłącznie do najbardziej typowych reakcji w tych sytuacjach. Pytając o drogę również często usłyszymy konkretne wskazówki, jak gdzieś dotrzeć, jak i informację o tym, że ktoś nie wie lub nie jest pewien, jak nas pokierować. Reakcją typową (np. *idź prosto; skręć w lewo*) znajdziemy w każdym podręczniku, ale warto takie listy poszerzać, podając uczniom przykłady mniej typowych odpowiedzi i zachęcając ich do tworzenia/wymyślania własnych. Warto również pozwolić im przewidywać, jakie mogłyby być możliwe wypowiedzi do już podanych reakcji, np. do komunikatu *C'est dommage !* również dobrze może pasować zdanie *Il n'y a plus de gâteau.*, co wypowiedź *Elle ne peut pas venir dimanche*. Zadania, w których uczniowie wykażą się większą samodzielnością i twórczym podejściem do **ich** rozwiązania, pozostaną w pamięci uczących się dużo dłużej. Praktyka taka sprawi też, że nie będą się czuli ograniczeni do stereotypowych rozwiązań, także w sytuacji egzaminacyjnej.
- ❖ Wyniki egzaminu gimnazjalnego pokazują, że zdający gorzej sobie radzą z zadaniami sprawdzającymi umiejętność określania głównej myśli tekstu, kontekstu wypowiedzi czy intencji nadawcy tekstu. Zadania sprawdzające te umiejętności rzadziej występują w podręcznikach, ale wiele tekstów wykorzystywanych na lekcjach może służyć jako doskonały materiał do ćwiczenia tych umiejętności, np. poprzez wymyślenie tytułu do tekstu, określenie miejsca, w którym dany dialog się odbywa lub wskazanie osób, które biorą w nim udział. W przypadku określania intencji należy kłaść nacisk na użycie czasowników pojawiających się w tych zadaniach arkusza egzaminacyjnym, np. *encourager, inviter, conseiller*. Innym sposobem na ćwiczenie wspomnianych umiejętności jest stawianie różnego rodzaju hipotez przez uczniów tuż przed zapoznaniem się z tekstem pisany, jedynie na podstawie krótkiego prześledzenia wzrokiem całego tekstu, np. jaki to rodzaj tekstu, czego dotyczy, w jakim celu został stworzony. Taki zabieg pozwoli nie tylko zaktywizować uczniów na lekcji, ale również wzmocni ich świadomość jako potencjalnych odbiorców tekstów pisanych.
- ❖ Znajomość środków językowych to od lat część arkusza, w której zadania są największym wyzwaniem dla zdających. Duży odsetek uczniów nie podejmuje próby ich rozwiązania albo uzyskuje bardzo niskie wyniki. Wskazywać to może na zbyt duże skupienie się na umiejętnościach receptywnych i mniej intensywną pracę nad jakością języka uczniów. Tymczasem brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych lub bardzo ograniczony zasób słownictwa wpływa nie tylko na wynik zadań sprawdzających znajomość środków językowych, ale bardzo często powoduje zaburzenie komunikacji, a tym samym uzyskanie mniejszej liczby punktów za przekazanie informacji w wypowiedzi pisemnej (np. na skutek użycia niewłaściwego czasu lub słowa). Co więcej, bardzo często pośrednio powoduje to też błędne rozwiązanie zadań w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych, ponieważ brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych znacznie utrudnia lub uniemożliwia zrozumienie fragmentów tekstu kluczowych do rozwiązania zadania, zwłaszcza jeżeli w procesie nauczania mniej uwagi poświęca się na rozwijanie wiedzy w zakresie formy mówionej i pisanej słów.
- ❖ Dobrą praktyką jest stosowanie na lekcjach map mentalnych ze wskazaniem podgrup słowa-kłucza (np. dla słowa *école* byłyby to m. in. *le système scolaire, les matières* czy *les activités scolaires*) lub tworzenie przez uczniów własnych minisłowników tematycznych.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych – poziom podstawowy

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka francuskiego (GF-P2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GF-P1-142 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. W związku z wydłużonym czasem trwania egzaminu na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka francuskiego (GF-P4-142, GF-P5-142, GF-P6-142) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GF-P4-142 – Arial 16 pkt, GF-P5-142 – Arial 24 pkt. W arkuszu GF-P5-142 materiał ikonograficzny zawarty w arkuszu został dodatkowo opisany. W przypadku arkuszy GF-P5-142 oraz GF-P6-142 na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze zadań w brajlu.

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GF-P7-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 9 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz znajomość funkcji językowych.

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GF-P8-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów słuchanych, rozumienie tekstów pisanych, znajomość funkcji językowych oraz znajomość środków językowych. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych – poziom rozszerzony

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka francuskiego (GF-R2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GF-R1-142 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. Zmodyfikowany został także temat wypowiedzi pisemnej. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka francuskiego (GF-R4-142, GF-R5-142, GF-R6-142) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GF-R4-142 – Arial 16 pkt, GF-R5-142 – Arial 24 pkt. W przypadku arkuszy GF-R5-142 oraz GF-R6-142 na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze zadań w brajlu.

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GF-R7-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 7 zadań (4 zadania zamknięte i 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna.

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GF-R8-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań (10 zadań zamkniętych oraz 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Język hiszpański – poziom podstawowy

Opis arkusza standardowego

Arkusz składał się z 40 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego, prawda/fałsz oraz zadań na dobieranie) ujętych w 11 wiązek. Zadania sprawdzały wiadomości oraz umiejętności określone w podstawie programowej III.0 w czterech obszarach: rozumienie ze słuchu (12 zadań), rozumienie tekstów pisanych (12 zadań), znajomość funkcji językowych (10 zadań) oraz znajomość środków językowych (6 zadań). Za rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 141. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		15
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	12
	z dysleksją rozwojową	3
	dziewczeta	13
	chłopcy	2
	ze szkół na wsi	0
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	0
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	0
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	15
	ze szkół publicznych	15
	ze szkół niepublicznych	0

Z egzaminu nie zwolniono uczniów na podstawie bycia laureatem lub finalistą olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Z powodu niewielkiej liczby zdających egzamin, nie podajemy zestawień statystycznych dla tego przedmiotu.

Tabela 142. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	0
	słabowidzący i niewidomi	0
	słabosłyszący i niesłyszący	0
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	0
	Ogółem	0

Przebieg egzaminu

Tabela 143. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu²⁴

Termin egzaminu		25 kwietnia 2014 r.		
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym		
		do 80 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym		
Liczba szkół		7		
Liczba zespołów egzaminatorów		1		
Liczba egzaminatorów		2		
Liczba obserwatorów (§ 143)		0		
Liczba unieważnień	w przypadku			
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0	
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom	0	
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
§ 146 ust. 3	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0		
Liczba wglądów (§ 50)		0		

²⁴ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Język hiszpański – poziom rozszerzony

Opis arkusza standardowego

Na poziomie rozszerzonym zestaw standardowy zawierał 20 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego, prawda-falsz oraz zadań na dobieranie) ujętych w pięć wiązek. Zadania zamknięte sprawdzały rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstów pisanych. Zestaw zawierał również 10 zadań otwartych z luką, sprawdzających umiejętność stosowania środków językowych oraz jedno zadanie otwarte krótkiej odpowiedzi, w którym uczeń musiał stworzyć krótki e-mail.

Na poziomie rozszerzonym – w porównaniu z poziomem podstawowym – podstawa programowa w zakresie rozumienia ze słuchu nie określa żadnych dodatkowych umiejętności. Zadania różnią się od tych na poziomie podstawowym długością tekstów, tempem odtwarzanych nagrań oraz wymaganym do ich rozwiązania zakresem środków językowych. Zadanie 1. oparte jest na dwóch różnorodnych tekstach i, podobnie jak na poziomie podstawowym, sprawdzane są w nim różnorodne umiejętności z podstawy programowej.

Za rozwiązanie zadań z języka hiszpańskiego na poziomie rozszerzonym gimnazjaliści uzyskali średnio 68% punktów.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 144. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		1
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	1
	z dysleksją rozwojową	0
	dziewczeta	1
	chłopcy	0
	ze szkół na wsi	0
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	0
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	0
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	1
	ze szkół publicznych	1
	ze szkół niepublicznych	0

Z egzaminu nie zwolniono uczniów na podstawie bycia laureatem lub finalistą olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 145. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	0
	słabowidzący i niewidomi	0
	słabosłyszący i niesłyszący	0
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	0
	Ogółem	0

Z powodu niewielkiej liczby zdających egzamin, nie podajemy zestawień statystycznych dla tego przedmiotu.

Przebieg egzaminu

Tabela 146. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu²⁵

Termin egzaminu		25 kwietnia 2014 r.		
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym		
		do 90 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym		
Liczba szkół		1		
Liczba zespołów egzaminatorów		1		
Liczba egzaminatorów		2		
Liczba obserwatorów (§ 143)		0		
Liczba unieważnień	w przypadku			
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0	
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom	0	
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
§ 146 ust. 3	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0		
Liczba wglądów (§ 50)		0		

²⁵ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Komentarz

Dane przedstawione poniżej dotyczą wyników uzyskanych przez uczniów w całej Polsce z egzaminu z języka hiszpańskiego w gimnazjum.

Średni wynik uzyskany przez gimnazjalistów przystępujących do egzaminu z języka hiszpańskiego na poziomie podstawowym w Polsce wyniósł 66% punktów. Zdający najlepiej poradzi sobie z zadaniami sprawdzającymi umiejętność rozumienia ze słuchu (średni wynik 77% punktów), wyniki w pozostałych trzech obszarach: znajomość funkcji językowych i znajomość środków językowych były zbliżone (około 62% punktów) natomiast rozumienie pisanego tekstu wyniosło około 59% punktów.

Najmniej problemów sprawiło uczniom rozwiązanie zadania 3.3., które polegało na zrozumieniu ogólnego sensu wypowiedzi. Zdający nie mieli wątpliwości, że osoba mówiąca informuje o planie podróży. Sugerowały to fragmenty tekstu zapowiadające cel wyprawy (podziwianie najpiękniejszych zakątków wybrzeża), wymienione czynności, układające się w ciąg zdarzeń, i towarzyszące im okoliczniki czasu i miejsca (np. zatrzymanie się na wyspie o godzinie drugiej po południu, pływanie, opalanie się, potem – *más tarde* – degustacja potrawy). Pomocnym w rozwiązaniu zadania mogło być również zidentyfikowanie osoby mówiącej, w tym wypadku przewodnika. Zadanie 3.3. okazało się nie tylko najłatwiejsze w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu, ale też w całym arkuszu. Poprawnie rozwiązało je aż 91% zdających.

Znacznie niższy średni wynik uczniowie uzyskali za rozwiązanie zadania 1.5., sprawdzającego umiejętność określenia intencji nadawcy tekstu. W tym wypadku poprawną odpowiedź wybrało 59% zdających.

1.5. ¿Para qué llama Jaime a su amiga?

- A. Para pedirle un favor.
- B. Para recomendarle un libro.
- C. Para darle las gracias por su visita.

Transkrypcja

¡Hola, Bea! Soy Jaime. ¡Qué desastre! Estoy enfermo y no puedo salir de casa. ¿Puedes sacarme un libro de la biblioteca? El que tenemos que leer para la próxima semana, ¿te acuerdas? Mi padre puede ir a buscarlo a tu casa esta tarde, pero si tienes tiempo, también puedes venir tú a verme. Llámame. ¡Chau!

Rozwiązując to zadanie należało zwrócić szczególną uwagę na pytanie postawione w zadaniu: w jakim celu Jaime dzwoni do koleżanki? Wskazanie poprawnego rozwiązania (A.) wymagało zrozumienia kluczowego fragmentu wypowiedzi: *¿Puedes sacarme un libro de la biblioteca?* oraz zwrotu *pedir un favor* użytego w zadaniu, oznaczającego prośbę o przysługę. Wielu uczniów wybrało błędną odpowiedź, sugerując się słowem *libro*, które usłyszeli w nagraniu, lub wyrażeniem *también puedes venir tú a verme*, które kojarzyli ze słowem *visita*. Zdający nie zwrócili uwagi, że słowo *libro* poprzedzone było w zadaniu czasownikiem *recomendar* (polecać), a słowo *visita* zwrotem *dar las gracias* (podziękować).

Wśród zadań sprawdzających znajomość funkcji językowych najwięcej problemów sprawiło zdającym zadanie 4., za które uzyskali średnio 60% punktów. Należy podkreślić, że zadanie to wymaga od zdających umiejętności szybkiego przeanalizowania podanych propozycji odpowiedzi, a następnie wskazania tej, która jest właściwą reakcją na usłyszaną wypowiedź, podobnie jak ma to miejsce w autentycznej rozmowie. W sytuacji ograniczonego czasu reakcji udzielenie odpowiedzi nawet na proste pytanie może być dla niektórych uczniów wyzwaniem.

Na wyniki zdających uzyskane w części arkusza sprawdzającej znajomość funkcji językowych mogło mieć wpływ również to, na ile dana reakcja była mniej lub bardziej typowa w określonej sytuacji.

Przyjrzyjmy się zadaniom 5.1. i 6.1.

5.1. X: ¿Sabes cómo ir al Museo de Arte?

Y: _____

- A. Vale, nos vemos en la entrada principal.
- B. Ve andando, está en aquella plaza.
- C. No puedo, es que voy al cine.

6.1. Czestujesz koleżankę zrobionym przez siebie deserem. Jak zapytasz, czy jej smakuje?

- A. ¿Te gusta?
- B. ¿Te lo has probado?
- C. ¿Qué te apetece comer?

Zadanie 5.1. poprawnie rozwiązało 60% zdających (odpowiedź B.), natomiast w przypadku zadania 6.1. poprawną odpowiedź A. wskazało 73% uczniów. Łatwiejszym okazało się zadanie, w którym należało wskazać typowe wyrażenie, standardowo używane w pytaniach o upodobania. Poprawne rozwiązanie zadania 5.1. wymagało natomiast wskazania reakcji mniej stereotypowej niż prezentowane w podręcznikach zwroty, takie jak *sigue recto* (idź prosto) czy *gira a la derecha / a la izquierda* (skręć w prawo / w lewo).

Najwięcej trudności sprawiło uczniom rozwiązanie zadań w obszarze rozumienia pisanego tekstu, w szczególności tych sprawdzających umiejętność znajdowania określonych informacji. Przyjrzyjmy się zadaniom 7.3., 8.1. i 8.2.

7.3.

La escritora mexicana

María López

va a promocionar su nueva novela



Centro Comercial "Gaviota"

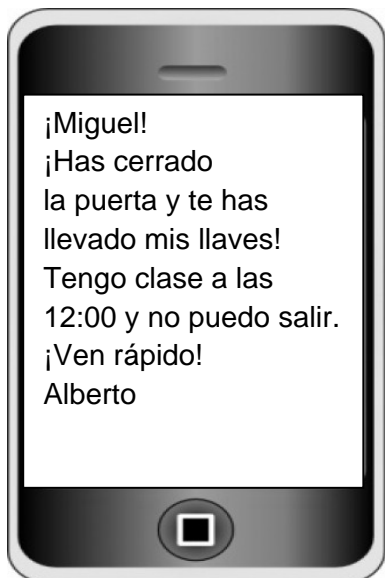
Martes, 7 de agosto

Sugerując się wyłącznie obrazkiem przedstawiającym biegającą w stroju sportowym kobietę i umieszczonym nad nim napisem zawierającym imiesłowową formę czasownika *correr* (biec), wielu zdających uznało, że autor tekstu zachęca do uprawiania ćwiczeń na świeżym powietrzu i wskazało niepoprawną odpowiedź B. Tymczasem tekst ogłoszenia informował o miejscu i czasie spotkania z pisarką, promującą swoją nową powieść pod tytułem *Corriendo por la vida* (Biegając przez życie). Obrazek był tylko ilustracją zamieszczoną na okładce książki. Żaden fragment ogłoszenia nie dotyczył uprawiania sportu. Poprawną odpowiedź D. (*En este anuncio se informa sobre el lugar de celebración de un encuentro*) wskazało 54% zdających.

Innym zadaniem sprawdzającym umiejętność znajdowania określonych informacji było zadanie 8.1. Opierało się ono na krótkiej wiadomości mailowej, w której autorka informowała rodziców o pomyślnym dotarciu do Sewilli i spotkaniu z dziadkami, którzy – niekoniecznie zgodnie z oczekiwaniami swej wnuczki – drobiazgowo zaplanowali jej pobyt w mieście. Zdający mieli stwier-

dzić, które z podanych trzech zdań dotyczących dziewczyny jest prawdziwe. Wskazanie poprawnej odpowiedzi A. *Llegó a la ciudad en avión* (Przyleciała do miasta samolotem) wymagało skojarzenia faktu, że dziadkowie odebrali dziewczynę z lotniska. Umiejętnością tą wykazało się 58% zdających.

Prawdopodobnie wskutek nieuważnego czytania tekstu duża część zdających straciła punkt w zadaniu 8.2.



8.2. Miguel

- A. ha perdido las llaves.
- B. tiene que volver a casa.
- C. empieza las clases a mediodía.

Wybierając odpowiedź, uczeń powinien przede wszystkim zwrócić uwagę na to, kogo dotyczy zadanie. Chodziło o Miguela, odbiorcę wiadomości sms, który zabrał ze sobą klucze i którego Alberto prosił o jak najszybszy powrót. Udzielenie prawidłowej odpowiedzi (B.) wymagało zrozumienia ostatniego zdania wiadomości *¡Ven rápido!* (Wracaj szybko!). Ci zdający, którzy nie zauważyli, którego chłopca dotyczy zadanie, wskazali odpowiedź C. Inni zdający skoncentrowali się na fragmencie, który dotyczył kluczy, ale nie rozumiejąc znaczenia użytego w tekście czasownika *llevarse* (tu: zabrać ze sobą), nie zrozumieli opisanej sytuacji i wybrali odpowiedź A.

Ostatnie dwa zadania w arkuszu (10. i 11.) sprawdzały znajomość środków językowych. Porównując wyniki uzyskane w tym obszarze umiejętności, wyraźnie widać, że zdający lepiej poradzili sobie z zadaniem 10. sprawdzającym znajomość leksyki (średni wynik 68%) niż z zadaniem 11. sprawdzającym głównie znajomość struktur gramatycznych (średni wynik 56%). W zadaniu 10. większość zdających poprawnie wskazała czasowniki uzupełniające luki w wyrażeniach *tomar el desayuno* (jeść śniadanie) i *tocar la guitarra* (grać na gitarze), dokonała też wyboru właściwego ze względu na kontekst zdania zaimka dzierżawczego (*sus* a nie *mis*).

W zadaniu 11. najwięcej problemów sprawiło zdającym uzupełnienie luki 11.2. poprzedzającej czasownik *encantar*. Prawidłową odpowiedź C. (zaimek *les*) wskazała mniej niż połowa zdających (44%). Niewątpliwie użycie zaimków w funkcji dopełnienia to jedno z trudniejszych zagadnień w języku hiszpańskim, należy jednak pamiętać, że czasownik *encantar* (uwielbiać, bardzo lubić) uczniowie poznają już na początku nauki języka i używają go prawie tak samo często jak czasownika *gustar* (lubić).

Zagadnienie „pod lupą”

Zadanie 8. sprawdzające umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej zakłada opanowanie przez uczniów różnorodnych umiejętności, takich jak przekazanie w sposób komunikatywny określonych w poleceniu informacji, zachowanie logiki formułowania myśli, nadanie tekstowi spójnej formy oraz poprawne stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych. Wyniki pokazują, że gimnazjaliści przystępujący do egzaminu z języka hiszpańskiego dobrze radzą sobie z tym zadaniem, ale nawet tym uczniom, którzy dysponują szerokim zasobem słownictwa i struktur gramatycznych zdarza się nie uważnie przeczytać polecenie. Warto więc zwrócić uwagę na to, jak analizować polecenie i jaką przyjmując „strategię”, aby przekazać wszystkie określone w poleceniu informacje.

Zadanie 8. składa się zawsze z trzonu zadania oraz z trzech elementów polecenia tzw. „kropek”.

Obejrzałeś(-aś) wystawę fotograficzną. W e-mailu do kolegi z Hiszpanii:

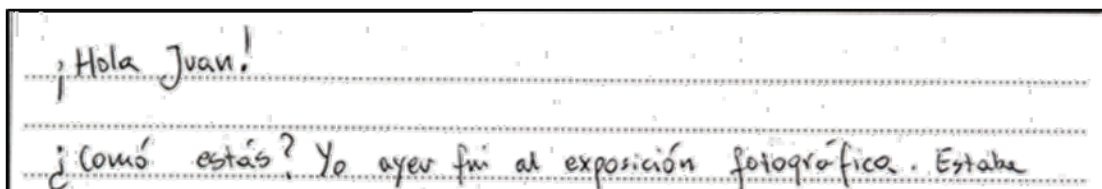
Trzon

- wyjaśnij, dlaczego wybrałeś(-aś) się na tę wystawę
- opisz zdjęcie, które najbardziej Ci się podobało
- napisz o Twoich planach związanych z fotografowaniem.

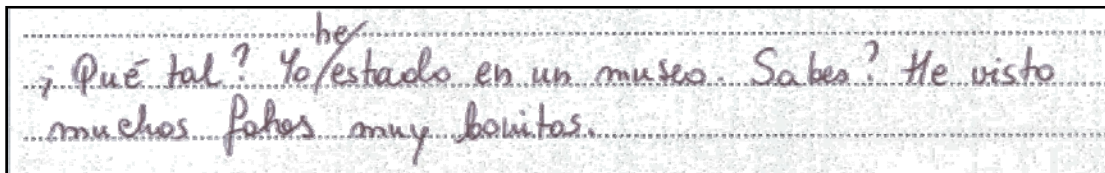
Elementy polecenia, tzw. „kropki”

Trzon zadania zawiera kluczowe informacje dotyczące jego realizacji, takie jak opis sytuacji, w której znajduje się piszący, rodzaj tekstu, jaki ma stworzyć, do kogo ma być adresowana wiadomość, jaka będzie jej tematyka. W podanym powyżej przykładowym trzonie zadania uczeń powinien zwrócić uwagę, że tematyką jego wypowiedzi będzie wystawa fotograficzna, a użyty czasownik obejrzałeś(-aś) jednoznacznie wskazuje, że piszący ma odnieść się do już obejrzanej przez siebie wystawy. Oto przykłady, jak uczniowie uwzględniali we wstępie wypowiedzi tę część polecenia:

Przykład 1.

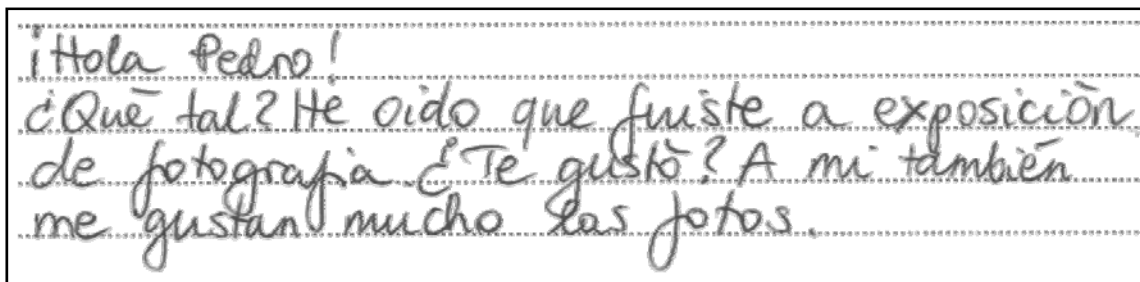


Przykład 2.



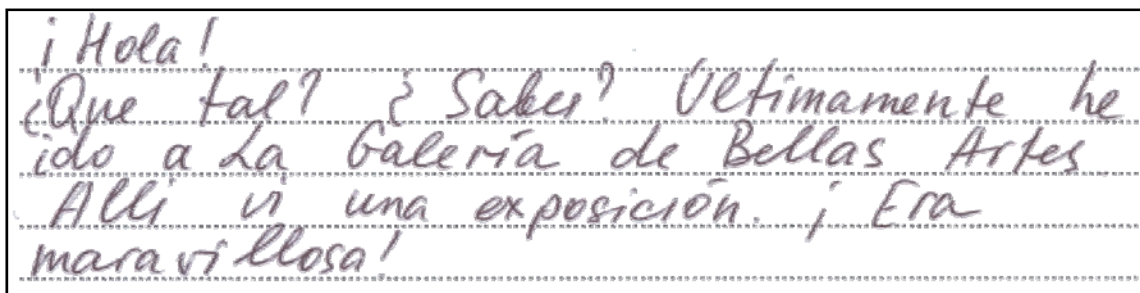
Niektórzy uczniowie niewystarczająco dokładnie przeczytali trzon zadania i w efekcie przekazali inną informację niż wskazywało polecenie lub niejednoznaczną.

Przykład 3.



¡Hola Pedro!
¿Qué tal? He oído que fuiste a exposición
de fotografía. ¿Te gustó? A mi también
me gustan mucho las fotos.

Przykład 4.



¡Hola!
¿Que tal? ¿Sabes? Ultimamente he
ido a la Galería de Bellas Artes.
Allí vi una exposición. ¡Era
maravillosa!

W przykładzie 3. uczeń wyraźnie pomylił role: zamiast odnieść się do swoich doświadczeń, odniósł się do doświadczeń adresata. Z kolei z fragmentu przedstawionego w przykładzie 4. nie wynika, że uczeń wybrał się na wystawę fotograficzną. Nie znając polecenia, można by sądzić, że tematem ostatniej z przedstawionych wypowiedzi będzie wystawa dzieł sztuki.

Dalsza część polecenia składa się z trzech podpunktów (tzw. „kropek”) sformułowanych tak, aby dały możliwość sprawdzenia opanowania przez ucznia różnych umiejętności szczegółowych zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Ćwicząc z uczniami struktury leksykalno-gramatyczne, wskazanym byłoby odnosić je do konkretnych wymagań określonych w podstawie programowej, a uczniom uświadaczać jak ważne jest dokładne zapoznanie się z poleceniem, aby precyzyjnie je wykonać. Przyjrzyjmy się zamieszczonym poniżej przykładom.

Pierwszy element polecenia:

- **wyjaśnij, dlaczego wybrałeś(-aś) się na tę wystawę**

Główną umiejętnością z podstawy programowej sprawdzaną w tym podpunkcie jest przekazywanie informacji i wyjaśnień (7.2). Zadaniem piszącego jest podanie powodu pójścia na wystawę fotograficzną. Najprostszą formą realizacji tego podpunktu polecenia, a zarazem najbardziej precyzyjną jest użycie zdania przyczynowego wprowadzanego w języku hiszpańskim najczęściej przez spójnik *porque*, np. *Fui a esta exposición porque estaba cerca de mi casa*. W tak sformułowanym zdaniu przyczyna jest jasno określona. Wystarczy jednak usunąć spójnik *porque* i przekaz staje się mniej jednoznaczny: *Fui a esta exposición. Estaba cerca de mi casa*. W tej wypowiedzi nie można wykluczyć innej interpretacji: że intencją piszącego było poinformowanie o miejscu zorganizowania wystawy.

Oczywiście nie oznacza to, że jedyną poprawną formą realizacji tego podpunktu polecenia jest użycie zdania okolicznikowego przyczyny. Powód pójścia na wystawę może też wynikać z kontekstu wypowiedzi (przykład 5. i 6.), ale taka forma realizacji polecenia powinna być wcześniej dobrze przemyślana przez ucznia.

Przykład 5.

A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in cursive and reads: "Ayer fui a una exposición de fotografía ¡Sabes como me gusta hacer fotos!".

Przykład 6.

A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in cursive and reads: "No me gusta mucho ir a exposiciones, pero una amiga me regaló entrada y fuimos juntos."

Drugi element polecenia:

- **opisz zdjęcie, które najbardziej Ci się podobało**

Przy realizacji tego elementu polecenia uczeń powinien wykazać się znajomością środków językowych, pozwalających na zrealizowanie wymagania: uczeń opisuje [...] przedmioty (5.1.).

Opisując przedmiot najczęściej uwzględnia się takie jego cechy jak wielkość, kształt, kolor, materiał, z którego został wykonany, ale opis fotografii daje też możliwość odniesienia się do jej zawartości treściowej, np. kto jest przedstawiony na zdjęciu, gdzie się znajduje, co robi. Realizując tę część polecenia uczeń mógł użyć na przykład:

- przymiotników i wyrażen opisujących cechy fotografii, np.
Me impresionó una foto enorme, de color azul.
Era una foto en blanco y negro.
- środków językowych umożliwiających wprowadzenie informacji o zawartości treściowej zdjęcia, np.
En la foto había un pájaro exótico.
En la foto se podía ver una playa maravillosa.
- konstrukcji *estar + gerundio*, przydatnej do opisu czynności, np.
En la foto había un niño que estaba comiendo helado.
En la foto se podía ver una pareja que estaba bailando.

Oto fragment pracy, w której uczeń zawarł wszystkie elementy polecenia. Nie tylko opisał zdjęcie, ale również użył wyrażen, wskazujących na to, że mu się podobało.

Przykład 7.

A photograph of a handwritten note on lined paper. The text is written in cursive and reads: "Había una foto que era ~~una~~ especial de individualidad. En ella había dos personas que estaban hablando y en mismo momento mirándose directamente en los ojos, era muy romántico. Pienso sacar fotos el".

Opis zdjęcia można też uzupełnić o informacje dotyczące okoliczności jego zrobienia, autora, wrażenia, jakie wywarło na odbiorcy, itp. Należy jednak pamiętać, że są to informacje dodatkowe, rozwijające wypowiedź, a nie opis *sensu stricto*.

Trzeci element polecenia:

- **napisz o Twoich planach związanych z fotografowaniem**

Realizując ten element polecenia uczeń powinien wykazać się znajomością środków językowych, pozwalających na zrealizowanie wymagania: uczeń opisuje plany na przyszłość (5.7.).

Nie wystarczy jednak napisać o jakichkolwiek zamiarach, projektach, marzeniach. Polecenie wymaga przedstawienia planów związanych z fotografowaniem. Mogą to być plany związane z wykonywaniem zawodu fotografa, kupnem sprzętu fotograficznego, ukończeniem kursu fotograficznego, fotografowaniem ulubionych miejsc, osób, zwierząt itd.

Oto przykłady środków językowych pomocnych w realizacji sprawdzanego wymagania oraz przykłady zdań uwzględniających wskazaną w tej części polecenia tematykę:

- konstrukcja peryfrastyczna z bezokolicznikiem *ir a*
Me voy a comprar una cámara de fotos.
Nos sé si voy a trabajar como fotógrafo profesional.
- wyrażenie *me gustaría*
Me gustaría aprender a hacer unas buenas fotos.
Me gustaría hacer un viaje a Asia para fotografiar su arquitectura.
- czas teraźniejszy *Presente de indicativo* wraz z okolicznikiem czasu wskazującym na przyszłość
La semana que viene voy a Cracovia a ver otra exposición de este fotógrafo.
En mayo me apunto a un curso de fotografía.

Przedstawiona analiza pokazuje, że aby w pełni zrealizować poszczególne elementy zadania egzaminacyjnego zdający powinni wnikliwie zapoznać się z poleceniem, wykazać się opanowaniem umiejętności ujętych w podstawie programowej oraz tak dobrać środki leksykalno-gramatyczne, by jak najlepiej zrealizować treści wymagane w poleceniu. Należy mieć świadomość, że środki językowe umożliwiające spełnienie poszczególnych wymagań podstawy programowej mogą być dobrane w zależności od poziomu biegłości językowej każdego ucznia. Uczniowie o niższych umiejętnościach mogą użyć podstawowych struktur umożliwiających spełnienie poszczególnych wymagań, natomiast uczniowie o wyższym poziomie umiejętności mogą wykazać się bogatszym zasobem środków językowych, stosując do realizacji polecenia bardziej zaawansowane struktury leksykalno-gramatyczne.

Aby lepiej przygotować gimnazjalistów do egzaminu na poziomie rozszerzonym, warto ćwiczyć z nimi różne sposoby realizacji poszczególnych wymagań z podstawy programowej. Poniżej przedstawiono przykładowe środki językowe, które mogłyby być pomocne przy realizacji innych wybranych wymagań.

Wymaganie z podstawy programowej:	Przykładowe środki językowe
5.5) uczeń wyraża swoje opinie, (...) pyta o opinie	❖ wyrażanie opinii <i>Creo que...</i> <i>En mi opinión,...</i> ❖ pytanie o opinię <i>¿Qué te parece?</i> <i>¿Qué piensas de...?</i>
7.7) uczeń wyraża swoje emocje	❖ użycie czasownika <i>estar</i> z przymiotnikiem

	<p><i>Estoy triste.</i></p> <p><i>Estaba contento.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ użycie zdań wykrzyknikowych <p><i>¡Qué sorpresa!</i></p> <p><i>¡Qué pena!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ użycie czasowników lub wyrażen z czasownikami wyrażających emocje <p><i>Me alegra...(su llegada, su victoria, etc).</i></p> <p><i>Me puse triste.</i></p>
7.5) uczeń prosi o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia	<ul style="list-style-type: none"> ❖ prośba o pozwolenie <p><i>¿Puedo...?</i></p> <p><i>¿Me permite...?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ udzielenie pozwolenia <p><i>Si quieres, puedes...</i></p> <p><i>¡Claro que sí!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ odmówienie pozwolenia <p><i>Lo siento, pero no puedes...</i></p> <p><i>No lo hagas, por favor.</i></p>
7.4) uczeń proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje i sugestie	<ul style="list-style-type: none"> ❖ wyrażenie propozycji <p><i>¿Por qué no...?</i></p> <p><i>¿Te apetece...?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ akceptacja propozycji <p><i>De acuerdo.</i></p> <p><i>Con mucho gusto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ odrzucenie propozycji <p><i>Lo siento, pero...</i></p> <p><i>No puedo, es que...</i></p>

Opanowanie przez uczniów określonych struktur leksykalno-gramatycznych w zakresie wymienionych w podstawie programowej umiejętności szczegółowych pozwoli uczniom precyzyjnie formułować myśli i konsekwentnie realizować kolejne elementy polecenia.

Wnioski

Analiza wyników egzaminu z języka hiszpańskiego pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków dotyczących pracy z gimnazjalistami w kolejnych latach.

- ❖ Analiza wyborów uczniów w zadaniach zamkniętych pokazuje, że zdający bardzo często udzielają odpowiedzi sugerując się pojedynczymi słowami występującymi w tekstach. Bardzo ważne jest zwracanie uwagi uczniów na kontekst, w jakim poszczególne słowa są użyte i ich powiązanie z opcjami w zadaniu. Wykonanie zadania z podręcznika nie powinno polegać jedynie na spraw-

dzeniu rozwiązań poprzez odczytanie poprawnych odpowiedzi. Dobrą praktyką jest wymaganie od uczniów, aby potrafili uzasadnić zarówno wybór opcji właściwej, jak i powody odrzucenia opcji, które są dystraktorami w zadaniu. Dzięki temu bardziej świadomie będą wybierać odpowiedzi na egzaminie.

- ❖ Wyniki egzaminu gimnazjalnego pokazują, że zdający gorzej sobie radzą z zadaniami sprawdzającymi umiejętność określania głównej myśli tekstu, kontekstu wypowiedzi czy intencji nadawcy tekstu. Zadania sprawdzające te umiejętności rzadziej występują w podręcznikach, ale wiele tekstów wykorzystywanych na lekcjach może służyć jako doskonały materiał do ćwiczenia tych umiejętności, np. poprzez wymyślenie tytułu do tekstu, określenie miejsca, w którym dany dialog się odbywa lub wskazanie osób, które biorą w nim udział. W przypadku określania intencji należy kłaść nacisk na użycie czasowników pojawiających się w tych zadaniach arkusza egzaminacyjnym, np. *animar, invitar, advertir*. Innym sposobem na ćwiczenie wspomnianych umiejętności jest stawianie różnego rodzaju hipotez przez uczniów tuż przed zapoznaniem się z tekstem pisanym, jedynie na podstawie krótkiego prześledzenia wzrokiem całego tekstu, np. jaki to rodzaj tekstu, czego dotyczy, w jakim celu został stworzony. Taki zabieg pozwoli nie tylko zaktywizować uczniów na lekcji, ale również wzmocni ich świadomość jako potencjalnych odbiorców tekstów pisanych.
- ❖ Znajomość środków językowych to od lat część arkusza, w której zadania są największym wyzwaniem dla zdających. Duży odsetek uczniów nie podejmuje próby ich rozwiązania albo uzyskuje bardzo niskie wyniki. Wskazywać to może na zbyt duże skupienie się na umiejętnościach receptywnych i mniej intensywną pracę nad jakością języka uczniów. Tymczasem brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych lub bardzo ograniczony zasób słownictwa wpływa nie tylko na wynik zadań sprawdzających znajomość środków językowych, ale bardzo często powoduje zaburzenie komunikacji, a tym samym uzyskanie mniejszej liczby punktów za przekazanie informacji w wypowiedzi pisemnej (np. na skutek użycia niewłaściwego czasu lub słowa). Co więcej, bardzo często pośrednio powoduje to też błędne rozwiązanie zadań w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych, ponieważ brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych znacznie utrudnia lub uniemożliwia zrozumienie fragmentów tekstu kluczowych do rozwiązania zadania.
- ❖ Zgodnie z podstawą programową uczeń powinien posiadać świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami). Istotne jest, by nauczyciele, wprowadzając podczas lekcji struktury charakterystyczne dla danego języka, zwracali uwagę uczniów na odmienną sposobu ich funkcjonowania w języku polskim oraz języku obcym. Ograniczy to stosowanie przez nich dosłownych tłumaczeń (tzw. kalek językowych), a w konsekwencji wpłynie pozytywnie na naturalność oraz poprawność ich wypowiedzi.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych – poziom podstawowy

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka hiszpańskiego (GE-P2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GE-P1-142 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. W związku z wydłużonym czasem trwania egzaminu na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka hiszpańskiego (GE-P4-142, GE-P5-142, GE-P6-142) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GE-P4-142 – Arial 16 pkt, GE-P5-142 – Arial 24 pkt. W arkuszu GE-P5-142 materiał ikonograficzny zawarty w arkuszu został dodatkowo opisany. W przypadku arkuszy GE-P5-142 oraz GE-P6-142 na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze zadań w brajlu.

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GE-P7-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 9 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz znajomość funkcji językowych.

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GE-P8-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów słuchanych, rozumienie tekstów pisanych, znajomość funkcji językowych oraz znajomość środków językowych. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych – poziom rozszerzony

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka hiszpańskiego (GE-R2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GE-R1-142 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. Zmodyfikowany został także temat wypowiedzi pisemnej. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka hiszpańskiego (GE-R4-142, GE-R5-142, GE-R6-142) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GE-R4-142 – Arial 16 pkt, GE-R5-142 – Arial 24 pkt. W przypadku arkuszy GE-R5-142 oraz GE-R6-142 na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze zadań w brajlu.

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GE-R7-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 7 zadań (4 zadania zamknięte i 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna.

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GE-R8-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań (10 zadań zamkniętych oraz 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Język włoski – poziom podstawowy

Opis arkusza standardowego

Arkusz składał się z 40 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego, prawda/fałsz oraz zadań na dobieranie) ujętych w 11 wiązek. Zadania sprawdzały wiadomości oraz umiejętności określone w podstawie programowej III.0 w czterech obszarach: rozumienie ze słuchu (12 zadań), rozumienie tekstów pisanych (12 zadań), znajomość funkcji językowych (10 zadań) oraz znajomość środków językowych (6 zadań). Za rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 147. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		21
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	16
	z dysleksją rozwojową	5
	dziewczęta	9
	chłopcy	12
	ze szkół na wsi	0
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	1
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	1
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	19
	ze szkół publicznych	21
	ze szkół niepublicznych	0

Z egzaminu nie zwolniono żadnych uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 148. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	0
	słabowidzący i niewidomi	0
	słabosłyszacy i niesłyszacy	2
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	0
	Ogółem	0

Z powodu niewielkiej liczby zdających egzamin, nie podajemy zestawień statystycznych dla tego przedmiotu.

Przebieg egzaminu

Tabela 149. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu²⁶

Termin egzaminu		25 kwietnia 2014 r.		
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym		
		do 80 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym		
Liczba szkół		9		
Liczba zespołów egzaminatorów		1		
Liczba egzaminatorów		2		
Liczba obserwatorów (§ 143)		0		
Liczba unieważnień	w przypadku			
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0	
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom	0	
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0	
§ 146 ust. 3	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0		
Liczba wglądów (§ 50)		0		

²⁶ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Język włoski – poziom rozszerzony

Opis arkusza standardowego

Uczniowie bez dysfunkcji oraz uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wykonywali zadania zawarte w arkuszu standardowym. Arkusz składał się z 20 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego oraz zadań na dobieranie) ujętych w 5 wiązek oraz 11 zadań otwartych: 2 wiązek zadań sprawdzających znajomość środków językowych oraz jednego zadania sprawdzającego umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej. Zadania sprawdzały wiadomości oraz umiejętności określone w podstawie programowej III.1 w czterech obszarach: rozumienie ze słuchu (10 zadań), rozumienie tekstów pisanych (10 zadań), znajomość środków językowych (10 zadań) oraz tworzenie wypowiedzi pisemnej (1 zadanie). Za rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 150. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		2
Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	bez dysfunkcji	1
	z dysleksją rozwojową	1
	dziewczęta	1
	chłopcy	1
	ze szkół na wsi	0
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	1
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	0
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	1
	ze szkół publicznych	2
	ze szkół niepublicznych	0

Z egzaminu nie zwolniono żadnych uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 151. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	0
	słabowidzący i niewidomi	0
	słabosłyszacy i niesłyszacy	0
	z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	0
	Ogółem	0

Z powodu niewielkiej liczby zdających egzamin, nie podajemy zestawień statystycznych dla tego przedmiotu.

Przebieg egzaminu

Tabela 152. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu²⁷

Termin egzaminu		25 kwietnia 2014 r.	
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym	
		do 90 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu dostosowanym	
Liczba szkół		2	
Liczba zespołów egzaminatorów		9	
Liczba egzaminatorów		1	
Liczba obserwatorów (§ 143)		0	
Liczba unieważnień	w przypadku		
	§ 47 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0
		wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0
		zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom	0
	§ 47 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	0
	§ 146 ust. 3	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0
Liczba wglądów (§ 50)		0	

²⁷ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.)

Komentarz

Dane przedstawione poniżej dotyczą wyników uzyskanych przez uczniów w całej Polsce z egzaminu z języka włoskiego w gimnazjum.

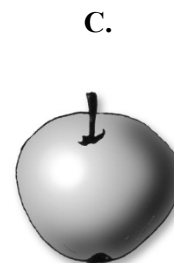
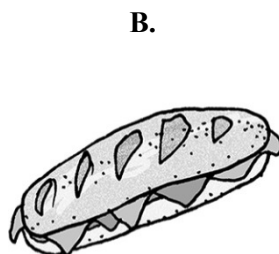
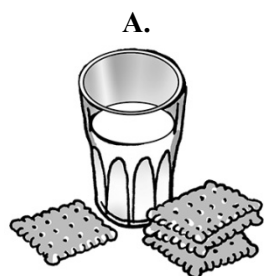
W tym roku do egzaminu z języka włoskiego na poziomie podstawowym przystąpiło w całej Polsce 110 gimnazjalistów, a na poziomie rozszerzonym – 18. Uczniowie uzyskali średni wynik 57% na poziomie podstawowym oraz 69% na poziomie rozszerzonym. Na poziomie podstawowym w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności wyniki uczniów rozłożyły się w następujący sposób: rozumienie ze słuchu – średnio 51%, znajomość funkcji językowych – 66%, rozumienie tekstów pisanych – 60%, znajomość środków językowych – 46%. W poniższej analizie, ze względu na niewielką liczbę uczniów przystępujących do egzaminu na poziomie rozszerzonym, omówione zostaną przede wszystkim zadania z arkusza na poziomie podstawowym.

Analiza wyników pozwala stwierdzić, że pewne zadania stanowiły dla zdających mniejszą trudność (np. zadania 5. i 6.), podczas gdy inne okazały się być dla nich większym wyzwaniem (np. zadanie 11.). Niniejszy raport jest nie tylko analizą wyników uzyskanych przez uczniów, ale także próbą znalezienia przyczyn różnego poziomu wykonania poszczególnych zadań.

Dla tegorocznych trzecioklasistów jednym z trudniejszych obszarów umiejętności było rozumienie słuchanego tekstu. Ze względu na dużą różnicę w poziomie wykonania ich przez uczniów, na uwagę zasługują zadania 1.1. oraz 1.3., sprawdzające umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji.

W zadaniu 1.1. 73% uczniów bezbłędnie wskazało właściwą odpowiedź.

1.1. Che cosa decide di mangiare Marta?



Transkrypcja:

Padre Marta, sbrigati, se no, fai tardi a scuola!
Marta Un attimo, devo ancora mangiare qualcosa. Ho tanta fame.
Padre Allora prendi i biscotti con il latte.
Marta Scusa, ma pensavo di prepararmi un panino con il prosciutto.
Padre Cosa? Adesso non c'è tanto tempo. Devi uscire!
Marta Va bene, allora prendo solo una mela.
Padre La mangerai in macchina. Ti accompagno.

Stosunkowo prosty dialog składał się głównie z krótkich zdań i w punktach kluczowych dla zrozumienia tekstu nie zawierał skomplikowanych struktur gramatycznych. Uczniowie dobrze opanowali słownictwo związane z żywnością, w tym przypadku nazewnictwo poszczególnych artykułów spożywczych. Do prawidłowego rozwiązania należało poprawnie zrozumieć ostatnią kwestię Marty: *Va bene, allora prendo solo una mela.* oraz wcześniejsze zdanie, w którym Marta odrzuca propozycję ojca, dotyczącą zjedzenia na śniadanie herbatników z mlekiem. Zdający nie mieli problemów ze zrozumieniem, że dziewczynka ma za mało czasu, by przygotować sobie i zjeść kanapkę z szynką. Ze względu na użyty zaimek zdanie kończące dialog (*La mangerai in macchina.*) jest potwier-

dzeniem decyzji dziewczynki, wzmacnia ono przekaz i utwierdza ucznia w prawidłowości dokonanego wyboru odpowiedzi.

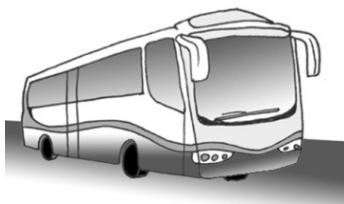
Porównanie omówionego powyżej zadania 1.1. z zadaniem 1.3., w którym poprawne rozwiązanie wskazało zaledwie 35% zdających, pokazuje, że zrozumienie tekstu zależy również od mniej lub bardziej złożonej struktury zdań.

1.3. Con quale mezzo Francesco è andato a Firenze?

A.



B.



C.



Transkrypcja:

Anna Ciao Francesco, ieri non sei stato a scuola?

Francesco Ciao Anna, infatti ieri sono stato a Firenze.

Anna Ti è piaciuto?

Francesco Sì, molto, ma il viaggio è stato faticoso. Dovevamo prendere il treno perché la nostra macchina è dal meccanico. Purtroppo abbiamo fatto tardi e abbiamo perso il treno.

Anna E allora?

Francesco Siamo andati in pullman ma l'abbiamo aspettato per un'ora e il papà era arrabbiato. Quando siamo arrivati a Firenze eravamo già stanchi.

W powyższym dialogu zdania kluczowe dla zrozumienia tekstu są wielokrotnie złożone, a więc wymagają od słuchającego większego skupienia. Zapewne problematyczny okazał się dla uczniów fragment: *Dovevamo prendere il treno perché la nostra macchina è dal meccanico. Purtroppo abbiamo fatto tardi e abbiamo perso il treno.* Wyraz *treno* pojawia się tu dwukrotnie, co może sugerować osobie nie w pełni rozumiejącej przekaz, że chodzi właśnie o ten środek transportu. Prawdopodobnie dla niektórych zdających wyrażenie *abbiamo perso il treno* mogło zabrzmieć jak *abbiamo preso il treno*. Wiąże się to z problemem często spotykanym wśród osób uczących się języka włoskiego, polegającym na myleniu nawet podstawowych wyrazów czy form gramatycznych, które różnią się od siebie nieznacznie na poziomie fonetycznym (akcent, podwojona spółgłoska, wymowa).

Dla tegorocznych zdających najłatwiejsze w całym arkuszu były zadania sprawdzające umiejętność reagowania językowego w określonych sytuacjach.

Warto zwrócić uwagę na zadanie 4. Okazało się ono trudniejsze od pozostałych dwóch zadań z tego obszaru. Niższe wyniki w tym zadaniu mogą być sygnałem, że uczniowie słabiej opanowali umiejętność rozumienia tekstów słuchanych niż pisanych.

Analizując poziom wykonania poszczególnych jednostek zadania 4. możemy zauważyć, że najłatwiejsze było zadanie 4.2. (*Vuoi un po' di spaghetti?*). Dla wielu uczniów skojarzenie leksykalne (*spaghetti – ho mangiato*) było kluczem do wskazania poprawnej odpowiedzi (A. *No, grazie, ho appena mangiato.*), której udzieliło 90% zdających. Jednakże w zadaniu 4.1. ta sama strategia zawiodła. 79% gimnazjalistów nie potrafiło udzielić poprawnej odpowiedzi na pytanie: *Era divertente il film?* Większość zdających – ponownie idąc drogą skojarzeń leksykalnych (*film – cinema*) – wybrała odpowiedź D. (*Non ho voglia di andare al cinema.*), która nie pasuje do żadnego z pytań, gdy tymczasem poprawną odpowiedzią było zdanie C. *Sai, non mi è piaciuto per niente!*

W obszarze reagowania językowego mniej problemów sprawiły gimnazjalistom zadania 5. oraz 6. (średni wynik odpowiednio 70% i 75%), oparte na tekstach pisanych. Sytuacje opisane w obu zada-

niach są często spotykane w życiu codziennym, zawarte w nich wypowiedzi należą do podstawowych w codziennej komunikacji, a tym samym są częściej ćwiczone przez uczniów podczas lekcji języka włoskiego.

Rozumienie tekstów pisanych jest obszarem, w którym uczniowie uzyskali wyższe wyniki niż w obszarze rozumienia ze słuchu. Zadania sprawdzające umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji nie sprawiły uczniom większych trudności, nawet jeżeli wymagały zrozumienia dość długich zdań i bardziej złożonych struktur gramatycznych. Za przykład może tu posłużyć zadanie 8.1., w którym 78% uczniów wskazało prawidłową odpowiedź B.

Caro diario,

sono disperato! Io e Michela abbiamo litigato di nuovo... Abbiamo deciso di andare al cinema ieri pomeriggio. Io volevo vedere un film sugli zombie, lei invece preferiva una divertente storia d'amore. Alla fine abbiamo deciso di vedere qualcosa che piaceva a tutti e due, cioè un film su agenti di polizia e ladri. Ma mi chiedo: non possiamo mai andare d'accordo, io e lei?

8.1. I ragazzi hanno visto

- A. un film dell'orrore.
- B. un film poliziesco.
- C. una commedia romantica.

Narrator nawiązuje w tekście do trzech rodzajów filmów wymienionych w zadaniu 8.1., informuje w sposób opisowy, co chciała obejrzeć Michela, a co on sam, oraz podaje gatunek filmu, który obejrzeli wspólnie. Pomocna dla zdających okazała się znajomość użycia czasów przeszłych (*volevo – preferiva – abbiamo deciso*), czyli rozróżnienie między funkcją *passato prossimo* – wskazuje na dokonany aspekt czynności – a *imperfetto* – na czynności niedokonane. Wskazówką były również użyte w tekście wyrażenia *alla fine* oraz *qualcosa che piaceva a tutti e due*. Wzmacniają one przekazywaną informację o tym, że bohaterowie tekstu ostatecznie wybrali film akcji, zgodny z zainteresowaniami obojga.

Najtrudniejszą jednostką w zadaniu 8. okazało się zadanie cząstkowe 8.3., sprawdzające umiejętność określania intencji nadawcy tekstu. Uczniowie musieli zinterpretować treść maila wysłanego przez babcię do wnuczki.

Cara Irene,

so che hai deciso di comprare un computer nuovo. Per il modello puoi chiedere allo zio Franco che ti dà volentieri un consiglio. Dopo dimmi il prezzo e, se vuoi, io ti mando i soldi.

Un abbraccio,
tua nonna Elena

8.3. La nonna

- A. propone un aiuto a Irene.
- B. critica la decisione di Irene.
- C. chiede un consiglio a Irene.

W tym zadaniu trudność polegała na konieczności zrozumienia przez zdających ogólnego sensu tekstu oraz na określeniu przez nich celu wypowiedzi. Zrozumienie podkreślonych w tekście fragmentów umożliwiało zdającym zakreślenie prawidłowej odpowiedzi; babcia proponuje Irenie dwojaką pomoc: zarówno bezpośrednią (wysła wnuczce pieniądze potrzebne na zakup nowego komputera), jak i pośrednią (podpowiadając wnuczce, że wujek chętnie udzieli jej porady w sprawie komputera). Poprawną odpowiedź wybrało w tym zadaniu 45% uczniów. Jednak ponad połowa zdających oparła się

na sformułowaniach czy pojedynczych wyrazach w oderwaniu od całego tekstu (*hai deciso, un consiglio*), co sprawiło, że zaznaczyli błędne odpowiedzi B. lub C.

Obszarem, któremu w przyszłych latach uczniowie i nauczyciele powinni poświęcić więcej pracy i czasu, jest zdecydowanie znajomość środków językowych. W tej części arkusza (zadanie 10. i 11.) średni wynik to 46%.

Łatwiejsze w tym obszarze okazało się zadanie 10., które koncentrowało się na zagadnieniach leksykalnych. Zdający, aby uzupełnić luki, musieli wybrać właściwy spośród wyrazów podanych w odpowiedniej formie. 59% zdających, mając do wyboru czasowniki *capisco* i *conosco*, prawidłowo uzupełniło lukę 10.1., a 58% poprawnie użyło wyrażenia *fare una passeggiata* (luka 10.2.). Problematyczne okazało się jednak ostatnie zdanie tekstu, w którym dziewczynka mówi, że gdy dorośnie, chciałaby zostać weterynarzem. Zaledwie 34% zdających logicznie uzupełniło lukę 10.3. wyrażeniem *da grande*. Większość zdających, zapewne sugerując się młodym wiekiem bohaterki tekstu, wybrało dystraktor *piccola*.

Zadanie 11. sprawdzało znajomość środków językowych, kładąc nacisk na struktury gramatyczne.

Ciao Federica,

senti, l'estate è sempre più vicina, i miei mi vogliono portare al mare in luglio. Vorrei comprarmi un nuovo costume **11.1.** ____ bagno, ma sai, prima dovrei mettermi in forma... Così ho deciso: dalla prossima settimana mi iscrivo in palestra! Ti **11.2.** ____ frequentarla con me? Dai, ti prego, deciditi! Mi sentirei meglio, in due sarà più facile, non credi? E fammi sapere **11.3.** ____ giorni vanno bene per te! Non dirmi di no!

Agnese

- | | | | |
|--------------|--------------------|----------------------|----------------------|
| 11.1. | A. per | B. in | C. da |
| 11.2. | A. piacerei | B. piacerebbe | C. piaceresti |
| 11.3. | A. quali | B. qualche | C. quelli |

Luka 11.1. okazała się dla zdających dość trudna do uzupełnienia. W przypadku uczniów wybierających odpowiedź A. mogło to być spowodowane niewłaściwym tłumaczeniem przyimka *per*, który w innych przypadkach wskazuje na cel lub przeznaczenie. Natomiast zdający, którzy wybrali odpowiedź B., zapewne mieli w pamięci wyraz *bagno* w znaczeniu pomieszczenia, przed którym rzeczywiście zazwyczaj stoi właśnie przyimek *in*. W rezultacie właściwą odpowiedź C. wybrało 48% uczniów. Podobny odsetek zdających poprawnie rozwiązał zadanie 11.3. Tu uczniowie musieli wybrać pomiędzy wyrazami podobnymi do siebie fonetycznie, ale odmiennymi znaczeniowo. Spośród zagadnień gramatycznych dla tegorocznych gimnazjalistów najtrudniejsza okazała się odmiana czasownika w trybie przypuszczającym (luka 11.2.). Dodatkowa trudność w uzupełnieniu tej luki polegała na specyfice czasownika *piacere*, który zachowuje się podobnie jak polski czasownik *podobać się*, a jego forma zależy od rzeczownika stojącego za nim. Wielu uczniów mogło zasugerować się obecnością zaimka *ti*, który w przypadku czasowników zwrotnych stoi przed czasownikiem w drugiej osobie liczby pojedynczej. Rzeczywiście, dosłowne tłumaczenie tego zdania na język polski wymagałoby zastosowania tej właśnie liczby i osoby czasownika: „Chciałabyś chodzić tam razem ze mną?”. Poprawnej odpowiedzi udzielili zatem uczniowie, którzy nie tylko znali końcówki *condizionale presente*, ale także byli świadomi, że w języku włoskim czasownik ten funkcjonuje inaczej niż w języku polskim. Tak było w przypadku 31% zdających.

Zadania z obszaru znajomości środków językowych okazały się najtrudniejsze również dla uczniów zdających egzamin z języka włoskiego na poziomie rozszerzonym: tylko 44% gimnazjalistów popraw-

nie rozwiązało tę część arkusza. Zdecydowanie wyższe wyniki zdający osiągnęli w częściach arkusza sprawdzających rozumienie ze słuchu – średnio 75%, oraz rozumienie tekstów pisanych – średnio 76%. Najwyższe wyniki zdający uzyskali w części arkusza sprawdzającej umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej (średnio 78%).

Na tle ogólnie wysokich wyników, jakie zdającym udało się osiągnąć w tym roku, wyróżnia się niski poziom wykonania zadań cząstkowych 6.2. oraz 7.1. i 7.5. Wymienione jednostki należą właśnie do zadań z obszaru znajomości środków językowych.

dovere	poco	sentirsi	stare	suo	tutto
Fragment tekstu:					
Si chiama Valerio, ha sedici anni. Abita in campagna. Durante l'anno scolastico è un bravo studente, ma 6.1. _____ persone sanno che nei fine settimana e durante 6.2. _____ l'estate Valerio lavora.					

Analiza wyników zadania 6. pokazuje, że uczniowie lepiej opanowali odmianę czasowników modalnych (luka 6.4. – *devono*, 61% poprawnych odpowiedzi) oraz tworzenie przymiotników dzierżawczych (luka 6.3. – *suoi*, 67%). Dużo trudności sprawia jednak gimnazjalistom uzgadnianie przymiotników nieokreślonych z rządzącymi nimi rzeczownikami. Uczniowie, którzy nie pamiętali, jakiego rodzaju jest wyraz *estate* – nawet jeśli wybrali z ramki pasujący do luki 6.2. wyraz *tutto* – popełniali błąd, jeśli nie wstawili go z końcówką właściwą dla rodzaju żeńskiego liczby pojedynczej. Z tym zadaniem poradziło sobie tylko 11% zdających. Podobne problemy mieli zdający z podaniem poprawnej formy przymiotnika nieokreślonego *poco* (luka 6.1. – *poche*, 44% prawidłowych odpowiedzi); w tym przypadku dodatkową trudność stanowiło wpisanie wyrazu z zachowaniem poprawności ortograficznej.

Także w zadaniu 7. arkusza na poziomie rozszerzonym należało wykazać się znajomością gramatyki.

Zadanie 7.1. (*Luisa ha molte (amica/francese) _____.*) wymagało między innymi wstawienia litery *h* w końcówce wyrazu *amiche*, aby zachować jego właściwą wymowę. Dodatkową trudność stanowił fakt, że w tym wypadku rzeczownik i przymiotnik, mimo tego samego rodzaju i liczby, mają odmienne końcówki: *amiche francesi*. Zaledwie 22% uczniów potrafiło uzgodnić obydwie te formy.

W zdaniu 7.5. (*Quando (fare/bello/tempo) _____, andiamo al mare.*) zdający napotkali kilka trudności. Po pierwsze należało wybrać odpowiedni czas (sugerując się podaną w zdaniu formą czasownika *andare*), następnie zapisać nieregularny czasownik *fare* w trzeciej osobie liczby pojedynczej, wreszcie trzeba było odmienić poprawnie przymiotnik *bello*, którego forma zależy od początkowych liter wyrazu stojącego za nim. Tylko 17% zdających uzyskało punkt za to zadanie.

Mniej problematyczne okazały się te przykłady, które wymagały znajomości czasów przeszłych. Uczniowie lepiej opanowali znajomość czasu *passato prossimo* (zdanie 7.4.: *L'anno scorso in agosto io (andare/montagna) _____.*) niż *imperfetto* (zdanie 7.3.: *Mentre i ragazzi (preparare/spaghetti) _____, noi guardavamo la partita.*). Luki w tych zdaniach poprawnie uzupełniło odpowiednio 72% i 50% zdających. *Passato prossimo* jest pierwszym czasem przeszłym, który uczniowie poznają w toku nauki. Prawdopodobnie wysoki wskaźnik poprawnych odpowiedzi w zadaniu 7.4. wynika dodatkowo z tego, że wyraz *andare* należy do najczęściej używanych czasowników w języku włoskim, a sama forma *sono andato* jest wielokrotnie powtarzana na lekcjach. Powyższa analiza pokazuje jednocześnie, że czas *imperfetto*, mimo że większość jego form jest regularna, nadal może sprawiać gimnazjalistom pewne trudności. Przyczyna może tkwić w zbyt małej ilości czasu poświęcanego podczas zajęć na ugruntowanie znajomości jego form i wyćwiczenie użycia.

Zagadnienie pod lupą

Ostatnie zadanie, z którym muszą zmierzyć się uczniowie piszący egzamin na poziomie rozszerzonym, polega na stworzeniu krótkiej wypowiedzi pisemnej. Sprawdza ono, jak gimnazjaliści potrafią korzystać z języka w sposób praktyczny tak, aby przekazać i uzyskać informacje, złożyć bądź odrzucić propozycje, wyrazić swoją opinię, emocje, udzielić rad itp. Jest to zatem symulacja sytuacji z życia codziennego, w której uczeń mógłby się potencjalnie znaleźć. Aby sprostać temu zadaniu, gimnazjalista powinien nadać wypowiedzi określoną formę i zachować jej spójność, posługując się przy tym w sposób sprawny strukturami leksykalno-gramatycznymi. Tworzenie wypowiedzi pisemnej jest dużym wyzwaniem zwłaszcza dla uczniów o niższych umiejętnościach językowych. Niezależnie jednak od poziomu znajomości języka, aby prawidłowo zrealizować wymagania należy przede wszystkim uważnie zapoznać się z poleceniem oraz starannie zaplanować swoją wypowiedź. W praktyce okazuje się bowiem, że nawet uczniowie, którzy dobrze opanowali język włoski, pomijają istotne elementy polecenia. W poniższej analizie przyjrzymy się, w jaki sposób uczniowie przekazywali określone w poleceniu informacje.

Zadanie 8. składa się z trzonu zadania, w którym opisana jest sytuacja komunikacyjna, oraz trzech elementów polecenia, tzw. „kropki”.

Obejrzałeś(-aś) wystawę fotograficzną. W e-mailu do kolegi z Włoch:

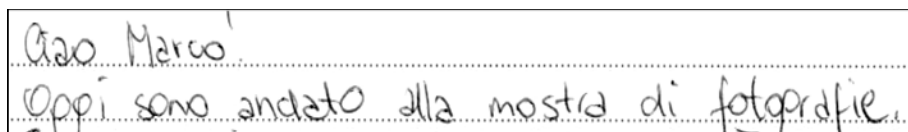
Trzon

- **wyjaśnij, dlaczego wybrałeś(-aś) się na tę wystawę**
- **opisz zdjęcie, które najbardziej Ci się podobało**
- **napisz o Twoich planach związanych z fotografowaniem.**

Elementy polecenia, tzw. „kropki”

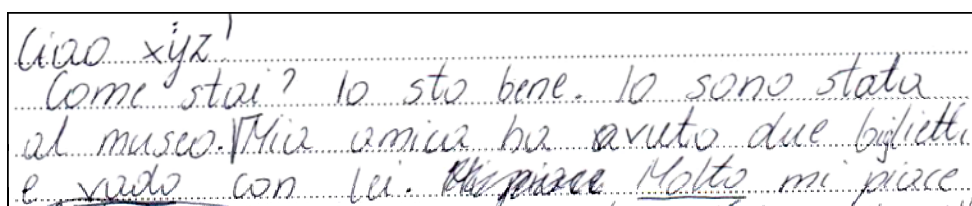
W trzonie zadania zamieszczony jest opis sytuacji, w której znajduje się piszący, oraz informacje, jaki rodzaj tekstu ma on stworzyć i do kogo ma go zaadresować. Aby powstała spójna wypowiedź, ważne jest, żeby w pracach piszących zostało ujęte odniesienie do informacji zawartych w trzonie zadania.

W tym roku należało napisać e-mail do kolegi dotyczący obejranej wystawy fotograficznej. Zazwyczaj uczniowie w sposób prawidłowy rozpoczynali swoją wypowiedź, jak w zamieszczonym poniżej fragmencie:



Ciao Marco!
Oppi sono andato alla mostra di fotografie.

Zdarzało się jednak, że zdający niewystarczająco dokładnie wczytali się w treści zawarte w trzonie polecenia. W efekcie pomijali jeden z jego elementów i w sposób niedokładny opisywali sytuację. Przykładem takiego niedopatrzenia jest zamieszczona poniżej wypowiedź jednej z tegorocznych gimnazjalistek:



Ciao xyz!
Come stai? Io sto bene. Io sono stata al museo. Mia amica ha avuto due biglietti e vedo con lei. Ma piace, Malto mi piace.

Pisze ona, że była w muzeum, ale nie precyzuje, jaki rodzaj wystawy obejrzała. Tymczasem wypowiedź powinna dotyczyć właśnie wystawy fotograficznej, a nie jakiegokolwiek innej. Jeśli zdający w dalszej części pracy opisze wybrane zdjęcie, to odbiorca domyśli się, że była to wystawa fotograficzna, jednak ta informacja powinna wprost wynikać z treści wiadomości.

Dalsza część zadania 8. składa się z trzech elementów, tzw. „kropek”, których realizacja każdego roku sprawdza różne umiejętności szczegółowe, ujęte w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Umiejętności te uczeń powinien opanować w trakcie nauki w szkole gimnazjalnej. Zadaniem zdających jest dobranie takich środków językowych, które umożliwią realizację danej umiejętności. Poniżej przedstawiamy analizę poszczególnych elementów zadania 8.

Pierwszy element polecenia brzmiał:

- **wyjaśnij, dlaczego wybrałeś(-aś) się na tę wystawę.**

Przy realizacji tego elementu polecenia uczeń powinien wykazać się następującymi umiejętnościami z podstawy programowej:

- uczeń przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości (5.3)
- uczeń uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (7.2).

Aby spełnić wymienione wymagania, piszący powinien podać powód, dla którego poszedł na wystawę, na przykład użyć:

- spójników wprowadzających przyczynę, np. *perché, perciò, per questo motivo, allora, così, quindi*

Sono andato a vedere la mostra di fotografie perché mi ha invitato un amico.

- czasu teraźniejszego (nawiązanie do swoich zainteresowań fotografią) lub przeszłego (poinformowanie o okolicznościach obejrzenia wystawy)

Amo la fotografia, perciò ho deciso di andarci.

Volevo conoscere questo artista, quindi ho comprato il biglietto per la mostra.

Należy zwrócić uwagę, że informacja powinna być jasna dla odbiorcy: autor nie może zostawiać pewnych elementów polecenia w sferze domysłów czytającego. Wypowiedź brzmiąca: *Ho visto una mostra fotografica. È fantastica.*, mimo że jest poprawna pod względem gramatycznym czy logicznym, jest jednak niejasna, jeśli chodzi o realizację polecenia; piszący raczej podaje swoją opinię na temat obejranej wystawy, niż powód swojej wizyty na wystawie. Realizacja byłaby w pełni poprawna, jeśli zdający połączyłby oba zdania, na przykład w taki sposób: *Ho visto una mostra fotografica perché Luca mi ha detto che è fantastica.*

Drugi element polecenia brzmiał:

- **opisz zdjęcie, które najbardziej Ci się podobało.**

Realizując ten element polecenia uczeń powinien wykazać się znajomością środków leksykalnych oraz struktur gramatycznych, pozwalających na zrealizowanie wymagania: uczeń opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności (5.1.).

Do opisu zdjęcia można było użyć:

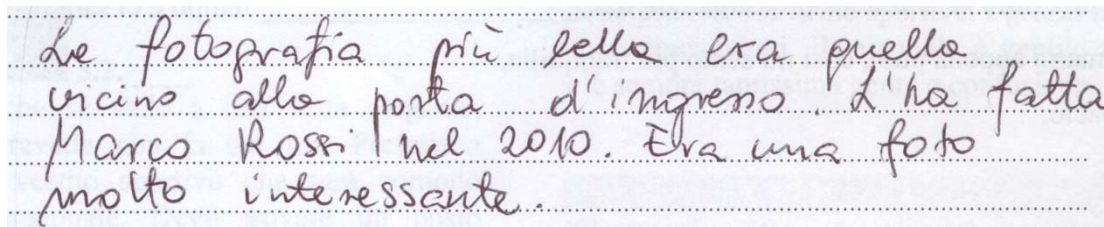
- odpowiednich przymiotników opisujących krajobraz, ludzi, miejsca, przedmioty, np.: *bello, alto, estivo, triste* itd.
- słownictwa charakteryzującego samo zdjęcie np. *grande, colorato, bianco e nero*
- wyrażień typu: *nella foto c'era..., la foto rappresentava..., mi è piaciuta soprattutto la foto di... nella foto ho visto...*

Zdający mógł posłużyć się czasem przeszłym lub teraźniejszym:

Il cavallo nella foto era grande.

La donna nella foto sorride.

Uczeń mógł opisać przedmioty, osoby, krajobraz przedstawiony na fotografii, mógł też odnieść się do kolorystyki, rozmiaru czy autorstwa zdjęcia. Należy jednak rozróżnić umiejętność opisu zdjęcia od podawania samych informacji o fotografii. Poniższy przykład pokazuje, że uczeń nie w pełni zrealizował polecenie:



La fotografia più bella era quella vicino alla porta d'ingresso d'ha fatta Marco Rossi nel 2010. Era una foto molto interessante.

Cytowany tekst zawiera informacje na temat fotografii oraz opinię piszącego, ale odbiorca wciąż nie wie, co dane zdjęcie przedstawia, a więc nie można uznać tego fragmentu za opis fotografii.

Trzeci element polecenia brzmiat:

- **napisz o Twoich planach związanych z fotografowaniem.**

Przy realizacji tego elementu polecenia uczeń powinien wykazać się znajomością środków leksykalnych oraz struktur gramatycznych, pozwalających na zrealizowanie wymagania: uczeń opisuje plany na przyszłość (5.7.).

Aby w pełni zrealizować ten element polecenia należało użyć na przykład:

- wyrażen wskazujących na intencje, zamiar
ho intenzione di, penso di, vorrei, mi piacerebbe itp.

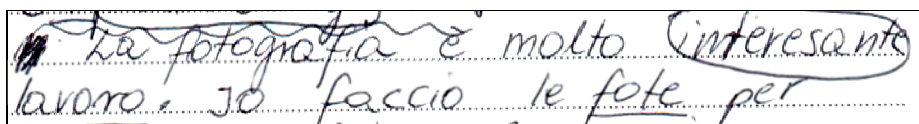
- czasu teraźniejszego

Penso di frequentare un corso di fotografia.

- czasu przyszłego

In futuro anch'io farò il fotografo.

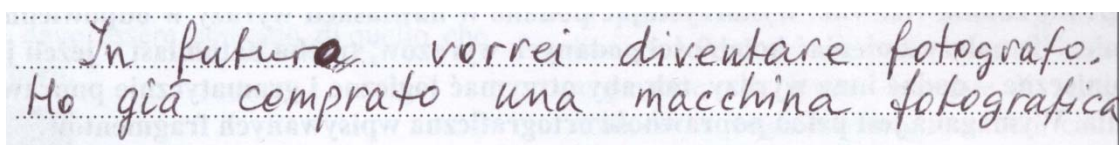
Trzeba pamiętać, że niewłaściwy dobór czasu może spowodować, że uczeń przekaze informację inną niż wymagana. Ilustracją takiej sytuacji jest poniższy przykład. Uczeń poinformował o aktualnej sytuacji, zamiast mówić o planach na przyszłość:



La fotografia è molto interessante lavoro. Io faccio le foto per

Należy zauważyć, że zdający w prosty sposób mógł zrealizować trzeci element polecenia, gdyby np. zamiast wyrażenia *faccio le foto* użył struktury z czasownikiem modalnym *volere* (*voglio fare le foto*).

Zwróćmy również uwagę, że wykorzystanie czasów wskazanych powyżej nie musi być jedynym poprawnym rozwiązaniem. Autor kolejnej pracy zrealizował ostatni punkt polecenia w ciekawy sposób.



In futuro vorrei diventare fotografo.
Ho già comprato una macchina fotografica

W tym przypadku plany na przyszłość wprowadza wyrażenie *in futuro* w pierwszym zdaniu, a użycie czasu przeszłego *passato prossimo* w dalszej części wypowiedzi jest jak najbardziej uzasadnione.

Przedstawiona analiza pokazuje, że aby w pełni zrealizować poszczególne elementy zadania egzaminacyjnego zdający powinni wnikliwie zapoznać się z poleceniem, wykazać się opanowaniem umiejętności ujętych w podstawie programowej oraz tak dobrać środki leksykalno-gramatyczne, by jak najpełniej zrealizować treści wymagane w poleceniu. Należy mieć świadomość, że środki językowe umożliwiające spełnienie poszczególnych wymagań podstawy programowej mogą być dobrane w zależności od poziomu biegłości językowej każdego ucznia. Uczniowie o niższych umiejętnościach mogą użyć podstawowych struktur umożliwiających spełnienie poszczególnych wymagań, natomiast uczniowie o wyższym poziomie umiejętności mogą wykazać się bogatszym zasobem środków językowych, stosując do realizacji polecenia bardziej zaawansowane struktury leksykalno-gramatyczne i dzięki temu uzyskać maksymalną liczbę punktów nie tylko w kryterium treści, ale też w kryterium zakresu środków językowych.

Aby lepiej przygotować zdających do egzaminu na poziomie rozszerzonym, warto z nimi ćwiczyć różne sposoby realizacji poszczególnych wymagań z podstawy programowej. Poniżej przedstawiono przykładowe środki językowe, które mogłyby być pomocne przy realizacji innych wybranych wymagań.

Wymaganie z podstawy programowej:	Przykładowe środki językowe
5.4) uczeń relacjonuje fakty z przeszłości	<ul style="list-style-type: none"> ❖ przysłówki czasu i wyrażenia przysłówkowe: <i>ieri, una settimana fa, un mese fa, l'anno scorso</i> itp. ❖ użycie czasów przeszłych: <i>passato prossimo, imperfetto, trapassato prossimo: sono stato, sono andato</i> itp. <i>facevo, volevo</i> itp. <i>era venuto, aveva fatto</i> itp.
7.4) uczeń proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje i sugestie	<p>Składanie propozycji:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ użycie wyrażen takich jak: <i>Che ne dici di...</i> <i>Che ne pensi di....</i> <i>Avresti voglia di...</i> <i>Forse...</i> ❖ użycie czasowników modalnych <i>volere, potere puoi/potresti, vuoi/vorresti</i> <p>Przyjmowanie propozycji:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zwroty wyrażające akceptację i wdzięczność, np.: <i>ti ringrazio molto, con piacere, volentieri, che bella idea</i> • użycie czasowników modalnych <i>volere, potere voglio/vorrei, posso/potrei</i> <p>Odrzucanie propozycji:</p> <ul style="list-style-type: none"> • użycie zwrotów wprowadzających odmowę, np.: <i>mi dispiace ma, purtroppo</i> • tworzenie przeczenia, np.: <i>Non vengo con te. Non posso farlo. Non è possibile.</i>
7.7) uczeń wyraża swoje emocje	❖ użycie wyrażen opisujących pozytywne

	<p>i negatywne emocje:</p> <p><i>Che bello! Fantastico! Che bella sorpresa!</i></p> <p><i>Peccato! Che sfortuna!</i></p> <p>❖ użycie przymiotników opisujących pozytywne i negatywne emocje:</p> <p><i>contento, felice, soddisfatto</i></p> <p><i>scontento, arrabbiato, irritato</i></p>
--	--

Wnioski

Analiza wyników egzaminu z języka włoskiego pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków dotyczących pracy z gimnazjalistami w kolejnych latach.

- ❖ Analiza wyborów uczniów w zadaniach zamkniętych pokazuje, że zdający bardzo często udzielają odpowiedzi sugerując się pojedynczymi słowami występującymi w tekstach. Bardzo ważne jest zwracanie uwagi uczniów na kontekst, w jakim poszczególne słowa są użyte, i ich powiązanie z opcjami w zadaniu. Wykonanie zadania z podręcznika nie powinno polegać jedynie na sprawdzeniu rozwiązań poprzez odczytanie poprawnych odpowiedzi. Dobrą praktyką jest wymaganie od uczniów, aby potrafili uzasadnić zarówno wybór opcji właściwej, jak i powody odrzucenia opcji, które są dystraktorami w zadaniu. Dzięki temu bardziej świadomie będą wybierać odpowiedzi na egzaminie.
- ❖ Uczniowie gorzej radzą sobie z zadaniami opartymi na tekstach słuchanych niż pisanych, tymczasem umiejętność rozumienia ze słuchu jest bardzo ważna w praktycznym używaniu języka obcego. Dlatego też istotnym elementem każdego zajęć lekcyjnych powinny być ćwiczenia ze słuchu oparte na pojedynczych kwestiach, mini-dialogach czy też dłuższych wypowiedziach. Należy wykorzystywać różnorodne rodzaje tekstów słuchanych, pochodzące z różnych źródeł. Istotne jest, aby bez względu na poziom opanowania języka w danej grupie uczniów jak największa część zajęć lekcyjnych odbywała się w języku obcym (w relacji nauczyciel – uczeń oraz pomiędzy uczniami w ramach pracy w parach lub grupach), co umożliwi przyzwyczajenie gimnazjalistów do komunikacji w nauczanym języku, a w konsekwencji osiągnięcie lepszych wyników w zakresie rozumienia ze słuchu.
- ❖ Zgodnie z podstawą programową uczeń powinien posiadać świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami). Istotne jest, by nauczyciele, wprowadzając podczas lekcji struktury charakterystyczne dla danego języka, zwracali uwagę uczniów na odmienną sposobu ich funkcjonowania w języku polskim oraz języku obcym. Ograniczy to stosowanie przez nich dosłownych tłumaczeń (tzw. kalek językowych), a w konsekwencji wpłynie pozytywnie na naturalność oraz poprawność ich wypowiedzi.
- ❖ Znajomość środków językowych to od lat część arkusza, w której zadania są największym wyzwaniem dla zdających. Duży odsetek uczniów nie podejmuje próby ich rozwiązania albo uzyskuje bardzo niskie wyniki. Wskazywać to może na zbyt duże skupienie się na umiejętnościach receptywnych i mniej intensywną pracę nad jakością języka uczniów. Tymczasem brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych lub bardzo ograniczony zasób słownictwa wpływa nie tylko na wynik zadań sprawdzających znajomość środków językowych, ale bardzo często powoduje zaburzenie komunikacji, a tym samym uzyskanie mniejszej liczby punktów za przekazanie informacji w wypowiedzi pisemnej (np. na skutek użycia niewłaściwego czasu lub słowa). Co więcej, bardzo często pośrednio powoduje to też błędne rozwiązanie zadań w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych, ponieważ brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych znacznie utrudnia lub uniemożliwia zrozumienie fragmentów tekstu kluczowych do rozwiązania zadania.

- ❖ Polecenie w wypowiedzi pisemnej na poziomie rozszerzonym przygotowywane jest w taki sposób, aby sprawdzić opanowanie kilku wybranych umiejętności z podstawy programowej w zakresie tworzenia tekstów i reagowania językowego. Dlatego ważne jest, aby przyzwyczajać uczniów do wnikliwej analizy polecenia i planowania swojej wypowiedzi. W tym celu warto ćwiczyć na lekcjach dobieranie odpowiednich środków językowych do wykonania poszczególnych elementów polecenia i wskazywać uczniom różnorodne sposoby realizacji wymagania w taki sposób, aby uniknąć niejednoznaczności w pracy. W zależności od grupy językowej ten wachlarz wprowadzanych struktur może być mniej lub bardziej szeroki, ważne jest, aby każdy uczeń, niezależnie od swojego poziomu biegłości językowej, był w stanie zrealizować wymagania podstawy programowej w sposób przejrzysty i komunikatywny dla odbiorcy.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych – poziom podstawowy

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka włoskiego (GW-P2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GW-P1-142 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. W związku z wydłużonym czasem trwania egzaminu na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka włoskiego (GW-P4-142, GW-P5-142, GW-P6-142) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GW-P4-142 – Arial 16 pkt, GW-P5-142 – Arial 24 pkt. W arkuszu GW-P5-142 materiał ikonograficzny zawarty w arkuszu został dodatkowo opisany. W przypadku arkuszy GW-P5-142 oraz GW-P6-142 na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze zadań w brajlu.

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GW-P7-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 9 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz znajomość funkcji językowych.

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GW-P8-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów słuchanych, rozumienie tekstów pisanych, znajomość funkcji językowych oraz znajomość środków językowych. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych – poziom rozszerzony

Dane statystyczne podano wyłącznie dla arkuszy, które pisało co najmniej 30 uczniów.

Opis arkusza dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka włoskiego (GW-R2-142) został przygotowany na podstawie arkusza GW-R1-142 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. Zmodyfikowany został także temat wypowiedzi pisemnej. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka włoskiego (GW-R4-142, GW-R5-142, GW-R6-142) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego zgodnie z zaleceniami specjalistów. Sposób dostosowania zadań był konsultowany ze specjalistami. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GW-R4-142 – Arial 16 pkt, GW-R5-142 – Arial 24 pkt. W przypadku arkuszy GW-R5-142 oraz GW-R6-142 na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze zadań w brajlu.

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GW-R7-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 7 zadań (4 zadania zamknięte i 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna.

Opis arkusza dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GW-R8-142 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań (10 zadań zamkniętych oraz 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Aneks

Gimnazja, w których przeprowadzono egzamin gimnazjalny w kwietniu 2014 r.¹

Liczba (odsetek) gimnazjów w kraju i województwach – ogółem i z podziałem na szkoły na wsi oraz w miastach do 20 tys., od 20 tys. do 100 tys. i powyżej 100 tys. mieszkańców

Województwo	Wieś		Miasto do 20 tys.		Miasto od 20 tys. do 100 tys.		Miasto powyżej 100 tys.		Razem
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	
dolnośląskie	133	31,75	96	22,91	83	19,81	107	25,54	419
kujawsko-pomorskie	169	45,92	64	17,39	35	9,51	100	27,17	368
lubelskie	289	66,28	47	10,78	64	14,68	36	8,26	436
lubuskie	63	37,06	52	30,59	18	10,59	37	21,76	170
łódzkie	195	49,87	36	9,20	84	21,48	76	19,44	391
małopolskie	460	64,97	72	10,17	64	9,04	112	15,82	708
mazowieckie	443	49,17	98	10,88	117	12,99	243	26,97	901
opolskie	69	44,81	37	24,03	33	21,43	15	9,74	154
podkarpackie	415	75,73	46	8,39	62	11,31	25	4,56	548
podlaskie	93	44,71	42	20,19	37	17,79	36	17,31	208
pomorskie	187	48,20	44	11,34	67	17,27	90	23,20	388
śląskie	218	31,19	57	8,15	146	20,89	278	39,77	699
świętokrzyskie	132	58,67	36	16,00	27	12,00	30	13,33	225
warmińsko-mazurskie	127	47,92	64	24,15	35	13,21	39	14,72	265
wielkopolskie	318	51,71	118	19,19	93	15,12	86	13,98	615
zachodniopomorskie	90	31,69	73	25,70	55	19,37	66	23,24	284
POLSKA	3 401	50,17	982	14,48	1 020	15,05	1 376	20,30	6 779

Liczba (odsetek) gimnazjów publicznych i niepublicznych w kraju i województwach

Województwo	Gimnazja publiczne		Gimnazja niepubliczne		Razem
	liczba	procent	liczba	procent	
dolnośląskie	370	88,31	49	11,69	419
kujawsko-pomorskie	338	91,85	30	8,15	368
lubelskie	405	92,89	31	7,11	436
lubuskie	151	88,82	19	11,18	170
łódzkie	346	88,49	45	11,51	391
małopolskie	648	91,53	60	8,47	708
mazowieckie	772	85,68	129	14,32	901
opolskie	144	93,51	10	6,49	154
podkarpackie	522	95,26	26	4,74	548
podlaskie	187	89,90	21	10,10	208
pomorskie	338	87,11	50	12,89	388
śląskie	620	88,70	79	11,30	699
świętokrzyskie	206	91,56	19	8,44	225
warmińsko-mazurskie	234	88,30	31	11,70	265
wielkopolskie	545	88,62	70	11,38	615
zachodniopomorskie	251	88,38	33	11,62	284
POLSKA	6 077	89,64	702	10,36	6 779

¹ Jeśli nie zaznaczono inaczej, dane dotyczące gimnazjów i gimnazjalistów odnoszą się do uczniów rozwiązujących zadania z arkusza GH-P1-142 z części humanistycznej. Niewielkie różnice liczebności w porównaniu z częścią matematyczno-przyrodniczą wynikały m.in. z różnej liczby uczniów zwolnionych z danej części egzaminu. Nie uwzględniono szkół liczących mniej niż pięćdziesięciu uczniów.

Uczniowie, którzy przystąpili do egzaminu gimnazjalnego w kwietniu 2014 r.

Liczba (odsetek) gimnazjalistów w kraju i województwach – ogółem i z podziałem na uczniów szkół na wsi oraz w miastach do 20 tys., od 20 tys. do 100 tys. i powyżej 100 tys. mieszkańców

Województwo	Wieś		Miasto do 20 tys.		Miasto od 20 tys. do 100 tys.		Miasto powyżej 100 tys.		Razem
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	
dolnośląskie	5 295	21,5	6 069	24,7	6 174	25,1	7 067	28,7	24 605
kujawsko-pomorskie	6 829	34,1	4 827	24,1	2 620	13,1	5 742	28,7	20 018
lubelskie	10 664	49,0	3 183	14,6	4 932	22,7	2 986	13,7	21 765
lubuskie	2 108	22,0	3 659	38,1	1 629	17,0	2 199	22,9	9 595
łódzkie	7 683	34,7	3 059	13,8	6 434	29,1	4 971	22,4	22 147
małopolskie	17 498	51,1	4 926	14,4	4 908	14,3	6 898	20,2	34 230
mazowieckie	17 790	36,3	6 932	14,2	8 912	18,2	15 430	31,4	49 064
opolskie	2 601	29,3	2 869	32,3	2 372	26,7	1 046	11,8	8 888
podkarpackie	12 258	55,0	3 671	16,5	4 594	20,6	1 781	8,0	22 304
podlaskie	3 548	30,7	2 736	23,7	2 701	23,4	2 578	22,3	11 563
pomorskie	7 741	34,7	3 606	16,2	5 039	22,6	5 918	26,5	22 304
śląskie	9 069	23,0	3 300	8,4	10 010	25,4	17 083	43,3	39 462
świętokrzyskie	5 895	46,7	2 963	23,5	2 043	16,2	1 721	13,6	12 622
warmińsko-mazurskie	4 164	29,4	4 379	30,9	2 873	20,3	2 760	19,5	14 176
wielkopolskie	12 522	36,1	8 908	25,7	7 920	22,8	5 338	15,4	34 688
zachodniopomorskie	2 875	18,7	4 716	30,7	3 565	23,2	4 224	27,5	15 380
POLSKA	128 540	35,4	69 803	19,3	76 726	21,1	87 742	24,2	362 811

Liczba (odsetek) uczniów gimnazjów publicznych i niepublicznych w kraju i województwach

Województwo	Gimnazja publiczne		Gimnazja niepubliczne		Razem
	liczba	procent	liczba	procent	
dolnośląskie	23 435	95,2	1 170	4,8	24 605
kujawsko-pomorskie	19 439	97,1	579	2,9	20 018
lubelskie	21 008	96,5	757	3,5	21 765
lubuskie	9 169	95,6	426	4,4	9 595
łódzkie	21 248	95,9	899	4,1	22 147
małopolskie	32 939	96,2	1 291	3,8	34 230
mazowieckie	46 093	93,9	2 971	6,1	49 064
opolskie	8 628	97,1	260	2,9	8 888
podkarpackie	21 792	97,7	512	2,3	22 304
podlaskie	10 996	95,1	567	4,9	11 563
pomorskie	21 045	94,4	1 259	5,6	22 304
śląskie	37 291	94,5	2 171	5,5	39 462
świętokrzyskie	12 210	96,7	412	3,3	12 622
warmińsko-mazurskie	13 130	92,6	1 046	7,4	14 176
wielkopolskie	33 043	95,3	1 645	4,7	34 688
zachodniopomorskie	14 680	95,4	700	4,6	15 380
POLSKA	346 146	95,4	16 665	4,6	362 811